

Adolescência e Deficiência Intelectual Moderada: Desafios Psicossociais da Construção da Autodeterminação

Sandra Beltrão Tavares Costa

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales

Resumo: A adolescência constitui etapa decisiva para a reorganização da identidade, das relações familiares e da participação social, pois nela se intensificam demandas de escolha, pertencimento, escolarização e projeção de futuro. Quando associada à deficiência intelectual moderada, essa etapa costuma ser atravessada por discursos ambíguos, nos quais a proteção familiar convive com expectativas de autonomia, independência e inserção social. Este artigo tem como objetivo geral analisar, em perspectiva teórico-bibliográfica, os desafios psicossociais da construção da autodeterminação em adolescentes com deficiência intelectual moderada, considerando as relações entre desenvolvimento biopsicossocial, família, escola e participação comunitária. O problema que orienta a discussão pergunta de que modo a adolescência, ao tornar mais visíveis os conflitos entre dependência e autonomia, tensiona práticas familiares e institucionais que podem favorecer ou restringir comportamentos autodeterminados. Metodologicamente, realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa e caráter analítico, com base em autores que discutem adolescência, deficiência intelectual, autodeterminação, família, desenvolvimento humano e inclusão. Os resultados bibliográficos indicam quatro núcleos interpretativos: a adolescência como construção social e relacional; a deficiência intelectual moderada como condição que exige apoios, sem redução do sujeito à limitação; a família como mediação ambivalente entre cuidado e oportunidade; e a autodeterminação como aprendizagem progressiva, dependente de experiências concretas de escolha, autorregulação, comunicação e participação. Conclui-se que a construção da autodeterminação demanda deslocamento de práticas centradas apenas na tutela para práticas de apoio planejado, nas quais família, escola e comunidade ampliem oportunidades reais de decisão, convivência e participação social, especialmente no contexto escolar inclusivo contemporâneo brasileiro atual inclusivo.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Adolescência. Autodeterminação.



Recebido em: fevereiro. 2026. Aceito em: maio, 2026

DOI: 10.56069/2676-0428.2026.802

***Ciência, inovação e compromisso social
na construção de novos horizontes***

Junho, 2026, v. 3, n. 39

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



Adolescencia y Discapacidad Intelectual Moderada: Desafíos Psicosociales en la Construcción de la Autodeterminación

Resumen: La adolescencia constituye una etapa decisiva para la reorganización de la identidad, de las relaciones familiares y de la participación social, ya que en ella se intensifican las demandas de elección, pertenencia, escolarización y proyección de futuro. Cuando se asocia a la discapacidad intelectual moderada, esta etapa suele estar atravesada por discursos ambiguos, en los cuales la protección familiar convive con expectativas de autonomía, independencia e inserción social. Este artículo tiene como objetivo general analizar, desde una perspectiva teórico-bibliográfica, los desafíos psicosociales de la construcción de la autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual moderada, considerando las relaciones entre desarrollo biopsicosocial, familia, escuela y participación comunitaria. El problema que orienta la discusión pregunta de qué modo la adolescencia, al hacer más visibles los conflictos entre dependencia y autonomía, tensiona prácticas familiares e institucionales que pueden favorecer o restringir comportamientos autodeterminados. Metodológicamente, se realizó una revisión bibliográfica narrativa, de enfoque cualitativo y carácter analítico, con base en autores que discuten adolescencia, discapacidad intelectual, autodeterminación, familia, desarrollo humano e inclusión. Los resultados bibliográficos indican cuatro núcleos interpretativos: la adolescencia como construcción social y relacional; la discapacidad intelectual moderada como condición que exige apoyos, sin reducir al sujeto a su limitación; la familia como mediación ambivalente entre cuidado y oportunidad; y la autodeterminación como aprendizaje progresivo, dependiente de experiencias concretas de elección, autorregulación, comunicación y participación. Se concluye que la construcción de la autodeterminación demanda el desplazamiento de prácticas centradas únicamente en la tutela hacia prácticas de apoyo planificado, en las cuales la familia, la escuela y la comunidad amplíen oportunidades reales de decisión, convivencia y participación social, especialmente en el contexto escolar inclusivo brasileño contemporáneo.

Palabras clave: Discapacidad intelectual. Adolescencia. Autodeterminación.

