

# A CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM PERCURSO HISTÓRICO

## THE CONCEPT OF INTELLECTUAL DISABILITY: A HISTORICAL PATH

## EL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA RUTA HISTÓRICA

Fabício Santos Dias de Abreu<sup>1</sup>  
Centro Universitário Estácio de Brasília

Patrícia Lima Martins Pederiva<sup>2</sup>  
Universidade de Brasília – UnB

### Resumo

Neste artigo, por meio da análise de literatura, buscamos inventariar historicamente as concepções de deficiência intelectual e demonstrar que essas se reverberam em práticas pedagógicas que se alinham a princípios científicos e sociais que regem a sociedade. Trazer o passado à tona mostra-se como essencial para que retrocessos não se materializem e para que a educação inclusiva seja defendida como um processo indispensável em uma democracia e se consolide como um direito inalienável dos sujeitos com deficiência intelectual. A partir da historiografia construída neste texto foi possível perceber que o olhar dispensado para esse público se encontra fortemente influenciado por discursos ideológicos que transitam, ora por aspectos inclusivos, ora por vias de exclusão, que podem potencializar ou aniquilar as expressões de vida. Um marco importante é percebido no final do século XX ao despontar o discurso social da deficiência que, dentre outras coisas, defende que essa não deveria ser narrada pela via da patologização e da subalternização, mas como uma forma singular de expressão corporal que em contato com uma sociedade excludente gera barreiras ao pleno desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual; Inclusão; Desenvolvimento Humano.

### Abstract

In this article, through literature analysis, we seek to historically inventory the conceptions of intellectual disability and demonstrate that these reverberate in pedagogical practices that are aligned with scientific and social principles that govern society. Bringing the past to light proves to be essential for setbacks not to materialize and for inclusive education to be defended as an indispensable process in a democracy and to consolidate itself as an inalienable right of individuals with intellectual disabilities. From the historiography constructed in this text, it was possible to perceive that the look given to this public is strongly influenced by ideological discourses that materialize in paradigms that can enhance or annihilate the expressions of life. An important milestone is perceived at the end of the 20th century when the paradigm of inclusion

<sup>1</sup> Pedagogo, especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, mestre em Psicologia do Desenvolvimento e doutorando em Educação – formações pela Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Centro Universitário Estácio de Brasília. E-mail: [fabra201@gmail.com](mailto:fabra201@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5850943026310703>. ORCID: [0000-0003-3055-5704](https://orcid.org/0000-0003-3055-5704).

<sup>2</sup> Musicista, Mestra em Educação e Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. E-mail: [pat.ped@gmail.com](mailto:pat.ped@gmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6354485124876296>. ORCID: [0000-0003-4434-6671](https://orcid.org/0000-0003-4434-6671).

emerges, which, among other things, defends that disability should not be narrated through pathologization and subordination, but as a unique form of corporal expression that, in contact with an exclusionary society creates barriers to full development.

**Keywords:** Intellectual Disability; Inclusion; Human development.

## Resumen

En este artículo, a través del análisis de la literatura, buscamos inventariar históricamente las concepciones de discapacidad intelectual y demostrar que estas repercuten en prácticas pedagógicas alineadas con los principios científicos y sociales que rigen la sociedad. Sacar a la luz el pasado resulta fundamental para que los retrocesos no se materialicen y para que la educación inclusiva se defienda como un proceso indispensable en democracia y se consolide como un derecho inalienable de las personas con discapacidad intelectual. A partir de la historiografía construida en este texto, fue posible percibir que la mirada que se le da a este público está fuertemente influenciada por discursos ideológicos que se materializan en paradigmas que pueden potenciar o aniquilar las expresiones de la vida. Un hito importante se percibe a fines del siglo XX cuando surge el paradigma de la inclusión que, entre otras cosas, defiende que la discapacidad no debe ser narrada desde la patologización y la subordinación, sino como una forma única de expresión corporal que, en contacto con una sociedad excluyente crea barreras para el pleno desarrollo.

**Palabras clave:** Discapacidad intelectual; Inclusión; Desarrollo humano.

## INTRODUÇÃO

Os processos educacionais formais, engendrados hegemonicamente nas instituições escolares, marca a vida dos sujeitos na modernidade ocidental. Nesse contexto, tornou-se consenso que a experiência humana deveria ser atravessada pela permanência na escola e que esse é o caminho mais eficaz para o acesso aos bens culturais, materiais e relacionais historicamente acumulados e construídos pela humanidade. Nesse espaço, fortemente marcado pela prevalência do controle social da aprendizagem e pela hierarquização de saberes, corpos são ajustados de acordo com o convencionalizado como normal, principalmente no que tange ao desenvolvimento cognitivo. É a partir de expectativas relacionadas aos padrões de inteligência associados a cada faixa-etária que todo o currículo escolar se estrutura, com as noções de que desenvolvimento humano se ordena de forma progressiva e etapista. Portanto, é na escola que, majoritariamente, a deficiência intelectual ganha destaque como a protagonista de um enredo de pretensos fracassos e impossibilidades de aprender.

Vários autores (FREIRE, 201; ILLICH, 2018; dentre outros) têm demonstrado que essa forma secular de ritualizar o ensino com templos e tempos próprios para o saber, domesticar os corpos e fortalecer as relações de dominação por meio do acesso quantificável ao conhecimento apresenta falhas estruturais graves que nada concorre para a emancipação e inclusão dos sujeitos. A escola baseia-se em princípios ideológicos muito



bem demarcados que assentam na homogeneização, a passividade e a aprendizagem por métodos ortodoxos como vias prioritárias de formação científico-humana. Historicamente, essa instituição se organizou para um tipo específico de sujeito: aqueles que estivessem dentro de um perfil hegemônico de classe, gênero, raça e de desenvolvimento neuropsicomotor. A diversidade (de corpos, de sujeitos e de saberes), nesse contexto, ficou relegada à marginalidade e à exclusão.

A presença crescente de estudantes com deficiência no contexto escolar, principalmente após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), tem desestabilizado e colocado em conflito noções dominantes até então cristalizadas sobre desenvolvimento, aprendizagem e avaliação. A educação em uma perspectiva inclusiva confronta o modelo hegemônico da escola organizado a partir de uma pedagogia tradicional (etapista e conteudista). Essa matriz desconsidera os processos singulares de desenvolvimento e homogeneiza as práticas educativas a partir de um padrão de normalidade que exclui outras trajetórias de desenvolvimento não típicas. O mote da inclusão traz consigo inquietações que exigem aprofundamentos teóricos e mudanças atitudinais que mobilizem reestruturações dos processos escolares que não abarcam a diversidade humana. Portanto, torna-se necessário que a educação, que se adjective como inclusiva, vincule-se a concepções de desenvolvimento que vislumbrem outras formas, rotas e tempos de aprendizagem e que se dispça da crença da homogeneidade das formas de avanço cognitivo.

