

## **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação?**

Susana Couto Pimentel

### **RESUMO**

Este artigo analisa a proposta de adaptações curriculares para o estudante com deficiência intelectual na escola regular como forma de garantir sua efetiva inclusão. Com base numa pesquisa bibliográfica, a discussão é feita tomando como referência resultados de investigações, publicados na Revista Brasileira de Educação Especial, referência em publicações na área, no biênio 2005-2006, portanto, dez anos após a vigência da LDB 9.394/96 que prevê a matrícula das pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Os artigos analisados abordam temáticas como: o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual (DI), inclusão escolar, currículo e adaptação curricular. Os resultados apontam para a relevância de se propor um currículo adaptado e funcional para atendimento às necessidades e potencialização das possibilidades apresentadas pela pessoa com deficiência intelectual no ambiente escolar. Esta é uma condição *sine qua non* para que se efetive o processo de inclusão dessas pessoas no contexto de aprendizagem vivenciado na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** adaptação curricular – inclusão educacional – deficiência intelectual.

### **Curriculum adaptations for students with intellectual disabilities in regular schools: a proposal for inclusion or segregation?**

#### **Abstract**

This article analyzes the proposed curriculum adaptations for students with intellectual disabilities in regular schools as a way to ensure their effective inclusion. Based on a literature discussion is made with reference to research findings, published in the Journal of Special Education, reference publications in the area, in 2005-2006, therefore, ten years after the term of the LDB 9.394/96 which provides the registration of persons with disabilities, preferably in the regular school system. The reviewed articles cover topics such as: the process of development and learning of people with intellectual disabilities (ID), school enrollment, curriculum and curriculum adaptation. The results demonstrate the importance of proposing a curriculum adapted to meet functional needs and leveraging the opportunities presented by the person with intellectual disabilities in the school environment. This is a *sine qua non* for the process to become effective inclusion of these people experienced in the learning environment at school.

**Keyword:** curricular adaptation - educational inclusion - intellectual deficiency.

#### **Introdução**

A deficiência intelectual pode ser caracterizada como um déficit cognitivo que se traduz em dificuldades de adaptação ao entorno do qual a pessoa faz parte. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV – associa a deficiência intelectual a dificuldades em, pelo menos, duas das seguintes áreas: a) comunicação, b) autocuidado, c) vida doméstica, d) habilidades sociais/ interpessoais, d) uso de recursos comunitários, e) auto-suficiência, f) habilidades acadêmicas, g) trabalho h) lazer e i) saúde e segurança (CARVALHO; MACIEL, 2003). Estas dificuldades aparecem durante o desenvolvimento infantil. Portanto, não devem ser confundidas com quadros de demência que se caracterizam pela perda ou redução da capacidade cognitiva com prevalência após o ingresso na terceira idade.

De acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIFIS), desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS),

Uma deficiência mental é uma variação importante no desenvolvimento intelectual. Ela pode originar certas limitações em diversas capacidades da pessoa. Os factores ambientais, no entanto, podem afectar o grau do desempenho individual em diferentes domínios da vida (CIFIS/OMS, 2003 p.195).

Observa-se que os conceitos e caracterizações acima ressaltam a avaliação da capacidade intelectual relacionada às habilidades de participação da pessoa ao contexto ambiental do qual faz parte. Dessa forma, o conceito de deficiência intelectual relaciona-se ao “ajustamento entre as capacidades dos indivíduos e as

estruturas e expectativas do meio em que vivem, aprendem e trabalham” (GOMES; GONZALEZ REY, 2008, p. 58).