Adolescence and Moderate Intellectual Disability: Psychosocial Challenges in the Construction of Self-Determination

Abstract: Adolescence constitutes a decisive stage for the reorganization of identity, family relationships, and social participation, as demands related to choice, belonging, schooling, and future projection intensify during this period. When associated with moderate intellectual disability, this stage is often marked by ambiguous discourses, in which family protection coexists with expectations of autonomy, independence, and social inclusion. This article aims to analyze, from a theoretical-bibliographic perspective, the psychosocial challenges involved in the construction of self-determination among adolescents with moderate intellectual disability, considering the relationships among biopsychosocial development, family, school, and community participation. The guiding problem asks how adolescence, by making conflicts between dependence and autonomy more visible, tensions family and institutional practices that may either foster or restrict self-determined behaviors. Methodologically, a narrative bibliographic review was conducted, with a qualitative and analytical approach, based on authors who discuss adolescence, intellectual disability, self-determination, family, human development, and inclusion. The bibliographic results indicate four interpretive cores: adolescence as a social and relational construction; moderate intellectual disability as a condition that requires support without reducing the subject to limitation; the family as an ambivalent mediation between care and opportunity; and self-determination as progressive learning, dependent on concrete experiences of choice, self-regulation, communication, and participation. It is concluded that the construction of self-determination requires a shift from practices centered solely on guardianship to planned support practices, in which family, school, and community expand real opportunities for decision-making, coexistence, and social participation, especially within the contemporary Brazilian inclusive school context.

Keywords: Intellectual disability. Adolescence. Self-determination.

INTRODUÇÃO

A adolescência não pode ser reduzida a uma passagem biológica entre infância e vida adulta, pois envolve reorganizações identitárias, afetivas, familiares, escolares e sociais que se produzem historicamente. Bock (2007) contribui para essa leitura ao enfatizar a adolescência como construção social, marcada por discursos culturais que definem expectativas de comportamento, pertencimento e futuro. Em adolescentes com deficiência intelectual moderada, tais expectativas tendem a ser atravessadas por representações que oscilam entre reconhecimento de direitos e permanência de imagens de incapacidade.

Na deficiência intelectual moderada, a intensificação das demandas próprias da juventude evidencia um desafio psicossocial: o sujeito passa a demandar maior participação nas decisões cotidianas, embora família, escola e comunidade nem sempre ofereçam mediações suficientes para que escolhas, metas e responsabilidades sejam exercitadas. Wehmeyer (1999) compreende a autodeterminação como processo funcional de desenvolvimento, vinculado à autonomia, à autorregulação, ao empoderamento psicológico e à autorrealização, dimensões que exigem experiências concretas de participação.

A família ocupa lugar de mediação decisiva nesse percurso, porque introduz a criança e o adolescente no mundo social, organiza oportunidades de comunicação, orienta práticas de cuidado e define, muitas vezes, os limites simbólicos da autonomia possível. Fiamenghi e Messa (2007) indicam que a deficiência reorganiza relações familiares, afetos e expectativas; Bissoto (2014), por sua vez, tensiona a necessidade de educar para a autonomia, sobretudo quando a deficiência intelectual tende a ser confundida com impossibilidade decisória.

O problema que orienta este artigo pergunta: de que modo a adolescência, quando associada à deficiência intelectual moderada, intensifica os conflitos entre dependência, autonomia e participação social, produzindo desafios psicossociais para a construção da autodeterminação? A questão adquire relevância porque a proteção, embora necessária em muitos momentos, pode converter-se em barreira quando impede o jovem de experimentar escolhas

graduais, resolver problemas cotidianos e participar de espaços sociais significativos.

O objetivo geral consiste em analisar, em perspectiva teórico-bibliográfica, os desafios psicossociais da construção da autodeterminação em adolescentes com deficiência intelectual moderada. Especificamente, busca-se discutir a adolescência como fase de reorganização identitária; compreender a deficiência intelectual moderada a partir de apoios e possibilidades; examinar a mediação familiar no equilíbrio entre cuidado e emancipação; e sistematizar elementos que favorecem participação social, escolar e comunitária.

O artigo organiza-se em cinco seções. Após esta introdução, apresenta-se a metodologia bibliográfica adotada. Na sequência, desenvolve-se a fundamentação teórica, articulando adolescência, deficiência intelectual moderada e autodeterminação. Em seguida, sistematizam-se resultados bibliográficos por núcleos analíticos, com apoio de quadro e figura conceitual. Por fim, aprofundam-se as discussões e apresentam-se considerações finais voltadas à construção de práticas de apoio planejado à autonomia juvenil.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como artigo teórico-bibliográfico, de abordagem qualitativa e finalidade analítica. A revisão bibliográfica narrativa foi adotada por permitir a articulação de produções distintas sobre adolescência, desenvolvimento humano, deficiência intelectual, família, autodeterminação e participação social. Gil (2019) compreende a pesquisa bibliográfica como procedimento que se apoia em material já publicado para examinar problemas teóricos e construir interpretações fundamentadas, especialmente quando o objetivo consiste em reorganizar conceitos, categorias e relações entre autores.

