Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: o que a Geografia Escolar precisa saber para um trabalho inclusivo

Tuane Telles Rodrigues
tuanytel@hotmail.com

Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Professora da Secretaria Municipal de Educação de Santa Cruz do Sul/RS.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0747-6004

Matheus Fernando Keppel
matheuskeppeldasilva@gmail.com

Psicólogo e Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Trabalha na Secretaria Municipal de Assistência Social, no Núcleo de Alta Complexidade de Santa Cruz do Sul/RS.

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9481-3015

RESUMO

Segundo o Censo Escolar de 2023, os estudantes com deficiência intelectual constituem o maior grupo da Educação Especial, evidenciando a necessidade de práticas inclusivas que favoreçam sua aprendizagem. Este artigo apresenta reflexões sobre a prática docente nas aulas de Geografia com estudantes com deficiência intelectual, realizadas entre 2022 e 2024 em uma escola municipal de Santa Cruz do Sul/RS. A metodologia baseou-se em pesquisas bibliográficas sobre a história e as normas de Educação Especial que fundamentam a inclusão escolar; na análise do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, APA, 2014), relacionando seus domínios conceitual, social e prático às práticas pedagógicas desenvolvidas; e em estudos sobre o ensino de Geografia para estudantes com deficiência intelectual. As reflexões destacam a importância de metodologias acessíveis, que conciliem aspectos cognitivos e afetivos do aprendizado, considerando tanto a linguagem escrita quanto o uso da Cartografia Escolar como instrumentos fundamentais na construção do conhecimento geográfico. Os resultados apontam que práticas adaptadas, quando pautadas em princípios inclusivos e na compreensão das especificidades cognitivas, favorecem o engajamento e o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, ressaltam que as necessidades educacionais nem sempre coincidem com as preferências imediatas dos discentes, sendo essencial que o ensino proponha desafios que estimulem o crescimento emocional e cognitivo.

PALAVRAS-CHAVE

Deficiência intelectual; Educação Especial; Geografia Escolar; Cartografia Escolar.

INTELLECTUAL DISABILITY:
what school Geography needs to know for inclusive work

ABSTRACT

According to the 2023 School Census, students with intellectual disabilities constitute the largest group within special education, highlighting the need for inclusive practices that effectively support their learning. This article presents reflections on teaching practices in Geography classes with students with intellectual disabilities, conducted between 2022 and 2024 in a municipal school in Santa Cruz do Sul, Brazil. The methodology was based on bibliographic research addressing the history and regulations of special education that underpin school inclusion; on the analysis of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5, APA, 2014), relating its conceptual, social, and practical domains to pedagogical practices developed; and on studies concerning the teaching of Geography to students with intellectual disabilities. The reflections emphasize the importance of accessible methodologies that integrate cognitive and affective dimensions of learning, considering both written language and School Cartography as essential tools in the construction of geographical knowledge. The results indicate that adapted practices, when grounded in inclusive principles and in the understanding of cognitive specificities, promote student engagement and holistic development. Moreover, they suggest that educational needs do not always coincide with students' immediate preferences, making it essential for teaching to propose challenges that stimulate emotional and cognitive development.

KEYWORDS

Intellectual disability; Special Education; School Geography; School Cartography.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL:
lo que la Geografía Escolar debe saber para un trabajo inclusivo

RESUMEN

Según el Censo Escolar de 2023, los estudiantes con discapacidad intelectual constituyen el grupo más numeroso de la educación especial, lo que evidencia la necesidad de prácticas inclusivas que favorezcan su aprendizaje. Este artículo presenta reflexiones sobre la práctica docente en las clases de Geografía con estudiantes con discapacidad intelectual, realizadas entre 2022 y 2024 en una escuela municipal de Santa Cruz do Sul, Brasil. La metodología se basó en investigaciones bibliográficas sobre la historia y las normativas de la educación especial que fundamentan la inclusión escolar; en el análisis del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5, APA, 2014), relacionando sus dominios conceptual, social y práctico con las prácticas pedagógicas desarrolladas; y en estudios sobre la enseñanza de la Geografía a estudiantes con discapacidad intelectual. Las reflexiones destacan la importancia de metodologías accesibles que integren los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje, considerando tanto el lenguaje escrito como la Cartografía Escolar como herramientas fundamentales en la construcción del conocimiento geográfico. Los resultados indican que las prácticas adaptadas, cuando se basan en principios inclusivos y en la comprensión de las especificidades cognitivas, favorecen el

compromiso y el desarrollo integral de los estudiantes. Asimismo, señalan que las necesidades educativas no siempre coinciden con las preferencias inmediatas del alumnado, siendo esencial que la enseñanza proponga desafíos que estimulen el desarrollo emocional y cognitivo.

PALABRAS CLAVE

Discapacidad Intelectual; Educación Especial; Geografía Escolar; Cartografía Escolar.

Introdução

Este ensaio apresenta reflexões desenvolvidas a partir da prática docente nas aulas de Geografia, realizadas no período de 2022 a 2024 em uma escola municipal de Ensino Fundamental em Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. O caráter reflexivo do estudo é baseado em observações e em atividades conduzidas com estudantes que possuem deficiência intelectual. Desse modo, este artigo tem como objetivo analisar fundamentos históricos, legais e conceituais da Educação Especial e da deficiência intelectual, bem como discutir estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino de Geografia, com ênfase na escrita e na Cartografia Escolar.

A análise envolveu um grupo de oito estudantes com deficiência intelectual, dos quais três apresentaram também condições específicas, como Síndrome de Noonan, Síndrome de Williams e transtorno de oposição desafiante[1]. A coexistência de outros transtornos mentais é comum em casos de deficiência, o que evidencia a vulnerabilidade a que essas populações estão expostas (Surjus; Campos, 2014; APA, 2014).

A metodologia fundamenta-se em pesquisas bibliográficas sobre a história e as normativas da educação especial, na análise do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5, APA, 2014), relacionando seus domínios conceitual, social e prático às práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo de três anos, e em estudos voltados ao ensino de Geografia para estudantes com deficiência intelectual. O artigo organiza-se em seções que tratam da trajetória da educação inclusiva, da relação entre deficiência intelectual e aprendizagem geográfica, da relevância da escrita e da cartografia para a formação dos estudantes e, por fim, das considerações sobre as contribuições e desafios das práticas inclusivas no ensino de Geografia.

[1] Embora se encontre na literatura a expressão "Transtorno Opositivo Desafiante", a tradução oficial do DSM-5 em português utiliza o termo "Transtorno de Oposição Desafiante."

Segundo o Censo Escolar de 2023 (Brasil, 2023), os estudantes com deficiência intelectual constituíram o maior número de alunos da Educação Especial no Brasil, representando 53,7% do total de matrículas nessa área. Em Santa Cruz do Sul, de acordo com o Censo Escolar de 2024, o total de estudantes atendidos na educação especial - incluindo alunos de escolas especiais, de classes especiais e aqueles incluídos em classes comuns do ensino regular - matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental, foi 271, distribuídos entre escolas rurais e urbanas. Esse número corresponde a aproximadamente 4,53% de um universo de 5.799 estudantes desse mesmo segmento da comunidade escolar, ou seja, aqueles matriculados em escolas municipais rurais e urbanas de Ensino Fundamental.

Diante desse panorama, torna-se necessário debater o papel dos componentes curriculares, frente ao crescente número de estudantes com deficiência intelectual presentes nas salas de aula. Além disso, a escolha do tema também se justifica pela necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas inclusivas destinadas a esses estudantes inseridos no ensino regular. Este estudo se concentra no trabalho inclusivo a partir do campo da Geografia Escolar, área de atuação da autora.

Nesse contexto, a Geografia Escolar assume o papel de guia, orientando caminhos adaptados às particularidades de cada indivíduo e demonstrando o potencial da aprendizagem como instrumento de emancipação. Ao investigar as interações entre a sociedade e o ambiente e ao desenvolver as complexidades do espaço geográfico, a Geografia converte o conhecimento em uma ferramenta que transcende o ensino, atribuindo sentido e possibilitando que sujeitos com deficiência intelectual compreendam o mundo ao seu redor.