No entanto, a concepção sobre deficiência intelectual nem sempre foi essa. No século XIX, predominava o modelo médico-psicológico que analisava a deficiência sob o prisma das limitações orgânicas. É no século XX, com a criação da Psicometria por Binet e Simon<sup>1</sup>, que a deficiência intelectual deixa de ser abordada apenas do ponto de vista médico e passa a ser vista sob a perspectiva psicológica (MILANI, 2005). A testagem Binet-Simon apontava que “criança com atraso é aquela que não adquiriu os mecanismos intelectuais que correspondem à sua idade cronológica. [Em 1912, Stern introduz o conceito de Quociente Intelectual (QI)] (...) como o resultado da divisão da idade mental pela idade real e da multiplicação do resultado por cem; dessa forma, proporciona uma medida única da inteligência” (COLL, 2000, p. 28).

Com base na escala de QI, a classificação proposta por Terman<sup>2</sup> em 1916 foi: acima de 140 – genialidade; 120-140 – inteligência muito acima da média; 110-120 – inteligência acima da média; 90-110 – inteligência normal; 80-90 – embotamento; 70-80 – limítrofe; 50-70 – cretino; 20-50 – imbecil.

Assim, a terminologia anteriormente utilizada: idiota, imbecil (1886-1913) foi sendo modificada para os termos: deficiência mental grave, leve, moderada, sendo também classificada como educável, treinável, dependente (1945-1970) (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 1995).

Observa-se, então, que, por muito tempo, a deficiência intelectual foi caracterizada pelos escores nos testes de inteligência, utilizando classificações ligadas ao coeficiente intelectual. Assim, de acordo com esta classificação, a deficiência intelectual corresponderia a um quociente de inteligência (Q.I.) inferior a 70. Com base neste escore, enfocavam-se os graus de comprometimento intelectual da pessoa com deficiência mental em leve, moderado e profundo, conforme CID 10 (Código Internacional de Doenças desenvolvido pela OMS).

Porém, caracterizar um funcionamento intelectual como inferior à média significa assumir que existe um “padrão” estabelecido pelo sistema social e cultural no qual a pessoa está inserida, “um mecanismo social que atribua a essa limitação um valor de morbidade. E esse mecanismo que atribui valores é sempre comparativo, portanto, relativo” (BALLONE, 2007, p. 1). Por isso, atualmente, as questões mensuráveis ligadas ao quociente intelectual não são as mais importantes, pois se avalia a capacidade de adaptação do sujeito ao seu entorno.

Assim, não se pode pensar a deficiência intelectual apenas por suas condições limitantes, “ela deveria ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive” (PRIOSTE, RAIÇA, MACHADO, 2006, p. 22).

Para Mantoan (2000), existem determinantes sociais e circunstanciais que contribuem para a produção da deficiência intelectual. De acordo com Feuerstein, a privação de interações com sua cultura se torna um agravante para o processo de desenvolvimento das habilidades cognitivas do sujeito (GOMES, 2002). Por outro lado, muito embora isto seja uma realidade, existem déficits reais na pessoa com deficiência intelectual que podem ser reduzidos se devidamente mediados pelo entorno social e cultural.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados do Censo 2000 apontam que no Brasil 14,5 % da população se declaram portadora de algum tipo de deficiência. Deste total, 1,24% possui deficiência intelectual. Porém, segundo os dados da Organização Mundial de Saúde (OMS) 10% da população mundial possuem algum tipo de deficiência, sendo que metade deste percentual, ou seja, 5% é de pessoas com deficiência intelectual.

Apesar dessa prevalência, “a pessoa com deficiência mental não tem recebido a instrução necessária que lhe garanta um repertório comportamental capaz de promover sua convivência adaptada na comunidade” (ROSSIT, ARAÚJO E NASCIMENTO, 2005, p. 139). Isto requer estudos e pesquisas que contribuam com a melhoria da qualidade de vida destas pessoas e do seu processo de inclusão social.

Diante dessa compreensão, este artigo visa discutir o currículo da escola regular para atendimento às pessoas com deficiência intelectual incluídas nessas instituições de ensino. A questão central posta nesta discussão está amparada em estudos bibliográficos e objetiva analisar como devem ser feitas as adaptações curriculares de modo a contemplar os alunos com deficiência intelectual inseridos em classes regulares.

