

OS IMPACTOS SOCIAIS ENFRENTADOS POR CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM IDADE ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Recebido em: xx/xx/xxxx

Aceito em: xx/xx/xxxx

DOI: 10.25110/educere.vXXiX.2024-00000



Lôrrane Sousa Silva Castro Araújo¹

Paulo Cesar Comar²

Josavias Anthony Oshiro Costa³

RESUMO: O presente artigo visa refletir sobre os impactos vivenciados pelas crianças com deficiência intelectual para além das funções biológicas, focando em superá-las através do ensino/educação. Quer no âmbito das relações sociais ou da escolarização, tendo como ponto central o desenvolvimento infantil e os processos compensatórios. Na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, entende-se o desenvolvimento humano como um processo mediado pela cultura. Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural atribui que os estágios do desenvolvimento infantil são marcados por uma atividade principal que orienta a relação da criança com a realidade e promove transformações psíquicas fundamentais. O desenvolvimento é histórico e social, e não apenas biológico, expondo a importância da mediação, das relações sociais da atividade para a formação do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência intelectual; Idade escolar; Impactos sociais; Psicologia Histórico-cultural.

SOCIAL IMPACTS FACED BY CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES OF SCHOOL AGE FROM THE PERSPECTIVE OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY

ABSTRACT: This article aims to reflect on the impacts experienced by children with intellectual disabilities beyond biological functions, focusing on overcoming them through teaching/education. Whether in the scope of social relations or schooling, having as its central point child development and compensatory processes. From the perspective of Cultural-Historical Psychology, human development is understood as a process mediated by culture. In this sense, Cultural-Historical Psychology attributes that the

¹ Discente de Psicologia UNIPAR – Cianorte. ² Discente de Psicologia UNIPAR – Cianorte. ³ Docente do Curso de Psicologia UNIPAR – Cianorte.

stages of child development are marked by a leading activity that guides the child's relationship with reality and promotes fundamental psychic transformations. Development is historical and social, and not just biological, exposing the importance of mediation, social relations, and activity for the formation of the human being. **KEYWORDS:** Intellectual disability; School age; Social impacts; Historical-Cultural Psychology.

LOS IMPACTOS SOCIALES ENFRENTADOS POR NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDAD ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA HISTÓRICO-CULTURAL

RESUMEN: El presente artículo pretende reflexionar sobre los impactos vividos por los niños con discapacidad intelectual más allá de las funciones biológicas, enfocándose en superarlas a través de la enseñanza/educación. Ya sea en el ámbito de las relaciones sociales o de la escolarización, teniendo como punto central el desarrollo infantil y los procesos compensatorios. En la perspectiva de la Psicología Histórico-Cultural, se entiende el desarrollo humano como un proceso mediado por la cultura. En este sentido, la Psicología Histórico-Cultural atribuye que las etapas del desarrollo infantil están marcadas por una actividad principal que orienta la relación del niño con la realidad y promueve transformaciones psíquicas fundamentales. El desarrollo es histórico y social, y no solo biológico, exponiendo la importancia de la mediación, de las relaciones sociales y de la actividad para la formación del ser humano.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad intelectual; Edad escolar; Impactos sociales; Psicología Histórico-cultural.

1. INTRODUÇÃO

Por meio deste estudo buscamos compreender quais os impactos sociais enfrentados por crianças com deficiência intelectual em idade escolar. Considerando como hipótese a ser sustentada, argumentamos que esses impactos se caracterizam por complicações nas relações sociais, manifestadas por vezes por meio de preconceito, discriminação e dificuldades de adaptação no ambiente escolar (Wanderley 2001; Lima, Rossetto e Castro 2020; Reis, Araújo e Glat 2019; Leite 2022; Marsiglia e Soccomani 2016).

A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-cultural, buscamos como objetivos específicos deste estudo, abordar como se compreende, dentro desta abordagem, a deficiência de modo geral e especificamente a DI, assim como a compreensão do desenvolvimento humano, destacando as características centrais do desenvolvimento da idade escolar. Com isso buscamos identificar e analisar quais são os impactos sociais enfrentados por crianças com DI em idade escolar, destacando como possíveis impactos a estigmatização e preconceito, as barreiras do ambiente escolar e a exclusão social.

Trata-se de uma pesquisa explicativa, que segundo Severino (2014, p.107) “[...] é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.”. A pesquisa se dará por meio da análise e discussões na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a partir da bibliografia selecionada.

A ideia e entendimento sobre a deficiência acompanha a história e é percebido em diferentes culturas, isso fica explícito ao serem considerados registros que mencionam o que se conhece hoje como deficiência. As diversas formas de escrita e comunicação desenvolvidas ao longo da história mostram e ilustram pessoas com diferentes limitações (Piccolo, 2024). O termo ganhou evidência no século XVIII, antes desse período as pessoas que apresentavam características distintas ou limitativas, eram denominadas em sua particularidade, como: cego, aleijado, impuros, bruxas, débil, retardados, leprosos, monstro, dentre outros, pois ainda não havia a nomenclatura deficiência. Logo, é assertivo afirmar que indivíduos com comprometimento físico ou psicológico sempre existiram em diferentes localidades, Piccolo (2024) reitera ainda que o termo é antagônico à eficiência, pois é acoplado às relações Materialistas-produtivas do capitalismo.

Segundo Duarte (2018), a DI, em geral, é classificada como um transtorno neurológico, em que há déficits nos comportamentos adaptativos e cognição, caracterizado como insuficiência no desenvolvimento intelectual. É classificada por níveis leve, moderado, grave e profundo, sendo perceptível entre a infância e os dezoito anos. É característico da DI apresentar limitações, que afetam habilidades como raciocínio, aprendizado, resolução de problemas e interação social, elas se evidenciam antes dos 18 anos e podem impactar diretamente o desempenho escolar. Isso não significa que a criança é incapaz de aprender, e sim que é necessário fazer adaptação pedagógica e tempo de realização específico para o estudante, respeitando suas particularidades, segundo Duarte (2018).

