

Adequações curriculares na área de deficiência intelectual

algumas reflexões

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Como citar: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 129-154. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p129-154>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹: ALGUMAS REFLEXÕES

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Princípios e diretrizes de uma educação inclusiva

A construção de sistemas educacionais inclusivos, obrigatória e conseqüentemente, exige mudanças substanciais no interior das escolas, pressupõe um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda diversidade presente em seu interior. É importante observar que a escola, ao se propor lidar com as diferenças, precisa ter consciência de que, entre as diferenças, também há de se considerar alunos com deficiência intelectual, a qual exigirá, sem dúvida alguma, processos diferenciados de ensino, para que se possa garantir a aprendizagem efetiva dos conteúdos curriculares por esses alunos, que, em alguns casos, exige recursos e estratégias específicas. Assim, argumenta Oliveira (2004):

A proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto, dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas. [...] Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização, estrutura e funcionamento de todo o sistema educacional. (p. 79-80).

Não é fácil alcançar uma Educação Inclusiva. Garantir a aprendizagem de todos os alunos já é um desafio, uma vez que é necessário lidar com as diferenças de toda ordem, inclusive de alunos com deficiência intelectu-

1 Termo usado em substituição ao termo “deficiência mental”, conforme recomendação da International Association for the Scientific of Intellectual Disabilities (IASSID) – Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais, (AAID, 2007). Termo aprovado na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (OPS/OMS, 2004).

al, os quais até então eram vistos como aqueles incapazes de convívio na escola, frente aos seus déficits intelectuais, considerados como impeditivos orgânicos² para o acesso ao currículo e à escolarização.

Os serviços educacionais disponíveis na rede comum de ensino ainda são restritos e, quando existentes, muitas vezes, carecem de uma rede de suporte que propicie a este aluno não apenas sua inserção em ambientes comuns de ensino, mas a sua plena participação no cotidiano da sala de aula e da escola.

A pesquisa em Educação Especial, desde algum tempo, vem demonstrando as incorreções ocorridas no atendimento educacional do aluno com deficiência intelectual, na qual o diagnóstico é complexo e envolve variáveis de, muitas vezes, difícil observação³. Para Ferreira, “certos quadros de deficiência mostram uma relação lógica e até convincente entre o diagnóstico e o atendimento. [...] Outros quadros, como no caso dos deficientes mentais [...] carecem de tal clareza” (1993, p. 51).

No entanto, bem sabemos que, na perspectiva da educação inclusiva, todo e qualquer aluno deve ser, preferencialmente, atendido em salas comuns, mesmo aqueles com deficiência intelectual, visto que as situações especiais de ensino devem ser buscadas em caráter extraordinário e para atender às necessidades mais específicas de determinados alunos com graves comprometimentos, que exigem níveis de apoios pervasivos⁴ em todas as áreas do desenvolvimento. Essas situações especiais de ensino referem-se a ajustes que podem ocorrer no “conteúdo, método, material, pessoal especializado como forma de garantir os objetivos gerais da educação escolar” (OLIVEIRA, 1996, p. 7).

Oliveira e Leite (2000) já alertavam que “as escolas devem agir para impedir a exclusão, atuando nas classes comuns onde [...] o processo de exclusão poderia vir a acontecer” (p.14). Trata-se, justamente, de criar condições favoráveis para o acolhimento e permanência de todos os alunos, lidando, inclusive, com as dificuldades da própria escola, como lembram as autoras.

Deve-se considerar, inclusive, a dificuldade que as escolas têm para administrar a conquista da flexibilização e da sua autonomia, pois está também em suas mãos a responsabilidade de efetivar mudanças que im-

2 No decorrer do capítulo, aprofundaremos mais esta concepção de aprendizagem frente aos alunos com deficiência intelectual.

3 O diagnóstico da deficiência intelectual é objeto de várias discussões na área, ocasionando modificações, ao longo da história, na elaboração do próprio conceito de deficiência intelectual. O leitor interessado neste assunto poderá remeter-se a algumas obras de referência: Pessoti (1984); Mendes (1995); De Carlo (2001); Anache (2005); Anache e Martinez (2007); Carvalho e Maciel (2003) e o próprio manual da AAMR (2006).

4 Apoios pervasivos são aqueles de alta intensidade, constância permanente, intrusividade e envolvimento de mais membros da equipe (AMMR, 2006).

peçam o processo de exclusão e permitam construir, verdadeiramente, uma escola inclusiva que dê respostas educativas à diversidade, sejam elas sociais, biológicas, culturais, econômicas ou simplesmente, educativas. (p.14).

A proposta de uma educação inclusiva, que respeite e atenda de forma adequada às necessidades educacionais especiais⁵, entre as quais a deficiência intelectual e suas implicações no processo de escolarização, prevê o movimento da escola em direção à construção de um sistema educacional inclusivo. Isso significa que é reconhecida a autonomia da escola, a qual pode e deve realizar modificações de diferentes naturezas, para se garantir a aprendizagem na diversidade.

Entre muitas das modificações possíveis, há a previsão de adequações curriculares individuais e da oferta de suporte pedagógico especializado, para acompanhar o processo de inserção escolar do aluno com deficiência intelectual. A proposta é garantir sua permanência, participação e convivência na escola, como também o acesso ao conhecimento historicamente acumulado (através de seu acesso ao currículo) e, mais ainda, possibilitar o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, através do processo de mediação semiótica⁶ (VYGOTSKY, 1999, 1998, 1995; PADILHA, 2001; ANACHE; MARTINEZ, 2007; FERREIRA, 1994, 2007; OLIVEIRA, 2002, 2007).

Oliveira (2004) comenta que a proposta de uma educação inclusiva poderá, de fato, significar uma nova possibilidade de reorganização do espaço escolar, já que, ao atender e lidar com as diferenças de seus alunos, a escola deverá ser capaz de envolver toda a comunidade na busca de soluções para as dificuldades que se apresentam no cotidiano. Isso exigirá, também, uma postura interdisciplinar e ações inter-setoriais, principalmente se focarmos as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual.