A flexibilidade específica ao conteúdo geográfico, que abrange desde conceitos abstratos até a exploração concreta do ambiente, constitui uma oportunidade para a adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas que atendam às demandas de uma educação inclusiva. Nesse sentido, a Cartografia Escolar se destaca como um elemento central, promovendo a utilização de mapas, uma vez que seus signos constituem uma linguagem essencial para a compreensão e representação do espaço geográfico (Francischett, 1997; Castellar, 2017; Rodrigues, 2020). A interpretação dos símbolos cartográficos, aliada ao uso de tecnologias assistivas e recursos visuais, permite que estudantes com deficiência intelectual acessem e ressignifiquem o conhecimento geográfico.

Além dos mapas, a escrita, também no ensino de Geografia, assume uma função essencial que vai além da sistematização do conhecimento, contribuindo diretamente

para o processo de alfabetização de estudantes, especialmente no contexto da deficiência intelectual. É comum que muitos desses sujeitos cheguem aos Anos Finais do Ensino Fundamental sem estarem plenamente alfabetizados ou ainda nas fases iniciais, como a pré-silábica. Nesse sentido, a prática da escrita deve ser uma prioridade pedagógica, articulada às especificidades da Geografia. A produção textual potencializa o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, fundamentais para sua alfabetização.

O trabalho pedagógico geral, ao incluir a escrita de maneira planejada e intencional nas aulas de Geografia, não apenas enriquece a compreensão dos conteúdos, mas promove a autonomia dos estudantes para expressar percepções e construir narrativas sobre o espaço. Essa abordagem integrada pode transformar a Geografia em uma prática inclusiva e emancipadora, capaz de alinhar os objetivos específicos da área às demandas mais amplas da Educação Básica, como a alfabetização e o letramento.

Para a análise e compreensão dos aspectos relacionados ao desenvolvimento dos sujeitos pesquisados, foram mobilizadas referências bibliográficas das áreas da Psicologia e da Educação, bem como os aspectos históricos e normativos da Educação Especial. Esta abordagem nos permitirá aproximar a teoria da prática no ensino regular.

Nesse contexto, o *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5*, conhecido como DSM-5 (APA, 2014), produzido pela American Psychiatric Association, permite discutir a deficiência do ponto de vista diagnóstico. Sendo uma referência para as práticas médicas e psicológicas, também produz impactos no campo da inclusão educacional. No entanto, a discussão sobre as diversas relações entre o modelo médico e o modelo histórico-cultural está fora do escopo deste artigo.

Assim, o artigo está estruturado em quatro seções principais. A primeira aborda a trajetória histórica e os marcos legais da Educação Especial no Brasil, com destaque para o avanço das políticas inclusivas no contexto escolar. A segunda discute a deficiência intelectual à luz das definições do *DSM-5* e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. A terceira seção apresenta reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino de Geografia, enfatizando a escrita e a cartografia como instrumentos de inclusão e expressão cognitiva. Por fim, a quarta seção reúne as considerações finais, destacando as contribuições, desafios e perspectivas futuras para o fortalecimento da educação inclusiva na Geografia escolar.

Normas e história da Educação Especial: fundamentos para a inclusão escolar

A Educação Especial passou e vem passando por significativas transformações, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência intelectual no sistema educacional. A trajetória dessa modalidade de ensino reflete mudanças nas concepções sociais e científicas sobre a deficiência, passando de um modelo segregacionista para uma abordagem mais inclusiva e acessível. Esse processo foi construído sobre importantes marcos históricos e normativos que moldaram as políticas educacionais para esse público, reconhecendo o direito à educação como uma questão de cidadania e igualdade.

A deficiência intelectual, em particular, esteve no centro dessa discussão, uma vez que, por muito tempo, foi tratada como uma condição que limitava as possibilidades de aprendizagem e participação plena no ambiente escolar. Contudo, com a evolução das abordagens pedagógicas e a consolidação de legislações que garantem a inclusão, a Educação Especial se firmou como um campo de práticas que busca responder às necessidades de todos os alunos, respeitar suas singularidades e promover sua autonomia e desenvolvimento (Leitão, 2019). Desse modo, o presente texto busca explorar os marcos históricos e normativos que sustentam a Educação Especial, fazendo uma reflexão sobre como esses processos impactaram a educação de alunos com deficiência intelectual e de que forma começaram a influenciar as práticas educacionais contemporâneas.

O Quadro 1, a seguir, traz os principais marcos históricos e normativos da Educação Especial entre os anos de 1961 e 2020. Os dados referentes ao período de 1961 a 2007 foram obtidos no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007, do Ministério da Educação (Brasil, 2008).

Quadro 1 - Levantamento histórico e jurídico da Educação Especial (2007-2020)

1961
• Lei nº 4.024 (LDBEN): fundamenta o direito à educação para pessoas com deficiência, preferencialmente no sistema geral de ensino.
1971
• Lei nº 5.692: altera a LDBEN de 1961 e define "tratamento especial" para alunos com deficiências físicas, mentais, superdotados ou em atraso específico de idade escolar.

1973 • Criação do CENESP pelo MEC: impulsão de ações educacionais para pessoas com deficiência e superdotação, mas sem efetivar políticas públicas de acesso universal à educação.
1988 • Constituição Federal: garante o direito à educação inclusiva e especializada, promovendo igualdade de acesso e permanência na escola.
1990 • Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069): determina a obrigatoriedade da matrícula de crianças na rede regular de ensino. • Declaração Mundial de Educação para Todos: inspira mudanças nas políticas públicas de educação inclusiva.
1994 • Política Nacional de Educação Especial: orienta o processo de integração instrucional, mas mantém padrões homogêneos de participação. • Declaração de Salamanca: influencia políticas públicas para a educação inclusiva.
1996 • Lei nº 9.394 (LDBEN): assegura currículo, métodos e recursos específicos para atender alunos com necessidades especiais.
1999 • Decreto nº 3.298: define a educação especial como modalidade complementar ao ensino regular e transversal a todos os níveis de ensino.
2001 • CNE/CEB nº 2: estabelece diretrizes para a Resolução Especial na Educação Básica, reforçando o atendimento educacional especializado e ampliando o caráter da educação especial. • Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172): destaca a construção de uma escola inclusiva como meta e aponta desafios como acessibilidade e formação docente. • Decreto nº 3.956: promulga a Convenção da Guatemala, que afirma os direitos das pessoas com deficiência e exige a eliminação das barreiras educacionais.
2002 • CNE/CP nº 1: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Resolução de Formação de Professores, destacando a formação docente voltada à diversidade e às necessidades especiais. • Lei nº 10.436: reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, integrando-a nos currículos de formação de professores e fonoaudiologia. • Portaria nº 2.678: estabelece diretrizes para o uso, ensino e difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
2003 • Implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade pelo MEC, promovendo a formação de gestores e educadores para transformar os sistemas de ensino em inclusivos.
2004 • Publicação do documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" pelo Ministério Público Federal. • Regulamentação das Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 pelo Decreto nº 5.296, promovendo normas de acessibilidade e desenvolvimento do Programa Brasil Acessível.

2005 • Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, organizando centros de referência para atendimento especializado e formação de professores. • Publicação do Decreto nº 5.626, regulamentando a Lei nº 10.436/2002, com diretrizes para educação bilíngue para alunos surdos, formação de profissionais em Libras e ensino da Língua Portuguesa como segunda língua.
2006 • Aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU, com o Brasil como signatário. Estabelece a **obrigatoriedade de um sistema de ensino inclusivo** em todos os níveis de ensino. • Lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, abordando temáticas sobre pessoas com deficiência no currículo da Educação Básica e ações afirmativas no ensino superior.
2007 • Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com eixos voltados para a formação de professores, implantação de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônica e permanência de pessoas com deficiência na educação superior. • Publicação do Decreto nº 6.094, que fortalece o compromisso com o acesso e permanência no ensino regular.
2008 • Apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), esta política reforça o compromisso do Brasil com a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Estabelece diretrizes para garantir o atendimento educacional especializado (AEE), a formação de professores e a eliminação de barreiras no acesso à educação.
2011 • Decreto nº 7.611: regulamenta a Educação Especial no Brasil, destacando a importância do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar ao ensino regular. Também reafirmou a inclusão como princípio e determinou o apoio financeiro à implementação de práticas inclusivas.
2014 • Lei nº 13.005 (Plano Nacional de Educação): o PNE estabelece metas para a educação brasileira, incluindo o Meta 4, que prevê a universalização do acesso à educação para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com a garantia de inclusão na rede regular e oferta de AEE.
2015 • Lei nº 13.146: **c**onhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei reforçou o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, proibindo a exclusão de estudantes com deficiência do sistema regular. Antecipa a oferta de suporte individualizado e adaptações econômicas para garantir a plena participação.
2017 • Base Nacional Comum Curricular: a BNCC, apesar de ser um documento geral, reforça o compromisso com a equidade e inclusão, destacando a necessidade de garantir que todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, desenvolvam suas competências essenciais.