## **Desenvolvimento**

Os déficits cognitivos apresentados pelas pessoas com deficiência intelectual estabelecem especificidades em seu processo de aprendizagem que precisam ser consideradas pelos docentes que com eles atuam.

De acordo com Batista e Mantoan (2007, p. 22), “a pessoa com deficiência mental encontra inúmeras barreiras nas interações com o meio para assimilar as propriedades físicas do objeto de conhecimento, como por

---

<sup>1</sup> Franceses que publicaram em 1905 uma Escala Métrica da Inteligência para detectar crianças que apresentavam baixa capacidade intelectual no ingresso da escolaridade obrigatória.

<sup>2</sup> Psicólogo norte-americano que contribuiu para elaboração de teoria e testes sobre o desenvolvimento da inteligência.

exemplo: cor, forma, textura, tamanho e outras características retiradas diretamente desse objeto”. Diante disso, as autoras indicam que não será a repetição que os fará entender essas propriedades e generalizá-las para outros contextos. Porém, é necessário que a atividade cognitiva seja exercitada, de forma progressiva, em direção à aproximação de conquistas nesta área.

Baseadas em estudos psicanalíticos, essas autoras ainda apontam outras especificidades da pessoa com deficiência intelectual, como, por exemplo, a posição de recusa, de negação do saber, de passividade e dependência do outro (BATISTA; MANTOAN, 2007). Isso reforça a necessidade de interação com o docente e com seus pares de modo a promovê-las à condição de sujeito de seu conhecimento.

Segundo Pimentel (2007, p. 155), o estudante com deficiência intelectual inserido na sala de aula regular

apresenta mais dificuldade de participar [ativamente das atividades da classe], o que pode ser explicado pelo seu processo de tempo necessário para organização de suas ideias. Como seus colegas apresentam mais “rapidez” na estruturação e verbalização do pensamento, as suas vozes predominam e (...) [ele] acaba por apenas acompanhar a discussão do grupo, necessitando ser envolvid[o] pela docente. Por isso, a mediação ou cooperação mais individualizada se mostra mais eficaz (...), pois se constitui num trabalho que “respeita” seu tempo de aprender e responder às demandas do contexto.

Outra característica no processamento cognitivo das pessoas com deficiência intelectual é a dificuldade de memória. Para Vygotsky e Luria (1996), a memória natural dessas crianças é muitas vezes acima da média, mas a memória artificial, isto é, aquela que é evocada a partir de dispositivos artificiais e que, portanto, amplia muitas vezes a memória natural, é quase zero. Para estes autores, isto aponta para o fato de que “uma criança retardada pode ser dotada dos mesmos talentos naturais de uma criança normal, mas não sabe como utilizá-los racionalmente” (p. 228). Deste modo, para Vygotsky e Luria, a deficiência intelectual não é só um fenômeno de “deficiência natural”, mas um fenômeno de “deficiência cultural”, pois a criança com déficit intelectual não sabe usar as ferramentas de sua cultura e prefere empregar seus próprios esforços. A diferença entre ela e a criança sem déficit cognitivo está na capacidade desigual de usar culturalmente a própria memória.

Essa visão vigotskiana de deficiência mental traz uma modificação na forma de analisar a internalização de conceitos por esses sujeitos, pois ao tempo em que a internalização pressupõe a reconstrução interna de processos apreendidos com o outro, a evocação desses conceitos pressupõe a formação de uma memória. Sendo assim, não basta caracterizar os sujeitos com deficiência mental (...) de ter uma memória limitada, numa abordagem organicista, mas é necessário ajudá-los a ampliar a memória natural, utilizando-se dos dispositivos artificiais. Isto ampliará também a possibilidade de retenção dos conceitos trabalhados e internalizados (PIMENTEL, 2007, p. 165).