5 De acordo com o artigo 5º, da Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001, esclarecido nos capítulos introdutórios.

6 Estes elementos teóricos serão aprofundados a seguir, porém fez-se necessário citá-los aqui, para informar ao leitor que esse aluno não está na escola apenas para se “socializar” – como vem sendo dito de modo informal, por alguns professores que estão atuando com tais alunos, em situações regulares de escolarização. Os objetivos educacionais são muito mais amplos, complexos e abrangentes do que apenas a socialização, embora ela também seja importante.

A inserção escolar do aluno com deficiência intelectual

Historicamente, o atendimento pedagógico e escolar daqueles com deficiência intelectual vinha sendo desenvolvido apartado da escola regular e dos processos educacionais comuns. Mesmo diante dos princípios de integração⁷, a partir do qual estes passam a ser inseridos na escola, tal inserção ocorre através das classes especiais, as quais eram destinadas exclusivamente aos alunos com deficiência intelectual que exigiam níveis limitados de apoio.⁸

Dessa forma, esse período trouxe pouca alteração referente às possibilidades de aprendizagem escolar e de escolarização desses alunos, sendo considerados, ainda, como aqueles que, por estarem fortemente marcados pelos aspectos orgânicos do desenvolvimento cognitivo, pouco poderiam se beneficiar dos processos educativos regulares. É justo também mencionar que, aliado aos aspectos de concepção da deficiência, o sistema de ensino, apesar das proposições legais de flexibilidade curricular⁹, não se propunha alterar suas propostas curriculares ou metodológicas, para possibilitar a aprendizagem desses alunos, em contextos regulares de ensino, dificultando ainda mais sua inserção no sistema regular.

Oliveira (2007) aponta que as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda “se pautam na idéia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito” (p.96). Tal análise é possível igualmente de ser localizada nos escritos de Vygotsky, quando assevera:

Se supone que en caso de la existencia de defectos biológicos, los niños se desarrollan ‘conforme a las líneas biológicas’ y para ellos puede ser derogada la ley del desarrollo social y de la formación que determina el desarrollo de cualquier niño normal. Esta idea mecánica es infundada

7 Temos conhecimento de que havia expectativa, durante o processo de integração, de que os alunos pudessem ser incorporados em salas regulares de ensino, assim que tivessem “domínio” de alguns conteúdos curriculares, principalmente referentes aos conteúdos de leitura e escrita. Porém, considerando-se as especificidades da deficiência intelectual, as concepções da época e a organização curricular e didática, dificilmente os considerados como deficientes mentais conseguiram vencer a barreira que separava a classe especial da classe regular. Sobre esse assunto, há vasta literatura, inclusive apontando as incorreções diagnósticas, as questões políticas e as concepções de ensino, aprendizagem e deficiência mental, como variáveis que dificultaram ou impossibilitaram a inserção desses alunos nos processos regulares de ensino. Apenas para indicar algumas referências, podemos citar Denari (1984); Mazotta (1986); Bueno (1993); Ferreira (1993); Machado (1994); Schneider (1985); Kassari (1999) entre outros.

8 De acordo com classificação e terminologia da época, eram os alunos classificados como deficientes mentais educáveis.

9 Conforme apresentado e discutido no capítulo “Currículos e Programas na área da deficiência intelectual”.

desde el punto de vista metodológico. [...] La dificultad de la comprensión del desarrollo del niño retrasado mental surge debido a que el retraso se ha tomado como una cosa y no como un proceso. (1995, p. 103, grifos nossos)¹⁰.

Assim, esse autor se opôs a uma visão biologizante da deficiência, com base nos seus estudos e sua concepção dialética sobre o desenvolvimento humano. Em decorrência, “sem negar a importância de fatores biológicos na explicação da ontogênese, privilegia a análise dos fatores sociais (que operam dentro de um marco biológico) como determinantes ou força do desenvolvimento, enfatizando o desenvolvimento cultural” (DE CARLO, 2001, p. 73).

A chave do pensamento de Vygotsky, que impulsionou seus estudos e suas pesquisas, é, certamente, a formação histórica e social da mente. No seu entender, os processos psicológicos superiores¹¹ têm origem cultural, e as relações sociais se configuram como parte essencial da constituição da natureza humana. Assim, diferencia o desenvolvimento natural do desenvolvimento cultural, o homem biológico do homem sócio-histórico, enfatizando “a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura” (PINO, 2001, p. 51).

Assim, apresenta uma importante diferenciação entre o defeito primário e o secundário (ANACHE; MARTINEZ, 2007; GARCIA; BEATÓN, 2004; DE CARLO, 2001; VYGOTSKY, 1995). O defeito primário está relacionado aos aspectos biológicos, na base do desenvolvimento, mas o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não está condicionado pelo defeito primário, uma vez que suas determinações são históri-

10 Se supone que en caso de la existencia de defectos biológicos, los niños se desarrollan ‘conforme a las líneas biológicas’ y para ellos puede ser derogada la ley del desarrollo social y de la formación que determina el desarrollo de cualquier niño normal. Esta idea mecánica es infundada desde el punto de vista metodológico. [...] La dificultad de la comprensión del desarrollo del niño retrasado mental surge debido a que el retraso se ha tomado como una cosa y no como un proceso. (1997, p. 103, grifos nossos).

