



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CAMPUS I  
DEPARTAMENTO DE ESPECIALIZAÇÃO  
CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**MARTA VALÉRIA SILVA ARAÚJO LIRA**

**ESTUDO DE CASO DO PROCESSO DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2020**

**MARTA VALÉRIA SILVA ARAÚJO LIRA**

**ARTIGO**

**ESTUDO DE CASO DO PROCESSO DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR**

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós Graduação apresentado ao departamento de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista Em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**Orientadora:** Prof. Dra. Diana Sampaio Braga

**CAMPINA GRANDE – PB  
2020**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

L768e Lira, Marta Valéria Silva Araújo.  
Estudo de caso do processo de inclusão e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no ensino regular [manuscrito] / Marta Valéria Silva Araújo Lira. - 2020.  
22 p.  
Digitado.  
Monografia (Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.  
"Orientação : Profa. Dra. Diana Sampaio Braga ,  
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."  
1. Educação inclusiva. 2. Deficiência intelectual. 3.  
Aprendizagem . I. Título  
21. ed. CDD 370.115

## ARTIGO

### ESTUDO DE CASO DO PROCESSO DE INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Trabalho de Conclusão do Curso de Pós Graduação apresentado ao departamento de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista Em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**Orientadora:** Prof. Dra. Diana Sampaio Braga

Aprovada em: 04 /12 /2020.

#### BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Diana Sampaio (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Livanía Beltrão Tavares  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Antonio Luiz Silva  
Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD).

[...] Pensar na Educação Inclusiva como uma possibilidade de construção de uma sala de aula melhor na qual alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades, parece que realmente pode vir a ser um progresso na história da educação brasileira. (ARANHA, SILVA; 2005, p.4)

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>1.1</b>	<b>Compreensão sobre a deficiência intelectual</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>14</b>
<b>3.1</b>	<b>PROCESSOS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>17</b>
<b>3.2</b>	<b>INTERVENÇÕES</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>19</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>20</b>

## Resumo

O presente trabalho apresenta um estudo de caso que enfoca as dificuldades e potencialidades nos aspectos do desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em sala de aula do ensino regular, e baseia-se na sustentação da inclusão como fundamento para uma educação de qualidade permeando todos os âmbitos da vida escolar. Parte-se da análise dos dados coletados para tentar entender e auxiliar no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, identificado durante a realização da pesquisa. Buscou-se detalhar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por essas crianças no âmbito escolar, apresentando métodos e estratégias de intervenção que possibilitam proporcionar aos alunos com deficiência intelectual uma melhor interação, participação e desenvolvimento nas atividades. Para esse estudo utilizamos a metodologia de estudo de caso, com observação participante, devido a cooperação existente entre os sujeitos da pesquisa e o próprio pesquisador. Para análise dos dados, foram realizadas duas visitas em uma escola regular, para observar o processo de inclusão de duas crianças, construindo um diário de campo para analisar os dados na perspectiva histórico-cultural vigotiskiana dentre outros. A partir do estudo ressaltamos que as reflexões apontam a existência de um longo caminho a ser percorrido, pela sociedade e pela educação, em uma proposta de inclusão, para que a pessoa com deficiência seja tratada como um sujeito ativo e participante na construção de sua própria história com autonomia e independência, e que processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é o maior desafio da sociedade inclusiva.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. estudo de caso. Inclusão. Aprendizagem.

## Abstract

The present work presents a case study that focuses on the difficulties and potentialities in the aspects of development and learning of students with intellectual disabilities in the classroom of regular education, and is based on sustaining inclusion as the foundation for quality education permeating all areas of school life. It starts from the analysis of the data collected to try to understand and assist in the cognitive, social and affective development, identified during the research. We sought to detail the learning difficulties presented by these children in the school environment, presenting methods and intervention strategies that make it possible to provide students with intellectual disabilities with better interaction, participation and development in activities. For this study, we used the case study methodology, with participant observation, due to the existing cooperation between the research subjects and the researcher himself. For data analysis, two visits were made to a regular school, to observe the process of inclusion of two children, building a field diary to analyze the data from the Vigotiskian historical-cultural perspective, among others. Based on the study, we emphasize that the reflections point to the existence of a long way to be traveled, by society and education, in an inclusion proposal, so that the person with disabilities is treated as an active subject and participant in the construction of their own history with autonomy and independence, and that the learning process of students with intellectual disabilities is the biggest challenge of inclusive society.

**Keywords:** Intellectual disability. case study. Inclusion. Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

É importante destacar que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva surgiu a partir de lutas, organizações e leis favoráveis as pessoas com deficiência. Alguns marcos para esta conquista foram a Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996. Anterior a essa declaração temos como marco legal a Declaração Americana de Direitos e Deveres do Homem em 1948 e se tratando dos Direitos da pessoa com deficiência intelectual, destacamos a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental, publicada em 1971.