A abordagem qualitativa orientou a leitura interpretativa dos textos selecionados, uma vez que o objeto discutido envolve sentidos, expectativas, práticas de cuidado e modos de participação social. Minayo (2003) sustenta que os fenômenos humanos demandam análise situada, atenta às dimensões históricas, simbólicas e relacionais que organizam a experiência social. Assim, a discussão não buscou quantificar ocorrências bibliográficas, mas compreender

como diferentes autores ajudam a explicar os desafios psicossociais da autodeterminação na adolescência com deficiência intelectual moderada.

A seleção das referências priorizou autores presentes na base teórica da tese, com ênfase em adolescência, família, deficiência intelectual, autodeterminação, qualidade de vida e transição para a vida adulta. Foram mobilizados Bock (2007), Farias (2019), Lipp, Martini e Menegotto (2010), Bissoto (2014), Wehmeyer (1999), Wehmeyer et al. (2007), Abery e Stancliffe (1996), Chambers et al. (2007), Shogren et al. (2007), Fiamenghi e Messa (2007), Miltiades e Pruchno (2001), Verdugo (2016), Deci e Ryan (1985) e Hudson e Miller (2006), entre outros. A análise organizou-se por categorias temáticas, evitando descrição de coleta direta e privilegiando resultados bibliográficos.

Como procedimento analítico, foram definidos quatro núcleos de leitura: adolescência e identidade; deficiência intelectual moderada e apoios; mediação familiar entre proteção e emancipação; e autodeterminação como aprendizagem psicossocial. Esses núcleos orientaram a construção do quadro interpretativo e da figura conceitual incluídos no artigo. A opção por tal organização permite observar a adolescência com deficiência intelectual moderada sem reduzi-la a um diagnóstico, destacando condições sociais, oportunidades de escolha e práticas educativas necessárias à ampliação da autonomia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A adolescência configura uma etapa de reorganização psicossocial, na qual o sujeito passa a negociar pertencimentos, expectativas familiares, reconhecimento social e construção de futuro. Bock (2007) problematiza a tendência de naturalizar a adolescência como fase universal e homogênea, indicando que suas marcas dependem de condições históricas, culturais e institucionais. Nessa direção, adolescentes com deficiência intelectual moderada não vivem uma adolescência “menor” ou incompleta; vivenciam uma adolescência atravessada por mediações sociais que podem ampliar ou restringir oportunidades de participação.

Farias (2019), ao discutir puberdade e educação em saúde, permite reconhecer que transformações corporais e afetivas também alcançam adolescentes com deficiência intelectual, ainda que discursos familiares e escolares, por vezes, silenciem tais experiências. A puberdade, contudo, não produz automaticamente autonomia. Ela intensifica demandas de orientação, pertencimento e autocuidado, exigindo práticas educativas que articulem informação acessível, comunicação clara e reconhecimento da capacidade progressiva de decisão.

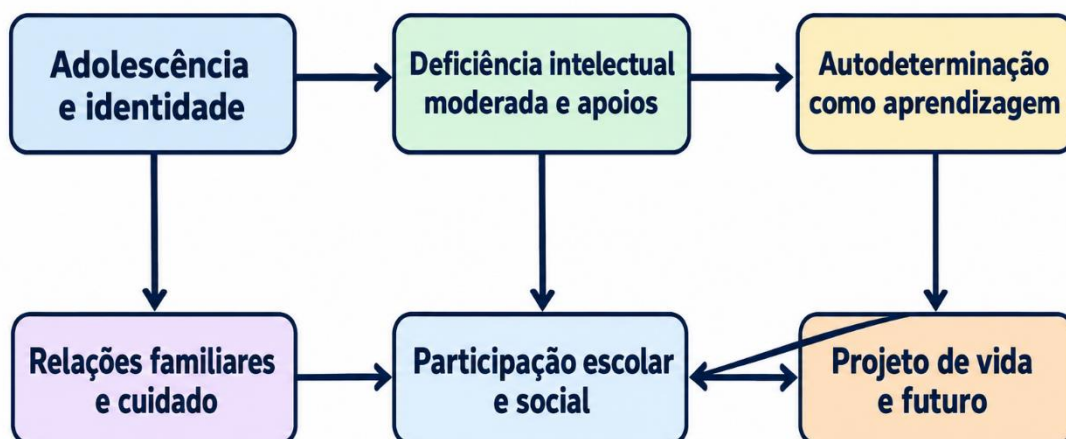
Lipp, Martini e Menegotto (2010) contribuem para compreender que, na adolescência, as limitações associadas à deficiência intelectual podem tornar-se mais visíveis no processo de escolarização, especialmente quando a comparação com pares reforça expectativas de fracasso. Tal condição pode gerar frustração familiar e baixa expectativa pedagógica, dificultando experiências de escolha e participação. O desafio consiste em deslocar o foco da insuficiência para a organização de apoios capazes de favorecer aprendizagem, convivência e construção de metas.