11 As funções psicológicas superiores referem-se ao desenvolvimento sócio-histórico que nos permite sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural. O estágio natural ou biológico está relacionado com as funções elementares, próprias da espécie animal como: a fome, o sono, as necessidades fisiológicas, o instinto de proteção etc. O desenvolvimento cultural está relacionado com funções aprendidas no processo de mediação semiótica, do qual dependemos do outro para significar as ações superiores como a linguagem, o cálculo, a criatividade, o processo de leitura e escrita, o controle deliberado das ações, a atenção e memória voluntárias, a comparação, o gesto, as artes, a tecnologia, a afetividade, levantar hipóteses, planejar, avaliar as próprias ações e as ações dos outros (Vygotsky 1999, 1995; Padilha, 2007). O biológico, na concepção de Vygotsky, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (Vygotsky, 1999, p.23).

cas e culturais, portanto dependentes do processo de mediação semiótica, de caráter social e não das bases biológicas do defeito primário. Porém, não se trata de negar as bases primárias, mas sim de compreender as dimensões e determinações culturais do desenvolvimento, através do processo de hominização, ou de tornar-se homem. Assim se pronuncia Vygotsky:

De aqui ha surgido la idea de que el transtorno primario en el caso de la oligofrenia es indudable y que lo primario es la base, lo principal en todo el transcurso del desarrollo del niño. Entretanto, desde el punto de vista de la dialéctica no hay una idea más errónea e incorrecta que ésta, precisamente en el proceso de desarrollo, lo primario que se presenta en la etapa temprana del desarrollo 'se oculta'¹² reiteradas veces por las nuevas formaciones cualitativas que surgen. (1995, p. 103)¹³.

Dai se depreende o resgate do papel da escola, impulsionado pela teoria histórico-cultural. Se o desenvolvimento psíquico depende das interações, mediadas pelo outro e por signos, cabe à educação um papel significativo frente à condução do desenvolvimento da criança. O ensino escolar pode ser favorecedor desse desenvolvimento e pode levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual (OLIVEIRA, 2007).

Esse processo de mediação, o próprio conceito de desenvolvimento da teoria histórico-cultural e a interpretação de que a educação escolar possui um papel específico

12 É o próprio Vygotsky que esclarece: “Cuando se dice *esconder*, al hallar de una regularidad orgánica, esto no significa que la misma há dejado de existir, sino que tiene el significado de que en alguna parte se há conservado, de que en algún lugar se encuentra en un plano posterior, de que se encuentra dentro de algo, há retrocedido a un plano posterior en comparación con las regularidades que surgieron en etapas más tardías. Por eso se entiende que las regularidades biológicas que son primarias en las determinaciones da la misma primera etapa en el desarrollo de los retrasados mentales son *escondidas*, no anuladas, sino ocultadas en el proceso del desarrollo del niño retrasado mental” (1995, p. 103). (Quando se diz *esconder* no contexto de uma regularidade orgânica, não significa que esta regularidade deixou de existir, mas que se preservou em alguma parte, que se encontra em algum lugar num plano posterior, que está dentro de algo, que recuou para um plano posterior em comparação com as regularidades que surgiram em etapas mais tardias. Por isso é que se considera que as regularidades biológicas, que são primárias nas determinações na primeira etapa do desenvolvimento dos atrasados mentais, são *escondidadas*, e não anuladas, mas ocultadas no processo de desenvolvimento das crianças com atraso mental)

13 De aqui ha surgido la idea de que el transtorno primario en el caso de la oligofrenia es indudable y que lo primario es la base, lo principal en todo el transcurso del desarrollo del niño. Entretanto, desde el punto de vista de la dialéctica no hay una idea más errónea e incorrecta que ésta, precisamente en el proceso de desarrollo, lo primario que se presenta en la etapa temprana del desarrollo 'se oculta' reiteradas veces por las nuevas formaciones cualitativas que surgen. (1997, p. 103).

para a aprendizagem devem ser considerados também no ensino do aluno com deficiência intelectual, ponto em que se interpõe o significado da proposição de inclusão escolar.

É com o outro que ele deve aprender, pois é o outro e a escola que poderão lhe propiciar novas formas de compreensão e atuação no mundo, através do processo de mediação semiótica, o qual ele poderá acessar e através do qual ele poderá operar no mundo em que vive e em seus contextos interativos.

A dificuldade de atuação pedagógica junto ao deficiente intelectual se dá, justamente, porque as proposições dedicam-se à “manutenção ou aperfeiçoamento dos processos elementares”¹⁴ [...] Não se procura ensiná-lo a pensar, pois se acredita que a esfera das funções psicológicas superiores lhe é inacessível” (DE CARLO, 2001, p.75). Nesse sentido, a escola deverá superar as atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptivas, de discriminação. Quer dizer, superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, para assumir uma nova e revolucionária postura diante da deficiência intelectual: possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades.

Assim, deste ponto de vista, a escola regular tem um papel insubstituível com respeito ao processo educacional de tais alunos, criando espaços educativos favorecedores de seu desenvolvimento e, como enfatizam Anache e Martinez, “é imperioso construir processos de ensino com objetivos, recursos e estratégias diversificadas, para que a aprendizagem ocorra, o que implicaria a transformação de todos os envolvidos” (2007, p. 47).

Nesse aspecto está explícita uma nova forma de organizar a escola e os procedimentos de ensino. Como diz Oliveira (2007), “esses alunos não vão à escola para ‘tratarem’ das suas deficiências, eles vão para a escola para aprenderem e desenvolverem ao máximo as suas potencialidades, como qualquer aluno. Então, o que precisamos é encontrar respostas educacionais que lhes possibilitem a aprendizagem” (p.98).

As implicações do processo de inclusão não podem ser tratadas de maneira simplista, desconsiderando as decorrências de uma nova forma de conceber a educação, a escola, a aprendizagem, o ensino, as concepções interacionistas¹⁵ de deficiência e, mais ainda, o novo modo de conceber a deficiência intelectual e as possibilidades de seus portadores.

14 Na nota 11, o leitor encontra a definição de “processos elementares”.

15 Na concepção interacionista, a “deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência” (OLIVEIRA, 2007, p.30). O leitor interessado neste assunto poderá consultar Becker, 1977; Ainly; Becker; Coleman, 1986; Omote, 1994, 1996; Oliveira, 2002, 2007, entre outros.