Num estudo feito sobre o desenvolvimento semântico em crianças com Síndrome de Down, Lamônica (et al., 2005) aponta o atraso do desenvolvimento das funções comunicativas, do desenvolvimento linguístico e do desenvolvimento neuropsicomotor como característicos nas pessoas com deficiência intelectual. Embora reconheçam esse atraso, as autoras ressaltam que esses aspectos do desenvolvimento seguem o mesmo padrão das pessoas com desenvolvimento típico (LAMÔNICA et al., 2005). No entanto, ressaltam a importância do ambiente na oferta de elementos para o desenvolvimento do potencial das pessoas com deficiência intelectual, o que pode contribuir para a modificação do quadro causado pelo atraso.

Araújo (2005, p. 396), em uma pesquisa sobre o processo de solução de problemas, resalta que “pessoas com deficiência mental leve são consideradas capazes de realizar tarefas cognitivas simples, mas inábeis para resolverem, sozinhas, problemas mais complexos” que envolvam maior elaboração mental pelas dificuldades de planejamento, aplicação e generalização de estratégias de solução. Segundo a autora, essas dificuldades são decorrentes da passividade ou impulsividade que caracterizam a pessoa com deficiência intelectual. Porém, embora sejam reais essas dificuldades, pesquisas (EREZ e PELET, 2001; TANAKA et al., 2001; FERRETTI, 1989; AGRAN et al., 2002 citadas por ARAÚJO, 2005, p. 396) apontam que a intervenção educativa adequada pode contribuir para aprendizagem de tais estratégias. “Nesse sentido, os programas de intervenção devem ser organizados de modo a favorecer as condições ideais para aprendizagem e generalização de estratégias”.

Conforme discutido anteriormente, essa ênfase na importância da interação da pessoa com deficiência intelectual com o ambiente é relativamente nova, tendo em vista que, por muito tempo, houve o predomínio do modelo médico-psicológico que explicava o déficit cognitivo pela incapacidade, lesões, impedimentos e inaptações relacionados ao coeficiente intelectual. “Nesta perspectiva (médico-psicológica), a concepção de

deficiência é, ao mesmo tempo, de caráter organicista, biologicamente determinado e classificatório, avaliativo” (MICHELS, 2005, p. 268).

Essa concepção expressava-se na escola através da patologização do processo de ensino e aprendizagem que buscava a explicação para o insucesso escolar em causas biologizantes, em marcas de deficiência apresentadas pelos estudantes. Por conta dessa concepção, a inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escola regular tem sido vista como “amparada muito mais numa prática social e compensatória do que formadora acadêmica-profissional” (GOMES; GONZALEZ REY, 2008, p. 61).

Essa prática de considerar a inclusão de pessoas com deficiência intelectual apenas como possibilitadora de sua maior socialização, pode ser explicada pela dificuldade da escola regular em lidar com sujeitos que não aprendem do modo esperado ou ao mesmo tempo em que os demais.

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o seu conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 16).

No entanto, com o avanço dos estudos no campo das neurociências associados à psicologia do desenvolvimento que se apoiou em teóricos como Piaget, Vygotsky e Feuerstein, a deficiência intelectual está sendo vista como algo passível de ter seus efeitos minimizados a partir de um processo mediador eficiente. Observa-se, então, a ênfase numa concepção social da deficiência, entendida aqui como um fenômeno social vinculado às circunstâncias sociais. Isto não significa que se pretende acabar com os efeitos dos déficits intelectuais reais, mas reduzir tais dificuldades através da criação de ambientes de interações favoráveis.

Entende-se por mediação a ajuda e apoio dado às pessoas com barreiras ou deficiências no processo de aprendizagem e desenvolvimento, de modo que essas pessoas possam, ao se apropriarem desta ajuda, resolver, sozinhas, o que só conseguiam resolver com ajuda externa (VYGOTSKY, 1998). Essa mediação mais próxima e específica pode contribuir para que a pessoa com deficiência intelectual sintam-se mais segura, sem medo do fracasso e da crítica, que, em muitas situações, marcam a história de sua vida escolar. Desse modo, a mediação do professor e/ou cooperação do colega constituem-se em apoio para o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.