A justificativa para este tema se dá a partir da compreensão de que há diversos estudos sobre deficiência intelectual e outros sobre a idade escolar, busca-se então contribuir com a discussão, abordando conjuntamente essas temáticas com foco em identificar e analisar os impactos sociais enfrentados por crianças com deficiência intelectual em idade escolar, período dos 8 aos 12 anos de acordo com Tuleski e Eidt (2016). Espera-se com esta pesquisa, a produção de um combate aos preconceitos e os

estigmas associados a DI, pretende-se com isso que os leitores compreendam e respeitem a diversidade humana, a partir de uma perspectiva inclusiva.

Vigotski (2022) relata ser um fator cultural o modo como a sociedade considera as pessoas com o desenvolvimento atípico. Há modos de ser e características que são diferentes dos modelos “aceitos” socialmente e como elas lidam com essas diferenças, dependendo da estrutura social de cada comunidade. O contexto histórico-social e econômico formula os conceitos de normalidade - é o grupo social que determina quem é normal e quem é anormal.

Nesse sentido, há um entendimento social, que, crianças com DI não apresentam aspectos potenciais em seu desenvolvimento, na qual, há uma centralidade no diagnóstico, no qual, o sujeito é tomado plenamente por sua condição atípica. Esse aspecto, vinculado ao que Vigotski (2022) denomina como perspectiva da menos valia do sujeito, que podemos entender como um “[...] complexo psicológico que surge sobre a base da inferiorização da posição social devido ao defeito [...]” (Vigotski 2022, p.40), produz uma redução da possibilidade de participação social dessas crianças, o que compromete diretamente seu desenvolvimento. Vale destacar que quando falamos da perspectiva de menos valia, ela está relacionada a maneira como a sociedade percebe a pessoa com deficiência, baseada em uma ideia de incapacidade, inferioridade, tendo baixas expectativas em relação a essas pessoas, algo que até hoje ainda permeia o senso comum, criando assim barreiras que dificultam ou até impedem sua participação na sociedade. O que nos permite ver que o problema não reside nos aspectos biológicos, mas sim nas implicações que surgem para o indivíduo nas relações sociais.

2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A psicologia Histórico-Cultural estuda o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e suas determinações históricas. Segundo Sirgado (1990) e Facci (2004) esta abordagem se origina na obra de Vigotski (1896-1934) desenvolvida também por outros autores, como, Leontiev (1903-1977) e Luria (1902-1977). Esses, contribuíram com temas importantes para o surgimento da abordagem que entende que o desenvolvimento humano é um processo que ocorre, a partir do domínio das determinações histórico-sociais. Há assim, a necessidade de estabelecer que o desenvolvimento humano é permeado pela unidade entre biológico e social, na qual, há

uma reorganização dos processos psicológicos elementares em superiores. Isso ocorre por meio da apropriação da cultura pelo sujeito, a partir de sua atividade social, gerando assim uma internalização das condutas plenamente humanas.

A individualidade humana só é possível, a partir da internalização dos processos psicológicos superiores. Os signos transformam e desenvolvem a atividade interna e os instrumentos agem no desenvolvimento externo do indivíduo. É através da vida em sociedade que a consciência, isso se forma na atividade do sujeito em seu meio, pois é através dessas ações que o humano transforma sua realidade, e ao mesmo tempo que transforma a si mesmo (Bernardes, 2010).

Essa perspectiva amplia nossa compreensão sobre indivíduos que possuem algum grau ou tipo de deficiência, pois como já dito anteriormente, isso é um fenômeno histórico. De acordo com Rossetto (2009) a deficiência se constitui por dois aspectos, os de ordem primária que tem origem biológica, e os de ordem secundária que se formam a partir das relações sociais, sendo resultado das dificuldades advindas do aspecto primário, ainda que não tenham ligação direta.

[...] Os aspectos primários são de origem biológica e estão ligados a lesões cerebrais, orgânicas, malformações orgânicas, alterações cromossômicas, ou seja, as características que normalmente são consideradas como causas da deficiência e interferem no processo de desenvolvimento do sujeito. Os aspectos secundários são construídos nas relações sociais e resultam das dificuldades derivadas pela deficiência primária, mesmo não estando diretamente ligados. Assim, todo o trabalho deve ser no sentido de evitar que o defeito de ordem primária se constitua em um defeito de ordem secundária (Rossetto, 2009, p. 51)

Lima, Rossetto e Castro (2020) explicam que os aspectos secundários os aspectos secundários implicam no desenvolvimento da criança com deficiência “[...] não ter acesso às construções simbólicas e culturais e a falta do convívio e da interação com outras crianças podem comprometer e limitar o seu desenvolvimento” (p. 25984). Ou seja, além do comprometimento de ordem primária, o sujeito enfrenta o desafio das condições do meio sobre seu desenvolvimento.

Vigotski (2017) ressalta o papel do meio no desenvolvimento da criança, compreendendo que apesar de não ser um fator absoluto, implica nas condições de mudanças físicas e psicológicas da criança em cada estágio de desenvolvimento:

Quando ela começa a andar, seu ambiente expande-se, e sempre novas relações são formadas entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Depois, seu ambiente modifica-se de acordo com os diferentes tipos de condições que cada estágio de sua educação escolar fornece: durante os anos iniciais, a creche; durante os anos

pré-escolares, o jardim de infância; durante a idade escolar, a escola. (Vigotski, 2017, p. 17)

De acordo com Facci (2004), em cada estágio do desenvolvimento há uma atividade principal característica, “[...] que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade [...]” (p. 66), formando na criança necessidades específicas em cada estágio. O desenvolvimento da atividade principal tem papel fundamental no desenvolvimento psíquico e nas particularidades psicológicas da personalidade

Segundo Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo. (Facci, 2004, p. 67)

Facci (2004) relata que a atividade principal no primeiro ano de vida é a *comunicação emocional direta dos bebês com os adultos*. A criança utiliza o choro e o sorriso como forma de expressar suas sensações e emoções, pois ainda não apresentam um modo mais complexo de comunicação, isso é a base para sentimentos mais complexos. Facci (2004) considera muito importante o primeiro ano de vida da criança, pois nessa fase o bebê é totalmente dependente do adulto, não conseguindo realizar qualquer atividade por si.