2020/2021
● Decreto nº 10.502 (revogado em 2021): criou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), trazendo mudanças que priorizavam a oferta de aulas e escolas especializadas. Apesar de polêmico e revogado, gerou intensos debates sobre os rumores da inclusão escolar no Brasil.

Fonte: Adaptado do MEC/SEESP (2007). Organização da autora (2025).

Analisando as informações do quadro anterior, é possível reconhecer que a trajetória da Educação Especial no Brasil, desde a década de 1960, reflete mudanças significativas nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Desde a promulgação da Lei nº 4.024, em 1961, que pela primeira vez fundamentou juridicamente o direito à educação para pessoas com deficiência, já se vislumbrava a preocupação do Estado com o acesso escolar, embora ainda sob uma perspectiva assistencialista.

A Lei nº 5.692, de 1971, ao instituir a obrigatoriedade do ensino de 1º grau e prever classes e serviços especializados, representou um avanço ao reconhecer formalmente a necessidade de atendimento diferenciado. No entanto, essa lei ainda reforçava a ideia de separação, pois muitas vezes destinava os alunos com deficiência exclusivamente a classes especiais, sem preocupação efetiva com a integração ao ensino regular. A criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, foi relevante ao estruturar políticas específicas para o setor, mas suas ações estavam voltadas, principalmente, ao ensino especializado, mantendo a lógica segregacionista que predominava à época.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco decisivo ao estabelecer, em seu artigo 208, que o atendimento educacional especializado deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, consagrando o princípio da inclusão escolar. Esse dispositivo constitucional foi fundamental para mudar o entendimento da deficiência, que deixou de ser vista apenas sob o prisma médico e passou a ser também compreendida como questão de direitos humanos e cidadania.

Essa perspectiva foi fortalecida com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, o qual garantiu a todas as crianças e adolescentes, incluindo aquelas com deficiência, o direito à matrícula no ensino regular, à convivência social e à igualdade de oportunidades. O ECA consolidou a visão da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, o que teve impacto direto nas práticas pedagógicas e no redimensionamento das políticas públicas para a educação inclusiva.

Desse modo, observa-se que, ao longo desse período, as legislações não apenas determinaram a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência, mas também passaram a orientar as práticas pedagógicas, fomentando a formação de professores, a adaptação curricular e o desenvolvimento de recursos de acessibilidade. Tais avanços normativos influenciaram decisivamente a educação de estudantes com deficiência intelectual, ampliando as possibilidades de sua participação plena no ensino regular, ainda que desafios persistam na efetivação desses direitos.

O que é a deficiência intelectual e como ela pode ser mensurada?

A deficiência intelectual, ou transtorno do desenvolvimento intelectual, está inserida no grupo dos transtornos de neurodesenvolvimento, que são transtornos comumente manifestados antes de a criança ingressar na escola. Neste grupo, incluem-se transtornos da comunicação, transtorno do espectro autista e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Segundo Fonseca *et al.* (2022, p. 434) a deficiência intelectual é definida como "[...] limitações no funcionamento intelectual, originada antes dos 22 anos de idade". É importante considerar ainda que, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014, p. 31), "[...] é frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual".

Instituições como a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde, na Declaração de Montreal, realizaram importantes discussões que contribuíram para a substituição do termo "deficiência mental" por "deficiência intelectual", devido a confusões geradas pelo primeiro em relação a outros transtornos de natureza psicopatológica (Santos, 2012). Essa mudança refletiu um avanço na compreensão e no respeito às especificações dos indivíduos com deficiência intelectual.

As noções de incapacidade e anormalidade, que advêm do modelo médico, também foram alteradas, transmitindo a ideia de que a deficiência intelectual é mais dinâmica. Santos (2012) argumenta que a percepção de incapacidade de uma pessoa depende do contexto e das possibilidades de superação dessa incapacidade. Em outras palavras, a autora enfatiza que, embora a deficiência possa representar um desafio, é uma condição que pode ser melhorada com o tempo e com intervenções adequadas.

Sob a perspectiva histórico-cultural, fundamentada nos estudos de Vygotsky, a deficiência intelectual pode ser entendida como um aspecto que vai além de limitações biológicas ou cognitivas individuais, sendo resultado das interações sociais e culturais que moldam o desenvolvimento humano, (Veltrone; Mendes, 2012; Dias; Oliveira, 2013; Francioli; Pereira, 2020). Nesse contexto, a deficiência não deve ser vista como uma limitação intransponível, mas como uma condição que pode ser ressignificada por meio de práticas educativas intencionais que consideram o papel central da cultura, da linguagem e da interação social na construção do conhecimento e no desenvolvimento humano. Vygotsky (2022) argumenta que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação simbólica e das relações sociais, o que significa que o potencial de aprendizagem e desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual está diretamente relacionado às oportunidades de interação e mediação oferecidas no ambiente.

O DSM-5 (APA, 2014) é fundamental para o entendimento da deficiência intelectual, pois estabelece critérios descritivos com base estatística para o diagnóstico do transtorno. A tabela a seguir apresenta os critérios de A a C:

Quadro 2 - Critério de diagnóstico da deficiência intelectual segundo o DSM-5

CRITÉRIOS	FUNÇÕES	DESCRIÇÃO
Critério A	Déficit de funções intelectuais	• Raciocínio; • Solução de problemas; • Planejamento; • Pensamento abstrato; • Juízo; • Aprendizagem acadêmica; • Aprendizagem pela experiência.
Critério B	Déficit de funções adaptativas	Representa déficits em funções que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais, e que limitam o funcionamento em atividades diárias, tais como a comunicação e independência social em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.
Critério C	Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o desenvolvimento	Refere-se ao reconhecimento da presença de déficits intelectuais e adaptativos durante a infância ou adolescência.

Critério A. O funcionamento intelectual é geralmente avaliado por meio de testes de inteligência aplicados individualmente e com validade psicométrica comprovada.

Critério B. Indivíduos com deficiência intelectual costumam apresentar escores cerca de dois desvios-padrão ou mais abaixo da média da população. Enquanto a maioria das pessoas terá alcançado entre 85 e 115, indivíduos com deficiência intelectual geralmente têm resultados entre 65 e 75.

Critério C. refere-se ao surgimento de déficits intelectuais e adaptativos durante a infância ou adolescência, diminuindo que esses comprometimentos devem se manifestar no período de desenvolvimento.

Fonte: Adaptado do DSM-5 (APA, 2014).

Os níveis de gravidade da deficiência intelectual são definidos com base no funcionamento adaptativo, em vez de serem determinados por escores de QI (Quociente de Inteligência)[2], uma vez que a quantidade de apoio necessária para o indivíduo é um fator decisivo. Isso significa que para indivíduos com deficiência intelectual profunda, os resultados dos testes de QI podem não refletir com precisão suas capacidades intelectuais reais. Em vez disso, o funcionamento adaptativo, que inclui habilidades práticas, sociais e conceituais, é considerado um indicador mais confiável para determinar o nível de suporte necessário para esses indivíduos.

O Quadro 3, a seguir, traz um resumo desses níveis, apresentando características conceituais, sociais e práticas de cada um, com foco nas crianças em idade escolar. Percebem-se semelhanças em alguns níveis, como no domínio conceitual.

[2] O QI é usado para identificar dificuldades cognitivas, déficits intelectuais ou superdotação. Embora útil, ele não mede a inteligência em sua totalidade, pois não avalia inteligência emocional, criatividade ou habilidades sociais e práticas (Nisbett *et al*., 2012).