Os acordos internacionais firmados além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial assinalam que a inclusão implica em nova postura da escola regular em propor estratégias de ensino, ações que promovam a socialização de alunos com necessidades educativas especiais e práticas pedagógicas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Para isso, é necessário que a escola capacite seus professores, prepare-se, e organize-se, pois, inclusão significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (BRASIL, 2001).

Com a Constituição Federal de 1988 e com a Política Nacional de Inclusão instituída em 2007 as pessoas com necessidades educativas especiais passaram a ter seus direitos educacionais reconhecidos e assegurados por lei, o que implica na possibilidade de alunos com deficiência estarem inseridos nas escolas de ensino regular, com acesso ao atendimento educacional especializado, ofertado pela mediação de profissionais capacitados teórica e metodologicamente para a educação inclusiva (SAMPAIO, 2017).

Em 2015, foi homologada a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a qual estabelece, no artigo 28, a responsabilidade do poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015). Diferentemente da Convenção, que é uma carta de intenções, o texto da LBI institui práticas para todas as áreas de políticas públicas. A LBI se destina, também, a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos, visando à inclusão social e cidadania, dispostas no artigo 27. Sobre esses direitos, é possível destacar que:

Mais do que efetivação de direito à educação, o ensino regular, para ser de fato inclusivo precisa desenvolver práticas individualizadas e coletivas que podem ampliar o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos em situação de deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino, descrito no V parágrafo da LBI. (BRASIL, 2015, p. 35).

A política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008). Essa política apresenta uma perspectiva inclusiva na qual os estudantes com necessidades educacionais especiais devem ter acesso ao sistema regular de ensino, que, por sua vez, deve atender às necessidades específicas desses educandos a fim garantir a sua participação e aprendizagem.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta um estudo de caso que traz como se dá o processo de inclusão, trazendo as dificuldades e potencialidades nos aspectos do desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em sala de aula do ensino regular, e baseia-se na sustentação da inclusão como fundamento para uma educação de qualidade permeando todos os âmbitos da vida escolar. Nesse sentido, nosso objetivo geral será geral será buscar refletir sobre as possíveis mudanças no campo da inclusão, mais precisamente da inclusão de crianças com deficiência intelectual. Vale ressaltar que todas as discussões foram embasadas teoricamente, fazendo o confronto das percepções dos 2 professores da sala de aula observada, com as possibilidades teóricas e os suportes oferecidos pelas políticas públicas, bem como, pela instituição de ensino em relação ao aluno com deficiência.

Assim, com o propósito de desenvolver um trabalho voltado para a inclusão do aluno com Deficiência Intelectual, partindo do pressuposto de que todas as crianças aprendem juntas independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, a criança com necessidade educacional especial se beneficia desta convivência por ser apresentada a roteiros de comportamentos, brincadeiras e conhecimento acadêmico que podem estimular a aquisição de novas habilidades. Por outro lado, as outras crianças são estimuladas a desenvolverem respeito pela diversidade e a conceberem a diferença não mais a partir de uma ótica negativa.

Para esse estudo utilizamos a metodologia de estudo de caso com observação, devido a cooperação existente entre os sujeitos da pesquisa e o próprio pesquisador. Para construção dos dados foram realizadas duas visitas em uma escola regular, para observar o processo de inclusão de duas crianças, construindo um diário de campo para analisar os dados na perspectiva histórico-cultural vigotiskiana dentre outros. Na relação com a aprendizagem, no contexto escolar, é fundamental o reconhecimento docente perante as especificidades de cada sujeito em seu desenvolvimento multifacetado, interesses, motivações, dentre outros. Nesse sentido, corroboramos com a ideia de que as relações dessas dimensões estão incluídas nas concepções de deficiência enquanto categoria de construção social em uma perspectiva crítico-dialética, por entender a deficiência como construção inferiorizada, derivada da relação entre suas dimensões primária e secundária, razão pela qual é produzida histórica e socialmente pelos fatores extraescolares e intraescolares (dimensão relacional).

Fundamentada por pedagogias e avaliações crítico dialéticas, sobretudo psicogenética e sócio-histórica, considerando ainda os limites ao lado das destrezas e possibilidades na construção da **Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP** em processos de ensino- aprendizagem. Assim,

A divisão entre o já alcançado pela criança (nível atual de desenvolvimento) e sua possibilidades, potenciais (zona de desenvolvimento proximal) foi excepcionalmente proveitoso na

compreensão da interconexão entre ensino e desenvolvimento, o ensino não deve se basear no que a criança já alcançou; Quanto aos processos em andamento, ainda não consolidados (Vygotsky, 1997, p. 360)

Compreendemos desse modo, que o conceito de ZDP apresentado por Vygotsky apresenta de forma brilhante a atuação o professor que deve mediar no nível atual de desenvolvimento da criança e não no que já foi alcançado, determinado pela sua habilidade atual de resolver problemas sozinhos, sob a orientação de adultos, ou ainda, em colaboração com os pares. A ZDP é, portanto, tudo o que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional devido.