Assim, entende-se que uma pessoa com deficiência intelectual pode ter comprometidos processos cognitivos e metacognitivos associados à aprendizagem como, por exemplo, atenção, memória, comunicação, elaboração de estratégias e autorregulação. Entretanto, tais processos são passíveis de serem trabalhados, aprendidos e desenvolvidos dentro de um plano eficaz de intervenção mediadora.

Dentre os elementos de mediação no contexto escolar, o mais relevante é o currículo entendido como um elemento pedagógico que pode assegurar atividades significativas para apoiar e complementar o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual inseridos na escola regular.

A organização do currículo escolar expressa as concepções de ensino e aprendizagem assumidas por uma comunidade escolar. Por isso, ao se discutir essa questão, é importante afastar toda a concepção de organização ingênua do currículo, sendo este intencionalmente construído e operacionalizado para o alcance dos fins e da missão que a escola se propõe.

Nesse contexto, é imprescindível entender que o currículo não se relaciona apenas as disciplinas, competências e seleção de conteúdos a serem trabalhados pela escola, mas compreende, também, normas e valores que, embora implícitos, são efetivamente transmitidos nos atos de currículo (MICHELS, 2005).

Desse modo, pensar no currículo para atender às pessoas com deficiência intelectual na escola regular é, sem dúvida, considerar a necessidade de adaptação do currículo proposto para a classe. Entende-se por adaptações no currículo as mudanças operacionalizadas para atender às necessidades das pessoas com deficiência incluídas na escola regular. Portanto, fazer adaptações no currículo para atender ao estudante com deficiência intelectual significa responder a questões como: O que deve ser ensinado? Qual a importância de se ensinar o conteúdo selecionado? Como trabalhar com esse conteúdo de modo a favorecer a aprendizagem desses estudantes? Que instrumentos podem ser utilizados para avaliação do conteúdo trabalhado?

A partir desses questionamentos, é possível inferir a importância das adaptações curriculares para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência intelectual na escola regular. Caso as adaptações do currículo não sejam feitas, ocorrerá uma inadequação dos procedimentos do ensino, o que dificultará o seu processo de aprendizagem. Isso pode indicar que, mesmo tendo disponibilizado espaço para acesso dessas pessoas, a escola não está aberta a modificar-se para garantir a permanência qualificada delas.

Outra questão importante é que, por muito tempo, excluíram-se, dos conteúdos a serem vistos pela pessoa com deficiência intelectual, aqueles que se consideravam abstratos, ou seja, difíceis demais para esse tipo de deficiência. No entanto, a escola não pode privá-los do acesso a esse saber. Ao contrário, Agran et al. (2002 citado por ARAÚJO, 2005, p. 397) afirma que, embora a solução de problemas seja um “ponto crítico para o sucesso na escola e na comunidade (...), é frequentemente uma área muito negligenciada no currículo para indivíduos com deficiência mental”. Porém, a negação do acesso da pessoa com deficiência intelectual ao plano

abstrato e simbólico do saber dificulta o desenvolvimento de formas simbólicas e representativas de interação com o meio.

O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição de as pessoas com deficiência mental lidarem com o pensamento, raciocinarem, utilizarem a capacidade de descobrir o que é visível e preverem o invisível, criarem e inovarem, enfim, terem acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 21).

Portanto, para se atender aos estudantes com deficiência intelectual, é preciso pensar num currículo funcional com o ensino direto e aplicado dos conteúdos trabalhados, destacando-os de modo significativo e instrumental, implementando procedimentos e metodologias que atendem às suas necessidades individualizadas em ambientes de sala de aula regular. Essa ideia de currículo funcional e aplicado não é contrária à discussão de que é necessário possibilitar à pessoa com deficiência intelectual o desenvolvimento de capacidades de abstração, “pois a ação é o primeiro nível de toda a construção mental” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 25).

