



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

São Luís

2024

CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientador(a): Profa. Dra. Deuzimar C. Serra

São Luís

2024

Serra, Criste Arly Castro Pinheiro.

A prática pedagógica dos professores de atendimento educacional especializado na alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual. / Criste Arly Castro Pinheiro Serra. – São Luís (MA), 2024.

149p.

Dissertação (Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI) Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Dra. Deuzimar Costa Serra.

1. Educação Inclusiva. 2. Deficiência Intelectual. 3. Alfabetização. 4. Letramento. 5. Prática Pedagógica. I. Título.

CDU: 376-054.57

CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA

**A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
– PROFEI, da Universidade Estadual do
Maranhão, como requisito para obtenção do
título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos
Formativos de Educadores para a Educação
Inclusiva.

Aprovada em: 07/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



DEUZIMAR COSTA SERRA
Data: 11/11/2024 20:51:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Deuzimar Costa Serra
Universidade Estadual do Maranhão
ORIENTADORA

Documento assinado digitalmente



IVONE DAS DORES DE JESUS
Data: 12/11/2024 11:31:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Ivone das Dores de Jesus
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente



CLAUDEILSON PINHEIRO PESSOA
Data: 12/11/2024 22:05:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Claudeilson Pinheiro Pessoa
Instituto Federal do Maranhão

"Se uma criança não pode aprender da maneira que é ensinada, é melhor ensiná-la da maneira que ela pode aprender".

Marion Welchmann

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido a maravilha da vida e, com ela conseguir realizar essa etapa significativa na minha profissão, um marco na minha vida pessoal e na minha trajetória acadêmica. A pessoa que começou este trabalho não é a mesma que o terminou!

À minha família, pelo apoio durante a caminhada, por ter acreditado em mim nos momentos em que eu duvidei da minha própria capacidade e por ter me convencido que eu era boa, apesar dos pequenos fracassos do dia a dia.

À Larissa Christine, muita gratidão por acompanhar e estimular o meu processo e vivência acadêmica, me motivando a persistência nesse caminho, confiando sempre no meu potencial.

Às minhas amigas Lissandra, Mariluce, Wenny, Marisa, Isis e Luzinélia pela torcida e estimulação nos momentos de desânimo.

Aos meus alunos, inspiração e razão da existência desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade, participação e colaboração na construção deste trabalho.

À professora Dr^a Deuzimar Costa Serra que me acolheu como orientanda, ajudando-me e encaminhando-me no caminho da pesquisa, nossa gratidão.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão, pela oportunidade de qualificação e grandiosa contribuição deste com a Educação Inclusiva do nosso país, uma vez que a escola inclusiva não é feita de boas intenções, mas sim de ações concretas e planejadas a benefício da qualificação de profissionais da Educação Básica.

À CAPES pelo fomento desta pesquisa!

RESUMO

Este estudo vincula-se à Linha de Pesquisa de Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual do Maranhão e contempla as ações executadas durante a realização de uma pesquisa sobre alfabetização e letramento de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) matriculados na UEB Dra. Maria Alice Coutinho, pertencente a rede pública municipal de São Luís – MA. O objetivo da pesquisa é analisar as possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, quando apoiados pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), e do quanto este serviço da Educação Especial pode contribuir com os processos de alfabetização e letramento dos estudantes deficientes intelectuais. Os pressupostos teóricos que fundamentam este estudo, no que concerne à Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual, Atendimento Educacional Especializado e Alfabetização e Letramento de Estudantes com Deficiência Intelectual, estão delineados a partir das contribuições de Vygotsky (2022), Hehir (2022), Bourdieu (2020), Zerbato; Mendes (2018), Diamond (2016), Noronha (2016), Garcia (2015), Barnes (2013), Poulin, Figueiredo; Gomes (2013) e Figueiredo (2012), entre outros. Além de documentos normativos oficiais que amparam e regulam a Educação da pessoa com deficiência intelectual. Em relação a metodologia, caracteriza-se por utilizar a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos explicativa, e os procedimentos metodológicos são delineados como bibliográficos, documental e estudo de caso, utilizando os instrumentos, observação in loco, roteiro de entrevistas e questionários, cujos resultados serviram de base para a produção de um guia de orientação que contribua com a práxis pedagógica de professores acerca da alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual, em resposta ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Alfabetização e letramento. Práxis Pedagógica.