No entanto, não se pode desconsiderar, em nome de uma escola que atenda à diversidade, o atendimento específico às necessidades educacionais especiais decorrentes da deficiência intelectual. Há de se levar em conta, por exemplo, aspectos de base conceitual, ou seja, as características específicas da deficiência intelectual apontadas pelo próprio conceito em relação ao déficit intelectual, a limitação nas condutas adaptativas e o período de desenvolvimento. Considerar a complexidade da deficiência intelectual e sua múltipla dimensionalidade ¹⁶, e, mais ainda, os níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender às suas necessidades.

Não se trata apenas de permitir a presença “física” desses alunos, no contexto da sala regular, mas de se buscar estratégias que permitam a sua plena inserção e participação, na vida escolar. Algumas estratégias na área da deficiência intelectual podem ser apontadas, como, por exemplo:

1. Aspectos ligados à metodologia de ensino no contexto da classe regular - buscar alternativas pedagógicas através das quais os alunos com deficiência intelectual sejam membros participativos e atuantes do processo educacional, no interior das salas de aula, ou seja, a escola precisa refletir sobre como desenvolver os conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, quais adequações realizar, a fim de garantir a participação dos alunos com deficiência intelectual;
2. Nível e intensidade dos apoios - definir o nível de apoio necessário para garantir a apreensão e apropriação do conhecimento, por este aluno, nas diferentes áreas do conhecimento, com base na referência curricular da sala onde estiver matriculado;
3. Recursos de ensino - definir os recursos materiais e didáticos necessários para garantir a aprendizagem dos diferentes componentes e conteúdos curriculares;
4. Adequações Curriculares Individuais - definir e documentar as necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual, com base no referente curricular da série em que está matriculado, relacionado aos: conteúdos e objetivos; procedimentos de ensino; avaliação e níveis de apoio pedagógico especializado.

Embora possamos localizar divergências entre alguns autores sobre o próprio conceito de adequações curriculares e a necessidade ou não de sua implementação,

16 Não é considerar a deficiência intelectual de forma genérica como grupo, mas as características genéricas observadas e definidas pela AISSD, na composição do conceito (AAMR, 2006).

no sistema de ensino, entendemos que é uma estratégia para atender às necessidades educacionais especiais desses alunos, os quais, pela condição da deficiência intelectual, quanto mais avançam na escolarização, mais se distanciam das propostas curriculares que se vão tornando cada vez mais complexas, hipotéticas e intuitivas, portanto, cada vez mais irá se evidenciando a necessidade de realizar adequações para o acompanhamento de seu processo de escolarização. Concordamos com Fontes, Pletsch, Barun e Glat, quando afirmam que

os alunos com deficiência mental só poderão efetivamente participar do ensino regular, com benefício acadêmico se houver a adoção de adaptações curriculares e de acessibilidade [...] Para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, o atendimento às suas necessidades educacionais especiais tem que estar contemplado desde o projeto político-pedagógico da escola até a avaliação individual do aluno. (2007, p.88, grifos nossos).

Não se trata, logicamente, de afastá-lo do currículo regular ou, ainda, de criar diferentes currículos para atender às diferentes necessidades educacionais especiais. Lembramos ao leitor que estamos nos colocando a partir de uma escola que possui autonomia de flexibilização curricular e a qual, em face dos princípios de inclusão, deve buscar novas formas de lidar com a aprendizagem, mas ao mesmo tempo, não pode negligenciar as especificidades da deficiência intelectual, correndo o risco de tornar a inclusão escolar desses alunos uma farsa, ou seja, “não se trata de empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar, mas um trabalho cuidadoso de avaliação da instituição e de diversificação do desenho curricular” (OLIVEIRA; MACHADO, 2007, p. 46).

Com estas considerações e com a intenção de aprofundamento da discussão sobre adequações curriculares, passaremos então ao item específico acerca do assunto.

Adequações Curriculares

Há muito a escola brasileira tem encarado a discussão sobre o currículo e seu significado. A idéia de um currículo único, que contenha um conjunto padronizado de expectativas acadêmicas e de conteúdos disciplinares, prevendo o desempenho escolar de forma homogênea, tem sido enfaticamente combatida pela teoria pedagógica e por práticas escolares diferenciadas. Stainback e Stainback (1999, p. 236) salientam, com propriedade, que “felizmente, para o movimento da escola inclusiva, tal visão do currículo está cada vez mais sendo rejeitada entre os professores progressistas do ensino regular”.

Certamente, são inumeráveis as razões que nos levam ao questionamento de um currículo único e inflexível. Com base em Tislstone, Florian e Rose (1998), Stainback e Stainback (1999), González (2002), Oliveira (2004), entre outros autores, destacam-se algumas dessas razões:

- a concepção de educação escolar como prática cultural, social e histórica,
- o reconhecimento da complexidade e dinâmica social, que modifica e questiona constantemente o conhecimento,
- novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem,
- o papel mediador da atividade mental e a significação do aprendizado,
- o conhecimento e a experiência de professores e alunos, em contextos específicos e particulares,
- a ênfase na autonomia e na democratização da gestão escolar, estimulando a elaboração de diferentes propostas curriculares, com base no Projeto Político-Pedagógico de cada escola,
- o respeito à diversidade a aos ritmos diferenciados de aprendizagem.

Ainda que não possamos negar a importância de um referencial curricular nacional determinado, no caso brasileiro, pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, é inegável a autonomia dos Sistemas de Educação, Municipais e Estaduais, para proporem metas que correspondam às necessidades de cada Estado ou região do território nacional. Sem dúvida, podemos compartilhar da afirmação de Rose (1998, p. 54) de que, como em outros países, o Currículo Nacional deve significar um “veículo para aprendizagem [...] e avançar para a satisfação de todos os alunos”. Assim, ainda sob o ponto de vista de Rose, dois requisitos devem ser considerados para o desenvolvimento curricular:

Em primeiro lugar, a necessidade de o currículo refletir as metas educacionais que deveriam aplicar-se a todas as crianças, independentemente de suas capacidades e necessidades e do tipo de escola freqüentada. Em segundo lugar, o currículo deveria reconhecer as diferenças de cada aluno em termos de capacidades, aptidões e necessidades. O currículo eficaz seria aquele que não só tivesse em conta essas diferenças como permitisse a cada aluno realizar o seu potencial através de um processo de aprendizagem cooperativa, numa escola que respondesse a todo o conjunto de necessidades de seus alunos. (p.54).