Bissoto (2014) aprofunda a discussão ao relacionar deficiência intelectual e tomada de decisão, interrogando se práticas educativas têm enfrentado o desafio de educar para a autonomia. A autora permite problematizar a associação automática entre deficiência e incapacidade, pois a construção da autonomia demanda oportunidades planejadas, mediação gradual e reconhecimento de que decidir também se aprende. A ausência de oportunidades, e não apenas a limitação cognitiva, pode produzir dependência prolongada.

Wehmeyer (1999) oferece eixo decisivo ao definir a autodeterminação como modelo funcional que envolve autonomia, autorregulação, empoderamento psicológico e autorrealização. Em trabalhos posteriores, Wehmeyer et al. (2007) reforçam que comportamentos autodeterminados não surgem espontaneamente; resultam da interação entre características pessoais, experiências ambientais e oportunidades de aprendizagem. Assim, adolescentes com deficiência intelectual moderada necessitam de contextos nos quais possam escolher, avaliar consequências, comunicar preferências e participar de decisões compatíveis com seu desenvolvimento.

Shogren et al. (2007), Chambers et al. (2007) e Abery e Stancliffe (1996) ampliam tal compreensão ao evidenciar que fatores ecológicos, oportunidades de escolha e controle pessoal no ambiente influenciam a autodeterminação. A família, a escola e a comunidade não devem apenas proteger, mas criar situações graduais de decisão. Deci e Ryan (1985) acrescentam a importância da motivação e da necessidade de autodeterminação, enquanto Fiamenghi e Messa (2007) demonstram que a reorganização familiar diante da deficiência pode tanto apoiar quanto restringir o desenvolvimento. Desse modo, a autodeterminação na adolescência constitui processo relacional, psicossocial e educativo.

Figura 1 - Matriz psicossocial da autodeterminação na adolescência com deficiência intelectual moderada



Fonte: Elaboração própria (2026).

RESULTADOS BIBLIOGRÁFICOS

A revisão bibliográfica permite indicar que a adolescência, no contexto da deficiência intelectual moderada, não deve ser compreendida apenas como período de risco ou limitação, mas como momento de intensificação das mediações necessárias à participação. O primeiro resultado bibliográfico aponta que a identidade adolescente se constrói em interação com discursos familiares, escolares e comunitários. Quando esses discursos enfatizam fragilidade, dependência e incapacidade, reduzem as oportunidades de o jovem experimentar responsabilidades, escolhas e vínculos sociais mais amplos.

O segundo resultado refere-se à necessidade de distinguir deficiência intelectual moderada de impossibilidade de desenvolvimento. A literatura analisada mostra que limitações cognitivas podem exigir apoios mais sistemáticos, linguagem acessível, repetição, planejamento e mediação, mas não autorizam a exclusão do adolescente de decisões sobre sua rotina. Bissoto (2014) e Wehmeyer (1999) ajudam a compreender que autonomia não corresponde a independência absoluta; corresponde à ampliação progressiva do controle sobre aspectos possíveis da própria vida.

O terceiro resultado concentra-se na família como mediação ambivalente. O cuidado familiar protege, organiza recursos e sustenta vínculos afetivos, sobretudo em contextos nos quais a rede social e institucional ainda oferece apoios insuficientes. Entretanto, quando o cuidado se converte em substituição permanente da vontade do adolescente, pode bloquear experiências de aprendizagem decisória. Fiamenghi e Messa (2007) e Miltiades e Pruchno (2001) ajudam a interpretar a permanência de responsabilidades parentais intensas, especialmente maternas, em trajetórias de deficiência.

O quarto resultado bibliográfico evidencia que a escola atua como espaço privilegiado para a construção da autodeterminação. A experiência escolar pode ampliar relações entre pares, comunicação, autorregulação, planejamento de metas e participação em atividades coletivas. No entanto, quando o percurso escolar se organiza por baixas expectativas, tarefas infantilizadas ou ausência de apoios individualizados, a escola reforça a dependência. Chambers et al. (2007) e Shogren et al. (2007) sustentam que oportunidades reais de escolha constituem preditores relevantes da autodeterminação.

O quinto resultado aponta que a participação social precisa ultrapassar a noção de presença física em ambientes inclusivos. Participar envolve ser ouvido, escolher, circular, comunicar preferências, assumir responsabilidades proporcionais e ser reconhecido como sujeito de direitos. Verdugo (2016) articula autodeterminação e qualidade de vida, permitindo entender que a inclusão não se mede apenas por acesso, mas pela possibilidade de o adolescente construir relações, projetos e práticas sociais que façam sentido em sua trajetória.