RESUMEN

Este estudio está vinculado a la Línea de Investigación sobre Prácticas y Procesos de Formación de Educadores para la Educación Inclusiva, del Programa de Maestría Profesional en Educación Inclusiva (PROFEI) de la Universidad Estadual de Maranhão y cubre las acciones realizadas durante la investigación sobre alfabetización y letramiento de los estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) matriculada en la UEB Dra. Maria Alice Coutinho, perteneciente a la red pública municipal de São Luís – MA. El objetivo de la investigación es analizar las posibilidades de acceso, permanencia y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, cuando cuentan con el apoyo de la Asistencia Educativa Especializada (AEE), y cuánto este servicio de Educación Especial puede contribuir a los procesos de alfabetización y letramiento de los estudiantes discapacitado intelectual. Los supuestos teóricos que subyacen a este estudio, respecto de la Educación Inclusiva, la Discapacidad Intelectual, la Asistencia Educativa Especializada y la Alfabetización y Letramiento de Estudiantes con Discapacidad Intelectual, se esbozan con base en los aportes de Vygotsky (2022), Hehir (2022), Bourdieu (2020), Zerbato; Mendes (2018), Diamond (2016), Noronha (2016), García (2015), Barnes (2013), Poulin, Figueiredo; Gomes (2013) y Figueiredo (2012), entre otros. Además de documentos normativos oficiales que respaldan y regulan la Educación de personas con discapacidad intelectual. En cuanto a la metodología, se caracteriza por utilizar un enfoque cualitativo, de carácter aplicado, en cuanto a objetivos explicativos, y se delinear los procedimientos metodológicos como bibliográfico, documental y de estudio de caso, utilizando los instrumentos, observación in situ, guiones de entrevistas y cuestionarios, cuyos resultados servirán de base para la elaboración de una guía de orientación que contribuya a la praxis pedagógica de los docentes. Alfabetización y letramiento de estudiantes con discapacidad intelectual, en respuesta al problema y objetivos de la investigación.

Palabras-clave: Educación Inclusiva. Discapacidad intelectual. Alfabetización y Letramiento. Praxis pedagógica.

ABSTRACT

This study is linked to the Research Line on Practices and Training Processes of Educators for Inclusive Education, of the Professional Master's Program in Inclusive Education (PROFEI) at the State University of Maranhão and covers the actions carried out during research on literate and literacy of students with Intellectual Disabilities (ID) enrolled at UEB Dra. Maria Alice Coutinho, belonging to the municipal public network of São Luís – MA. The objective of the research is to analyze the possibilities of access, permanence and learning of students with intellectual disabilities, when supported by Specialized Educational Assistance (AEE), and how much this Special Education service can contribute to students' literate and literacy processes intellectually disabled. The theoretical assumptions that underlie this study, regarding Inclusive Education, Intellectual Disability, Specialized Educational Assistance and Literate and Literacy for Students with Intellectual Disabilities, are outlined based on the contributions of Vygotsky (2022), Hehir (2022), Bourdieu (2020), Zerbato; Mendes (2018), Diamond (2016), Noronha (2016), Garcia (2015), Barnes (2013), Poulin, Figueiredo; Gomes (2013) and Figueiredo (2012), among others. In addition to official normative documents that support and regulate the Education of people with intellectual disabilities. Regarding the methodology, it is characterized by using a qualitative approach, of an applied nature, regarding explanatory objectives, and the methodological procedures are outlined as bibliographic, documentary and case study, using the instruments, on-site observation, interview scripts and questionnaires, the results of which will serve as the basis for the production of an orientation guide that contributes to the pedagogical praxis teachers about literate and literacy of students with intellectual disabilities, in response to the problem and research objectives.