A ideia de inclusão, tal qual se delineia na contemporaneidade, é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento e organização do psiquismo no humano. O acesso às relações sociais, que se convertem em funções psicológicas superiores, e aos progressos do desenvolvimento histórico, que expandem a ação do sujeito no mundo, materializam-se no encontro e na transmissão/apropriação dos saberes. A história da humanidade, portanto, é marcada pela profunda dependência e intercâmbio entre os indivíduos por meio de um processo permanente de propagação/apropriação entre as gerações. É esse movimento que garante a continuidade do processo sócio-histórico e permite que o patrimônio da cultura possa ser acessado: “o movimento histórico é impossível sem a transmissão ativa às novas gerações dos progressos da cultura humana, sem a sua educação” (LEONTIEV, 1980, p. 55). Porém, a plenitude de apropriação da técnica, da arte e da ciência, por exemplo, encontra-se à margem do próprio humano, gerando desigualdades, e demonstra o caráter assimétrico das oportunidades de desenvolvimento. A exclusão agudiza-se quando a deficiência atravessa a experiência do sujeito, pois aquele que a possui sofre uma



série de interditos que se materializam em restrições de participação em todas as esferas que compõem a vida social. A questão aqui posta não é da ordem da capacidade ou incapacidade dos indivíduos de se apropriarem da cultura, mas desse atributo se tornar acessível para todos: “o problema real consiste em todos os homens terem na prática possibilidades de marchar pelo caminho do desenvolvimento sem quaisquer limitações” (LEONTIEV, 1980, p. 71).

A deficiência intelectual, na maioria das vezes, manifesta-se como uma peculiaridade desenvolvimental sem estar atrelada a indícios físicos ou sensoriais de fácil observação e mensuração que obstaculariza a aprendizagem dos conteúdos escolares e a assimilação de comportamentos sociais. Esses aspectos forjam métodos diagnósticos pouco precisos, abstratos e de difícil avaliação, que se traduzem nas diversas tentativas de se cunhar terminologias para a designação do fenômeno da expressão da cognição considerada abaixo da média. Atreladas ao que foi referendo pelas convenções científicas de cada época, transita-se por uma miríade de alcunhas para designar as pessoas com deficiência intelectual: idiota, cretino, desadaptado, oligofrênico, ignorante, retardado mental, imbecil, deficiente mental etc.

Por essas vias, por um período da história, cunhou-se a ideia da não educabilidade dos sujeitos com deficiência intelectual, sendo relegado a eles, a depender da época, a exclusão total ou a integração a instituições de ensino especial cujo foco estava atrelado a treinos psicomotores ou a atividades repetitivas e infantilizadas – que nada concorria para o desenvolvimento das funções complexas que compõem o psiquismo humano. No presente artigo buscamos inventariar historicamente as concepções de deficiência intelectual e demonstrar que essas reverberam em práticas pedagógicas que se alinham a princípios ideológicos que regem a sociedade. Trazer o passado à tona mostra-se como essencial para que retrocessos não se materializem e para que a educação inclusiva seja defendida como um processo indispensável em uma democracia e se consolide como um direito inalienável dos sujeitos com deficiência intelectual.

## **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DA ABORDAGEM PEDAGÓGICA A EUGENIA**

A tentativa de um trabalho pedagógico estruturado para aqueles que manifestavam uma peculiaridade no desenvolvimento cognitivo tem como marca o século XIX, com a elaboração do médico francês Jean Itard (1774-1838) sobre a educação de Victor de Aveyron, conhecido na literatura como o menino selvagem (ITARD, 2017a; 2017b). As respostas sociais a esse fenômeno, antes desta época, transitavam entre o abandono



(extermínio) e a caridade social (asilos), e coube a Itard redimensionar a análise do caso de Victor por uma via mais otimista. Contrariando seu mestre, Philippe Pinel (1745-1826), para quem o destino do menino seria as instituições asilares, uma vez que a deficiência intelectual inviabilizaria sua educação, o pupilo refuta o determinismo biológico e o destino fatalista presente na análise inicial. Sua defesa é de que “o homem só no seio da sociedade pode encontrar o lugar eminente que lhe foi assinalado pela natureza, e seria, sem a civilização, um dos mais fracos e menos inteligentes dos animais” (ITARD, 2017a, p. 195).

Outro nome de destaque desse período é o do francês Edouard Séguin (1812-1880), conhecido como *l'instituteur des idiots*, responsável pelas primeiras classes em uma abordagem médico-pedagógica para alunos com deficiência intelectual no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, sob a supervisão de Itard. Ao se afastar dessa instituição, funda, em 1840, para aquele público, uma escola exclusiva que se distanciava dos princípios asilares e custodiais, tendo como base métodos próprios que se estruturavam na tríade atividade-inteligência-vontade. Ao defender que não era pela medicina, mas sim pela educação a via mais eficaz de ação sobre a deficiência intelectual, acaba desviando-se do círculo de estudiosos franceses – fortemente influenciados pela crença de que aquele era um problema orgânico e imutável e, portanto, impossível de educação.

Esse imbróglio provavelmente motivou sua mudança para os Estados Unidos, onde aperfeiçoou seu trabalho, considerado pioneiro, dentre outros tantos motivos, por atrelar estudos teóricos a métodos educacionais específicos sobre a temática. Na avaliação de Tezzari (2009), suas concepções estabelecem os fundamentos da educação especial do século XX, pois é um dos precursores na defesa da educabilidade das pessoas com deficiência intelectual que, na sua proposição metodológica, deveria se organizar a partir de alguns princípios: a) desenvolvimento e regulação das funções motoras; b) aperfeiçoamento das dimensões intelectual e artística; c) estimulação de atitudes morais e afetivas; d) regulação dos instintos (educação moral).

Seu legado, imbuído de profunda originalidade, influenciou as atuações de proeminentes nomes da educação especial, como o de Maria Montessori (1870-1925), por exemplo, e alicerçou a fundação, em 1876, da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD<sup>3</sup>), sendo seu primeiro presidente.