O sexto resultado indica que a transição para a vida adulta deve começar durante a adolescência, com experiências graduais de autonomia doméstica,

autocuidado, deslocamento supervisionado, uso de dinheiro, participação escolar, convivência comunitária e expressão de preferências. Hudson e Miller (2006) apontam que a transição envolve serviços, famílias e profissionais, não podendo depender de um único fator. Assim, a autodeterminação demanda rede de apoios e planejamento contínuo.

Quadro 1 - Núcleos bibliográficos da construção da autodeterminação na adolescência

Núcleo analítico	Desafio psicossocial	Mediação necessária	Autores mobilizados
Adolescência e identidade	Reconhecer pertencimento juvenil sem infantilização	Escuta, linguagem acessível e participação em decisões cotidianas	Bock (2007); Farias (2019)
Deficiência intelectual moderada	Evitar redução do sujeito ao diagnóstico	Apoios graduais, previsibilidade e experiências de escolha	Bissoto (2014); Wehmeyer (1999)
Família e cuidado	Equilibrar proteção e oportunidades de emancipação	Rotinas compartilhadas, responsabilidades proporcionais e orientação parental	Fiamenghi e Messa (2007); Miltiades e Pruchno (2001)
Escola e participação social	Superar presença sem participação efetiva	Adaptações, metas, pares, autorregulação e convivência comunitária	Chambers et al. (2007); Shogren et al. (2007)
Projeto de vida	Preparar transição para vida adulta sem ruptura brusca	Planejamento, rede de apoio e oportunidades comunitárias	Hudson e Miller (2006); Verdugo (2016)

Fonte: Elaboração própria (2026).

DISCUSSÃO

A discussão dos resultados bibliográficos evidencia que a adolescência com deficiência intelectual moderada deve ser interpretada em chave relacional. Bock (2007) permite afastar explicações naturalizantes da adolescência, pois o modo como o jovem vive escolhas, conflitos, pertencimentos e projetos depende das condições sociais que lhe são oferecidas. Quando a deficiência aparece

como marcador central da identidade, o adolescente tende a ser lido antes pela limitação do que por suas experiências juvenis, o que repercute na forma como família e escola organizam expectativas.

Farias (2019) contribui para lembrar que puberdade, sexualidade, autocuidado e mudanças corporais também atravessam adolescentes com deficiência intelectual moderada. O silêncio em torno desses temas, muitas vezes sustentado por constrangimento familiar ou receio institucional, não protege necessariamente o jovem; ao contrário, pode reduzir seu acesso a informações necessárias à autonomia. A autodeterminação demanda orientação adequada ao nível de compreensão, com linguagem acessível, repetição, exemplos concretos e espaço para perguntas, sem transformar a adolescência em território proibido.

Lipp, Martini e Menegotto (2010) ajudam a compreender um ponto recorrente: a adolescência acentua a visibilidade das dificuldades escolares, uma vez que o currículo, as exigências de abstração e a comparação com pares se tornam mais intensos. Quando família e escola interpretam tais dificuldades como prova definitiva de incapacidade, a trajetória tende a ser marcada por baixa expectativa. Em contrapartida, quando as limitações são compreendidas como demanda por apoios, abre-se a possibilidade de criar experiências de aprendizagem vinculadas à vida cotidiana, à comunicação e à resolução de problemas.

Bissoto (2014) desloca a discussão para a tomada de decisão, mostrando que a educação para autonomia precisa ser assumida como desafio pedagógico e social. Decidir não corresponde apenas a escolher entre alternativas simples; envolve compreender consequências, comunicar preferências, avaliar riscos e aceitar responsabilidades proporcionais. Adolescentes com deficiência intelectual moderada podem desenvolver tais habilidades quando as decisões são planejadas, graduais e acompanhadas. A ausência de treino decisório, por sua vez, aprofunda dependências que depois são erroneamente atribuídas apenas ao diagnóstico.

Wehmeyer (1999) oferece uma estrutura conceitual produtiva ao compreender a autodeterminação como comportamento funcional, composto por autonomia, autorregulação, empoderamento psicológico e autorrealização. Tal

formulação impede que a autodeterminação seja confundida com independência plena. Um adolescente pode não realizar determinada tarefa sozinho, mas ainda assim participar da decisão sobre como, quando e com quem realizá-la. Por isso, a construção da autodeterminação envolve corresponsabilidade entre jovem, família, escola e comunidade, e não transferência integral da responsabilidade para o adolescente.

Wehmeyer et al. (2007) aprofundam essa perspectiva ao indicar que a promoção da autodeterminação exige ensino, avaliação e estratégias sistemáticas. Na adolescência, tais estratégias podem incluir escolhas sobre atividades escolares, organização de rotina, metas de estudo, autocuidado, uso supervisionado de recursos comunitários, participação em grupos e comunicação de preferências. O ponto central consiste em transformar oportunidades de escolha em práticas regulares, e não em eventos isolados ou meramente simbólicos. A escolha só educa quando o jovem compreende sua função e percebe que sua decisão produz efeitos reais.