Quadro 3 - Níveis de gravidade da pessoa com deficiência intelectual no Domínio Conceitual

DOMÍNIO CONCEITUAL			
LEVE	MODERADA	GRAVE	PROFUNDA
Ocorre lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os colegas.	Nas crianças em idade escolar, ocorre um lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro ao longo dos anos escolares, com limitações marcadas na comparação com os colegas.	Geralmente, o indivíduo tem pouca compreensão da linguagem escrita ou de conceitos que envolvam números, quantidade, tempo e dinheiro. Os cuidadores proporcionam grande apoio para a solução de problemas ao longo da vida.	As habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os processos simbólicos. A pessoa pode usar objetos de maneira direcionada a metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação.

Fonte: Adaptados do DSM-5 (APA, 2014).

No nível leve, as pessoas apresentam progresso mais lento em habilidades acadêmicas, com limitações perceptíveis em comparação aos colegas da mesma faixa etária. Apesar disso, muitas vezes, conseguem alcançar autonomia relativa em atividades básicas. Por exemplo, um indivíduo com deficiência intelectual leve pode aprender a realizar operações matemáticas simples e compreender textos básicos, embora encontre dificuldades em resolver problemas mais abstratos ou em lidar com situações que exijam planejamento complexo. O Quadro 3 apresenta aspectos significativos para compreender essas especificidades do sujeito com deficiência intelectual, apontando tanto as áreas em que podem apresentar maior potencial quanto aquelas que exigem maior apoio pedagógico. Esses dados são fundamentais para orientar o trabalho docente, pois permitem planejar estratégias diferenciadas, adaptar materiais e estabelecer objetivos realistas, favorecendo o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais desses estudantes.

Indivíduos com deficiência intelectual moderada também apresentam progressos lentos, mas as limitações são mais acentuadas do que no nível leve. Eles geralmente necessitam de estratégias adaptativas e apoio educacional para desenvolver habilidades práticas. Uma criança nesse nível pode reconhecer números e realizar contagens simples, mas tem dificuldade em compreender a passagem do tempo ou organizar rotinas sem supervisão direta.

Nos níveis grave e profundo, as limitações se tornam mais intensas e influenciam diretamente a capacidade de compreensão de conceitos abstratos. No nível grave, a

pessoa pode ter alguma noção do valor de objetos como moedas, mas depende integralmente de cuidadores para lidar com situações mais complexas. Já no nível profundo, as habilidades conceituais são quase exclusivamente concretas, centradas no uso de objetos para atender a necessidades específicas, como autocuidado ou recreação. Por exemplo, um indivíduo pode aprender a utilizar utensílios para se alimentar, mas não compreenderá conceitos simbólicos como números ou letras. Essas características ressaltam a importância de adaptações no cotidiano e a necessidade de apoio contínuo. O Quadro 4, a seguir, mostra os níveis de gravidade no domínio social.

Quadro 4 - Níveis de gravidade da pessoa com deficiência intelectual no domínio social

DOMÍNIO SOCIAL			
LEVE	MODERADA	GRAVE	PROFUNDA
Pode haver dificuldade em perceber, com precisão, pistas sociais dos pares. Comunicação, conversação e linguagem são mais concretas e imaturas do que o esperado para a idade.	A linguagem falada costuma ser um recurso primário para a comunicação social, embora com muito menos complexidade que a dos companheiros. A capacidade de relacionamento é evidente nos laços com família e amigos, e o indivíduo pode manter amizades bem-sucedidas.	A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou expressões isoladas, com possível suplementação por meios alternativos.	O indivíduo apresenta compreensão muito limitada da comunicação simbólica na fala ou nos gestos. Pode entender algumas instruções ou gestos simples. Há ampla expressão dos próprios desejos e emoções pela comunicação não verbal e não simbólica.

Fonte: Adaptados do DSM-5 (APA, 2014).

No nível leve, as dificuldades estão relacionadas à percepção de pistas sociais e à maturidade na comunicação. Indivíduos nesse nível frequentemente apresentam uma linguagem mais concreta e imatura do que o esperado para sua idade. Por exemplo, podem ter dificuldade em interpretar sarcasmo ou expressar emoções de forma complexa, o que pode gerar mal-entendidos nas interações com colegas. Apesar dessas limitações, é possível que desenvolvam relacionamentos sociais funcionais, especialmente quando recebem apoio para melhorar suas habilidades de comunicação.

Indivíduos com deficiência intelectual moderada utilizam predominantemente a linguagem falada como meio de interação, embora com menor complexidade em comparação aos pares. Laços afetivos com familiares e amigos são evidentes, e amizades

bem-sucedidas podem ser mantidas em contextos nos quais a comunicação seja simples e direta. Um exemplo disso seria uma criança que participa de atividades em grupo, mas prefere interações individuais em que as demandas de linguagem são menores, como jogos ou brincadeiras estruturadas.

Nos níveis grave e profundo, as limitações na comunicação social são mais significativas. No nível grave, a linguagem falada é restrita a vocabulário básico e expressões isoladas, muitas vezes complementada por sistemas de comunicação alternativa, como figuras ou dispositivos eletrônicos. Já no nível profundo, a comunicação é predominantemente não verbal, baseada em gestos simples e expressões emocionais. Por exemplo, um indivíduo nesse nível pode apontar para um objeto desejado ou sorrir para expressar contentamento, mas terá dificuldade em compreender mensagens simbólicas ou complexas. Essas características destacam a importância de estratégias individualizadas e contextos inclusivos para facilitar a interação social. O Quadro 5, a seguir, mostra os níveis de gravidade no domínio prático.

Quadro 5- Níveis de gravidade da pessoa com deficiência intelectual no domínio prático

DOMÍNIO PRÁTICO			
LEVE	MODERADA	GRAVE	PROFUNDA
O indivíduo pode funcionar de acordo com a idade nos cuidados pessoais. Precisa de algum apoio nas tarefas complexas da vida diária na comparação com os pares. As habilidades recreativas assemelham-se às dos companheiros de faixa etária, embora o juízo relativo ao bem-estar e à organização da recreação precise de apoio.	O indivíduo é capaz de dar conta das necessidades pessoais envolvendo alimentar-se, vestir-se, eliminações e higiene como adulto, ainda que haja necessidade de período prolongado de ensino e de tempo para que se torne independente nessas áreas, talvez com necessidade de lembretes.	O indivíduo necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação. Precisa de supervisão em todos os momentos. Não é capaz de tomar decisões responsáveis quanto a seu bem-estar e dos demais.	O indivíduo depende de outros para todos os aspectos do cuidado físico diário, saúde e segurança, ainda que possa conseguir participar também de algumas dessas atividades.

Fonte: Adaptados do DSM-5 (APA, 2014).

Esse domínio reflete o grau de independência e o suporte necessário em cada caso. O entendimento dessas diferenças é fundamental para implementar estratégias de cuidado e apoio que promovam o bem-estar e a qualidade de vida desses indivíduos.

No nível leve, as pessoas geralmente conseguem realizar atividades de autocuidado, como alimentar-se e vestir-se, de maneira adequada para sua idade, embora necessitem de algum suporte em tarefas mais complexas. Habilidades recreativas são semelhantes às dos pares, mas podem requerer orientações para organizar momentos de lazer e tomar decisões que considerem o bem-estar geral. Por exemplo, um adolescente com deficiência leve pode participar de jogos em equipe, mas precisará de ajuda para planejar uma atividade de lazer com mais estrutura, como um passeio ou evento esportivo.

Indivíduos com deficiência moderada conseguem desenvolver autonomia em necessidades básicas, como alimentação, higiene e vestuário, após um período prolongado de ensino e prática. Contudo, podem precisar de lembretes frequentes para manter a consistência nessas atividades. Um exemplo seria um adulto que aprendeu a preparar refeições simples, mas necessita de supervisão para seguir regras de segurança, como desligar o fogão após o uso.

Nos níveis grave e profundo, as limitações práticas são mais significativas. No nível grave, o indivíduo depende de apoio para todas as atividades cotidianas, incluindo alimentação, banho e higiene, além de supervisão constante para garantir sua segurança e bem-estar. Já no nível profundo, há dependência total de outros para cuidados diários, embora algumas pessoas possam participar de forma limitada em tarefas, como segurar um utensílio para comer ou escolher uma roupa. Esses níveis demandam intervenções cuidadosas e personalizadas, voltadas para assegurar conforto e dignidade em todas as etapas da vida.