Se até então as discussões sobre deficiência intelectual estavam sob o domínio da pedagogia e da medicina, no início do século XX a psicologia, principalmente por meio dos

<sup>3</sup> American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).



estudos do francês Alfred Binet (1857-1911), galga seu espaço na tentativa de mensurar quantitativamente a inteligência por meio da psicométrie<sup>4</sup>. Inicialmente vinculado às ideias de Paul Broca (1824-1880), que afirmava a superioridade intelectual como diretamente subordinada ao volume cerebral, Binet logo percebeu a inconsistência desse método. Colocou-se então em posição diametralmente oposta a craniometria e aos pressupostos lombrosianos<sup>5</sup> – convicções de grande força na época – e dedicou-se a analisar a questão por vias psicológicas.

Para tanto, desenvolveu uma série de tarefas de dificuldade progressiva que se relacionava aos problemas comuns da vida cotidiana que, para serem solucionados pela criança, necessitavam de operações mentais que envolvessem ordenamento, compreensão, criatividade, julgamento etc.: “ele esperava que a mescla de vários testes relativos a diferentes habilidades permitiria a abstração de um valor numérico capaz de expressar a potencialidade global de cada criança” (GOULD, 1999, p. 152).

Em 1908, Binet publicou uma escala que passou a ser utilizada, posteriormente e com ajustes, para a aferição do Quociente de Inteligência (QI). Na proposta inicial do psicólogo francês para a solução de cada tarefa foi atribuído um parâmetro de idade tendo como referência crianças com inteligência típica. As últimas tarefas realizadas com êxito corresponderiam à idade mental, e para determinar o nível intelectual bastava subtrair esse valor pelo número correspondente da idade cronológica. Mais à frente, em 1912, o alemão Wilhelm Stern (1871-1938) estabeleceu que a idade mental deveria ser dividida pela idade cronológica e o resultado multiplicado por 100. Nascia, assim, a fórmula para o Quociente de Inteligência (QI). Para Binet esses números serviriam apenas como guias, e não era possível quantificar o desenvolvimento cognitivo por mensurações fixas ou apoiadas na herança biológica, pois “a inteligência era por demais complexa para ser expressa por um único número” (GOULD, 1999, p. 154).

Apesar de Vigotski (2018) não operar especificamente com a categoria inteligência, mas com indicadores do desenvolvimento humano de forma mais ampla, é possível perceber certa interseção entre suas ideias e as de Binet, principalmente quando aquele disserta sobre o conceito de idade pedológica. Essa, de acordo com o autor, seria “o nível

<sup>4</sup> A psicométrie é uma área da psicologia que se interliga com as ciências exatas, especialmente a matemática e a estatística. Representa a teoria e a técnica de medir e mensurar os processos mentais através de métodos quantitativos (PASQUALI, 2009).

<sup>5</sup> Teoria de Cesare Lombroso (1835-1909), conhecida como criminalidade inata ou antropologia criminal, apoiava-se no determinismo biológico e na antropometria na tentativa de traçar um perfil típico de criminosos a partir de suas características físicas. Essas ficaram conhecidas como traços atávicos, que muito se assemelhavam aos aspectos corporais dos símios: “podemos identificar os criminosos natos porque seu caráter simiesco se traduz por determinados sinais anatômicos. Seu atavismo é tanto físico quanto mental, mas os sinais físicos, ou estigmas, como os chamaria Lombroso, são decisivos” (GOULD, 1999, p. 123).



de desenvolvimento que a criança realmente atingiu e não sua idade segundo a certidão de nascimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 20). Por meio de determinados padrões pedológicos, obtidos através de investigações estatísticas de ocorrência temporal de marcadores do desenvolvimento, compara-se a idade física da criança em relação aos progressos esperados para sua faixa etária, como pode ser visto no quadro abaixo. Essa concepção não tinha como princípio, assim como em Binet, estabelecer rótulos, demarcar atrasos ou avanços no desenvolvimento, mas indicaria que esse “não é um processo organizado temporalmente de modo simples, mas de forma complexa; seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo” (VIGOTSKI, 2018, p. 22). Portanto, o tempo do desenvolvimento não é uma constante cronológica como assevera alguns teóricos inatistas-maturacionistas, mas se relaciona à dialética biológico-cultural.

**Quadro 01 – Marco do desenvolvimento – fala**

CRIANÇAS	IDADE CRONOLÓGICA	IDADE PEDOLÓGICA DA FALA	
Criança 01	02 anos	2 anos e 4 meses	Idade pedológica divergiu em 4 meses da idade cronológica
Criança 02	02 anos	2 anos	Idade pedológica coincide com a idade cronológica
Criança 03	02 anos	1 ano e 10 meses	Idade pedológica divergiu em 2 meses em relação à idade cronológica

**Fonte:** Exemplo categorizado a partir de Vigotski (2018)

Os desdobramentos das ideias de Binet, que morre poucos anos depois da publicação da escala, foram desastrosos e passaram a ser utilizadas para referendar a hierarquização social e a subjugação de determinados grupos por meio da reificação e do hereditarianismo. Esses pressupostos não se coadunam à defesa inicial, que era de criar um parâmetro para identificação de crianças com dificuldade de aprendizagens visando uma atuação focada nas necessidades específicas apontadas pelos testes. “Mas de alguma coisa Binet estava seguro: qualquer que fosse a causa do mau desempenho escolar, o propósito da escola era identificar a criança com problemas e ajudá-la a melhorar: nunca atribuir um rótulo e impor-lhe limites” (GOULD, 1999, p. 155).

Torna-se necessário trazer o contraponto defendido por Gould (1999) de que a Teoria do Quociente de Inteligência (QI) de Binet sofreu apropriações equivocadas por parte dos seus seguidores. Argumenta ele que Binet é o responsável por uma



compreensão, até então singular, de que a inteligência era complexa em demasia para ser expressa por um único número ou por escalas, e seus estudos não relacionavam o QI a uma concepção de inteligência inata, mas serviam para identificar as dificuldades de aprendizagem escolar. Porém, considera Gould (1999), que seus feitos foram mal interpretados pelos teóricos norte-americanos que se utilizaram das ideias que fundamentam o teste de QI para manter falácias, hierarquizações e a naturalização do extermínio fortemente defendida pela reificação e pelo determinismo biológico. “Binet não só negou apenas a quantificar o QI como inteligência inata; recusou-se também a considerá-lo um recurso geral para a hierquirização de alunos segundo o seu valor intelectual” (GOULD, 1999, p. 155).