Para Vigotski (1997) o período em que a criança começa a desenvolver a linguagem, ocorre um salto qualitativo em seu desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não surge do estágio biológico para o histórico social de modo linear, se torna necessário à mediação do outro mais experiente, que ajuda a criança a se apropriar dos signos que são os mediadores culturais necessários para essa significativa passagem.

A participação de crianças com deficiência na escola é um direito (BRASIL, 1996), que para ser acessado depende, entre outros aspectos, da articulação entre profissionais, famílias e sociedade para o cumprimento de diretrizes educacionais, destinação de recursos humanos e materiais e formação de profissionais habilitados para o enfrentamento dos diferentes desafios trazidos pela prática cotidiana do ensino.

Vale destacar que a inclusão de crianças com deficiência intelectual na Educação em escolas regulares tem se apresentado como um grande desafio aos professores, que se sentem despreparados para atender a essa demanda, realidade tão presente nos dias atuais. A persistência de estigmas negativos em relação a capacidade de aprendizagem dessas crianças gera uma resistência dos professores em relação ao seu processo de inclusão escolar. É como se o investimento educacional direcionado a essas crianças fosse desnecessário por não obter a resposta esperada.

No que diz respeito a essa política de Inclusão escolar, tem sido compreendida pelos órgãos públicos como políticas de ensino direcionadas às pessoas com deficiência. Esta compreensão tem encontrado respaldo legal na Lei n. 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e mais recentemente na Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

## **1.1 Compreensão sobre a Deficiência Intelectual**

Nesta proposta de inclusão o conceito de deficiência intelectual foi muitas vezes questionado e reelaborado, vale destacar que uma das conceituações mais empregadas para definir a deficiência mental foi formulada originalmente pela Associação Americana de Retardo Mental (1992), e tem sido difundida pelo

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – versão V Do DMS -V, a Associação Americana de Psiquiatria (2002). É nesta perspectiva que a deficiência intelectual é significada atualmente pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010) como a “ caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”.

Com relação aos critérios diagnósticos uma das principais modificações promovidas pelos DMS-5 foi como o sujeito responde as demandas da vida, como o principal parâmetro para avaliar a gravidade do quadro. na análise de como o sujeito responde as demandas da vida, em relação: ao autocuidado, exigências acadêmicas, comunicação, vivência de lazer, compreendemos que:

Déficit em funções intelectuais como raciocínio, solução de problema, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica como nos testes de inteligência padronizados e individualizados. (p,33)

A mudança de paradigma na avaliação da gravidade da deficiência intelectual que deixou de ser pautada nos resultados dos testes de inteligência, mas, nos níveis de necessidade de sistemas de apoio para realizar as atividades. Reconhece que o sujeito é constituído pelas contingências ambientais e que suas possibilidades de desenvolvimento não são determinadas por elementos biológicos, mas pelo acesso a oportunidades sociais e acadêmicas.

Esta perspectiva está em consonância com a visão de Vigotsky que desde seus primeiros trabalhos (VYGOTSKY, 1997a, p. 158) fala que os organismos e o meio ambiente não podem ser entendidos como “coisas” independentemente existentes, fora de seus trançados vínculos e relacionamentos. Ao postular que o ambiente, especialmente o social, é uma influência sistemática e poderosa no desenvolvimento que é onipresente e universal, Vygotsky qualifica essa ideia dizendo que o papel da pessoa não pode ser negligenciado, acrescentando que a pessoa é parte do ambiente enquanto ela ou ele age no ambiente, para que as estruturas biológicas do organismo sejam sempre determinadas pelas influências ambientais precedentes.

O autor conclui que “tudo isso nos dá o direito de falar do organismo [pessoa] apenas em interação com o ambiente” (1997a, p. 159;). As reflexões de Vigotski sobre a educação da pessoa com deficiência, embora tecidas em um contexto histórico e cultural completamente distinto do mundo contemporâneo, trazem à tona pistas concretas para a implementação de experiências educacionais que favoreçam a autonomia e a cidadania das pessoas com deficiência. Ou seja, a visão de Vigotski de deficiência vai muito além da definição biológica e considera o contexto social imprescindível para o desenvolvimento ou não da criança.