Dito isso, compreender essas particularidades é essencial para o planejamento pedagógico, especialmente no ensino de Geografia, pois permite ao professor pensar em estratégias e encaminhamentos mais inclusivos. Por exemplo, para estudantes com deficiência intelectual leve, pode-se propor atividades de leitura de mapas simples, identificação de lugares familiares ou elaboração de pequenos roteiros de deslocamento, sempre com linguagem clara e apoio visual. Para alunos com deficiência moderada, o ensino pode envolver recursos mais concretos, como maquetes ou jogos táteis, priorizando experiências práticas e repetição de conteúdos para consolidar aprendizagens.

Para estudantes com deficiência grave ou profunda, as atividades podem enfatizar estímulos sensoriais, exploração de cores, texturas ou sons associados a fenômenos geográficos, com o objetivo de promover participação, interação e desenvolvimento sensorial, mesmo que de forma mais restrita. Dessa forma, o conhecimento sobre os diferentes níveis de autonomia e necessidades possibilita ao professor estruturar um ensino de Geografia que respeite as singularidades de cada aluno e favoreça sua inclusão no contexto escolar.

Pesquisas sobre ensino de Geografia e deficiência intelectual

As pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia para estudantes com deficiência intelectual têm avançado lentamente no campo acadêmico. Para compor este estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico no Google Acadêmico, utilizando palavras-chave como "ensino de Geografia", "deficiência intelectual" e "educação inclusiva". A opção por essa plataforma se justifica por ser uma ferramenta de acesso livre e amplamente utilizada, que facilita a busca por produções acadêmicas diversas e permite ao público em geral acessar gratuitamente artigos, teses e dissertações, contribuindo para a democratização do conhecimento científico. Esse levantamento permitiu identificar diversos trabalhos que abordam o ensino de Geografia no contexto da inclusão escolar, embora poucos enfoquem especificamente a deficiência intelectual. A seguir, são apresentados alguns dos principais estudos que contribuem para essa temática, evidenciando desafios e práticas pedagógicas voltadas ao atendimento dessa população.

Os estudos têm enfatizado aspectos como políticas de inclusão, práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelos docentes. A dissertação de mestrado de Dias (2021), por exemplo, analisou o contexto das políticas inclusivas e investigou como essas garantem o acesso de alunos com deficiência intelectual ao ensino regular, além de explorar as percepções dos professores de Geografia sobre o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Já Santos, Matos e Santos (2020) dedicaram-se às práticas pedagógicas nas séries iniciais, destacando o uso de recursos diferenciados e a elaboração de atividades de Cartografia que auxiliam os professores no atendimento a esse público.

Reis, Pereira e Melo (2019) investigaram as metodologias adotadas no ensino de Geografia para alunos com deficiência intelectual e física, identificando dificuldades

como a falta de apoio pedagógico para os professores e a inadequação da infraestrutura escolar às normas de acessibilidade. Essas limitações, evidenciadas no contexto escolar, convergem com o panorama mais amplo apontado por Lima e Gusmão (2023), que realizaram uma análise sistemática das produções acadêmicas entre 2008 e 2021. Embora tenham encontrado uma quantidade significativa de trabalhos sobre ensino de Geografia e Inclusão Escolar, apenas uma pequena parcela abordava especificamente a deficiência intelectual, revelando uma lacuna importante no campo.

Além das questões estruturais e de apoio pedagógico apontadas por Reis, Pereira e Melo (2019), há também uma escassez de investigações aprofundadas que contemplem as características e necessidades específicas desses estudantes, o que demanda estratégias pedagógicas diferenciadas e mais bem fundamentadas.

Nesse contexto, destaca-se o trabalho de Luz Neto e Silva (2019), que contribui para preencher parte dessa lacuna. No artigo *O raciocínio geográfico de alunos com deficiência intelectual em uma escola pública de Gama-DF*, os autores se dedicam a analisar como práticas educativas específicas podem impactar o desenvolvimento do raciocínio geográfico desses estudantes. A pesquisa, de caráter empírico e ancorada no cotidiano escolar, demonstra que estratégias como o uso de mapas e maquetes, quando devidamente adaptadas, apresentam grande potencial para favorecer a aprendizagem.

Os estudos identificados trazem contribuições relevantes ao tratar das políticas de inclusão, das percepções docentes e das práticas pedagógicas adaptadas, apontando para um reconhecimento crescente da importância de abordagens diferenciadas. No entanto, a predominância de trabalhos que apenas mencionam ou aplicam recursos didáticos, sem detalhar como estes podem ser efetivamente ajustados para atender às limitações cognitivas específicas, revela uma superficialidade que compromete a eficácia das intervenções pedagógicas. A necessidade de compreender e operacionalizar estratégias que promovam o desenvolvimento do raciocínio geográfico em consonância com as capacidades individuais dos estudantes é uma demanda urgente.

Da escrita aos mapas

Os signos que compõem a escrita são parte fundamental do sistema simbólico humano, e seu desenvolvimento pode apresentar desafios específicos para sujeitos com deficiência intelectual. Conforme apontado por Santos (2012), a produção da escrita, nesses casos, pode ser prejudicada devido a déficits que incluem dificuldades na

morfologia e, consequentemente, na construção de frases. Essa limitação expressiva repercute diretamente na capacidade de transformar ideias em representações simbólicas. Por isso, é crucial estimular a fala como uma etapa inicial desse processo, visto que ela fornece as bases para a aquisição da escrita e para a construção de significado na interação com o mundo.

A apropriação do sistema simbólico requer não apenas o domínio da escrita, mas também a atribuição de significados às palavras, gestos ou sinais como formas de representação. Esse processo é particularmente desafiador para sujeitos com deficiência intelectual, que podem apresentar dificuldades em integrar diferentes modalidades de linguagem. A escrita, portanto, deve ser trabalhada como um instrumento significativo, cuja função transcende a simples organização de palavras, pois representa uma ferramenta essencial para a expressão de ideias e sentimentos. Por meio de intervenções pedagógicas contínuas, é possível promover a compreensão da escrita como uma prática significativa, apoiando a construção de sentidos e ampliando as possibilidades comunicativas desses sujeitos.

Alguns estudos, como o artigo *A leitura e escrita na deficiência intelectual: experiências que favorecem o processo de alfabetização* (Munhoz; Santos, 2022), analisam a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, destacando desafios como a ausência de condições adequadas de aprendizagem e a necessidade de metodologias específicas. Esse processo de alfabetização, vale ressaltar, representa uma das principais expectativas das famílias em relação à escolarização de seus filhos com deficiência intelectual, conforme apontado por Lima e Mendes (2011) no artigo *Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares*.

As aulas de Geografia podem desempenhar um papel fundamental na consolidação da escrita como instrumento significativo para estudantes com deficiência intelectual. Ao trabalhar conceitos que envolvem leitura e interpretação - como localização espacial, orientação, identificação de símbolos em mapas ou compreensão de fenômenos naturais e sociais -, o professor cria contextos reais e funcionais que favorecem o uso da linguagem escrita de forma interdisciplinar. Por exemplo, atividades como a elaboração de pequenos textos descritivos sobre o bairro onde o estudante vive, registros escritos de observações sobre o tempo e o clima, ou a produção de legendas para mapas e imagens contribuem para integrar fala, escrita e conceitos geográficos.

O trabalho contínuo com atividades que estimulem a relação entre fala e escrita, aliado à valorização do significado do texto como representação simbólica do mundo,

possibilita que a aprendizagem da escrita seja mais eficaz e contextualizada. Assim, promover a integração entre fala, escrita e práticas pedagógicas na aula de Geografia é essencial não apenas para o desenvolvimento da linguagem escrita, mas também para garantir que os estudantes com deficiência intelectual se insiram no universo simbólico e compreendam melhor o espaço em que vivem.