Keywords: Inclusive Education. Intellectual Disability. Literate and literacy. Pedagogical Praxis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– Matrícula na Educação Especial por modalidade de ensino	27
Gráfico 2	– Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.....	28
Figura 1	– Paradigmas da Educação Inclusiva.....	36
Figura 2	– Principais marcos legais da Educação Inclusiva.....	37
Figura 3	– Zonas de desenvolvimento segundo Vygotsky.....	45
Figura 4	– Trissomia do Cromossomo 21.....	47
Figura 5	– Diferença entre alfabetização e letramento.....	72
Gráfico 3	– Frequência escolar.....	106
Gráfico 4	– Percepção dos responsáveis acerca da aprendizagem escolar.....	107
Gráfico 5	– Acompanhamento recebidos fora do espaço escolar	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos do Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI referente Formação.....	33
Quadro 2 – Princípios da Educação Inclusiva.....	40
Quadro 3 – Critérios diagnósticos da Deficiência Intelectual.....	42
Quadro 4 – Segmentos das funções executivas.....	51
Quadro 5 – Funções executivas relacionadas com a aprendizagem.....	52
Quadro 6 – Níveis de evolução da escrita.....	71
Quadro 7 – Possibilidades de estratégias adotadas no AEE para a alfabetização e letramento de DI.....	76
Quadro 8 – Passos da análise de conteúdo na pesquisa em execução segundo Bardin.....	87
Quadro 9 – Componentes da Práxis Pedagógica.....	93
Quadro 10 – Atividades desenvolvidas nas SRM.....	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Dissertações por ano de publicação	21
Tabela 2	– Dissertações de mestrado profissional selecionadas.....	22
Tabela 3	– Matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial na rede pública municipal de ensino de São Luís	29
Tabela 4	– Níveis de gravidade da Deficiência Intelectual.....	43
Tabela 5	– Estimativa da relação entre a faixa etária materna e número de casos de filhos nascidos com Síndrome de Down.....	47
Tabela 6	– Perfil dos professores do estudo	97
Tabela 7	– Dificuldades para ensinar estudantes com deficiência intelectual.....	100
Tabela 8	– Organização da prática pedagógica para superação das dificuldades em ensinar estudantes com deficiência intelectual.....	101
Tabela 9	– Funções cognitivas e as relações estabelecidas com as estratégias de aprendizagem conforme Figueiredo (2012).....	102
Tabela 10	– Dados de identificação dos responsáveis.....	105
Tabela 11	– Identificação e informações dos discentes.....	106
Tabela 12	– Questionário da gestora da UEB lócus.....	110

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	– Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
CAEE	– Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CESC	– Centro de Estudos Superiores de Caxias
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DI	– Deficiência Intelectual
DUA	– Desenho Universal para aprendizagem
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	– Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
OEA	– Organização dos Estados Americanos
ONU	– Organização das Nações Unidas
PAEE	– Plano de Atendimento Educacional Especializado
PNEEPEI	– Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	– Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	– Projeto Político Pedagógico
QI	– Quociente de Inteligência
SEA	– Sistema de Escrita Alfabética
SRM	– Sala de recursos Multifuncionais
TA	– Tecnologia Assistiva
TIC	– Tecnologia de Informação e Comunicação
THC	– Teoria Histórico-Cultural
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDR	– Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
2.1	Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	31
2.2	Percurso Histórico da Educação Inclusiva.....	34
2.3	Principais Marcos Legais da Educação Inclusiva.....	37
3	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	41
3.1	Discutindo a Etiologia da Deficiência Intelectual.....	46
3.2	Contribuições da Teoria Histórico-cultural para o Desenvolvimento de Indivíduos com Deficiência Intelectual.....	48
3.3	As Funções Executivas e os Processos de Ensino e Aprendizagem.....	50
3.4	Relação entre as Funções Executivas e a Aprendizagem de Estudantes com Deficiência Intelectual.....	53
4	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	58
4.1	Atendimento educacional especializado para estudantes com Deficiência Intelectual.....	64
5	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	69
6	PERCURSO METODOLÓGICO.....	79
6.1	Caracterização da Pesquisa.....	79
6.2	Cenário de Investigação.....	81
6.2.1	Caracterização do locus da pesquisa.....	81
6.2.2	Caracterização da população e amostra.....	82
6.2.3	Crítérios de inclusão e exclusão.....	82
6.2.4	Aspectos éticos.....	83
6.3	Delineamento da Pesquisa.....	84
6.3.1	Instrumentos da Pesquisa.....	84
6.3.2	Procedimentos e Coleta de Dados.....	84
6.3.3	Análise e Interpretação dos Dados.....	86
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	89
7.1	Diretrizes que norteiam a práxis pedagógica na UEB locus da pesquisa.....	89
7.2	A práxis pedagógica dos professores de AEE na alfabetização e letramento.....	92
7.2.1	Estratégias e práticas pedagógicas utilizadas: identificação e impactos.....	96