Uma dessas apropriações equivocadas é a do estadunidense Henry Goddard<sup>6</sup> (1866-1957), responsável pela primeira tradução dos testes de Binet para o inglês, utilizando-os para referendar o eugenismo na tentativa de identificar pessoas com deficiência intelectual para impor-lhes limites, institucionalizá-las e proibir sua reprodução por meio da esterilização compulsória<sup>7</sup>. Para Goddard, todos aqueles que tinham QI variante entre 51 a 70 eram considerados débeis mentais<sup>8</sup>, cuja idade mental correspondia entre oito e doze anos de idade, e deveriam ser submetidos à mesma intervenção: “era necessário interná-los ou mantê-los sob vigilância rigorosa, satisfazer as necessidades ditadas pelas suas limitações e, assim, mantê-los contentes, e, principalmente, evitar que se reproduzissem” (GOULD, 1999, p. 164). Há, nessa época, uma naturalização de opiniões e preconceitos que se elevam a fato científico a partir de mensurações deturpadas e adulteradas. A ciência, considerada ilusoriamente como objetiva e neutra, vai referendar

<sup>6</sup> Goddard foi um dos pioneiros em propor, a partir do QI, um sistema de classificação quantitativo para as pessoas com deficiência intelectual. De acordo com sua proposta: QI 51-70 – débil mental (moron); QI 26-50 - imbecil (imbecile); QI 0-25 – idiota (idiot). Essa identificação perdurou por décadas e influenciou diversos sistemas oficiais de categorização de deficiência e doenças.

<sup>7</sup> Nos EUA, após a disseminação das ideias de Goddard e do fortalecimento do eugenismo, a esterilização compulsória ganhou estatuto legal. É famoso na literatura o caso conhecido como *Bucks versus Bell*. Carrie Buck foi uma jovem de 18 anos com deficiência intelectual que, mediante estupro, gerou um filho. Era paciente do Virginia State Colony for Epileptics and Feeble-minded e o então diretor dessa instituição, Hendren Bell, solicitou a justiça sua esterilização por considerá-la uma ameaça genética, desprovida de moralidade e do controle de si. O caso tramitou por diversas instâncias jurídicas da Virgínia até chegar à Suprema Corte dos Estados Unidos que decretou a castração de Bucks na defesa de que os considerados inaptos não poderiam perpetuar sua espécie em nome do bem-estar coletivo e da saúde pública. O efeito dessa decisão, considerada de ordem sanitária, foi devastadora e expandiu-se por diversos estados norte-americanos a prática da castração como uma medida eugênica chancelada pelo poder público. No Brasil contemporâneo essas práticas ainda ressoam, sendo comum a esterilização involuntária de pessoas com deficiência mediante autorização do Estado. A prática é referendada pela Lei de Planejamento Familiar (Lei 9.263/96) artigo 10, parágrafo 6º, que diz: “a esterilização cirúrgica em pessoas absolutamente incapazes somente poderá ocorrer mediante autorização judicial, regulamentada na forma da lei”. Mesmo passados mais de 20 anos, uma lei específica sobre a questão, como prevê o inciso, nunca foi regulamentada competindo aos magistrados legislar a partir de suas interpretações. É importante registrarmos que a Lei 9.263/1996 não está em consonância com a Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), pois essa, em seu artigo 6º, inciso segundo, estabelece que a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para exercer direitos sexuais e reprodutivos.

<sup>8</sup> Goddard é responsável por cunhar essa terminologia na língua inglesa ao utilizar o termo *moron*, que deriva da palavra grega *mōron*, que quer dizer “bobo” ou “tolo”.



um projeto de sujeito e sociedade pautado na hierarquização, dominação e extinção de determinados corpos. Essas convicções fundamentam-se em perspectivas organicistas e psicológicas que declaram a nulidade dos fatores socioculturais no desenvolvimento dos sujeitos.

Na visão de Goddard, a inteligência era uma entidade inata transmitida pela hereditariedade, e a mensuração do QI era uma ferramenta útil para aperfeiçoar a raça norte-americana. A deficiência intelectual, nesse contexto, vincular-se-ia a aspectos genéticos que produziria incapacidade permanente e ausência de controle comportamental que promoveria condutas imorais, encontradas em grupos considerados desajustados socialmente – tais como criminosos, prostitutas, infratores e alcoólatras – que precisavam ser eliminados em nome da harmonia social e do progresso da raça.

Por entender a inteligência como uma escala imutável, a resolução do que se colocava como problemas sociais seria resolvida pela castração ou pela proibição de reprodução dos considerados débeis mentais, imbecis e idiotas. Esses absurdos, com chancela científica da época, foram abordados no livro “The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness” (GODDARD, 1912), em que se analisa o caso de Deborah Kallikak<sup>9</sup> a partir da construção da genealogia de sua família. O autor evidencia que o trisavô de Deborah (Martin Kallikak) teve um filho fruto de um caso extraconjugal com uma mulher com deficiência intelectual (sua trisavó), ao mesmo tempo em que concebeu outros descendentes com sua esposa, considerada uma mulher distinta e de bons valores morais.