Ao analisar os resultados das atividades realizadas ao longo do ano letivo de 2024 com dois estudantes do 8° ano com deficiência intelectual grave e profunda, foram observadas diferenças significativas no tempo e na forma de escrita. Inicialmente, os alunos levavam mais tempo para elaborar frases simples, porém, progrediram a ponto de escrever mais rapidamente, ainda que não no ritmo da turma. Adicionalmente, a caligrafia mostrou melhorias, com letras mais bem desenhadas e alinhadas às linhas dos cadernos. No entanto, a leitura e escrita em letras cursivas ou tipográficas (como as utilizadas em livros didáticos) permaneceram desafiadoras, tornando necessária a adaptação dos textos para letra de forma.

Os mapas, como destaca Castellar (2005), devem respeitar o ritmo de aprendizagem individual dos alunos, oferecendo suporte adequado para superar desafios. Neste campo, adotamos como principal atividade a reprodução de mapas. Tal atividade consiste no desenho dos mapas presentes no livro didático em papel vegetal, colado junto ao conteúdo estudado. Sabe-se que esta atividade não é inovadora, mas ainda assim é uma das estratégias que mais produzem engajamento dos estudantes, especialmente os com deficiência intelectual. Ela permite que eles tracem e reproduzam elementos cartográficos de maneira acessível, promovendo a interação ativa com o conteúdo geográfico e fortalecendo habilidades motoras que são essenciais para o avanço em tarefas mais complexas.

Com o trabalho contínuo entre 2022 e 2024, foi possível observar a evolução desta abordagem, visto que os estudantes, especialmente aqueles com deficiência intelectual de nível grave e profundo, tiveram a oportunidade de aprimorar suas capacidades motoras, artísticas e espaciais. No início, esses mapas apresentavam amplas distorções, com polígonos que pouco se assemelhavam ao do mapa base, além de traços que não eram firmes e pinturas que não preenchiam corretamente o espaço. Eles não conectavam a representação à ideia de reprodução de um espaço real.

Em 2024, esses estudantes apresentaram mapas com considerável redução de distorções, embora com alguns erros de assimetria. Os traços mostraram-se com maior firmeza, com riscos mais consistentes e menos falhos. A pintura estava quase completa, com menos espaços em branco e a noção de que o desenho representava um espaço

real, nos casos dos mapas das regiões do Brasil, pareceu estar consolidada, uma vez que passaram a reconhecer o formato do país em que vivem, assim como o estado e o município.

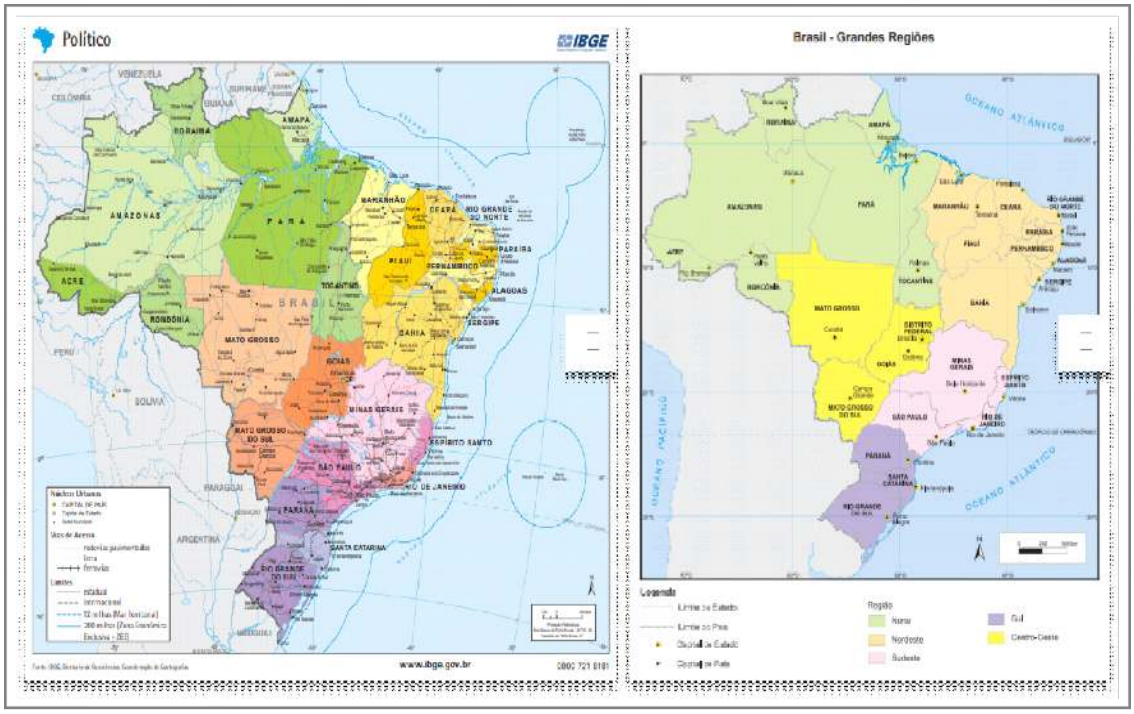
A acessibilidade dos mapas torna-se essencial no contexto da deficiência intelectual, considerando as limitações na compreensão de informações complexas e abstratas apontadas no critério A do DSM-5 (APA, 2014). Para atender a essa demanda, é fundamental adequar os mapas ao nível cognitivo dos estudantes, evitando o excesso de estímulos. Nesse sentido, a escolha de materiais cartográficos deve ser criteriosa, variando entre mapas escolares presentes nos livros didáticos ou versões simplificadas, de acordo com o grau de deficiência intelectual do aluno. Essa abordagem permite a aplicação de um recurso pedagógico que respeite as capacidades de abstração e facilite a aprendizagem.

É fundamental reconhecer que o nível de complexidade dos mapas não necessita, obrigatoriamente, progredir de maneira linear conforme os estudantes avançam nos anos finais do Ensino Fundamental. Em termos práticos, o simples fato de um estudante atingir o nono ano não garante que ele possua as habilidades necessárias para interpretar mapas de maior complexidade. No entanto, é imprescindível que o ensino de Cartografia inclua, de forma constante, atividades que reforcem a localização espacial do estudante, mesmo quando o foco do conteúdo se volte para mapas de outros países, assegurando a construção gradual de habilidades geográficas.

Além da representação cartográfica em papel vegetal, foram distribuídos outros mapas ao longo do ano letivo, sejam para colorir, como os mapas do site IBGE Educa, ou mapas prontos. Durante a seleção desses mapas, observou-se quais produtos seriam mais ou menos adequados aos estudantes com deficiência intelectual, baseando-se nos elementos cartográficos apresentados.

Os elementos, como grade de coordenadas que se sobrepõe ao mapa, subdivisões territoriais, nomes dos estados em conjunto com os municípios, malha viária, entre outros, quando em excesso, podem gerar muitos estímulos visuais, o que tende a dificultar a atenção dos estudantes. A figura abaixo exemplifica o nível de acessibilidade dos mapas para estudantes com deficiência intelectual:

Figura 1- Mapa do Brasil Político



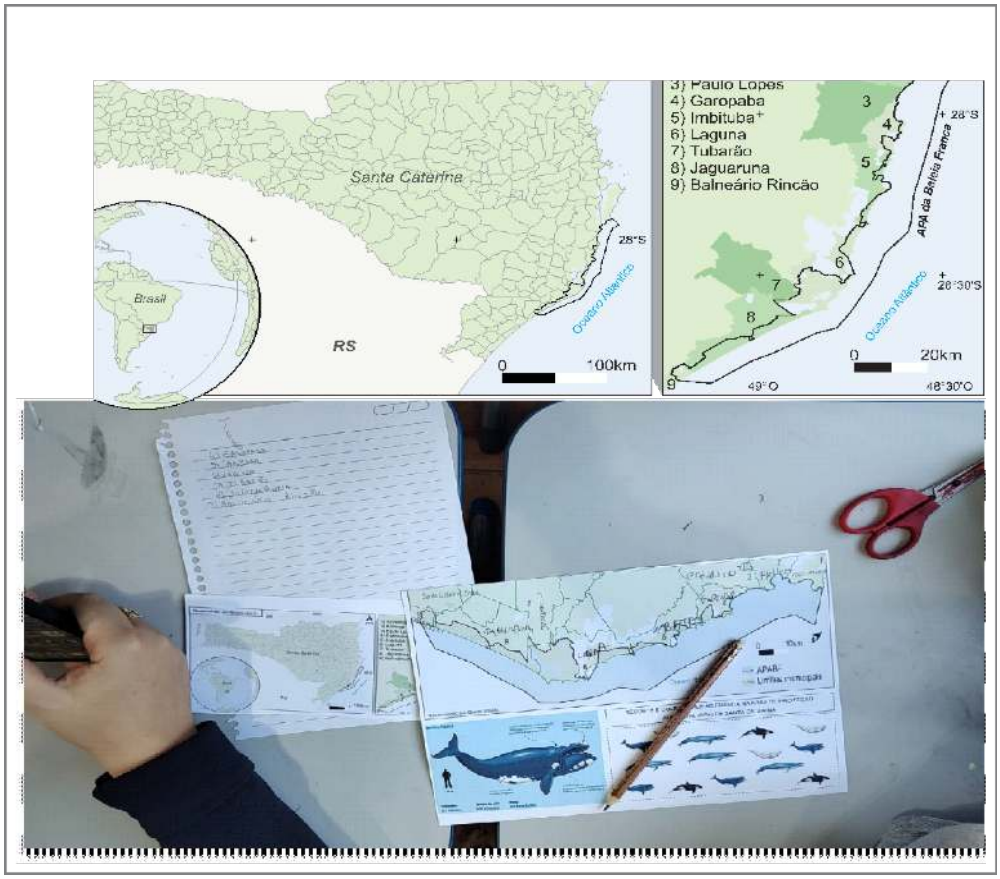
Fonte: IBGE, Diretoria de Geociências, Coordenação de Cartografia (2025).

O mapa 1, do Brasil Político, embora apresente boa organização e elementos cartográficos aparentemente harmônicos, tem uma quantidade de informações tal, como coordenadas, rodovias, ferrovias, mar territorial, capitais, sedes municipais, entre outros, que resultou em uma sobrecarga informativa. Como esses elementos podem se sobrepor, gerando confusão, isso pode ser ainda mais desafiador para estudantes com deficiência intelectual grave ou profunda.

O mapa 2, Brasil - Grandes Regiões, apresenta menos elementos sobrepostos, facilitando a identificação das informações. A redução de detalhes permite que os alunos se concentrem nas grandes regiões do Brasil, tornando a leitura e a interpretação mais acessíveis. Para estudantes com deficiência intelectual grave e profunda, o material utiliza uma linguagem mais simples, mas algumas dificuldades ainda podem surgir, especialmente em relação às linhas de coordenadas, que podem gerar confusão.

A figura a seguir traz outro exemplo de representação cartográfica acessível. Juntamente a ele está o registro de um estudante com deficiência intelectual profunda realizando uma atividade realizada em 2023 sobre a Área de Preservação Permanente (APA) da Baleia Franca.

Figura 2- Mapa da APA da Baleia Franca/SC e estudante realizando atividade



Fonte: Quoos (2023); arquivo pessoal (2024).

O mapa da Área de Proteção Ambiental (APA) da Baleia Franca mostra uma integração adequada entre os elementos cartográficos e a paleta de cores utilizada. Destaca-se a ausência de sobreposição da malha de coordenadas sobre o mapa, além do emprego de traços com espessuras que delimitam claramente as diferentes áreas. Seria recomendável que os nomes dos municípios fossem representados em letras de forma para aprimorar a legibilidade.

Além das atividades de escrita e confecção de mapas, desenvolveram-se outras práticas entre os anos de 2022 e 2024, direcionadas especificamente aos estudantes com deficiência intelectual leve, sobretudo no campo da Matemática aplicada a conteúdos geográficos, como coordenadas geográficas, fusos horários e escala. Considerando que parte desses alunos conseguia realizar apenas operações básicas de soma e subtração, as propostas foram cuidadosamente adaptadas às suas capacidades.

No trabalho com coordenadas geográficas, por exemplo, foi aplicada uma atividade simples de localização, inspirada no jogo Batalha Naval, em que os estudantes identificavam pontos a partir da intersecção entre números de 1 a 10 no eixo vertical e letras de A a J no eixo horizontal. Já no estudo dos fusos horários, as atividades exigiram maior esforço tanto por parte dos estudantes quanto da docente, dada a complexidade envolvida nos cálculos e na compreensão das diferenças temporais entre regiões.

No caso do conteúdo sobre escala, dando continuidade às adaptações realizadas para os estudantes com deficiência intelectual leve, optou-se por não envolver cálculos matemáticos, mas sim pela comparação entre mapas em escalas pequenas, médias e grandes. A estratégia visou privilegiar a percepção visual e o reconhecimento do nível de detalhamento das representações cartográficas, o que se mostrou mais acessível e proveitoso do que trabalhar conceitos matemáticos complexos naquele momento.

Sendo assim, é por meio de adequações genuínas que as práticas podem ser tão significativas na aprendizagem quanto estratégias ditas inovadoras. A experiência com os estudantes analisados revelou que o interesse do aluno frequentemente ultrapassa os planejamentos docentes. Contudo, é importante reconhecer que as necessidades educacionais dos estudantes nem sempre coincidem com suas preferências imediatas. A busca constante por recursos prioritariamente atrativos, embora possa aumentar o engajamento em determinados momentos, não traduz, por si só, uma prática verdadeiramente inclusiva.

As diferentes atividades realizadas ilustram as possibilidades que o uso de práticas pedagógicas inclusivas pode oferecer. Atividades de leitura e produção de pequenos textos, por exemplo, foram utilizadas para integrar conceitos geográficos ao desenvolvimento da escrita, estimulando a expressão dos alunos e sua capacidade de simbolizar espaços vividos. Além disso, as atividades associadas à identificação e manipulação de mapas, como no caso da APA da Baleia Franca, permitiram aos estudantes relacionar elementos do espaço representado, fortalecendo a noção de localização e pertencimento.

Essas diferentes estratégias demonstram que práticas inclusivas no ensino de Geografia precisam articular recursos pedagógicos, ajustes na linguagem, mediação docente constante e conexão com o universo simbólico e experiencial dos alunos. O detalhamento dessas ações evidencia que a efetividade pedagógica está menos associada ao caráter supostamente inovador das ferramentas e mais vinculada à sua adequação às singularidades dos estudantes, garantindo, assim, um ensino verdadeiramente inclusivo.

Por fim, é importante frisar, que esses estudantes também precisam participar de atividades que não correspondam inteiramente aos seus interesses pessoais, uma vez que realizar tarefas que não agradam é parte essencial do desenvolvimento emocional e cognitivo (Chabot; Chabot, 2005). Isto posto, destaca-se que não há a necessidade de oferecer instrumentos altamente estimulantes em todas as ocasiões, mas sim de equilibrar a motivação gerada por materiais atrativos com a resiliência e o esforço necessários para enfrentar desafios menos estimulantes. Essa abordagem busca garantir uma inclusão que valorize tanto o engajamento quanto o desenvolvimento integral do estudante.

Considerações finais

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular é um desafio que exige reflexões aprofundadas sobre as práticas pedagógicas e o papel dos componentes curriculares. O trabalho realizado na Geografia Escolar demonstra seu potencial como ferramenta de inclusão ao permitir a compreensão das complexidades do espaço geográfico de forma acessível às necessidades de cada indivíduo. Assim, a aprendizagem pode se tornar um instrumento de emancipação, contribuindo para que os estudantes se posicionem como sujeitos ativos em sua relação com o mundo.

A flexibilidade dos conteúdos geográficos, que transitam entre o abstrato e o concreto, favorece a adoção de estratégias pedagógicas que respeitem a diversidade dos estudantes. Nesse contexto, a Cartografia Escolar emerge como um recurso poderoso, oferecendo a interpretação de símbolos e signos cartográficos como linguagem acessível e significativa. A utilização de tecnologias assistivas e recursos visuais potencializa essa abordagem, garantindo que o conhecimento geográfico seja ressignificado por todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência intelectual.

Além da Cartografia, a escrita assume papel central no ensino de Geografia, especialmente no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Muitos desses alunos enfrentam desafios relacionados à leitura e à escrita, o que demanda práticas pedagógicas que integrem essas habilidades às especificidades do componente curricular. Dessa forma, a escrita não apenas sistematiza o aprendizado, mas também amplia as possibilidades de inclusão e desenvolvimento cognitivo, promovendo o progresso desses estudantes em múltiplas dimensões.