Como podemos observar, há uma nova perspectiva curricular em debate, que leve em conta o papel que a escola deve desempenhar, na formação e emancipação de seus aprendizes. Os conteúdos curriculares, os quais devem exercer o papel emancipador e catalisador da aprendizagem e desenvolvimento de todos e de cada aluno, estão a serviço do conhecimento, da democratização e do processo de humanização, por maiores que possam ser as dificuldades e necessidades educacionais especiais das crianças e jovens presentes nas escolas brasileiras. “Assim, o projeto e o desenvolvimento do currículo adquirem um caráter interativo, pelo qual as propostas planejadas se transformam e adquirem sentido nos contextos reais nos quais são desenvolvidas” (GONZÁLEZ, 2002, p.144).

É no interior dessa discussão e de uma visão abrangente e renovada de currículo que podemos falar em uma escola inclusiva e em necessidades educacionais especiais. Do ponto de vista da legislação brasileira, de acordo com o Parecer CNE/CEB 17/2001,

não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a Educação Especial é concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral. (p.361).

E, para que uma escola realmente atenda às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência, introduz-se o conceito de Adequações Curriculares. Conforme González (2002, p. 162):

As adaptações curriculares relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Seu ponto de partida, ao contrário do que ocorria na perspectiva anterior, encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendi-

zagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como, na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos.¹⁷

Dessa forma, as Adequações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais. As Adequações Curriculares podem ser classificadas em:

- Adequações Curriculares de Grande Porte – cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual ou federal.
- Adequações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula.

As Adequações Curriculares configuram-se como estratégias para o atendimento às necessidades educacionais especiais e uma “estratégia de atuação docente para detalhar com precisão para onde e como dirigir a ajuda que os alunos necessitam” (GONZÁLEZ, op.cit., p. 164).

- De acordo com Aranha, a implementação de Adequações Curriculares de Grande Porte deve:
- ser precedida de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando-se sua competência acadêmica;
- fundamentar-se na análise do contexto escolar e familiar do aluno, para a busca de identificação dos elementos adaptativos necessários para o seu desenvolvimento;
- contar com a participação de uma equipe de apoio multiprofissional no processo de estudo de cada caso, análise e tomada de decisão;
- ser registrada documentalmente, integrando o acervo de informações sobre o aluno;

17 No Brasil, por orientação da Secretaria de Educação Especial, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura – MEC, tem sido usada a terminologia *Adequações Curriculares* e *Necessidades Educacionais Especiais*. Na citação, mantivemos os termos utilizados pela literatura espanhola.

- **evitar, sempre, que as programações individuais sejam definidas, organizadas e realizadas com prejuízo para o aluno, ou seja, para o seu desempenho, promoção escolar e socialização.** (2000, p. 11, grifos da autora).

É importante enfatizar a responsabilidade de toda a equipe da escola, em parceria com as diferentes secretarias da administração pública e o apoio específico da Secretaria da Educação, na implantação e implementação dos diferentes níveis de adequações curriculares, os quais podem ser: adequações curriculares da escola, de aula e as individuais. Oliveira e Leite (2000) definem esses níveis de adequações:

Adequações curriculares de escola: são adaptações que se realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para atender às necessidades educacionais especiais [...] *Adequações curriculares de aula:* conjunto de ajustes nos diferentes elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem e interação do aluno com necessidade educacional especial na dinâmica da sala de aula [...] *Adequações curriculares individuais:* só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o aluno possua um nível curricular significativamente abaixo do esperado pela sua idade. (p. 15-16).

Como mencionado, as adequações curriculares individuais somente deverão ocorrer quando esgotadas todas as possibilidades de flexibilização curricular e de adequações em âmbitos mais genéricos. Devem, sempre, tomar como referência o currículo da série em que o aluno está matriculado.

Para a realização de adequações curriculares individuais, faz-se necessária uma avaliação minuciosa das condições do aluno, sublinhando suas capacidades e habilidades para atender aos objetivos gerais do currículo estabelecido para a série em que está matriculado. Concordamos com Stainback, Stainback, Stefanich e Alper, quando afirmam que “os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno” (1999, p. 241), principalmente daqueles que apresentam dificuldades específicas relacionadas à deficiência intelectual.

Em geral, a literatura aponta duas adequações básicas:¹⁸

18 Um aprofundamento maior nesses aspectos, inclusive com exemplos de adequações por área de deficiência, pode ser encontrado em Aranha (org.) 2003.

- Adequações de acesso ao currículo – modificações de responsabilidade das instâncias político-administrativas e referem-se a alterações de recursos especiais, materiais ou de comunicação, que poderão propiciar aos alunos com necessidades educacionais especiais o desenvolvimento do currículo escolar.
- Adequações nos elementos curriculares – modificações realizadas nos diferentes elementos curriculares: objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, avaliação para atender às necessidades educacionais especiais. Essas adequações podem ser de Grande ou Pequeno Porte e dependerá do grau das alterações e se resultam de responsabilidade administrativa ou docente.

Adequações Curriculares de Grande Porte

Podemos apontar, com base em Aranha (2000a), as seguintes adequações de grande porte, também subdivididas nas de acesso ao currículo e nos elementos curriculares, especificamente.

1. Adequações de acesso ao currículo: são de responsabilidade das instâncias político-administrativas do município e da escola. Podem ser exemplificadas como necessárias na área da deficiência intelectual: criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno, na unidade escolar; adquirir equipamentos e recursos materiais que venham a atender suas necessidades; refletir e propor formas diversificadas e metodologia de ensino diferenciada, para melhor atender a esse aluno (como o trabalho em grupo, uso de ateliês de aprendizagem, trabalho cooperativo entre os alunos, aulas-passeio etc.); capacitação permanente de professores e profissionais da escola; e ações de parcerias inter-setoriais, a fim de facilitar aspectos relacionados a diagnóstico, encaminhamento e atendimento clínico, quando necessário.