Após o primeiro ano, a atividade principal passa a ser *objetual-instrumental*, as características deste período são marcadas pela necessidade da criança em dominar os objetos, criando assim uma nova relação com o meio – inclusive os adultos são responsáveis pelo acesso a essas condições. A criança até aproximadamente 18 meses, faz uso da linguagem para comunicação, porém, ainda não entende as funções simbólicas por se tratar de uma função mais complexa. Por volta de dois anos há um salto qualitativo da linguagem, apresentando uma nova forma de comportamento, onde “Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do ‘eu’ infantil” (Facci, 2004, p. 68).

No período pré-escolar a criança tem como atividade principal *jogos de papéis ou brincadeira*. Para Facci (2004), nesse período a criança passa a reproduzir por meio de brincadeiras as ações dos adultos com os objetos, tomando consciência deles dos papéis sociais.

Ela ainda não dominou e não pode dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada, como, por exemplo, dirigir um carro, andar de motocicleta, pilotar um avião. Mas, na brincadeira, na atividade lúdica, ela pode realizar essa ação e resolve a contradição entre a necessidade de agir,

por um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro (Facci, 2004, p. 69).

Segundo Facci (2004) o jogo permite que a criança passe a entender como se dão as relações humanas, além de influenciar o desenvolvimento psíquico e o desenvolvimento da personalidade da criança - evolução esta atividade é base para a transição de uma nova fase. Nesse período a criança ainda é dependente dos adultos para suprir suas necessidades, e elas sentem essa dependência. Com a entrada na escola, sua vida muda significativamente, “[...] onde a relação com os professores faz parte de um pequeno e íntimo círculo de seus contatos [...]” (Facci, 2004, p.70), e antes todas suas relações se davam a partir da família e daqueles com quem convive.

Na idade escolar, de acordo com Facci (2004) a atividade principal é a *atividade de estudo*. Na escola a própria relação com o adulto é diferente, além disso a criança tem contato com novas rotinas, novas atividades e deveres, e sente que está fazendo algo verdadeiramente importante.

O estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família. Podemos observar várias mudanças que se operam ao redor da criança, dentro mesmo da própria família: os parentes dirigem-se a ela sempre perguntando pela escola, pelos seus estudos; em casa a criança não pode ser importunada pelos irmãos quando está fazendo tarefa etc. Nesta atividade de estudo ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino (Facci, 2004, p. 70).

A partir do ensino escolar, a criança é introduzida a essa atividade e se torna capaz de apropriar-se do conhecimento científico. Facci (2004, p.70) argumenta que “[...] surgem a consciência e o pensamento teórico e desenvolvem-se, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.”.

2.1 A ESPECIFICIDADE DA IDADE ESCOLAR

Asbahr (2016) afirma que a entrada na escola produz transformações significativas no desenvolvimento infantil. Ao atuar na zona de desenvolvimento proximal as mediações estabelecidas durante o ensino e aprendizagem, ou seja, o aprendizado escolar, permite a apropriação do conhecimento teórico, sendo este conteúdo da atividade principal desta fase do desenvolvimento, a atividade de estudo, que será abordada posteriormente, e “[...] graças à apropriação desse tipo de conhecimento, desenvolvem-se neoformações psicológicas, como a consciência e a formação do pensamento teórico” (Asbahr, 2016, p.182). E por se tratar de um momento em que há mudança no lugar social da criança, a

criança passa a ter as primeiras noções de formas desenvolvidas de consciência social, “[...] a ciência, a arte, a moral, o direito, aspectos ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas” (Davidov, 1988 apud Asbahr, 2016, p. 172).

Tuleski e Eidt (2016), argumentam que a idade escolar se refere ao período dos 8 aos 12 anos, sendo precedida pela crise dos 7 anos - momento esse onde ocorrem as mudanças da idade pré-escolar para a idade escolar. Porém é importante ressaltar que:

Essa divisão não obedece a critérios cronológicos rígidos, por isso devemos pensar na relação anteriormente exposta entre a situação social de desenvolvimento que coloca a criança em atividade e as transformações alcançadas que geram as neoformações, considerando as características culturais e de classe social e demais especificidades (Tuleski e Eidt, 2016, p. 55)

As crises do desenvolvimento, segundo Tuleski e Eidt (2016, p.55) foram estabelecidas por Vigotski, sendo elas, crise pós-natal, crise de 1 ano, crise dos 3 anos, a supracitada crise dos 7 anos, crise dos 13 anos e crise dos 17 anos, e de acordo com Asbahr (2017, p.43) são “[...] períodos críticos, em que são produzidas rápidas e bruscas transformações. Nesses períodos, em um curto espaço de tempo, a personalidade infantil transforma-se por inteiro.” Diferente dos períodos estáveis que têm maior duração e as mudanças ocorrem mais lentamente. Martins e Facci (2016, p.154) complementam ao dizer que "as crises surgem no limite entre as idades e marcam o final de uma etapa do desenvolvimento e o começo da seguinte."

Asbahr (2016) aborda que a atividade de estudo auxilia na formação do pensamento teórico, uma neoformação essencial no processo de humanização e não devendo ser confundida com as tarefas do cotidiano escolar, como leitura de texto, realização de exercícios, avaliações dentre outras, pois apesar de fazerem parte da atividade de estudo, podem ser atividades que não produzem desenvolvimento se não tiverem o intuito de desenvolver o pensamento teórico.

A autora acrescenta que essa atividade se desenvolve a partir da escola como instituição e do professor sendo o principal portador das mediações, nesse sentido a atividade de estudo:

[...] tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico. Entende-se, assim, o estudante como sujeito, como personalidade integral, não como a soma de capacidades isoladas e fragmentadas. Valoriza-se, também, a escola e o professor no processo de humanização de nossos estudantes (Asbahr, 2016, p.173)

Nesse sentido, compreende-se que o período da idade escolar marca um ponto importante no desenvolvimento das crianças, como dito anteriormente é um momento de transformações na vida da criança, em sua personalidade e de seu entendimento do seu lugar social. Sobre essas transformações Bozhovich diz:

Resumindo a caracterização das mudanças que ocorrem na vida da criança ao ingressar na escola, podemos assinalar a mudança decisiva do seu lugar no sistema de relações sociais acessíveis a ela e de toda a sua forma de vida. Destaca-se que a posição do escolar, em virtude do ensino geral obrigatório e do sentido ideológico que em nossa sociedade se concede ao trabalho, incluindo ao escolar, cria uma tendência moral específica na personalidade da criança. O estudo não é para ela simplesmente uma atividade de assimilação de conhecimentos nem um meio para preparar-se para o futuro, e sim a criança o compreende e o sente também como sua própria obrigação de trabalhar, como sua participação na vida laboral cotidiana de todos (Bozhovich, 1985 apud Asbahr, 2016, p. 173-174).