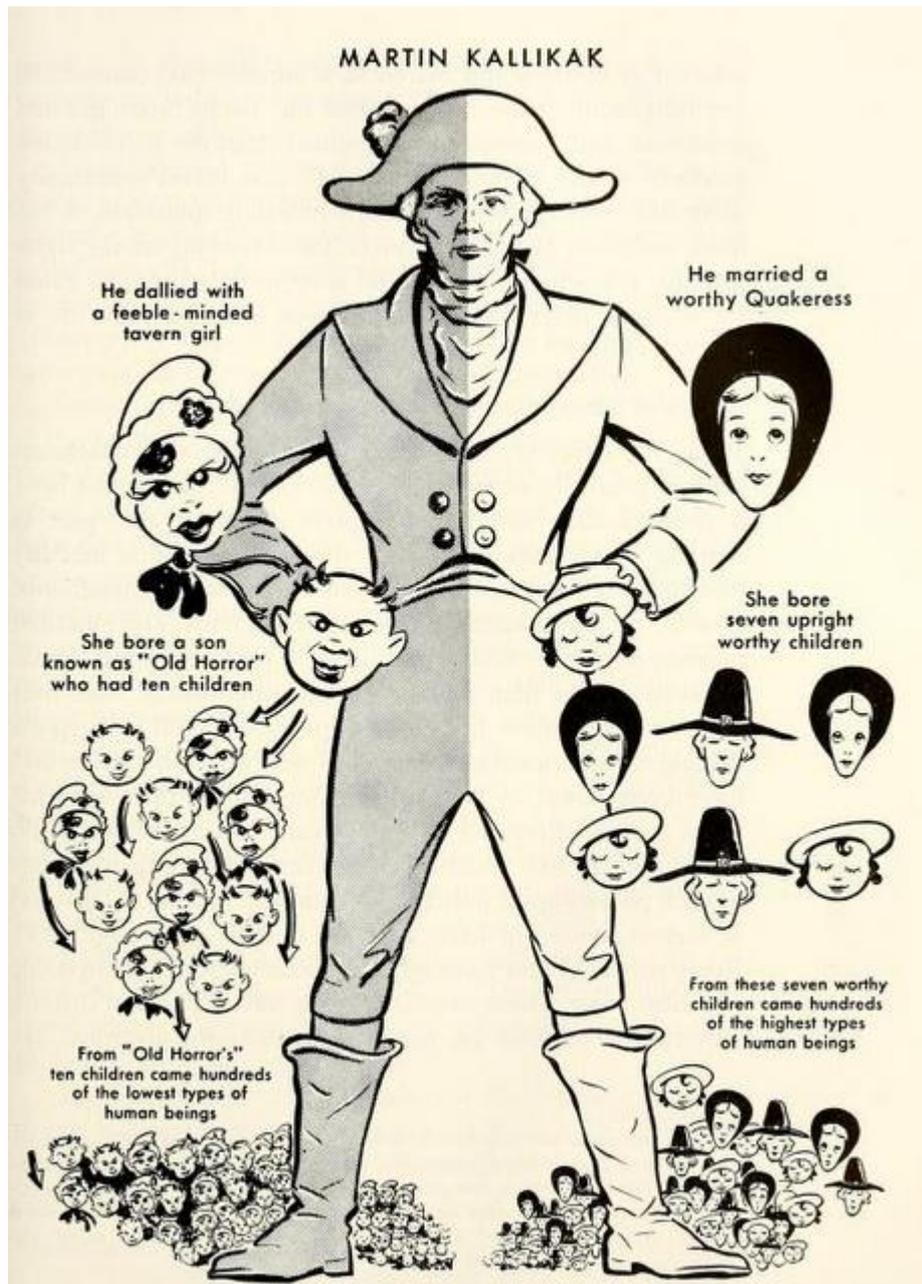
Ao longo da obra demonstra que a prole originária da primeira linhagem é composta majoritariamente por pobres, deficientes intelectuais, criminosos etc., enquanto a segunda é formada por membros saudáveis, prósperos, inteligentes e com grande prestígio social. Esse estudo, acusado na contemporaneidade de ser fruto de dados adulterados ou até mesmo inventados (GOULD, 1999), foi amplamente aceito pelos eugenistas<sup>10</sup> e suas influências podem ser percebidas ainda hoje, principalmente no que se refere a determinadas crenças sobre a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, sobretudo naquelas que referendam equivocadamente que essa expressão é aberrante e incontrolável.

<sup>9</sup> Para escrever o livro, Goddard utilizou o caso real de Emma Wolverton, aluna da Escola Prática de Vineland para meninos e meninas débeis mentais, que dirigiu.

<sup>10</sup> As práticas eugênicas norte-americanas influenciaram sobremaneira o nazismo em sua tentativa nefasta de cunhar uma raça superior. Dentre os diversos programas genocidas implementados por Adolf Hitler (1889-1945) em nome desse objetivo, destacamos o Aktion T4 que sentenciou à morte milhares de pessoas com deficiência, consideradas um fardo genético e financeiro para o progresso do povo alemão.



Imagem 01 – Charge da descendência de Martin Kallikak



Fonte: Representação gráfica da década de 50 do século XX da obra de Goddard

Em crítica, Leontiev (1980) reforça que a desigualdade entre os indivíduos não depende de diferenças biológicas, como acreditam os eugenistas, mas são criadas por mecanismos perversos de poder que se fortalecem em contextos de injustiça social, típicas do sistema capitalista. A exploração das pessoas por outras expande os limites do trabalho e perpassa todas as dimensões das relações sociais que vão demarcando divisões entre os humanos. Essas ações fortalecem ideologias que defendem a existência de classes de indivíduos qualificadas como superiores ou inferiores, sendo que esses necessitam estar sob o julgo daqueles. “Só a destruição das relações sociais fundadas na exploração do



homem pelo homem, que o engendra, pode, pois, eliminar este processo e devolver ao homem, a todos os homens, a sua natureza humana em toda a sua plenitude e variedade” (LEONTIEV, 1980, p. 70).

A passagem da autoridade pelo diagnóstico de deficiência intelectual da medicina para a psicologia trouxe mais retrocessos que avanços, pois se continuou a reafirmar que a problemática da deficiência era de ordem individual, fundamentada essencialmente em aspectos orgânicos mensuráveis por meio de testes. Mais uma vez a deficiência é colocada na esteira do determinismo biológico como algo inato e hereditário e, conforme bem lembra Gould (1999), essa é uma teoria que impõe limites e demarca que “a posição que cada grupo ocupa na sociedade constitui uma medida do que esse grupo poderia e deveria ser” (p. 13). A inteligência e a racionalidade, que desde os gregos causavam fascínio, agora poderiam ser medidas com o intuito de escalonar sujeitos e orientar destinos, a seleção natural é retificada em nome de uma pretensa seleção social, e o preconceito transforma-se em fatos científicos. Essas dimensões ganham legitimidade dogmática a ponto de os resultados numéricos dos testes, totalmente alheios às condições materiais e históricas de vida terem o poder de guiar a existência dos sujeitos nas dimensões afetivo-sexuais, escolares<sup>11</sup>, assistenciais, jurídicas etc. Por vários mecanismos há uma atrofia intencional de determinadas vidas: “poucas injustiças podem ser mais profundas do que ser privado da oportunidade de competir, ou mesmo de ter esperança, por causa da imposição de um limite externo, mas que se tenta fazer passar por interno” (GOULD, 1999, p. 13).