Há alguns anos a criança com limitação intelectual, moderada, severa, ou mesmo leve é considerada incapaz de aprender, necessitando apenas de cuidado e proteção. A persistência desses estigmas negativos em relação a

capacidade de aprendizagem dessas crianças gerava uma resistência dos professores em relação ao seu processo de inclusão escolar. Assim, faz-se necessário que instrumentalize os professores acerca do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual ao abordar possibilidades de adaptações curriculares, elaboração de provas, estratégias pedagógicas para estimular a aquisição de pensamentos mais sofisticados e a apropriação do conhecimento.

O que se pensava era que a partir do momento em que o sistema educacional proporciona a oportunidade de crianças e adolescentes em idade escolar frequentarem a escola regular, esta se defronta com a questão do currículo a ser cumprido, sem dúvida um desafio aos educadores que atuam junto a esta população. De certa forma prevalecendo uma visão de que a criança deveria se adaptar a status quo da escola e não o contrário. A proposta da inclusão escolar traz em seu cerne a flexibilidade, no sentido da instituição educacional ter que se adequar para possibilitar uma efetiva inclusão pedagógica e social.

O movimento pela inclusão abrange várias ações como, cultural, pedagógica, social e política, buscando o direito de todos os alunos poderem aprender, participar e estar juntos, sem nenhum tipo de exclusão. A educação inclusiva faz parte de um paradigma educacional que se fundamenta na concepção dos direitos humanos, que luta pela igualdade, e que avança em relação ao ideal de justiça nas circunstâncias que revelam exclusão dentro ou fora da instituição escolar.

Na inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, os professores evidenciam dificuldades com esse processo, enfrentando desafios como a falta de formação voltada à inclusão, as salas de aula numerosas, a falta de tempo para o atendimento individualizado desses alunos e a sensação de que se faz o que é possível diante da realidade vivenciada.

Dentre os principais desafios educacionais dos sujeitos em situação de deficiência intelectual temos o de se inserirem na lógica escolar do conhecimento, predispondo-se a participar interessadamente e a lidar com a condição humana de ensinante-aprendente. Segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles.

Neste Sentido, buscaremos refletir sobre as possíveis mudanças no campo da inclusão, mais precisamente da inclusão de crianças com deficiência intelectual. Vale ressaltar que todas as discussões serão embasadas teoricamente, fazendo o confronto das percepções dos 2 professores da sala de aula observada, com as possibilidades teóricas e os suportes oferecidos pelas políticas públicas, bem como, pela instituição de ensino em relação ao aluno com deficiência.

Além disso, para adentrarmos na deficiência e suas limitações realizamos duas observações em sala de aula para acompanhar e registrar a rotina pedagógica cuja sala de aula, tinha duas crianças com DI. As observações

permitiram o acesso ao contexto imediato das condições do ensino como propulsor do desenvolvimento e da aprendizagem destas crianças.

## 2. MÉTODO

Adotamos a abordagem qualitativa com realização de estudos de caso. Para Goode e Hatt (1979), o estudo de caso é um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc). Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada.

O estudo foi realizado no período de outubro a dezembro de 2019 em uma Escola Municipal da cidade de Itatuba-PB, situada no espaço urbano e oferta da Educação Infantil e anos iniciais. Em 2019, havia um número significativo de 200 alunos, nos turnos da manhã e tarde. A estrutura da escola era composta por cinco salas de aula, um laboratório de informática, uma secretaria/direção, uma cozinha, três banheiros e um pátio interno. No perfil das famílias da referida escola, a renda era considerada baixa. A gestão escolar era composta por duas diretoras, e a coordenação pedagógica era formada por uma coordenadora nos turnos da manhã e tarde. Nessa Escola o quadro docente da escola era formado por doze profissionais. Com relação ao nível de qualificação, não nos foi informado pela direção da escola.

A partir dos instrumentos, caracterizamos as professoras e cuidadoras, mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, considerando a identificação do percurso formativo inicial, atuação na escola e na mediação de leitura e escrita com os indivíduos com Deficiência Intelectual no contexto da educação. A professora entrevistada, concluiu o nível superior do curso de licenciatura em Pedagogia numa Universidade pública com Especialização em Ensino e Aprendizagem No município de Itatuba, tinha 29 anos de atuação e estava na sala de aula do 1º ano, com uma turma de dezenove alunos, sendo 2 alunos com DI.

Como já mencionamos participaram do estudo 2 crianças na faixa etária de 7 anos. Também participaram do estudo, professores e outros profissionais da instituição escolar em que os participantes estavam matriculados. Para o presente relato, foi selecionado o estudo de dois casos. A coleta de dados envolveu as seguintes atividades: a) Entrevista semiestruturada com a professora da sala regular; b) Observação. A análise dos dados envolveu a transcrição das entrevistas, e análise dos modos de participação social e o processos ensino-aprendizagem relatados pelos entrevistados, de cada criança.