A atividade de estudo não se forma naturalmente na criança, para que ela ocorra se faz necessário que nos anos iniciais a escola a prepare para organizar sua atividade cognoscitiva, [...] ou seja, formar uma postura de estudante. A formação da atividade de estudo é necessária para que a criança possa assimilar o conhecimento de maneira sistemática e voluntária.” (Asbahr, 2016, p.174)

A autora cita que uma das mudanças produzidas pela atividade de estudo passa a ser a própria necessidade de aprender, e relata que algumas crianças podem iniciar as ações de estudos por motivos afetivos, como satisfazer a professora por exemplo, mas no fim o motivo passava ser aprender. Como ela observou durante sua pesquisa de doutorado, que deu origem ao livro *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural*, onde entrevistou crianças de uma escola pública em que atuou como psicóloga escolar (Asbahr, 2017).

Sobre o motivo dessa mudança pode-se explicar com uma fala de Leontiev:

É uma questão de o resultado da ação ser mais significativo, em certas condições, que o motivo que realmente a induziu. A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições da casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; não apenas obterá a oportunidade de brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (Leontiev 1988 apud Asbahr, 2016, p.175)

Asbahr (2016) comenta sobre como em torno do terceiro ano escolar, as funções psicológicas superiores das crianças se tornam mais complexas - as crianças se tornam mais questionadoras, e o interesse pelo estudo diminui, e iniciam-se os problemas de indisciplina, o que segundo Bozhovich (Asbahr, 2016, 176) tem reação com as “[...]falhas

da organização do ensino que rompem com a lógica do desenvolvimento psíquico infantil.” Nesse período os motivos afetivos se relacionam mais com a opinião dos colegas, elas querem fazer parte de grupos, valorizam mais o coletivo infantil. A partir disso é importante salientar que desenvolver a atividade de estudo, por meio das relações infantis traz melhores resultados no processo de assimilação do conhecimento (Asbahr, 2016). O conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico, que possibilitam as neoformações psicológicas, ou seja, a formação do pensamento teórico (Asbahr, 2016).

Considerando a teoria aqui apresentada, a escola deve proporcionar um espaço que favoreça o desenvolvimento dos estudantes, pois no processo de ensino os conceitos científicos são suas referências. Os conceitos podem ser determinados como ações globalizadas, em que a realidade é representada mentalmente pelos signos, isto é, palavras, que foram definidas pela cultura, possibilitando a atuação do pensamento abstrato. Para Asbahr (2016) o pensamento por conceito é a forma mais apropriada de aprender a realidade, pois conceituando os objetos, conhece-o intimamente, não apenas por contemplação, descobre-se uma gama de relações deste com a realidade.

Asbahr (2016) descreve o valor do pensamento científico no desenvolvimento escolar da criança, considerando os estudos da linguagem e pensamento, para tal é necessário entender e diferenciar os conceitos espontâneos e os científicos. Sendo o primeiro adquirido através da interação direta com a sociedade, da criança com os pais, colegas e outros. Aqui a criança tem o contato, porém não consegue conceituar ou explicar as coisas. No segundo é fornecido pela escola através do ensino sistematizado.

São formados mediante procedimentos analíticos, e não só com a experiência cotidiana, segundo Vigotski, seguem o caminho de “cima para baixo”, pois são apreendidos pelos símbolos, pelas generalizações teóricas, pela via do abstrato ao concreto. (Asbahr, 2016, p.184)

A autora relata que Vigotski considera que os dois tipos de conceitos são interligados, à medida que o indivíduo vai adquirindo conceitos científicos os espontâneos expandem-se. Aponta ainda que a culminância do conceito científico acontece na adolescência, antes ele está em desenvolvimento. De acordo com Asbahr (2016), para Vigotski, o conceito passa por três etapas, a saber: pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. No primeiro, a criança não diferencia o que é fantasia e realidade, há uma mistura de informações e elementos, sem conceituá-los. No segundo confere-se o início da formação dos conceitos, a criança se organiza de forma concreta,

nessa fase a criança unifica a palavra. Na terceira, o indivíduo consegue formar conceitos de forma abstrata, aqui a pessoa compreende a diversidade da realidade (Asbahr, 2016)

[...] o pensamento teórico provê as pessoas dos meios universais, historicamente constituídos, de compreensão da essência das diversas esferas da realidade. É um pensamento baseado na lógica dialética, que permite conhecer a realidade em movimento e por contradição. (Asbahr, 2016, p. 185)

2.2 SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A IDADE ESCOLAR

Segundo a *American Psychiatric Association* (APA, 2023) por meio do DSM-5 TR, a DI é um transtorno do desenvolvimento, que pode ser identificado até mesmo antes do nascimento se estiver associado a alguma síndrome genética, na DI são percebidos alguns déficits, perceptíveis no raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.

Segundo Dias e Oliveira (2013), Vigotski defendia a concepção de deficiência intelectual baseada em uma noção de desenvolvimento humano influenciada por fatores histórico-culturais, e buscava focar em aspectos que visavam o potencial de pessoas com deficiência e não em suas limitações.

Silva *et al.* (2022) aborda que na deficiência intelectual o funcionamento cognitivo é lento, resultando em um atraso global. Esse atraso impacta a vida do indivíduo em todas as suas demandas e em quaisquer interações com o meio, é percebido o déficit. Ressaltam ainda que para um diagnóstico ser concluído é necessária uma avaliação clínica, com o levantamento da história da vida do sujeito.

Segundo Silva *et al.* (2022) a DI é um transtorno multicausal decorrente de diferentes variáveis, ou seja, ainda não há um consenso do que causa a DI. Silva *et al.* (2022), informa que a deficiência intelectual é notada na infância, porém pode surgir no desenvolvimento do pré-natal, perinatal ou pós-parto. No período pré-natal, pode ocorrer por anomalias cromossômicas, exposição a agentes ambientais ou doenças gestacionais, já nas causas pós-natais, podem ser causadas por possíveis doenças do sistema nervoso central, como tumores, hemorragias, epilepsias, entre outras.