Abery e Stancliffe (1996), ao proporem uma compreensão ecológica da autodeterminação, ajudam a evidenciar que o controle sobre a própria vida depende da interação entre competências pessoais e condições ambientais. A limitação cognitiva não explica sozinha a baixa autodeterminação; ambientes restritivos, ausência de oportunidades, comunicação limitada e decisões sempre substitutivas também reduzem o controle pessoal. Em adolescentes com deficiência intelectual moderada, esse aspecto torna-se decisivo, pois a passagem para a vida adulta exige ampliação progressiva de experiências em diferentes contextos.

Chambers et al. (2007) reforçam que oportunidades para fazer escolhas ocupam lugar decisivo na promoção da autodeterminação. A literatura sobre deficiência intelectual aponta que ambientes superprotetores frequentemente reduzem a exposição do jovem a desafios cotidianos, como escolher roupas, organizar objetos, lidar com pequenas compras, expressar preferências alimentares, decidir atividades de lazer ou participar de combinados escolares. Embora pareçam ações simples, essas experiências constituem base para autorregulação, autoconhecimento e construção de confiança.

Shogren et al. (2007) contribuem ao examinar preditores individuais e ecológicos da autodeterminação em estudantes com deficiência. Tal contribuição amplia a discussão para além da família, pois mostra que escola, serviços e comunidade também participam da produção de comportamentos autodeterminados. Uma escola inclusiva não se limita a matricular ou adaptar conteúdos; precisa criar situações nas quais o estudante possa planejar, escolher, avaliar avanços, revisar metas e participar de interações significativas com pares. Sem tais condições, a inclusão corre o risco de permanecer formal.

Deci e Ryan (1985) permitem interpretar a autodeterminação também a partir da motivação. A necessidade de autonomia, competência e vínculo social atravessa o desenvolvimento humano e não desaparece diante da deficiência intelectual. Quando o adolescente percebe que suas escolhas não são consideradas, sua motivação para participar tende a diminuir. Por outro lado, quando recebe apoio para decidir e experimentar resultados, amplia-se a percepção de competência. O vínculo familiar, nesse caso, precisa sustentar segurança sem anular iniciativa.

Fiamenghi e Messa (2007) ajudam a compreender que a chegada e o desenvolvimento de um filho com deficiência reorganizam papéis, expectativas e afetos familiares. Na adolescência, tal reorganização ganha nova complexidade, porque os cuidados permanecem, mas o jovem passa a expressar demandas de privacidade, circulação social, pertencimento e futuro. O desafio familiar não está em abandonar a proteção, mas em transformá-la em apoio. Proteger, nessa perspectiva, significa criar condições seguras para a experiência, e não impedir a experiência em nome da segurança.

Miltiades e Pruchno (2001) indicam que mães de pessoas com deficiência do desenvolvimento podem permanecer envolvidas em cuidados intensos ao longo do tempo, condição que ajuda a explicar a persistência de responsabilidades parentais prolongadas. Em adolescentes com deficiência intelectual moderada, tal envolvimento pode assegurar estabilidade afetiva e material, mas também pode gerar sobrecarga e dificultar a redistribuição de tarefas familiares. Para favorecer autodeterminação, as famílias precisam de orientação, redes de apoio e práticas que desloquem gradualmente o

adolescente da posição de objeto de cuidado para sujeito participante do cuidado de si.

Verdugo (2016) amplia o debate ao relacionar habilitação, reabilitação e qualidade de vida. A autodeterminação, nesse horizonte, não constitui luxo ou objetivo secundário; integra a própria noção de vida digna. O adolescente com deficiência intelectual moderada precisa ser reconhecido como sujeito que pode ampliar participação, construir vínculos e expressar preferências, desde que receba apoios adequados. Essa compreensão aproxima deficiência, direitos humanos e inclusão, tensionando modelos familiares e escolares centrados apenas na proteção.

Hudson e Miller (2006), ao discutirem processos de transição, ajudam a observar que a passagem para a vida adulta não ocorre de modo automático. Ela precisa ser preparada desde a adolescência, com experiências que articulem escola, família, serviços e comunidade. A preparação para o futuro inclui autonomia doméstica, participação em rotinas, escolhas de lazer, comunicação de interesses, convivência social e planejamento de atividades possíveis. Quando a transição é adiada indefinidamente, a dependência se torna mais rígida e difícil de transformar.