Vale salientar que as crianças sujeitos da pesquisa, além da deficiência intelectual apresentam múltiplas deficiências, como a deficiência física e motora, que requer ainda mais cuidado, no entanto focaremos nesse artigo na deficiência intelectual que influenciam em seu desenvolvimento e aprendizagem.

O conceito de deficiência múltipla varia entre os estudiosos. Na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p.15) a deficiência múltipla é definida como: “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”. Esse conceito

de deficiência múltipla é referendado pelo Decreto n.3.298/99 que define a categoria como “associação de duas ou mais deficiências” (art.4, V). Implica uma gama extensa de associação de deficiências que podem variar conforme o número, a natureza, a intensidade e a abrangência das deficiências associadas e o efeito dos comprometimentos decorrentes, no nível funcional. Para outros autores, a deficiência múltipla seria “a ocorrência de apenas uma deficiência, cuja gravidade acarreta consequências em outras áreas” (BRASIL, 2000 p. 47).

Utilizamos como método a entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados. De acordo com May : [...] esse tipo de entrevista permite que as pessoas respondam mais nos seus próprios termos, do que as entrevistas padronizadas, mas ainda fornecem uma estrutura maior de compatibilidade do que nas entrevistas focalizadas (MAY, 2004, p.149)

As entrevistas tratavam de temas como a formação do professor, o cotidiano e as rotinas em sala de aula bem como as estratégias de ensino que utilizava para trabalhar com todos os alunos, assim como os apoios que recebia na escola para o desenvolvimento de sua atividade docente.

### **3. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Neste tópico, analisaremos alguns momentos captados com cada sujeito, a partir da entrevista e das observações no intuito de dissertar acerca de como eles se percebiam no contexto investigado à luz de nosso referencial teórico.

Dentre muitas barreiras citadas pela professora, houve destaque para as habilidades que precisava desenvolver em relação aos alunos com deficiência e a falta de espaço para o atendimento individual. A cuidadora (C1) da Escola nos informou que concluiu o curso superior em Pedagogia numa Universidade pública e não tinha experiência como cuidadora.

Em relação à mediação da leitura, a P1 ressaltava que fazia atividades diferenciadas, leitura com atividades lúdicas e usava material concreto. Na maioria das vezes, a cuidadora fazia a mediação com o aluno com Deficiência Intelectual. A leitura era feita de forma coletiva e também entre os alunos, mostrando ilustrações para mediar esse processo. Destacamos, pelo discurso da professora, que sua atuação na mediação da leitura e escrita, direcionada ao aluno com deficiência, era um desafio, e seu objetivo principal seria “despertar no aluno o desejo de aprender e assim desenvolver estratégias para melhor atender as necessidades do mesmo”.

Além disso, essa professora ressaltava que utilizou objetos de interesse do aluno, relacionados aos jogos de agrupar figuras e manuseio de materiais concretos. Na sua metodologia, primeiro havia a leitura coletiva e depois individual, para aprimoramento do vocabulário e percepção auditiva e visual.

Quanto aos critérios de seleção da turma e das professoras mencionamos: o acolhimento da gestão e da professora para com a pesquisa, a disponibilidade das professoras em participarem; a formação docente concluída em Nível Superior, em Pedagogia, e o trabalho com alunos com Deficiência Intelectual.

Os dados foram produzidos, através de: 1) visitas escolares: fizemos duas visitas com os dois sujeitos (S1 e S2) com Deficiência Intelectual, antes da avaliação sobre aquisição da leitura e da escrita, objetivando observar e registrar (rotina, interesses, mediadores de aprendizagem, destrezas, limites etc.), de

modo também a nos oferecer suporte à observação participante posterior, por exemplo, observando em que medida tais especificidades é acolhida ou não na mediação pedagógica. 2) Entrevistas semiestruturadas: constituíram-se como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com outras pessoas de seu ambiente (FREITAS, 2010). Fizemos uma entrevista com cada professora, aplicada na escola, em três encontros, já que cada entrevista foi distribuída em módulos.

Objetivamos entender a compreensão docente sobre a Deficiência Intelectual, os processos de aprendizagem, articulando-os à mediação pedagógica em sala de aula. 3) Observações participantes dos episódios interativos, envolvendo a mediação pedagógica docente junto ao sujeito com Deficiência Intelectual, do tipo face a face e/ou no grupo-classe, direcionada à leitura, à escrita e a interação social na sala de aula. Observamos quatro aulas em cada turma, todas registradas em diário de campo na intenção de promover o pertencimento e a afirmação do aluno em situações de leitura e de escrita no grupo-classe. Adicionalmente, foi solicitado para cada professora planejar a última. Essa observação participante, na abordagem sócio-histórica, como ferramenta de produção de dados, caracteriza-se:

[...] não só como análise interpretativa dos eventos observados, mas assume um carácter mais dialético buscando uma mediação entre o individual e o social. O que se busca nessa observação é a compreensão construída nos diferentes enunciados, produzidos entre pesquisador e pesquisado (FREITAS, 2010, p. 22).