Geralmente a DI não aparece sozinha, na grande maioria dos casos há comorbidades. Segundo Silva *et al.* (2022), a DI pode aparecer como um subtipo de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno do espectro do autismo, transtorno de ansiedade, dentre outros. Os autores citam ainda, que quando o quadro de DI apresenta comorbidade é necessário maior suporte dos cuidadores ao realizar suas diversas atividades de rotina. Relatam a importância do diagnóstico das comorbidades

para intervenções assertivas. Segundo os autores, alguns critérios são primordiais para o laudo completo, que são: capacidade cognitiva, perceptíveis na limitação intelectual; limitação no funcionamento adaptativo, que se torna visível na inabilidade social do sujeito, dificuldade nas questões cotidianas; a limitação precisa ser percebida antes dos 18 anos.

A Deficiência Intelectual é um transtorno do neurodesenvolvimento que está relacionada a danos e limitações cognitivas, com repercussões nos campos conceituais, comportamentais, sociais e em habilidades práticas. Os prejuízos, necessariamente, não ocorrem de forma padronizada e em todas as áreas humanas. Os níveis das limitações trazidas pela DI podem ser leves, moderados, severos, profundos ou sem a possibilidade de especificações, dependendo de processo multicausal complexo. (Silva *et al*, 2022, p. 27-28)

Vigotski (2018, p. 2), diz que o atraso infantil, não era objeto de pesquisa aprofundado na clínica, que esta buscava identificar sinais de modo a reconhecer o atraso mental e distingui-lo de outros quadros semelhantes. “Foi com esses objetivos que a clínica levantou o problema do desenvolvimento da criança oligofrênica. Ela estabeleceu que o oligofrênico se desenvolve, e não se degrada, como as crianças doentes mentais” (Vigotski, 2018, p. 2). O autor critica a forma como a pedagogia clínica enxergava a criança nessas condições, as via como homogênea, e selecionava-as a partir de seus traços negativos acabam por reunir crianças que em seus traços positivos são muito diferentes e se mostram um grupo heterogêneo em diversos aspectos.

A respeito do ensino de crianças mentalmente atrasadas, Vigotski (2018) comenta sobre a impossibilidade de identificar o atraso mental baseando-se apenas nos aspectos negativos, e que não se deve apoiar apenas no que falta à criança, que é necessário saber o que ela possui, enxergar as potencialidades. Vigotski (2018) aborda alguns pontos a respeito do desenvolvimento de crianças que ele chama de mentalmente atrasadas, ele diz que a dificuldade na compreensão desse fenômeno se dá por ter sido anteriormente tomado como coisa e não como processo, e que disso surgiu a falsa noção de que a existência de uma perturbação primária é o fundamento condutor de todo o desenvolvimento da criança, sendo que no processo de desenvolvimento, aspectos que surgem inicialmente são rapidamente removidos pelas novas formações que surgem. Porém, quando o autor fala que são removidos, não quer dizer que deixou de existir, mas que se mantém preservado, em segundo plano em comparação as formações posteriores, então Vigotski (2018, p. 5) diz que “por isso é evidente que as regularidades biológicas, primordiais para a determinação da etapa inicial do desenvolvimento dos mentalmente atrasados, estão

enterradas, não destruídas, mas removidas do processo de desenvolvimento da criança mentalmente atrasada.” Vigotski (2018) ainda nos fala que no processo de desenvolvimento:

[...] há processos que surgem do fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem às dificuldades com as quais se defrontam, reagem à própria deficiência e, no processo de desenvolvimento, de adaptação ativa ao meio, produzem uma série de funções, com ajuda das quais compensam, equilibram, suprem a deficiência. (p. 5)

Tendo isso em mente é importante sabermos como a criança com deficiência se desenvolve, como sua personalidade responde às dificuldades que ela enfrenta em decorrência de sua deficiência, tendo em vista que pode haver um equilíbrio, pois as dificuldades podem ser compensadas por processos de desenvolvimento infantil, como apontam Vigotski (2018) e Leontiev (2004). Não se pode ter uma compreensão adequada da criança enquanto não se entender como se deu seu desenvolvimento e os impactos compensatórios dos processos de desenvolvimento.

Vigotski (2018) aborda o conceito de processos compensatórios, afirmando que eles advêm das dificuldades objetivas enfrentadas pela criança no processo de desenvolvimento

Ela tenta contornar ou superar essas dificuldades com a ajuda de uma série de formações que originalmente não estão dadas em seu desenvolvimento. Nós observamos o fato de que a criança, ao se deparar com dificuldades, é obrigada a percorrer um caminho indireto para superá-las. Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, nasce a situação que a impele a avançar pelo caminho da compensação. A mais importante evidência factual disso é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pelo defeito do ponto de vista da posição social da criança. Em crianças com deficiências a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do meio em que a criança é educada e das dificuldades que surgem para ela a partir dessa deficiência. (Vigotski, 2018, p. 7)

Para entender o desenvolvimento de pessoas com deficiência, segundo Dias e Oliveira (2013), é preciso não apenas entender a deficiência, mas conhecer o indivíduo e buscar compreender qual o lugar que a deficiência ocupa na vida desse sujeito. Os mesmos autores dizem que apesar de se desenvolver de forma diferente, uma pessoa com deficiência não está fadada a ser menos desenvolvida que outras pessoas, e nos faz refletir sobre o desenvolvimento humano, e compreender como este se dá, levando em consideração que a deficiência acompanha o indivíduo durante sua vida inteira.

Ainda que tenha se construído no senso comum uma visão homogênea de crianças com algum atraso mental, que perdura até hoje, Vigotski (2018) já tecia críticas a essa ideia décadas atrás, e defendia buscar saber quais as possibilidades da criança, observando não somente os déficits advindos da deficiência, mas sim observar as potencialidades do indivíduo. Tendo isso em vista torna-se importante abordar neste estudo os processos compensatórios, presentes no desenvolvimento da criança com deficiência, e mostrar ao leitor que a criança com DI pode e irá se desenvolver, ainda que de forma diferente (Vigotski, 2011) e Leontiev (2004).