Todas essas ações, certamente, não atenderiam apenas aos alunos com deficiência intelectual, mas propiciariam um ambiente mais acolhedor e promotor da aprendizagem. Pelo teor das ações, fica claro que estas não dependem, apenas, da ação do professor, mas de instâncias administrativas, além de, necessariamente, serem definidas no projeto político pedagógico.

2. Adequações nos elementos curriculares: aqui podemos apontar, também com base em Aranha (2000 a), os elementos curriculares propriamente ditos, todavia, como se referem a adequações que alteram a proposta curricular original, são igualmente de responsabilidade da instância político-administrativa, onde o professor deve estar incluído, mas não é o responsável direto por essas modificações.
- 2.1 Adequações nos objetivos: “possibilidade de eliminar objetivos básicos ou de se introduzirem objetivos específicos, complementares ou alternativos”. São realizadas adaptações como forma de favorecer a convivência regular de alunos com deficiência intelectual, em sua vida escolar, com seus pares, beneficiando-se o máximo possível das possibilidades educacionais disponíveis. Decisão coletiva da escola, determinada por “uma análise crítica de como poderá melhor cumprir com os objetivos educacionais a que se propõe, aliado ao que for de maior benefício para o aluno em questão” (ARANHA, 2000a, p. 16, 18).
- 2.2 Adequações de conteúdos: Adaptações de conteúdos específicos, complementares ou alternativos, e eliminação de conteúdos básicos do currículo, fundamentadas nas adaptações de objetivos, que possam levar o aluno com deficiência mental a uma convivência efetiva com seus pares. O professor trabalha com um plano de ensino básico para a classe e as adequações curriculares individuais para atender às necessidades especiais do aluno com deficiência intelectual.
- 2.3 Adequações do método de ensino e da organização didática: trata-se de uma organização diferenciada da sala de aula, aspecto da maior importância para atender às necessidades de alunos com deficiência intelectual, uma vez que, para estes, o método de ensino é fundamental e poderá ampliar suas condições de aprendizagem. Refere-se a métodos específicos de ensino, determinação do número máximo de alunos em sala de aula, para garantia de uma aprendizagem adequada, e ênfase no trabalho cooperativo. Também é decisão político-administrativa a definição dos modelos de atuação conjugada entre professor comum e professor especializado. O modelo de atuação pode caracterizar-se por diferentes formas: apoio do professor itinerante, apoio em sala de recursos, trabalho coletivo em sala de aula entre professor comum e especializado, entre outras. O importante é proporcionar ao aluno com deficiência mental oportunidade de desenvolvimento, aprendizagem e participação (ARANHA, 2000a).

2.4 Adequação no sistema de avaliação: O principal papel da avaliação é dar indicação de conteúdos ou processos ainda não aprendidos pelo aluno, os quais devem ser retomados no processo de ensinar, de sorte que, para atender à deficiência intelectual, deve prever adequações do método de avaliação e o estabelecimento de critérios de avaliação diferenciados, sempre que necessário. É preciso observar as conquistas do próprio aluno, em seu processo de desenvolvimento escolar.

2.5 Adequação da temporalidade: “constituem ajustes no tempo de permanência de um aluno em uma determinada série, desde que não se distancie do critério de respeito à faixa etária dos alunos, ou de sua caminhada para outra série, mesmo que ainda não esgotado o plano de ensino da classe anterior”. Deve-se considerar a importância de que o aluno com deficiência intelectual vivencie sua escolaridade junto com seus pares (ARANHA, 2000a, p.24).

Em síntese, as adequações curriculares de grande porte são concernentes a ações da instância política e administrativa, portanto, são decisões coletivas. No interior das escolas, o Projeto Político-Pedagógico é referência e o ponto de partida para o estabelecimento de novas ações em direção a uma escola mais acolhedora e aberta às diferenças. Abaixo, apresentamos um quadro com algumas exemplificações.

Quadro I – Adequações no Projeto Pedagógico da Escola

ADEQUAÇÕES NA AVALIAÇÃO	ADEQUAÇÕES NA METODOLOGIA E ATIVIDADES
<p>Estabelecer critérios de avaliação, tendo em conta a diferença: Contextualizando o expresso na LDB Incluindo modelos novos, em função da deficiência intelectual Estabelecer os critérios de promoção da Escola: Serão os mesmos para todos os alunos? Introduzir-se-ão critérios específicos para alunos com deficiência intelectual? Em qualquer caso, serão flexíveis e orientativos Decidir sobre técnicas, procedimentos e estratégias, tendo em vista os alunos com deficiência intelectual. Incluir critérios e formas de avaliação do contexto.</p>	<p>Estabelecer critérios comuns para a etapa, que facilitem a resposta normalizada perante a deficiência intelectual. Estabelecer opções metodológicas de ciclo com o mesmo fim. Definir critérios para a seleção de técnicas e estratégias de ensino que facilitem uma resposta normalizada perante a deficiência intelectual. Idem, relativos à elaboração de atividades de ensino/aprendizagem. Desenhar atividades comuns para toda a Escola e para cada um dos ciclos. Definir critérios específicos para a adaptação de atividades de ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual.</p>
<p>Explicitar responsabilidades quanto à detecção da deficiência intelectual e sua avaliação, assim como os critérios para requerer o diagnóstico pluridimensional individual: Negociação Escolas/Equipes de Apoio sobre as condições de atuação conjunta em todos os aspectos Fixar os acordos segundo os Planos Anuais respectivos Estabelecer explicitamente estratégias de intervenção (diagramas de frequência). Elaborar e/ou adaptar os instrumentos de avaliação, tendo em conta as NEE presentes nos casos de deficiência intelectual. Elaborar documentos informativos de avaliação, válidos para <u>todos</u> os alunos, mais completos do que as simples informações avaliativas que se enviam à família.</p>	<p>ADEQUAÇÕES DE OBJETIVOS E CONTEÚDOS</p> <p>Definir os objetivos gerais da etapa e áreas, tendo em conta as NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola. Proceder do mesmo modo quanto à seqüencialização dos objetivos e conteúdos. Introduzir objetivos e conteúdos específicos no planejamento curricular, em função das NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola. Dar prioridade a objetivos e conteúdos, tendo em vista as NEE dos alunos com deficiência intelectual da Escola.</p>

FONTE (com adequações para o propósito específico deste texto): MAJÓN, D.G.; GIL, J.P.; GARRIDO, A. A. *Adaptações Curriculares*, 1993.