Nessa seção abordaremos a perspectiva sócio-histórica de aprendizagem, enfatizando o papel da mediação pedagógica no processo de inclusão escolar de sujeitos com deficiência intelectual. Na perspectiva sócio-histórica na sua formulação teórica sobre a aprendizagem, pode-se considerar a relevante importância que o contexto sociocultural tem na constituição dos sujeitos.

A condição social e discursivamente mediada dos seres humanos, dentre muitas perspectivas essenciais, tem gerado a perpetuação de seu pensamento sobre o desenvolvimento/aprendizagem e a valorização das interações sociais qualificadas entre as crianças, enquanto iniciantes de uma cultura e os experientes dessa cultura (pais, irmãos, colegas, professores, vizinhos, etc).

No que se refere aos outros aos sujeitos focos, narraremos as situações observadas, presentes também na fala da professora.

*Ao iniciar o ano letivo confesso que fiquei bastante preocupada por não saber como os outros colegas iriam se comportar diante dos mesmos com tais “dificuldades” ou limitações apesar de que a maioria deles no ano anterior terem estudado na mesma sala, mas para mim era algo novo. Porém logo percebi que os mesmos não os olharam com indiferença, pena ou julgamento de incapacitados de assimilar conhecimentos ou de participar das brincadeiras. O que se entende é que o amor e a empatia contribuem para esse processo de inclusão.* (Fala da professora) é importante destacar o quanto essas estas interações podem ser benéficas.

Para Sarmiento (2004, p.22), a “interatividade entre criança-criança e criança-adulto permite que a criança aproprie, reinvente e reproduza o mundo que a rodeia”. O autor ressalta que as aprendizagens pelas quais as crianças passam são estabelecidas na cultura de pares que, conforme defende Corsaro (2009 apud SARMENTO, 2004, p. 23), corresponde a “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares”. Vale destacar que a criança se desenvolve e se socializa em diferentes espaços e que, portanto, o desenvolvimento e socialização não definem o papel da educação exclusivamente.

Observamos que Beatriz mesmo sendo cadeirante participava da maioria das brincadeiras com seus coleguinhas, até corria de joelhos no chão, no entanto não participava dos eventos escolares por motivos religiosos, João também interage, brinca, corre e participa dos eventos escolares. Percebemos que o seu grupo de colegas compreendem suas dificuldades e que tipo de brincadeiras são adequadas para ambos.

Verificamos então que a interação é muito boa sem nenhum tipo de discriminação nas atividades propostas em grupo ou individual. Sabemos que o processo de interação com a criança acontece geralmente pela família, amigos, adultos e outras crianças, mas na escola destacamos a importância de uma interação mediada pela ação intencional por meio do planejamento (VYGOTSKY, 2003)

Com relação ao processo de aprendizagem ambos apresentam dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, sendo que Beatriz assimila melhor as atividades propostas em sala de aula, mas é bastante lenta, pois a mesma apresenta uma inércia em realizá-las, prejudicando seu avanço. Enquanto João apresenta maiores dificuldades e entende-se que é pelo seu problema neurológico que dificulta o seu aprendizado, mesmo porque não consegue segurar o lápis com firmeza, até para fazer uma pintura sente dificuldades.

Vale destacar que a compreensão dos profissionais desta escola em relação à inclusão do sujeito com deficiência intelectual se limitava ao aspecto da socialização. Pois, tradicionalmente muitos educadores acreditam que os alunos com DI, esquecem muito o que é ensinado, e também associam a DI como fator determinante de uma aprendizagem lenta. Apesar de fazerem importantes críticas à estrutura organizacional da escola, da Secretaria de Educação e aos entraves postos no processo de inclusão (por exemplo, da falta de supervisão para o trabalho com alunos com deficiência), constatou-se pouco envolvimento destes profissionais com a necessidade de um trabalho pedagógico voltado para os sujeitos com deficiência. Eles próprios reconheceram a falta de conhecimentos e habilidades para os desafios colocados no trabalho com estes sujeitos.