3. BARREIRAS DO AMBIENTE ESCOLAR

Barroco e Leonardo (2016), com base em Vigotski, relatam que o que diferencia uma criança com e sem deficiência é a sua personalidade, pois a criança com deficiência não é menos desenvolvida, ela apenas desenvolve-se de outro modo. Além do plano biológico e participação na cultura, outro fato que favorece a criança com deficiência em seu desenvolvimento psíquico superior, são as oportunidades que lhes são oferecidas para se relacionar com seus iguais, isso, faz ela ter contato com o que é produzido pela humanidade historicamente. O desenvolvimento da pessoa com deficiência ou sem, segue o mesmo percurso, o estabelecimento da relação dialética de “fora para dentro” do que já é objetivado.

A regulação da atividade consciente advém da fala, quem não a possui, apresenta comprometimento no desenvolvimento, como aponta Barroco e Leonardo (2016). Os pesquisadores afirmam que esse comprometimento não se dá pela própria deficiência, mas pela falta de mediações que permitam compensar a função afetada, essa compensação acontece através do estabelecimento de condições objetivas, para a partir daí a criança com deficiência se desenvolver. Quando essas condições não são oferecidas no ambiente escolar, cria-se uma barreira no aprendizado.

Compreendemos, nesse sentido, que a transformação da cultura objetivamente existente em cultura do indivíduo exige o trabalho educativo tanto no que se refere a seleção dos conhecimentos que devem integrar os currículos escolares como no tocante aos métodos empregados pelos professores, de forma que se articulem dialeticamente com as atividades-guia dos indivíduos visando a internalização dos conteúdos escolares em suas expressões mais ricas e desenvolvimentistas. (Marsiglia e Soccomani, 2016, pág. 345.)

Marsiglia e Soccomani (2016), apontam que o exercício educativo interfere no desenvolvimento conferindo caminhos e direções. Para que de fato ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, as ações educativas precisam ser propositalmente para esse fim.

A pedagogia tem como eixo norteador o processo educativo sistematizado que por sua vez "exige clareza acerca de seu destinatário, dado que requer conhecimento sobre sua formação e desenvolvimento" (ARCE; MARTINS, 2013 p. 44). Portanto, o professor deve compreender as leis que regem o desenvolvimento humano com a finalidade de pensar em práticas pedagógicas eficientes para nele interferir. Valendo-se dos conteúdos que serão trabalhados, deve planejar também as formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Marsiglia e Soccomani, 2016, pág. 347.)

Marsiglia e Soccomani (2016), colocam que é imprescindível conhecer a relação que há entre o ensino e a aprendizagem, e com base nessa ligação definir o que e como ensina. Vigotski (2009) afirma que para a promoção do desenvolvimento psíquico é necessário um ensino que se antecipe ao desenvolvimento, sendo assim, promova-o.

Dambrós *et al* (2011, p. 133) nos dizem que na prática pedagógica ainda é muito presente a ideia que de crianças com DI, só aprendem no concreto e que “essa prática se consolidou diante da informação de que este público tem dificuldade no desenvolvimento do pensamento abstrato”. As autoras ressaltam que

[...] a repetição de uma ação sobre um objeto, sem que o sujeito lhe atribua um significado próprio, é vazia, sem nenhuma repercussão intelectual e estéril, pois nada produz de novo e apenas coloca as pessoas com deficiência mental em uma posição inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento. (Dambrós *et al.*, 2011, p. 133)

Conforme Brasil (2008) práticas pedagógicas que seguem as ideias citadas podem prejudicar o desenvolvimento de pessoas com DI

O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O perigo desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição das pessoas com deficiência mental de lidar com o pensamento, usar o raciocínio, utilizar a capacidade de descobrir o que é visível e prever o invisível, a criar e inovar, enfim, ter acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer (Brasil, 2008, p. 17)

Como exposto até aqui, as crianças com deficiência intelectual precisam de práticas pedagógicas educativas que as façam desenvolver suas potencialidades em seu máximo, com interesse em compensar sua deficiência. Sierra e Facci (2011), indicam que na deficiência intelectual, é preciso provocar seu desenvolvimento psicológico, gerar nelas a obrigação de pensar, se não for provocada, não pensará. As autoras relatam que é preciso

criar atividades que a possibilitem a mudar sua conduta, a refletir antes de agir, a se conscientizar das circunstâncias. Como dito por Lima, Rossetto e Castro (2020, p. 25979) “Não basta somente estar na escola se não for proporcionado as condições para essa pessoa prosseguir nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior com apropriação do conhecimento”. Por isso é necessário que o ensino seja organizado previamente, o conteúdo, o espaço, o tempo e todo o procedimento usado. Nesse sentido, a escola se tornará um lugar de fato promotor de mudança e de desenvolvimento das máximas possibilidades dos estudantes, e não uma barreira no avançar da criança com DI.

3.1 EXCLUSÃO SOCIAL

A exclusão social é um tema que permeia as diferentes camadas da sociedade e faz parte dos cotidianos das pessoas inseridas em uma estrutura econômica que gera desigualdade social, bem como as limitações exigidas pelo mundo do trabalho, a exclusão social tornou-se comum no cotidiano dos indivíduos, como aponta Wanderley (2001).

Wanderley (2001), afirma que diversas situações são caracterizadas como exclusão, elas retratam os sentidos provenientes do nexo entre inclusão e exclusão. Relata ainda que esse rótulo representa muitas classes, processos e manifestações que surgem como descontinuação dos vínculos sociais. A autora relata que pelo fato de ser um fenômeno muito amplo é praticamente impossível demarcá-lo.

Fazendo um recorte "ocidental" poder se-ia dizer que "excluídos são todos aqueles que são rejeitados de nossos mercados materiais ou simbólicos, de nossos valores" (Xiberras, 1993:21). Na verdade, existem valores e representações do mundo que acabam por excluir as pessoas. Os excluídos não são simplesmente rejeitados física, geográfica ou materialmente, não apenas do mercado e de suas trocas, mas de todas as riquezas espirituais, seus valores não são reconhecidos, ou seja, há também uma exclusão cultural. Wanderley (2001, p. 17-18)

Wanderley (2001), traz em seu texto alguns autores franceses que acrescentam conceitos advindos do campo da sociologia e de demandas psicológicas: desqualificação, que para Serge Paugam, relaciona-se a fracassos e sucessos da integração, em que considera que a pobreza é dividida em duas partes, uma é produto do social e outra sendo a não harmonização entre normas e seu funcionamento. A desqualificação social é o oposto da integração social. Nessa perspectiva, fica a cargo do governo criar meios de regular o vínculo social.