Como podemos perceber, as adequações devem constar do Projeto Político-Pedagógico da Escola¹⁹, como documento norteador de princípios e ações a serem desenvolvidos para a modificação da escola e a construção de um sistema educacional realmente inclusivo, capaz de responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos. É através do projeto pedagógico que a comunidade escolar poderá estabelecer suas metas, a partir dos princípios definidores, e traçar suas linhas de ação, desenvolvendo um planejamento estratégico que prevê ações a curto, médio e longo prazo²⁰.

Adequações Curriculares de Pequeno Porte

Podemos apontar, com base em Aranha (2000b), que as adequações curriculares de pequeno porte são de responsabilidade do professor, a quem caberá, após ampla discussão e definição no projeto político-pedagógico realizado por toda a equipe escolar, tomar decisões específicas, no âmbito da sala de aula.

1. Adequações de acesso ao currículo: Podem ser exemplificadas como:
 - Criação de condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com deficiência intelectual na sala de aula;
 - Favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com deficiência intelectual e seus pares, nas atividades internas da sala de aula como as realizadas com a comunidade escolar;
 - Propiciar a participação do aluno com deficiência intelectual nas atividades escolares contextualizadas, de forma interativa e com aproximações das atividades gerais dos outros alunos da sala;

19 Estamos utilizando o seguinte conceito de projeto político-pedagógico: “O projeto político-pedagógico de uma escola é o instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explícita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. [...] Nenhuma escola poderá alcançar objetivos significativos, para os alunos e para a comunidade na qual se encontra inserida, se não tiver um projeto que norteie e dê suporte para a ação de cada um de seus agentes. À medida que todos forem envolvidos na reflexão sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, passa a ser entendida como ela realmente é: de todos e para todos”. (ARANHA, 2004a, p. 09-10).

20 Neste sentido, ao contrário do proposto por Garcia (2007), a adequação curricular não se vincula a um modelo médico, justamente porque busca a referência curricular – escolar e, além disso, também não se caracteriza como um modelo único, uma vez que deve ser pensada na dialética entre geral e particular.

- Adotar sistema alternativo de comunicação para os alunos com deficiência intelectual impedidos da comunicação oral;
- Favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade ou de fracasso.

2. Adequações nos elementos curriculares

Com base em Aranha (2000b), apresentaremos algumas possibilidades de adequações nos diferentes elementos curriculares que poderão ser realizados pelos professores.

2.1 Adequações nos objetivos: Aqui estão contidas as possibilidades de ajustes que o professor pode fazer, nos objetivos pedagógicos, para adequá-los às características e condições do aluno com deficiência intelectual: priorização ou acréscimo de objetivos e utilização de maior variedade de estratégias pedagógicas.

2.2 Adequação de conteúdos: Assim como foram realizadas alterações nos objetivos curriculares, também a priorização de conteúdos refere-se à análise, pelo professor, da priorização, reformulação, sequencialização de áreas ou unidades de conteúdos, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários.

2.3 Adequações do método de ensino e da organização didática: adequar o método de ensino às necessidades de cada aluno, em seu processo de aprender. Na área da deficiência intelectual, essa adequação é fundamental para garantir a permanência e participação do aluno com deficiência intelectual, no âmbito da sala de aula, em parceria com seus colegas, por meio da utilização de estratégias colaborativas e interativas de aprendizagem. Por exemplo:

- Organização da sala de aula e das propostas de ensino
- Estabelecimento e utilização de quadros de rotina de aula
- Técnicas de ensino diferenciadas
- Apresentação dos conteúdos, utilizando material concreto e ilustrativo
- Dinâmica interativa e colaborativa de aula
- Atividades alternativas e diversificadas em pequenos grupos
- Dosagem do nível de complexidade das atividades
- Sequência das tarefas determinadas minuciosamente para o aluno com deficiência intelectual
- Utilização de materiais pedagógicos diversos e material concreto
- Trabalho coletivo

- Ensino colaborativo
- Utilização de ateliês de aprendizagem

2.4 Adequação no sistema de avaliação: relaciona-se à busca de alternativas para o procedimento de avaliação, com o objetivo de atender às necessidades do aluno com deficiência mental e observar seus avanços, nas áreas do conhecimento e frente aos objetivos educacionais. “É a adaptação do processo de avaliação, seja por meio de modificações de técnicas, como dos instrumentos utilizados” (ARANHA, 2000b, p.28).

2.5 Adequação da temporalidade: É a adequação no tempo da aprendizagem, aumentando ou diminuindo a previsão para tratar determinados objetivos e seus respectivos conteúdos. Deve-se ter em mente a importância de que o aluno com deficiência intelectual tenha garantido o seu direito de aprendizagem, no contexto regular de ensino e em interação com seus pares da mesma idade, porém, não se descarta a possibilidade de ampliação da temporalidade, em cada série ou em momentos importantes do processo de aprendizagem. Será a equipe da escola que tomará as decisões necessárias para o acompanhamento do processo de aprendizagem e de escolarização do aluno com deficiência mental.

Indicamos, abaixo, uma síntese comparativa apresentada por González, (2002, p.169), sobre os tipos de adequações curriculares.

Quadro II : Tipos de adequações curriculares de grande e pequeno porte.