## A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA MODERNIDADE

No final do século XX, com o declínio do eugenismo como prática oficial, a intensificação dos movimentos sociais de grupos minoritários e a ascensão dos direitos humanos, as práticas coletivas foram, gradativamente, assentando-se em outros princípios de contornos mais inclusivos e democráticos. A deficiência, principalmente na Europa e na América do Norte, começa a ser analisada por outras narrativas científicas de abordagem crítica. Essas apontam que as leituras sociais feitas pelo contexto cultural das diferenças entre os corpos e mentes geram opressões e engendram barreiras que restringem os acessos e dificultam o desenvolvimento. Nesse contexto, as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo, inicialmente marcadas como um padrão biológico inato e

---

<sup>11</sup> Até meados dos anos 90 do século XX o resultado do teste de QI era decisivo para o encaminhamento escolar dos alunos com deficiência intelectual, classificados em: dependentes (instituições asilares), treináveis (centros de ensino especial) e educáveis (classes especiais).



inalterado, foram desestabilizados com o advento de outras abordagens psicológicas (VYGOTSKY, 1997; WALLON, 2007; WALLON, 2008; BRONFENBRENNER, 1994), que entendem os fenômenos psíquicos a partir do entrelaçamento de fatores biológicos, ambientais, sociais e culturais.

A historiografia da educação especial (PESSOTTI, 1984; MAZZOTTA, 2001; JANNUZZI, 2012) demonstra que as formas de nomear as pessoas com deficiência sempre carregaram as marcas ideológicas de disputas teóricas que pleiteavam a legitimidade de exercer controle sobre seus corpos e destinos. As diversas palavras utilizadas para designar aqueles que possuem funcionamento cognitivo destoante de uma pretensa normalidade – do idiota à pessoa com deficiência intelectual – refletem uma realidade histórica específica e demonstram que “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHNÍNOV, 2010, p. 31).

Nessa conjectura, destaca-se o papel desempenhado pela centenária Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento<sup>12</sup> (AAIDD), considerada a maior liderança ocidental sobre o assunto. Suas primeiras definições, propostas no início do século XX, ancoravam-se na defesa de que a deficiência intelectual estava relacionada ao desenvolvimento mental incompleto ou defeituoso, que impedia o sujeito de exercer suas tarefas e gerava uma incapacidade permanente de adaptar-se ao meio circundante, com a necessidade permanente de supervisão.

A partir da década de 50 do século XX ventila-se a ideia de que problemática estava associada ao funcionamento intelectual abaixo da média, mensurado por meio dos testes, em inter-relação com as dificuldades no comportamento adaptativo. Esta forma de perceber a deficiência intelectual, atrelada não apenas ao nível cognitivo, mas também ao comportamento, avaliado a partir de parâmetros de independência esperados para cada idade e grupo social, foi inserida para dirimir o peso dos testes de inteligência como a única sentença de diagnóstico. Houve a percepção de que a utilização de testes padronizados unicamente como via diagnóstica fazia com que diferenças culturais ou dificuldades de

---

<sup>12</sup> Fundada em 1876 é uma organização científica interdisciplinar que tem como principal objetivo atingir a plena inclusão social de pessoas com deficiência intelectual. Já recebeu os seguintes nomes: Associação dos Oficiais Médicos de Instituições Americanas para Pessoas Idiotas e com Transtornos Mentais, Associação Americana de Deficiência Mental, Associação Americana de Retardo Mental e, desde 2006, Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento. No ocidente, é a instituição de maior prestígio sobre a temática, sendo que a maioria dos países segue suas diretrizes e orientações que são publicizadas, desde 1910, por uma espécie de manual que atualmente está na sua 11ª edição (do ano de 2010) com o título *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. No Brasil, apesar de ser signatário dos conceitos e instruções desta associação, a última versão do compêndio traduzida para o português pela editora Artmed é a 10ª do ano de 2002 (publicada em território nacional em 2006) sob título *Retardo Mental – definição, classificação e sistemas de apoio*. Essa, atualmente é uma obra esgotada e de difícil acesso e, de acordo com Pletsh (2014), a diferença mais substancial entre as versões (de 2002 e 2010) encontra-se na troca do vocábulo “retardo mental” por “deficiência intelectual”.



aprendizagem fossem lidas como deficiência intelectual. Na década de 90 do século XX há uma profunda reformulação em que essa passa a ser entendida por um caráter mais funcional e sistêmico em que o diagnóstico gravitava em torno de três pilares: capacidade cognitiva, comportamento adaptativo e necessidade de suportes (ALMEIDA, 2004).

Na avaliação de Pan (2008) os esforços da AAIDD encontram-se em investigar e propor modelos de avaliação que consigam perceber as características de diferentes contextos na articulação entre habilidades adaptativas e inteligência. A atual definição, proposta em 2010, apoia-se em pressupostos funcionalistas, sistêmicos e bioecológicos, e aponta que deficiência intelectual se caracteriza por limitações significativas, percebida antes dos 18 anos de idade, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange habilidades sociais e práticas cotidianas. Na tentativa de entendê-la a partir do desempenho do sujeito no meio para além das características clínicas, a AAIDD recomenda que a caracterização da deficiência intelectual seja feita em cinco dimensões: funcionamento/habilidade intelectual, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, saúde e contexto.

**Imagem 02** – Dimensões que caracterizam a deficiência intelectual de acordo com a AAIDD



**Fonte:** categorização gráfica a partir de AAIDD (2011)

O primeiro, também chamado de inteligência, que outrora era o único indicador de



déficit intelectual, pertence ao domínio da capacidade cognitiva<sup>13</sup> geral do indivíduo, como aprendizado, raciocínio, resolução de problemas etc. Já o comportamento adaptativo refere-se ao acervo de habilidades<sup>14</sup> conceituais, sociais e práticas que são aprendidas e realizadas pelas pessoas em seu cotidiano para responder às demandas da vida em sociedade. Para Santos e Morato (2012) essa dimensão considera as capacidades do sujeito em gerir sua história com independência e responsabilidade a partir de determinadas referências que consideram as expectativas do grupo etário e do contexto sociocultural – limitações nesse quesito podem atrapalhar o sujeito em suas relações com o meio e no convívio com seus pares.