Portanto, os desafios psicossociais da autodeterminação situam-se na tensão entre cuidado e emancipação. A adolescência torna tal tensão mais visível porque o jovem passa a demandar reconhecimento, privacidade, convivência com pares e participação nas decisões que afetam sua rotina. A deficiência intelectual moderada exige apoios, mas não justifica a substituição permanente da vontade do adolescente. O avanço possível encontra-se na construção de apoios graduais, nos quais a família não deixa de cuidar, a escola não deixa de orientar e a comunidade não deixa de proteger, mas todos passam a reconhecer o jovem como participante legítimo de sua trajetória.

DESDOBRAMENTOS ANALÍTICOS PARA FAMÍLIA, ESCOLA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

No âmbito familiar, os desdobramentos da discussão indicam a necessidade de substituir uma lógica de autorização excepcional por uma lógica

de participação cotidiana. Muitas famílias permitem escolhas apenas quando não identificam risco ou quando a decisão não interfere na rotina adulta. Embora compreensível, essa dinâmica ensina ao adolescente que sua vontade tem valor apenas em situações secundárias. A construção da autodeterminação exige, ao contrário, que pequenas decisões sejam incorporadas à rotina: escolher parte da própria roupa, organizar materiais, participar da definição de horários, decidir atividades de lazer, comunicar desconfortos e avaliar alternativas possíveis.

A família também precisa compreender que erro, frustração e tentativa fazem parte do desenvolvimento. Em adolescentes com deficiência intelectual moderada, existe tendência a evitar qualquer situação que possa produzir conflito ou insucesso. Entretanto, quando o adulto elimina todos os desafios, impede que o jovem desenvolva tolerância à frustração, estratégias de resolução de problemas e percepção de competência. A mediação familiar mais produtiva não elimina dificuldades; ela as gradua, acompanha seus efeitos e transforma situações cotidianas em experiências de aprendizagem segura.

No espaço escolar, a autodeterminação demanda revisão das práticas de adaptação. Adaptação não deve significar simplificação permanente nem isolamento do estudante em atividades paralelas. O currículo pode incorporar metas de autonomia, comunicação, escolha e participação por meio de projetos, tarefas colaborativas, assembleias de turma, avaliação formativa e planejamento individualizado. Quando o estudante participa da definição de metas, ainda que com apoio visual, mediação verbal ou alternativas reduzidas, ele começa a compreender que sua trajetória escolar não lhe é apenas imposta.

A escola também pode promover autorregulação por meio de instrumentos simples, como combinados visuais, agendas de rotina, escalas de preferência, quadros de escolha, autoavaliações com imagens e registros de metas semanais. Esses instrumentos não infantilizam quando são usados para ampliar participação; infantilizam apenas quando substituem a escuta real do estudante. A diferença está no uso pedagógico: recursos acessíveis devem permitir que o adolescente compreenda a tarefa, expresse escolhas e acompanhe avanços, e não apenas obedeça a instruções previamente decididas por adultos.

Na dimensão social, a participação comunitária precisa ser compreendida como extensão da aprendizagem da autodeterminação. O adolescente com deficiência intelectual moderada precisa circular por espaços coletivos, reconhecer regras sociais, interagir com pares, utilizar serviços e experimentar pertencimento para além da casa e da escola. Atividades de esporte, cultura, lazer, grupos juvenis, projetos de extensão e serviços comunitários podem produzir oportunidades concretas de escolha e convivência. Sem circulação social, a autodeterminação permanece conceito abstrato, sem ancoragem em experiências de vida.

Outro desdobramento importante refere-se ao planejamento da transição para a vida adulta. A adolescência deve funcionar como período de preparação gradual, não como espera passiva por uma maturidade futura. Cada decisão cotidiana pode compor um percurso: cuidar de objetos pessoais, administrar pequenas quantias, usar transporte acompanhado, participar de tarefas domésticas, expressar preferências de trabalho ou lazer, reconhecer limites corporais e pedir ajuda quando necessário. Tais experiências, quando sistematizadas, ajudam a construir repertórios de autonomia possível.

A discussão bibliográfica ainda sugere que profissionais de saúde, educação e assistência social precisam trabalhar com a família, e não apenas sobre a família. Orientações pontuais, centradas em normas gerais, raramente alteram práticas de cuidado. Processos formativos mais consistentes devem partir das experiências concretas dos responsáveis, acolher medos, reconhecer sobrecargas e construir estratégias graduais. A família tende a proteger mais quando se sente sozinha; por isso, redes institucionais confiáveis podem reduzir a superproteção defensiva e favorecer experimentações seguras.