As atividades realizadas com estudantes com deficiência intelectual entre 2022 e 2024 forneceram subsídios valiosos para compreender, tanto as especificidades dessa

deficiência, quanto os limites e as possibilidades do ensino de Geografia. As experiências vivenciadas nesse período mostraram que, embora haja desafios significativos - especialmente no que se refere à adaptação de conteúdos e à manutenção do interesse dos alunos -, existem múltiplas estratégias pedagógicas capazes de tornar o ensino geográfico mais acessível e significativo. Essas práticas também reafirmaram que a efetividade da inclusão passa não apenas pelo uso de recursos didáticos diferenciados, mas sobretudo pelo compromisso em respeitar as singularidades dos estudantes, garantindo-lhes condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

A inclusão requer um equilíbrio entre atividades motivadoras e desafios que estimulem a resiliência e o desenvolvimento integral dos estudantes. Embora a busca por recursos atrativos seja válida, ela não deve ser a única estratégia, uma vez que o enfrentamento de tarefas menos estimulantes é parte essencial do processo educativo. Assim, a inclusão transcende o engajamento imediato, promovendo um desenvolvimento integral que valoriza as potencialidades e respeita as singularidades de cada estudante.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** *DSM-5*. 5. ed. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al*. Porto Alegre: Artmed, 2014. Dados eletrônicos.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Geociências, Coordenação de Cartografia. **Divisão político-administrativa e regional**. 2014. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18310-divisao-politico-administrativa-e-regional.html. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Diretoria de Geociências, Coordenação de Cartografia. **Mapa do Brasil** - Grandes Regiões. 2025. Disponível em: https://geoftp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_tematicos /mapas_do_brasil / mapas_nacionais/politico/brasil_grandes_regioes.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão.** 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678, de 27 de setembro de 2002**. Define orientações para o atendimento educacional especializado a alunos com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 27 set., 2002. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9873. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/9891. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 21 dez., 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 9 out., 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03 / decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez., 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez., 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/ d5626.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr., 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br / ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm . Acesso em: 5 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Regulamenta a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 17 nov., 2011. Revogada pelo Decreto nº 12.686, de 20 out., 2025. Disponível em https://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece as diretrizes para a política nacional de educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan., 2001. Disponível em: https://www.planalto .gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 24 abr., 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil _03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.502, de 23 de março de 2020**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com foco no ensino de alunos com deficiência. Diário Oficial da União,

Brasília, 23 mar., 2020. Revogada pelo Decreto nº 11.370, de 1º jan., 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 6 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun., 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03 / _ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 6 jul., 2015. Disponível em: https:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 27 dez., 1961. Revogada pela Lei nº 9.394 de 20 dez., 1996, exceto os artigos 6° a 9°. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago., 1971. Revogada pela Lei nº 9.394 de 20 dez., 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul., 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br /ccivil_03/leis/ l8069.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez., 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 nov. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun. 2017. Disponível em: https:// revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/661. Acesso em: 9 nov. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ ago., 2005. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001501516. Acesso em: 9 nov. 2025.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional:** sentir para aprender. São Paulo: Sá Editora, 2005.

DIAS, Dayane Caroline Gomes da Silva. **Os caminhos da inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular e o dizer dos professores de geografia da educação básica em Dourados-MS:** discurso e prática. 2021. 145 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4499. Acesso em: 9 nov. 2025.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 183-196, jun., 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/ HQwb73v6jhsrVZdwJfhXvhc/abstract/?lang=pt. Acesso em: 9 nov. 2025.

FONSECA, Sarah Cecílio; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; OLIVEIRA, Marcos Santos de. Formas de avaliação e de intervenção com pessoas com deficiência intelectual nas escolas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 28, p. 379-396, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/gnRr9tJ6C tppZKMvnjM5YBd/?format=html&lang=pt. Acesso em: 9 nov. 2025.

FRANCIOLI, Fatima Souza; PEREIRA, João Júnior Bonfim Joia. A linguagem escrita e o desenvolvimento intelectual da criança em idade escolar: reflexões à luz da teoria histórico-cultural. **Educação em Análise**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 370-388, ago./dez., 2020. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/ view/42615. Acesso em: 9 nov. 2025.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A cartografia como sistema de signos. **Revista Faz Ciência**, Francisco Beltrão, v. 1, n. 1, p. 67-74, 1997. Disponível em: https://e-revista .unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7627. Acesso em: 20 jan. 2025.

LEITÃO, Vanda Magalhães; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Educação especial: marcos históricos e perspectivas atuais. *In*: LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga; LEITÃO, Vanda Magalhães (org.). **Ensino e educação especial.** Campinas: Editora Mercado de Letras, 2019. p. 13-36.

LIMA, Rita de Cássia Souza; GUSMÃO, Adriana David Ferreira. O ensino de geografia e o desenvolvimento do raciocínio geográfico de alunos com deficiência intelectual. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 6, p. e15631, ago., 2023. Disponível em: https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/15631. Acesso em: 17 jan. 2025.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 2, p. 277-294, maio/ago., 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/zf7MZbJdKp9XqkQqfKhGgHs/. Acesso em: 17 jan. 2025.

MUNHOZ, Juliana de Souza Borges; DIAS, Carmen Lúcia; SANTOS, Daniela Ferreira dos. A leitura e a escrita na deficiência intelectual: experiências que favoreceram o processo de alfabetização. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, n. 1, p. 66-85, jan./dez., 2022. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4326. Acesso em: 5 nov. 2025.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva; SILVA, Juanice Pereira Santos. O raciocínio geográfico de alunos com deficiência intelectual em uma escola pública de Gama-DF. **Terra Livre**, São Paulo, ano 34, v. 2, n. 53, p. 318-348, 2019. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/. Acesso em: 17 jan. 2025.

NISBETT, Richard E.; ARONSON, Joshua; BLAIR, Clancy; DICKENS, William; FLYNN, James; HALPERN, Diane F.; TURKHEIMER, Eric. Intelligence: new findings and theoretical developments. **American Psychologist**, Washington, v. 67, n. 2, p. 130-159, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1037/a0026699 . Acesso em: 17 jan. 2025.

QUOOS, João Henrique. **Geodiversidade e paisagem:** uma abordagem interpretativa para a Área de Proteção Ambiental da Baleia Franca (SC). 2023. 303 p. Tese (Doutorado

em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/28181. Acesso em: 15 dez. 2024.

REIS, Ana Santana Saldanha; PEREIRA, Cândida de Almeida Barbosa; MELO, Lana Cristina Barbosa de. Ensino de geografia: perspectiva da educação inclusiva para alunos com deficiência intelectual e física da Escola Estadual Professora Antônia Tavares da Silva do município de Rorainópolis-RR. **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, Boa Vista, v. 1, n. 2, p. 56-70, jul./dez., 2019. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/casa_de_makunaima/article/view/447. Acesso em: 5 nov. 2025.

RODRIGUES, Tuane Telles. A relação semiótica entre a linguagem cartográfica e a Língua Brasileira de Sinais. **Geografia (Londrina)**, Londrina, v. 29, n. 1, p. 231-245, jan./abr., 2020. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ geografia/article/view/36212/26746. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 899-912, out./dez., 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTOS, Danielle Mariam Araújo dos; MATOS, Suelen da Silva; SANTOS, Laila Fernanda dos. O olhar de alunos com deficiência intelectual sobre a cartografia do seu mundo. **Marupiara - Revista Científica do CESP/UEA**, [*S. l.*], n. 5, p. 99-112, abr., 2020. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/marupiara/article/ view/1746. Acesso em: 17 jan. 2025.

SURJUS, Luciana Togni de Lima e Silva; CAMPOS, Rosana Teresa Onocko. Interface entre deficiência intelectual e saúde mental: revisão hermenêutica. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 532-540, jun., 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-8910.2014048004711. Acesso em: 17 jan. 2025.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez., 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras Completas** - tomo cinco: fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

Recebido em 22 de janeiro de 2025.

Aceito para publicação em 12 de dezembro de 2025.