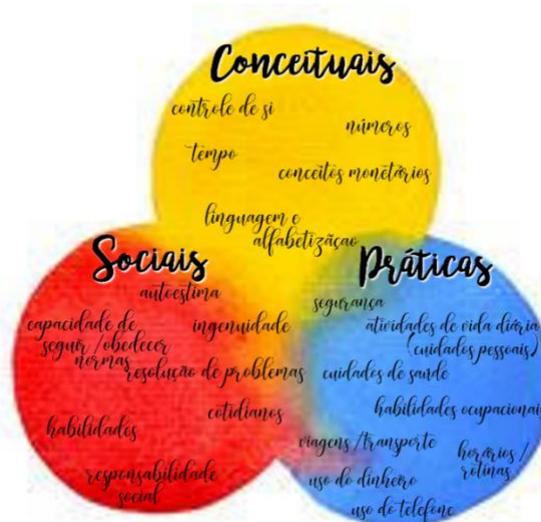
A dimensão três (participação, interações e papéis sociais) evidencia a importância de atuação ativa nos contextos sociais em que estão inseridos por meio de interações inclusivas. A saúde, a seu turno, tange uma avaliação que não contempla apenas os testes psicométricos, mas que também investigue fatores etiológicos relacionados aos aspectos físicos. Por fim, ao contexto concerne a avaliação da performance do indivíduo nos ambientes que participa e das particularidades dos vínculos que mantém com seus pares, relacionando-as com preceitos da qualidade da vida.

### **Imagem 03 – Dimensões que compõem o comportamento adaptativo de acordo com a AAIDD**

<sup>13</sup> A AAIDD (2011) sugere que uma das maneiras de mensurar o funcionamento intelectual é através do teste de QI e aponta que, geralmente, um escore de cerca de 70 ou até 75 indica uma limitação no funcionamento intelectual.

<sup>14</sup> De acordo com a AAIDD (2011) as habilidades são de três ordens: a) conceituais — linguagem e alfabetização, conceitos monetários, tempo, números e controle de si; b) sociais (interpessoais) — habilidades, responsabilidade social, autoestima, ingenuidade, resolução de problemas cotidianos, capacidade de seguir/obedecer a normas; c) práticas — atividades de vida diária (cuidados pessoais), habilidades ocupacionais, cuidados de saúde, viagens/transporte, horários/rotinas, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone.





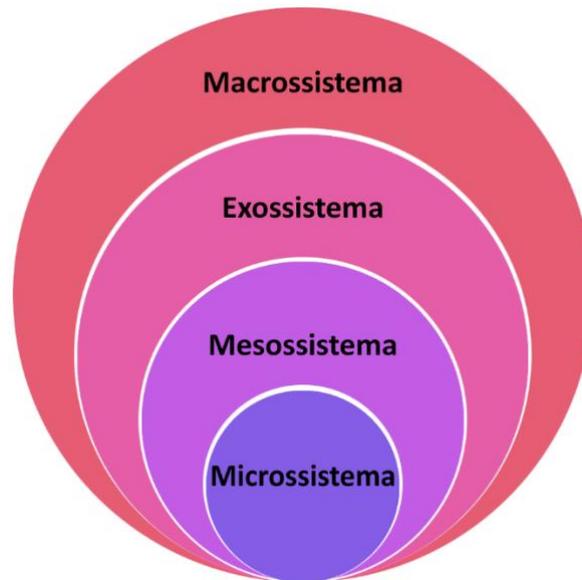
**Fonte:** Categorização gráfica a partir de AAIDD (2011)

A concepção de contextos assumida pela AAIDD vincula-se à teoria bioecologia de Uriel Bronfenbrenner (1917-2005). O conceito estabelece que o sujeito é um ser dinâmico que progressivamente adentra no meio circundante em que, dialeticamente, indivíduo e meio se reestruturam através de uma acomodação mútua: “a interação entre a pessoa e o meio ambiente é considerada como bidimensional, isto é, caracterizada por reciprocidade” (BRONFENBRENNER, 1994, p. 18). Para o autor, o meio engendra a composição de contextos sendo concebido similarmente como uma organização de encaixe de estruturas coaxiais (que dividem o mesmo eixo) em que cada etapa contém a seguinte, como em um modelo de matrioskas.

Essas estruturas contextuais e sistêmicas são chamadas de micro, meso, exo e macrossistema. O primeiro concerne ao ambiente em que as atividades, os papéis e as relações são experienciadas pela pessoa mediante interações face a face (sala de aula, família etc.). À medida que a criança se desenvolve, ela participa de vários contextos micros que formam um mesossistema (escola, familiares etc.) e demanda diversas formas de atuação e organização, a depender do ambiente no qual está inserida. O exossistema refere-se aos ambientes nos quais a pessoa não atua diretamente, mas os eventos que neles ocorrem a afetam de forma direta (direção da escola, empresa em que os pais trabalham etc). Por fim, o macrossistema tem característica mais ampla e engloba as crenças e ideologias compartilhadas pelo grupo ao qual pertence (padrões socioculturais, instituições políticas e religiosas etc.) (BRONFENBRENNER, 1994).

**Imagem 04** – Representação dos contextos proposta por Bronfenbrenner





**Fonte:** Representação gráfica a partir de Bronfenbrenner (1994)

No que tange à deficiência intelectual, à avaliação dos contextos, consideradas as estruturas propostas por Bronfenbrenner, é possível perceber as condições materiais de vida (oportunidades de educação, lazer e trabalho, vulnerabilidades sexuais e socioeconômicas etc.) que visam, quando necessário, a implementação de sistemas de apoios e de mecanismos de proteção social.

Os sistemas de apoio são mediadores que potencializam atuações mais independentes dos sujeitos em sociedade em relação às cinco dimensões diagnósticas que foram explicitadas acima. A AAIDD preconiza que os sistemas de apoio não devem moldar os indivíduos em categorias de diagnóstico preexistentes e forçá-los a modelos de serviço estabelecido pelos anseios dos profissionais, mas necessitam ter como perspectiva as necessidades específicas do indivíduo e, em seguida, sugerir estratégias, serviços e suportes que otimizarão o funcionamento individual-coletivo, a tomada de decisões e a independência.

Nessa linha, Pletsh (2014) explica que a intensidade e duração dos apoios são variáveis, a depender da pessoa, de situações, anseios e estágio da vida. Estes podem ser de quatro tipos: a) intermitente: de caráter episódico, é acionado esporadicamente em situações específicas da vida, principalmente naquelas em que há mudanças bruscas ou inesperadas (momentos de crise ou de transição de ciclo de vida); b) limitado: ofertado por tempo restrito e com objetivo prévio e que se finaliza quando as necessidades exigentes da assistência são esgotadas. São utilizadas, por exemplo, para o ingresso no mercado de trabalho ou na vida escolar; c) extensivo: tem característica periódica e regular e transversaliza diversos ambientes (escola, trabalho, casa); e d) pervasivo ou generalizado:



contínuo e acentuado, é disponibilizado em todos os ambientes e pode envolver uma equipe especializada (AAIDD, 2011; PLETSCHE, 2014; PAN, 2008; CARVALHO & MACIEL, 2004).