ELEMENTOS CURRICULARES	TIPOS DE ADEQUAÇÕES	
	Grande Porte	Pequeno Porte
OBJETIVOS	priorização de uns objetivos frente a outros, atendendo a critérios de funcionalidade. seqüenciação.	eliminação de objetivos básicos. introdução de objetivos específicos, alternativos ou complementares.
CONTEÚDOS	priorização de áreas ou blocos. priorização de um tipo de conteúdos sobre outros (ex. - atitudinais). modificação da seqüência. eliminação de conteúdos secundários.	introdução de conteúdos específicos, alternativos ou complementares. eliminação de conteúdos básicos do currículo geral.
METODOLOGIA E ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	modificação de agrupamentos. modificação da organização espacial e temporal. modificação de procedimentos didáticos. introdução de atividades alternativas. modificação do nível de complexidade das atividades. modificação da seleção de materiais.	introdução de métodos e procedimentos complementares, específicos ou alternativos de ensino e aprendizagem. organização: atividades individuais/em grupos. introdução de recursos específicos de acesso ao currículo: pessoais, materiais e ambientais.
AVALIAÇÃO	modificações de técnicas e instrumentos. adaptação de técnicas e instrumentos.	introdução de critérios específicos. eliminação de critérios de avaliação geral. modificação dos critérios de aprovação.
TEMPORALIDADE	modificação do tempo previsto para uma aprendizagem.	prolongamento por um ano da permanência no mesmo ciclo.

Considerações Finais

O capítulo sobre *Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual* introduz a discussão sobre as implicações da construção de um sistema educacional inclusivo, nas diretrizes curriculares estabelecidas no interior das escolas, através de seu Projeto Político-Pedagógico.

Falar de uma escola inclusiva, aberta à diferença e atenta às necessidades de todos os seus alunos, impõe à equipe escolar, quase que obrigatoriamente, uma reflexão profunda sobre toda a organização da escola e de suas possibilidades concretas de proporcionar o acesso, para todos, dos bens culturais produzidos pela humanidade e traduzidos nos diferentes componentes curriculares.

Para que a escola, realmente, se torne inclusiva, necessariamente é preciso transformá-la, em todas as suas dimensões, superando antigos pré-conceitos e preconceitos presentes em seu cotidiano, principalmente em relação às possibilidades de escolarização de alunos com deficiência intelectual. O currículo é apenas uma dessas dimensões.

Referências Bibliográficas

AAIDD (THE AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES). Disponível em: <http://www.aamr.org/About_AAIDD/MR_name_change.htm>. ou <<http://www.aaid.org/>>. Acesso em: 27 out. 2007.

AAMR - American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental*: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AINLY, S. C., BECKER, G., COLEMAN, L. M. *The dilemma of difference: a multidisciplinary view of stigma*. New York/London: Plenum, 1986.

ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em Educação Especial. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/reflexões_sobre_diagnostico.asp?f_id_artigo=363. Acesso em: 22 nov. 2005.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.43-53.

ARANHA, M.S.F. *Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais*. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000a.

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva* – garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEESP, 2000b.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, J. E. (org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília: Fundepe, 2000, p.01-09.

ARANHA, M. S. F. (org.) *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

ARANHA, M. S. F. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – a escola*. Brasília: SEESP/MEC, 2004.

BECKER, H. S. *Uma teoria da ação coletiva*. Trad. M. B. M. L. Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus* - legislação e normas básicas para sua implantação. IMESP - Imprensa Oficial do Estado, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.

BUENO, J. G. *Educação Especial Brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, E. N. S.; 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* – 2003, vol. 11, n. 2, 147-156.

DE CARLO, M. R. P. *Se essa casa fosse nossa...* Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001.

DENARI, F. E. *Análise dos critérios e procedimentos para a composição de clientela de classe especial para deficientes mentais educáveis*. São Carlos, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

FERREIRA, M. C. C. *A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental*. Campinas, 1994, p. 160. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual: pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.101-109.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FONTES, R. J.; PLETSCH, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias Pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p.79-96.

KASSAR, M. C. M. *Ciência e senso-comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papyrus, 1999.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (orgs.) *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007, p.11-20.

GARCIA, M. T.; BEATÓN, G. A. *Necessidades Educativas Especiais* – desde o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Linear B, 2004.

GONZÁLEZ, J. A. T. *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. M. *Crianças de classe especial: efeitos do encontro entre saúde e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAJÓN, D. G.; GIL, J. P.; GARRIDO, A.A. Adaptações Curriculares. In: BAUTISTA, R. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 1993, p.53-82.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1986.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. São Paulo, 1995. 387p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

OPS/OMS. Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Montreal- Canadá, 06 de outubro de 2004. Disponível em : http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm Acesso em: maio de 2008

OLIVEIRA, A. A. S. *Educação Especial: a questão das oportunidades educacionais da pessoa com deficiência*. São Carlos, 1996, p. 197. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais. In: MANZINI, E. J. (org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília, 2000, p.11-29.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações Sociais sobre Educação Especial e Deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados*. Marília, 2002, 325 p.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004, p.77-112.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido* – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações Curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007, p.36-52.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação da deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

PADILHA, A. M. L. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial* – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PADILHA, A. M. L. Mediação Semiótica. IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, 29 a 31 de outubro de 2007. (mini-curso).

PESSOTI, I. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: *Educação e Sociedade* – Revista quadrimestral da ciência e da educação. N. 71, Ano XXI. Campinas, Unicamp, out. 2001, p. 45-78.

ROSE, R. O currículo: um veículo para a inclusão ou uma alavanca para exclusão? In: TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998, p.51-64

SCHNEIDER, D. “Alunos Excepcionais”: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985, p52-81.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. O currículo nas salas de aula inclusivas: origem. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Art-med, 1999, p.233-239.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.; STEFANICH, G.; ALPER, S. A aprendizagem nas escolas inclusivas: e o currículo? In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p.240-253.

TILSTONE, C.; FLORIAN, L; ROSE, R. *Promover a Educação Inclusiva*. Porto Alegre: Horizontes Pedagógicos, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da Defectologia – Obras Completas – tomo cinco*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

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

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.