Outros autores apontados por Wanderley (2001), são Vincent de Gaulejac e Isabel Taboada-Leonett, que inferem sobre a “desinserção”, sendo um processo inverso da

integração, pois nele, a pessoa questiona sua própria existência social. Segundo esses autores, não há relação com situações sociais desvantajosas. Relatam que são os conjuntos de crenças de uma sociedade que definem quem está fora da diretriz, aqueles que não tem valor ou serventia social.

Além das duas ideias citadas acima, Wanderley (2001), acrescenta a “desafiliação”, cunhado por Robert Castel, pois ao analisar as mudanças das questões sociais, criou este conceito, que denota uma interrupção da inserção nos vínculos sociais. Aponta ainda que a trajetória do indivíduo é marcada por rupturas referentes a situações que anteriormente se encontrava, sendo está instável ou não, entretanto foi rompido. Acrescenta que não seria necessariamente a falta integral de vínculo, e sim a não inserção em um sistema organizado que dá significado, como uma instituição por exemplo.

Quando tratamos da exclusão social de crianças com DI, podemos dizer que este é um fator que pode ser muito prejudicial ao seu desenvolvimento, pois como dito por Vigotski (2011, p. 869) “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

Lima, Rossetto e Castro (2020) com base em estudos de Vigotski, ressaltam a importância da interação social para o pleno desenvolvimento e constituição da criança como ser humano, e essa ideia pode ser corroborada por Vigotski (2017, p.35) quando diz que “[...]o homem é um ser social, que, fora da interação social, ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que têm sido desenvolvidas como resultado da evolução histórica de toda a humanidade. ”

3.2 ESTIGMATIZAÇÃO E PRECONCEITO

Quando tratamos de estigmatização e preconceito relacionado a pessoas com DI, é muito comum ver outros indivíduos impondo a eles condições de inferioridade como dito por Lima, Rossetto e Castro (2020), de modo geral a sociedade da forma que está organizada não busca conhecer ou saber o mínimo a respeito, e tem uma ideia pré-definida de que pessoas com DI são inferiores.

Segundo Reis, Araújo e Glat (2019) e Leite (2022) ao longo da história aqueles que não se enquadram no padrão do que é considerado normal pela sociedade foram repudiados, tratados nocivamente, dentre outras formas de preconceito. Reis, Araújo e Glat (2019, p.4) ressaltam sobre pessoas com DI que suas “[...]vivências e experiências

têm sido historicamente marcadas, nas mais diferentes culturas e épocas, pelo estigma, exclusão e descrédito social”. Abordam como o preconceito que ainda hoje permeia o imaginário social, a segregação e os estereótipos criados a respeito da deficiência dificultam na inclusão social, e que a prevalência de uma representação social de incapacidade influencia na própria autoimagem dos indivíduos, refletindo “[...] frequentemente, em uma autoimagem depreciativa, na medida em que o indivíduo acaba se identificando com o papel que lhe foi outorgado.”(p. 6) Deste modo acarretando em dificuldades no desenvolvimento e limitando sua autonomia e participação social.

Como dito por Reis, Araújo e Glat (2019, p. 12) “[...] por vezes, o preconceito se materializa em forma de *bullying*.” O que infelizmente é um exemplo comum de tratamentos nocivos, quando se trata de crianças em idade escolar frente a diferenças entre seus pares.

Podemos considerar que a falta de conhecimento a respeito e principalmente o desinteresse de grande parte da sociedade em buscar saber o mínimo sobre a deficiência, abordados por Leite (2022) e Lima, Rossetto e Castro (2020), são formas de perpetuação e manutenção de preconceitos e estigmas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos sociais que são vivenciados por crianças com deficiência intelectual em idade escolar não sucedem apenas pela condição em si, em seus aspectos biológicos e disfunções, mas principalmente pelas barreiras sociais e institucionais impostas por intermédio do meio. Vigotski (2018) destaca que os processos compensatórios e caminhos indiretos podem favorecer o desenvolvimento de crianças com DI. Portanto, as ações educacionais inclusivas, práticas de conscientização e políticas públicas adequadas, serão indispensáveis para propiciar a atuação efetiva, o respeito e desenvolvimento completo das crianças com DI.

Lima, Rossetto e Castro (2020) destacam que mesmo amparados por lei, ainda existem diversos obstáculos que dificultam o acesso e a permanência escolar de pessoas com deficiência. A partir das discussões presentes nesse estudo, acerca da estigmatização e preconceito, barreiras do ambiente escolar e a exclusão social, abordados como possíveis impactos sociais enfrentados por crianças com DI, possibilitou-se ter um olhar direcionado a alguns destes obstáculos.

[...] no imaginário social a categoria deficiência intelectual é considerada sinônimo de falta de inteligência ou incapacidade de aprendizagem, improdutividade, entre outros atributos que produzem a desigualdade e exclusão dessas pessoas em diferentes espaços da sociedade. (Reis, Araújo e Glat, 2019, p. 13)

Considerando que segundo Vigotski (2017) podemos analisar o meio de acordo com a forma que a criança interage e está inserida nele, é cabível dizer que a forma que crianças com DI são tratadas, ou como como se inserem e se relacionam com seu meio pode interferir e prejudicar seu desenvolvimento. A lógica do senso comum, reforça os equívocos sociais, na qual, tratam o sujeito com DI de modo infantilizado, não compreendendo que essas crianças podem se desenvolver, ainda que de modo alternativo ao desenvolvimento típico.

A criança com deficiência intelectual desenvolve-se assim como sem deficiência, elas apenas se desenvolvem de outro jeito, como apontam Barroco e Leonardo (2016). Os autores discorrem sobre a importância da exposição a circunstâncias que favoreçam seu crescimento, assim como de seus pares. Acrescentam ainda a relevância da fala para o progresso e que, na criança com DI é preciso haver mediações compensatórias para que não se estabeleça barreiras no ambiente escolar. Segundo Marsiglia e Soccomani (2016), na fase da escolarização, é necessário oferecer vias e sentidos, pois é competência dos educadores compreender o desenvolvimento do indivíduo e propor práticas educacionais hábeis e que possam intervir nelas, oferecendo condições de progredir.