No entanto, há autores (GARCIA, 2006; BATISTA; MANTOAN, 2007) que consideram a implementação de um currículo funcional como uma ação própria da escola especial que implica o empobrecimento dos conteúdos, o rebaixamento das exigências escolares e a minimização de aprendizagens acadêmicas. Batista e Mantoan (2007, p. 17) asseveram que

tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno de uma turma da escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para os alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender.

De acordo com essas autoras, a adaptação do conteúdo escolar deve ser realizada pelo próprio aluno que, deste modo, demonstra sua emancipação intelectual. “Essa emancipação é consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17).

Porém, a consideração pelo professor dessas possibilidades de incorporação do conteúdo trabalhado não seria uma forma de adaptação do currículo, envolvendo adaptação de objetivos, conteúdo e avaliação? Portanto, não seria mais inclusivo garantir a esse estudante saberes e metodologias que estejam mais “de acordo” com suas possibilidades?

Essa crítica à adaptação curricular e a implementação de um currículo funcional pauta-se também no entendimento de que “a política educacional recente trabalha com o pressuposto liberal de que alguns alunos apresentam ‘condições’ de aprendizagem limitadas” (GARCIA, 2006, p. 312). Entretanto, não se poderia considerar igualmente contraditório defender a inclusão, o respeito à diversidade, às diferenças e, ao mesmo tempo, afirmar que “ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos os alunos, sem exceção, *um mesmo*<sup>3</sup> conhecimento” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p. 17)?

Porém, ao contrário dos argumentos utilizados, a proposição de um currículo adaptado e funcional para a pessoa com deficiência intelectual na escola regular assegura o reconhecimento das suas especificidades no processo de aprender e das suas potencialidades. Portanto, implica a negação da tentativa de homogeneização dos aprendizes e das práticas pedagógicas. Isso não significa minimizar as exigências; ao contrário, a partir dos estudos vigotskianos, entende-se que “o bom ensino é aquele que se antecede ao desenvolvimento”, ou seja, é aquele no qual o professor, reconhecendo o desenvolvimento real do estudante, isto é, aquilo que ele sabe fazer sozinho, cria zonas de desenvolvimento proximal e nelas atua mediando de forma prospectiva a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento desse estudante (VYGOTSKY, 1998).

Portanto, a operacionalização de um currículo funcional, no caso da pessoa com deficiência intelectual, está relacionada ao reconhecimento de sua necessidade de aprender habilidades para uma vida autônoma e independente no contexto social onde está inserido, por exemplo, habilidades de leitura, escrita, numéricas e monetárias que contribuam para melhor desempenho na comunidade. De acordo com Rossit, Araújo e Nascimento (2005, p. 121), “os professores têm apresentado dificuldades em ensinar tais habilidades para essa população”.

Desse modo, no desenvolvimento de um currículo funcional, usar o dinheiro deve ser uma habilidade a ser ensinada a pessoas com deficiência intelectual. Por isso, é significativo trabalhar com moedas para reconhecimento e comparação de pequenas quantidades de dinheiro, realização de compras e identificação da quantidade de dinheiro para pagar. Além dessas, outras habilidades são necessárias para uma vida autônoma na sociedade como: conceito de número, princípio da adição, sequências numéricas, medidas e tempo, aplicações

---

<sup>3</sup> Grifo nosso.

do uso do dinheiro e uso da calculadora. O ensino dessas habilidades objetiva “maximizar a atuação da pessoa com deficiência mental na comunidade, respeitando o ritmo e o repertório comportamental” (ROSSIT, ARAÚJO, NASCIMENTO, 2005, p. 138).

Essas questões sinalizam para a relevância do planejamento de atividades e avaliação dos resultados (das mesmas) com vistas a “subsidiar a tomada de decisões a respeito dos comportamentos a serem ensinados, da introdução de procedimentos eficazes para aprendizagem, do redirecionamento do ensino, caso haja manifestação de dificuldades” (ROSSIT, ARAÚJO, NASCIMENTO, 2005, p. 139).