Os sistemas de apoio não são instrumentos específicos para as pessoas com deficiência, pois, em maior ou menor grau, integram o cotidiano de todos e demonstram que a interdependência entre os indivíduos é indispensável para a emergência do humano e para o convívio social. De acordo com a AAIDD (2011), a concepção de sistemas de apoio adotada associa-se ao conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento iminente, por trabalhar com a perspectiva de que esses são essencialmente processos de aprendizagem que visam atuações autônomas. Para Vigotski (2012), a área do desenvolvimento iminente “permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação” (p. 113).

A AAIDD (2011), ao se afastar de uma concepção fatalista, estabelece que o modelo apresentado de avaliações tem uma perspectiva de multicausalidade e estabelece como premissa que as limitações coexistem com aspectos vigorosos do organismo, ou seja, a deficiência não aniquila todas as perspectivas de desenvolvimento, mas impulsiona a criação de vias alternativas que devem ser potencializadas. Apesar de não ser explícita, pode-se deduzir que essa defesa se aproxima dos postulados vigotskianos ao estabelecer que “é errado ver na anormalidade unicamente uma doença [...] reparamos na pequena porção que é o defeito e não captamos as enormes áreas, ricas de vida, que possuem e em que nível de funcionamento” (VYGOTSKY, 1997, p. 62). O convite, da AAIDD e de Vigotski, é que o olhar clínico perceba a deficiência por outros ângulos, para além dela, que se direcione para as forças, e não para as fragilidades.

De acordo com Simões e Santos (2018) nas modificações trazidas ao longo dos anos sintetizadas na atual conceituação da deficiência intelectual, proposta pela AAIDD, subjaz uma mudança de paradigma que redimensiona as atitudes e intervenções dispensadas a esse público, pois o déficit deixa de ter características unicamente de ordem individual-fisiológica e assume uma tônica relacional, com foco nas interações do sujeito com o seu contexto. Nessa perspectiva, as práticas diagnósticas e os serviços passaram a conceber a pessoa como possuidora de uma forma particular e dinâmica de funcionamento psíquico que, quando avaliada de forma sistêmica, permite o estabelecimento de sistemas de apoios que proporcionam uma vida com mais qualidade, independência e funcionalidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente texto revisitamos as concepções que determinados períodos históricos construíram acerca da pessoa que possuía algum déficit cognitivo. A partir dessa historiografia é possível perceber que o olhar dispensado para esse público se encontra fortemente influenciado por discursos ideológicos que se materializam em paradigmas que podem potencializar ou aniquilar as expressões de vida.

No final do século XX, fortemente influenciado pelas lutas dos movimentos sociais em que grupos excluídos reivindicaram direitos básicos, vemos despontar o paradigma da inclusão que, dentre outras coisas, defendia que a deficiência não deveria ser narrada pela via da patologização e da subalternização, mas como uma forma singular de expressão corporal que em contato com uma sociedade excludente gera barreiras ao pleno desenvolvimento.

Apesar de todos os avanços advindos da inclusão percebemos que a crença de que a limitação cognitiva ocasiona uma não educabilidade ainda persiste. Nos cotidianos escolares dos estudantes com deficiência intelectual ainda é ofertado um currículo paralelo e reduzido, pautado em atividades individualizadas e infantilizadas. Defendemos que a escola é o local privilegiado da convivência coletiva-colaborativa e de apropriação dos conhecimentos científicos, sendo, portanto, um meio que proporciona aprendizagens e desenvolvimentos. Assim, precisa assumir seu papel social enquanto espaço democrático e inclusivo que, através de métodos, recursos e técnicas, proporcione um currículo rico em mediações e conhecimentos a alunos com deficiência intelectual.

## REFERÊNCIAS

AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). **Intellectual disability: definition, classification and systems of supports**. 11ª edition, EUA: AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and Classification, 2011.

AAMR (Associação Americana de Retardo Mental). **Retardo mental** – definição, classificação e sistemas de apoio. 10ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR - Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação**, Campinas, v. 16, 33-48. 2004.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo de filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação**



**Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CARVALHO, E. N.; MACIEL, D. M. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. **Revista Temas de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia**, v. 11, nº 2, p. 147-156, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GODDARD, Henry. **The Kallikak Family: A Study in the Heredity of Feeble-Mindedness.** New York: Macmillan, 1912.

GOULD, Stephen. **A falsa medida do homem.** São Paulo, Martins Fontes, 1999.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escola.** São Paulo: Vozes, 2018.

ITARD, Jean. Mémoire: da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem de Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci. *et al.* (org.) **O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard:** história e diálogos contemporâneos. Campinas: Mercado das Letras, (pp. 169 a 219), 2017.

ITARD, Jean. Relatório feito à sua excelência o ministro do interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci. *et al.* (org.) **O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard:** história e diálogos contemporâneos. Campinas: Mercado das Letras, (pp. 223 a 268), 2017.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEONTIEV, Alexei. O homem e a cultura. In: ENGELS, Friedrich. (*et. al.*) **O papel da cultura nas ciências sociais.** Porto Alegre: Editorial Vila Martha, (pp. 37 a 72), 1980.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001

PAN, Mirian. **O direito à diferença:** uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Editora Ibpex, 2008

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo**, 43, pp. 992-999, 2009.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição a ciência. São Paulo: EDUSP, 1994.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, 2014.

SANTOS, S.; MORATO, P. O comportamento adaptativo em Portugal. In: SANTOS, S.; MORATO, P. (Orgs.). **Comportamento adaptativo:** 10 anos depois. Lisboa: Edições FMH (pp. 101-120), 2012.

SIMÕES, Cristina; SANTOS, Sofia. **Qualidade de vida, comportamento adaptativo e**



**apoios:** compreendendo a relação entre constructos na dificuldade intelectual e desenvolvimental. Lisboa: Edições FMH, 2018.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação especial e ação docente:** da medicina à educação. 2009. 240 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: e-papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone (pp. 103-117). 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

WALLON, Henri. **A criança turbulenta:** estudo sobre os retardamentos e as anomalias do desenvolvimento motor e mental. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**Artigo recebido em:** 24 de janeiro de 2023

**Aceito para publicação em:** 05 de fevereiro de 2023

**Manuscript received on:** January 24, 2023

**Accepted for publication on:** February 05, 2023

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