No meio escolar pode ocorrer entraves e levar a exclusão se as intervenções não forem adequadas de acordo com a necessidade da criança com DI, pois segundo Wanderley (2001), a exclusão pode ocorrer em qualquer ambiente que a criança faça parte, pois são inúmeros acontecimentos que podem ser qualificados como exclusão, o que fica evidente é quebra na relação social, seja ela aonde ou por qualquer meio que for. Vigotski (2011) aponta que a exclusão social leva a um prejuízo no avanço da criança com DI, pois o meio cultural é o mais eficaz para compensar a deficiência, pois o ser humano é social e é por meio da cultura que são desenvolvidas suas potencialidades.

Para que a pessoa com DI não seja estigmatizada e em decorrência disso sofrer preconceito, é necessário que a sociedade conheça o que é a deficiência e suas particularidades, pois segundo Lima, Rossetto e Castro (2020), os indivíduos criam uma concepção pré-estabelecida de que a pessoa com deficiência é inferior e essa concepção limita o acesso ao real conhecimento sobre a DI. Segundo Reis, Araújo e Glat (2019) e Leite (2022), historicamente as pessoas que apresentam traços ou comportamentos

diferentes dos comuns aceitos na sociedade foram desprezados. Em especial a pessoa com DI tem sofrido estereótipos, preconceito e exclusão por acharem que eles são incapazes ao convívio social. Os autores relatam o quanto essas questões dificultam a inclusão social, tão necessária para o desenvolvimento.

Considerando que o estigma, o preconceito e a discriminação são fenômenos mutáveis e condicionados ao momento histórico e social como dito por Mendes, Costa e Denari (2022) podemos pressupor que existe uma possibilidade de superação dessas barreiras, e a desconstrução de estigmas e preconceitos, se for disseminado conhecimento sobre a DI, e as capacidades reais das pessoas com DI, e em algum momento transformar a percepção social.

5. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Tradução: Daniel Vieira *et al.* Revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa *et al.* 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ASBAHR, F.S.F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 171-192.

ASBAHR, F.S.F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788595461772>. Acesso em: 19 jun. 2026.

BARROCO, S.M.S; LEONARDO, S.N.T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial: o problema da idade. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 321-342.

BERNARDES, M. E. M. (2010). O Método de Investigação na Psicologia Histórico-Cultural e a Pesquisa sobre o Psiquismo Humano. **Revista Psicologia Política**. Vol. 10. Nº 20, p. 297-313. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a09.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 06 maio 2026.

DAMBRÓS, A. R. T. *et al.* Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Teoria e**

Prática da Educação, Maringá, v. 14, n. 1, p. 131-141, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16111/8719>. Acesso em 26 abril 2026.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, p. 169-182, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2025

DUARTE, R. C. B. Deficiência intelectual na criança. **Residência Pediátrica**. [s. l.], v. 8, p. 17-25, 2018. Disponível em: <https://residenciapediatria.com.br/storage/pdf/v8s1a04.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES**, v. 24, n. 62, p. 64–81, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>. Acesso em: 30 out. 2025.

LEITE, M.M.F. A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: HISTÓRIA E ESTIGMATIZAÇÃO IMPOSTA AS PESSOAS AO LONGO DOS TEMPOS . **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 748–760, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3866. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3866>. Acesso em: 4 maio. 2026.

LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 335-352.

LIMA, S. R.; ROSSETTO, E.; CASTRO, S. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski. **Braz. J. of Develop**, v. 6, n. 5, p. 25977-25992, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n5-160>. Acesso em: 03 abr. 2026.

MARTINS, J.C.; FACCI, M.G.D. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: dos jogos de papéis sociais à atividade de estudo. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 149-170.

MENDES, M. J. G.; COSTA, M. P. R.; DENARI, F. E. Preconceito, discriminação e estigma contra pessoas com deficiência: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 16, p. e4825027, 2022. DOI: 10.14244/198271994825. Disponível em: <https://reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4825>. Acesso em: 04 maio 2026

PICCOLO, G. M. Distantes, mas nem Tanto: Proximidades do Conceito de Deficiência na Defectologia de Vygotsky e no Modelo Social da Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0071>. Acesso em: 07 abr. 2026.

REIS, J. B.; ARAÚJO, S. M.; GLAT, R. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158902103/313158902103.pdf902103.pdf>. Acesso em: 02 maio 2026.

ROSSETTO, E. **Sujeitos com deficiência no ensino superior: vozes e significados**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 238 p. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul -UFRGS. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21375>. Acesso em: 06 abr. 2026

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. e-book. ISBN 978-85-249-2081-3. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

SIERRA, D. B.; FACCI, M. G. D. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 40, n. 26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SILVA, A. L. *et al.* A deficiência intelectual em debate: do conceito ao diagnóstico. **Revista Campo do saber** - n. 8 - n. 2 - Jul./dez. de 2022.

SIRGADO, A. P. A corrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 48, p. 1-15, out./dez. 1990. Disponível em: https://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/433/2018/08/corrente_socio-historica_rep_eb.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 03 nov. 2025.

TULESKI, S.C; EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

VIGOTSKI, L. S. O problema do ambiente na Pedologia. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino desenvolvimental: antologia: livro I**. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 15-38.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas - tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Revisão técnica de Guillermo Arias Beatón. Cascavel: Edunioeste, 2022.

VIGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 863-869, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v37n04/v37n04a12.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2025.

VIGOTSKI, L.S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e44003001, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>. Acesso em: 10 nov. 2025.

VIGOTSKI, L.S. *et al.* Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem, v. 11, p. 85-117, 1988. Disponível em: https://formacaodocente.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/aprendizagem_e_desenvolvimento_intelectual_na_idade_escolar_texto_3.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 16-25.

Nota sobre IA: A nota ao final segue a Portaria CNPq n. 2.664/2026, que torna obrigatória a declaração do uso de IAG em qualquer fase da pesquisa, especificando a ferramenta e a finalidade. Neste trabalho a IAG Gemini do *Google* foi utilizada para tradução do resumo para os idiomas, espanhol e inglês.