No que se refere a avaliações, em sala de aula é feita continuamente valorizando a evolução do aluno ao longo do ano letivo., há também as avaliações dos programas mais alfabetização e Soma PB que são atividades escritas para medir os conhecimentos do aluno sem nenhuma adaptação. Embora haja muitas dificuldades ao longo do ano letivo pudemos constatar que

houve avanços sim, a apesar de João apresentar dificuldades o mesmo tem melhorado bastante , como por exemplo na escrita do nome e de alguns numerais, até porque desde o mês de Julho do corrente ano 2019, há uma cuidadora pedagoga em sala de aula que auxilia João e Beatriz em suas atividades que na maioria das vezes são diferenciada das dos demais, em relação ao conteúdo em si na maioria das vezes e que muitas vezes não tem relação com o conteúdo trabalhado em sala, era muitas vezes atividades repetitivas.

É importante ressaltar que é interessante a adaptação das atividades, no entanto, essas atividades devem está em consonância com o conteúdo trabalhado, sendo repassada talvez de forma mais atrativa e simplificada para facilitar a aprendizagem dos mesmos, pois de acordo com a definição de Vygotsky (1984), os instrumentos de avaliação padronizados avaliam o nível de desenvolvimento real de uma pessoa, mas não permitem identificar exemplos de habilidades ainda em desenvolvimento.

Uma das professoras entrevistadas afirma: “Eu nem acho que dá para fazer uma adaptação curricular para ele (aluno), ele está muito abaixo do normal, não escreve nem o nome, o nível dele é muito baixo, só está nessa sala porque é inclusão mesmo” (P 1, Entrevista 1). Vimos que espera-se muito da professora que acompanha essas crianças e do atendimento que os mesmo recebem em outra cidade, e que devido a esse deslocamento o Atendimento Educacional Especializado não acontece de maneira correta.

No entanto, conforme a Resolução SE nº 11/2008 alterada pela Resolução SE nº 31/2008) o professor especializado precisará trabalhar de forma colaborativa com os professores do ensino comum, oferecendo-lhes suporte e orientando-os no desenvolvimento das estratégias metodológicas que contemplem as necessidades específicas desses alunos tendo em vista o suporte à sua inclusão educacional.

### **3.1 PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Os dados revelaram uma preocupação por parte das professoras com a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Entretanto, de modo geral as práticas pedagógicas eram centradas em conhecimentos básicos como pintura, recorte, colagem e cópias, compondo as chamadas atividades de “prontidão”. Ou seja, atividades que visam à preparação do aluno para o processo de alfabetização compreendido como o domínio da leitura e da escrita. As professoras explicitaram dificuldades no trabalho com diversos gêneros textuais, os quais colaboram para a compreensão e a apropriação pelo aluno da função social da leitura e da escrita.

Levando em consideração que cada criança é um ser único, progride em seu próprio desenvolvimento diferenciado, individual, as crianças com Deficiência Intelectual necessitam de um apoio pedagógico diferenciado. Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entende que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. A discussão de Vygotski nessa área continua sendo hoje referência principal para muitas

investigações dentro da abordagem histórico-cultural, afirmando que qualquer outra deficiência, ou transtorno, necessitam de apoio pedagógico, de atenção.

Nessa perspectiva, como temos discutido no decorrer deste artigo, para que a inclusão aconteça de fato, faz-se necessário, antes de mais nada compreender e verificar a dificuldade apresentada por cada criança com deficiência focando nas habilidades e potencialidades da deficiência, tentando assim minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas por ela.

Para uma real inclusão é necessário que a escola tenha acessibilidade, formação dos profissionais, atendimento educacional especializado (AEE), flexibilidade curricular, trabalho colaborativo entre os docentes das turmas comuns e os da Educação Especial. Não basta garantir a socialização do aluno. Portanto, é importante garantir a presença, participação e construção de conhecimento. Reconhecemos o empenho da instituição principalmente no que diz respeito a preocupação da mesma em atender as necessidades imediatas dos alunos, e em fornecer uma excelente estrutura para os mesmos. Contudo, compreendemos inclusão como uma política educacional que respeite e promova a igualdade de direitos e que assegure educação de qualidade para todos.

### **3.2 INTERVENÇÕES**

A utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas é sem dúvida uma vertente para equiparação de oportunidades, porém para que os professores possam utilizá-las é preciso que reconheçam em todos os seus alunos sujeitos capazes de aprender, favorecendo a construção de uma educação de qualidade para todos os envolvidos.