Desse modo, outra forma de adaptar o currículo é através de adequações metodológicas. Por exemplo, em algumas situações, torna-se mais produtivo para a pessoa com deficiência intelectual se o conteúdo lhe for apresentado modo mais gradativo, pois esse tipo de ação exige um raciocínio mais sequencial, o que pode ser mais indicado para um processamento mais eficiente da informação (ARAÚJO, 2005).

Ainda com relação à abordagem metodológica, ressalta-se a importância de que o trabalho pedagógico possibilite uma aprendizagem colaborativa, isto é, a ação dos pares no processo de ensino e aprendizagem. Um currículo adaptado possibilitará à pessoa com deficiência intelectual não apenas receber apoio dos seus pares, mas também colaborar de forma mais autônoma e com mais segurança na socialização dos conceitos aprendidos.

### Considerações finais

Diante do exposto, considera-se a necessidade e relevância de se propor um currículo adaptado e funcional para atendimento às necessidades e potencialização das possibilidades apresentadas pela pessoa com deficiência intelectual na escola regular. Entende-se que esta é uma condição *sine qua non* para que se efetive o processo de inclusão desses sujeitos no contexto de aprendizagem.

Por fim, é necessário enfatizar que o processo de adaptação do currículo não deve ser feito de forma solitária, envolvendo apenas o professor da sala regular que atende ao estudante com deficiência intelectual. Ao contrário, o planejamento e a avaliação deste processo devem envolver uma rede de atores além do professor: o coordenador, os pais/responsáveis por esse estudante, o próprio estudante, o professor da sala de recursos (caso exista) e, de modo mais adequado, devem ser escutados também os profissionais que, porventura, acompanham esse estudante fora do ambiente escolar.

Desse modo, é possível incluir a pessoa com deficiência intelectual na escola regular garantindo um currículo que contemple suas necessidades de modo a potencializar a aprendizagem desse sujeito e sua efetiva participação no entorno do qual faz parte.

### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S.L.S. O processo de solução de problemas em crianças com deficiência mental leve: a relação entre o real e o virtual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, p. 395-408, 2005.
- BALLONE, GJ. Deficiência Mental. *PsiquWeb*, disponível em <http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html> Acesso em: 09 Jul. 2007.
- BATISTA, C.A.M.; MANTOAN, M.T.E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: GOMES, A.L.L. [et al.]. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- CARVALHO, E.N.S.de; MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBP*, Vol. 11, no 2, p. 147-156 2003. Disponível em: [http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07\\_t.pdf](http://www.sbponline.org.br/revista2/vol11n2/art07_t.pdf) Acesso em: 22 mai. 2009.
- COLL SALVADOR, C. et al. *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GARCIA, R.M.C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-316, 2006.
- GOMES, C.; GONZALEZ REY, F.L. Psicologia e inclusão: aspectos subjetivos de um aluno portador de deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 53-62, 2008.
- GOMES, C.M.A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LAMÔNICA, D.A.C. et al. Avaliação do processo receptivo: investigação do desenvolvimento semântico em indivíduos com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 81-96, 2005.

MANTOAN, M.T.E. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

MICHELS, M.H. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005.

MILANI, D. *Down, Síndrome de: como – onde – quando – porque*. São Paulo: Livro Pronto: 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. 2003.

PIMENTEL, S.C. *(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos*. 2007, 214 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M.L.G. *Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROSSIT, R.A.S.; ARAÚJO, P.M.de; NASCIMENTO, M.H.do. Matemática para deficientes mentais como objeto de pesquisa: análise e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 119-142, 2005.

VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1996.

Susana Couto Pimentel  
Doutora em Educação pela FAGED/UFBA.  
Professora Adjunto III da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas.  
End.: Rua General Osório Duque Estrada, 98 – Morada do Bosque. Feira de Santana – BA. CEP. 44.032-020.  
E-mail: [sucpimentel12@yahoo.com.br](mailto:sucpimentel12@yahoo.com.br)