7.2.2 Desafios enfrentados pelos professores.....	98
7.3 Reflexões sobre os resultados observados e achados da pesquisa.....	99
7.3.1 Parceria entre família e escola na promoção da aprendizagem.....	104
7.3.2 Estratégias de envolvimento e comunicação com a família.....	108
7.3.3 Contribuições da gestão escolar para o processo educacional inclusivo.....	109
8 APRESENTAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL.....	111
8.1 Concepção do recurso: aspectos conceituais e teóricos	111
8.2 Desenvolvimento do recurso: aspectos práticos.....	111
8.1.1 Objetivos.....	111
8.1.2 Conteúdo e estrutura.....	112
8.3 Diretrizes e recomendações para a prática pedagógica de professores de AEE...112	112
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	123
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	124
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE AEE.....	127
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS RESPONSÁVEIS.....	128
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR	130
ANEXOS.....	131
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO	132
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	133
ANEXO C – MODELO DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	138

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é permeada pela língua escrita em suas diversas formas e em diferentes situações do cotidiano. As habilidades de leitura e escrita são essenciais, tornando o ensino da língua escrita uma prioridade central para as escolas modernas, sendo crucial reconhecer que todos os estudantes devem ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, independentemente de suas condições neurológicas. Assim, a escola deve proporcionar uma Educação Inclusiva, garantindo a participação de todos os estudantes no processo de alfabetização e letramento.

A inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual é um debate histórico, que hodiernamente ainda permanece latente, e também demanda formação específica, além da adoção de metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas, tanto pelas especificidades inerentes à pessoa humana, quanto pelas diversas barreiras existentes no contexto social e escolar. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado se constitui uma ação pedagógica viável para minimizar as dificuldades vivenciadas no cotidiano das escolas no que diz respeito à Educação Inclusiva.

A finalidade da Educação Inclusiva é promover e atender o direito de todos à Educação que passou a ser uma prerrogativa constitucional no Brasil desde 1988. Dessa forma, evidencia-se que a inclusão educacional exige que a escola, juntamente com toda a comunidade escolar, ofereça um ensino que assegure recursos e estratégias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem de todos os estudantes independente de suas condições biopsicossociais.

Nessa perspectiva, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) estabelece a oferta da educação aos estudantes com: I) educandos com deficiência, conforme definido pela Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência; II) educandos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, incluídos os educandos com Transtorno do Espectro Autista, conforme definido pela Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e, III) educandos com Altas Habilidades/ Superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares, determinando que seja oferecido a esses alunos o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este serviço da Educação Especial identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com a finalidade de “[...] eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, s/p).

Partindo da premissa de que o AEE visa assegurar ao seu público-alvo a participação, independência e autonomia na construção de seu conhecimento, independente das condições intelectuais, sensoriais e físicas, foi proposto esta pesquisa ímpar de suma importância, que visa contribuir com a superação das dificuldades ainda existentes no aspecto pedagógico da inserção do estudante com deficiência intelectual.

Dessa forma, a pesquisa pretendeu responder as seguintes questões:

a) Como os postulados científicos descrevem os processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual?

b) Qual é a abordagem da Proposta Curricular da Rede de Ensino Municipal de São Luís e do Projeto Político Pedagógico da UEB lócus da pesquisa em relação a Educação Inclusiva e a oferta do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual?

c) De que forma o AEE ofertado na sala de recursos da UEB lócus da pesquisa, pode contribuir com a aprendizagem efetiva na alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual?

d) Quais as práticas pedagógicas mais indicadas para alfabetizar e letrar os estudantes com deficiência intelectual, respeitando suas condições biopsicossociais?

Nesse contexto, a pesquisa teve como principal objetivo, analisar de que forma o AEE pode contribuir com os processos de alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual matriculados na UEB Dra. Maria Alice Coutinho, pertencente a Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. E, para lograr êxito em tal pleito, foram pensados os objetivos específicos, a saber: 1) Identificar na literatura científica existente, postulados acerca da deficiência intelectual e dos processos de alfabetização e letramento destes estudantes; 2) Conhecer a Proposta Curricular da Rede de Ensino, e o Projeto Político Pedagógico da escola na qual foi realizado o Estudo de Caso e se neste consta a oferta do Atendimento Educacional Especializado; 3) Descrever a práxis pedagógica no AEE direcionada aos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual; 4) Organizar um Guia de Orientação Pedagógica, que instrumentalize a práxis de professores acerca dos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual.

Partindo dessas reflexões, buscou-se analisar a importância da práxis pedagógica do profissional do AEE para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, de modo que estes possam se beneficiar do acesso à educação escolar. Seguindo essa prerrogativa, esta pesquisa se enquadra na Linha de Pesquisa

de Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva para atuação pedagógica na diversidade, considerando a necessidade de compreender os aspectos relacionados à organização da escola para garantir a prática pedagógica eficaz na perspectiva da oferta de uma educação efetiva para todos.