Embora apresente atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e motor, a criança com deficiência intelectual também necessita de atividades lúdicas no seu dia a dia. As observações permitiram o acesso ao contexto imediato das condições do ensino como propulsor do desenvolvimento e da aprendizagem destas crianças. Vale salientar que a utilização dessas atividades como recurso didático pode contribuir para o aumento das possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual, pois através desses recursos, ela poderá vivenciar corporalmente as situações de ensino e aprendizagem, exercendo sua criatividade e expressividade, interagindo com outras crianças, exercendo a cooperação e aprendendo em grupo. Entendemos também que no cotidiano escolar é necessário aprofundar as discussões e sistematizar ações para a formação de rede de apoio a professores e crianças e é fundamental potencializar estratégias pedagógicas (gerais e específicas) a serem utilizadas com todos os alunos em sala de aula. O número excessivo de alunos nas salas e o pouco investimento na formação de professores também receberam destaque nos discursos dos educadores. A partir disso, é forçoso reconhecer que tais aspectos dificultam o trabalho dos professores e isso se reflete em todos os seus alunos.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os dados sugerem que, ao se enfatizar a busca de indicadores de desenvolvimento, pode-se obter uma visão abrangente de cada caso, de forma a contemplar, para além das limitações, as potencialidades das crianças com DI. Ao observar essas crianças por um tempo, foi possível identificar algumas habilidades relacionadas aos conhecimentos escolares, incluindo atenção, memória, compreensão e expressão verbal, bem como envolvimento na tarefa por períodos de tempo consideráveis, e modos de participação social apropriados a diferentes contextos. A presença dessas habilidades, mesmo que não mantidas para todas as tarefas, sugere pistas para o planejamento pedagógico e organização de serviços.

Ao final desse estudo ressaltamos que as reflexões apontam a existência de um longo caminho a ser percorrido, pela sociedade e pela educação, em uma proposta de inclusão, para que a pessoa com deficiência seja tratada como um sujeito ativo e participante na construção de sua própria história com autonomia e independência, e que processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é o maior desafio da sociedade inclusiva, pois requer a superação de ideias e valores construídos historicamente por muitos anos e impregnados de preconceitos que criam barreiras para o seu pleno desenvolvimento.

É possível identificar que a falta de conhecimento dos professores sobre as especificidades presentes no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é o maior desafio da sociedade inclusiva, pois requer a superação de ideias e valores construídos historicamente por muitos anos e impregnados de preconceitos que criam barreiras para o seu pleno desenvolvimento.

Esperamos que os apontamentos sobre a construção histórica e cultural do conceito de deficiência intelectual e da formação do professor frente a essa deficiência possa colaborar com a compreensão do processo educacional da pessoa com deficiente intelectual, conduzindo uma sociedade nova, em que todos podem e tem o direito de ser e de estar. Dessa maneira compreendemos que este estudo ressalta a importância de repensar e ressignificar a prática pedagógica docente, efetivando a construção de uma metodologia de ensino em que a prioridade seja levar o aluno a “aprender a aprender”, uma proposta pedagógica humana centrada no aluno, que desenvolva atitudes e valores próprios.

De acordo com Ribeiro (2017, p.35) “A inclusão só será efetivada, a partir do momento que a escola, associada aos programas de formação, modifiquem sua maneira de ver o “diferente”, assumindo que as diferenças humanas são normais”. Nesse sentido, sabendo que que essas mudanças serão efetivadas de fato nas escolas, a partir da forma como os profissionais percebem e encaram a inclusão nas escolas regulares de crianças com deficiência intelectual, os resultados objetivarão em conhecer o conceito de educação inclusiva e relacionar os avanços da Neurociência, para um melhor avanço de práticas pedagógicas que garantam de fato a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

É importante considerar que um diferencial no processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual é saber conhecer e respeitando seu ritmo de desenvolvimento, criando estratégias de acordo com suas possibilidades e níveis de desenvolvimento, favorecendo assim, diferentes oportunidades no desenvolvimento intelectual de cada criança em particular.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Organização das Nações Unidas- ONU. **Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência**. ONU, 09/07/2008. Decreto Legislativo n 186/2008.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 96

DSM-5 **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. trad. Cláudia Dornelles; - 4.ed. rev. - Porto Alegre: Artmed,2002.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: \_\_\_\_\_; RAMOS, B. S. (Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

Goode WJ, Hatt PK. **Métodos em pesquisa social**. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional;1979:422

GONZÁLES, J.A.T. **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Traduzido por: Ernani Rosa – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

LOPES, M; FABRIS, E. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004

RIBEIRO, R. B. de A.; LUCENA, R. de F. **Quebrando barreiras**: o intercruzamento entre a formação continuada e a inclusão escolar no atendimento Educacional Especializado (AEE). Rev. Incl. Vol. 4. Num. Especial, Enero-Marzo (2017), ISSN 0719-4706, pp. 27-40.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 11, de 31 de janeiro de 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução SE nº 31, de 24 de março de 2008.

SANTOS, M.P.; PAULINO, M. M. (Orgs) **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006. P,168.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço imensamente ao meu Deus,  
por ser sempre meu refúgio e fortaleza.  
E a todos aqueles que torcem por mim e  
pelo meu sucesso profissional e  
acadêmico.*