Por fim, a construção da autodeterminação exige mudança de linguagem. Termos como incapaz, dependente, limitado ou eterno menino produzem efeitos nas expectativas e nas práticas. A linguagem não apenas descreve o adolescente; ela também delimita o que se espera dele. Uma cultura de autodeterminação precisa nomear capacidades emergentes, apoios necessários e possibilidades progressivas. Dizer que um jovem necessita de mediação não equivale a afirmar que não decide; significa reconhecer que a decisão pode ser

construída com suporte, tempo, acessibilidade comunicativa e confiança relacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou os desafios psicossociais da construção da autodeterminação em adolescentes com deficiência intelectual moderada, tomando a adolescência como etapa de reorganização identitária, familiar, escolar e social. A discussão bibliográfica permitiu compreender que a autodeterminação não se reduz a independência plena, tampouco corresponde a atributo que emerge espontaneamente. Trata-se de aprendizagem relacional, apoiada por experiências concretas de escolha, autorregulação, comunicação, convivência e participação social.

Os resultados bibliográficos evidenciam que a proteção familiar permanece necessária, sobretudo diante de vulnerabilidades reais, mas precisa ser convertida em apoio à experiência. A proteção que antecipa todas as decisões pode reduzir riscos imediatos, porém também limita aprendizagens indispensáveis à vida adulta. Em sentido oposto, práticas de apoio planejado permitem que o adolescente escolha dentro de alternativas possíveis, participe de combinados, reconheça consequências e amplie gradualmente seu controle sobre a rotina.

A escola aparece como espaço estratégico, pois pode transformar a inclusão em participação efetiva. Para tanto, precisa abandonar expectativas infantilizantes e criar oportunidades de planejamento, escolha, convivência entre pares e construção de metas. A família, por sua vez, necessita de orientação e rede de apoio para equilibrar cuidado, segurança e emancipação. A comunidade completa esse circuito ao oferecer espaços acessíveis de circulação, lazer, aprendizagem e pertencimento.

Conclui-se que a autodeterminação de adolescentes com deficiência intelectual moderada exige deslocamento de práticas centradas na tutela para práticas orientadas por apoios. Tal deslocamento não significa negar limites, mas reconhecer que limites também podem ser trabalhados por meio de mediações. Em termos científicos, o recorte contribui para aproximar estudos sobre

juventude, desenvolvimento humano, deficiência intelectual e inclusão; em termos sociais, reforça que adolescentes com deficiência intelectual moderada precisam ser preparados, ouvidos e acompanhados como sujeitos de direitos, desejos e projetos possíveis.

REFERÊNCIAS

ABERY, Brian H.; STANCLIFFE, Roger. The ecology of self-determination. In: SANDS, Deanna J.; WEHMEYER, Michael L. (ed.). **Self-determination across the life span: independence and choice for people with disabilities**. Baltimore: Brookes Publishing, 1996. p. 111-146.

BISSOTO, Maria Luísa. Deficiência intelectual e processos de tomada de decisão: estamos enfrentando o desafio de educar para a autonomia? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 3-12, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2014.181.1917>.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 63-76, 2007.

CHAMBERS, Cynthia et al. Self-determination: what do we know? Where do we go? **Exceptionality**, v. 15, n. 1, p. 3-15, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/09362830709336922>.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

FARIAS, Iara Priscila. **Puberdade: o que acontece comigo? Validação de tecnologia educativa em saúde sexual e reprodutiva**. 2019. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

FIAMENGHI, Geraldo Antonio; MESSA, Alcione Aparecida. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUDSON, Patricia P.; MILLER, Susan P. **Designing and implementing mathematics instruction for students with diverse learning needs**. London: Pearson, 2006.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CARMO, Carlos Roberto Souza. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>.

LIPP, Laura Kolberg; MARTINI, Fernanda de Oliveira; MENEGOTTO, Lisiane Machado de Oliveira. Desenvolvimento, escolarização e síndrome de Down: expectativas maternas. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 281-288, 2010.

MILTIADES, Helen B.; PRUCHNO, Rachel. Mothers of adults with developmental disability: change over time. **American Journal of Mental Retardation**, v. 106, n. 6, p. 548-561, 2001. DOI: [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2001\)106%3C0548:MOAWDD%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2001)106%3C0548:MOAWDD%3E2.0.CO;2).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SHOGREN, Karrie A. et al. Examining individual and ecological predictors of the self-determination of students with disabilities. **Council for Exceptional Children**, v. 73, n. 4, p. 488-509, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/001440290707300406>.

VERDUGO, Miguel Ángel. Habilitação e reabilitação da pessoa com deficiência intelectual para promover a sua autodeterminação. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-17, 2016.

WEHMEYER, Michael L. A functional model of self-determination: describing development and implementing instruction. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 14, n. 1, p. 53-62, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1177/108835769901400107>.

WEHMEYER, Michael L. et al. **Promoting self-determination in students with developmental disabilities**. New York: Guilford Press, 2007.