No que diz respeito ao referencial teórico que fundamenta este estudo, no que concerne à Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual, Atendimento Educacional Especializado e Alfabetização e Letramento de Estudantes com Deficiência Intelectual, estão delineados a partir das contribuições de Vygotsky (2022), Hehir (2022), Bourdieu (2020), Zerbato; Mendes (2018), Diamond (2016), Noronha (2016), Garcia (2015), Barnes (2013), Soares (2016), Poulin, Figueiredo; Gomes (2013) e Figueiredo (2012), entre outros, além de documentos normativos oficiais que amparam e regulam a educação da pessoa com deficiência intelectual.

É necessário destacar que esta pesquisa é de extrema relevância tanto para a prática pedagógica quanto para a promoção da Educação Inclusiva. Pois, ao investigar e compreender as estratégias eficazes utilizadas por estes docentes especialistas, é possível identificar melhores práticas e métodos de ensino que promovam o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência intelectual, possibilitando uma melhoria significativa na qualidade do ensino e na aprendizagem desses discentes.

Enfatiza-se as contribuições da pesquisa para o desenvolvimento profissional dos docentes, ao oportunizar a disseminação de práticas bem sucedidas e receber orientações baseadas em evidências, os professores podem aprimorar suas habilidades e conhecimentos para melhor atender às necessidades dos discentes. Entender como os professores conseguem apoiar efetivamente a alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual é essencial para promover à Educação Inclusiva, ao desenvolver abordagens pedagógicas adequadas e adaptadas às necessidades de todos os estudantes, podemos criar ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos, onde todos tenham a oportunidade de aprender e desenvolver seu potencial máximo.

Ainda discutindo sobre a relevância deste estudo, destaca-se que as descobertas da pesquisa podem favorecer o desenvolvimento e a revisão de políticas educacionais relacionadas à Educação Especial e Inclusiva. Isso inclui a elaboração de diretrizes curriculares, programas de formação de professores, alocação de recursos e implementação de práticas baseadas em evidências para garantir que todos os discentes tenham acesso a uma educação de qualidade. É de suma importância oportunizar o empoderamento dos estudantes com deficiência intelectual,

ao promover práticas pedagógicas eficazes na alfabetização e letramento, estes podem desenvolver habilidades essenciais para a vida e a participação social, contribuindo para sua autonomia, autoestima e sucesso em diferentes aspectos da vida.

As razões que levaram ao estudo podem ser classificadas em três pontos distintos, mas que dialogam uns com os outros. O primeiro porquê da pesquisa é de ordem pessoal, diz respeito à relação individual da pesquisadora e sua trajetória acadêmica com o objeto de pesquisa, visto que, a pesquisadora possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão e Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará, cujo trabalho de conclusão de curso abordava acerca do AEE para estudantes com deficiência intelectual. Visando aprofundar os estudos nessa área, definimos pesquisar como a práxis pedagógica¹ do AEE pode contribuir com a efetivação da alfabetização e do letramento de estudantes com deficiência intelectual.

O interesse pela referida temática está intimamente relacionada às vivências profissionais da pesquisadora, que atua com estudantes com deficiência desde o ano de 2002, inicialmente inseridos nas classes especiais em uma escola da rede pública municipal de ensino de Viana-MA e, posteriormente, em salas de recursos multifuncionais na oferta do Atendimento Educacional Especializado institucionalizado. Inquietando-se com o fato de numerosos discentes não consolidarem suas aprendizagens de modo satisfatório no tocante aos processos de alfabetização e letramento mesmo após tantos anos de escolaridade.

Esse desejo de colaborar com os estudos na área da Educação Especial, nasce especialmente, da nossa experiência profissional, atuando desde 2009 até os dias atuais, na Sala de recursos na UEB lócus da pesquisa, pode-se perceber como os estudos para esses sujeitos podem cooperar com o desenvolvimento intelectual e adaptativos de estudantes com deficiência. Nessa inserção pessoal, por meio do cotidiano vivenciado, percebemos que há a necessidade de proposta de intervenções que realmente materializem as necessidades reais de aprendizagem desses estudantes. Essas reflexões perpassam diariamente a nossa prática docente, nos levando a questionar: o que os estudantes com deficiência intelectual, aprendem e apreendem com os processos de ensino e aprendizagem no tocante a alfabetização e letramento propostos pelos professores da Sala de recursos Multifuncionais?

¹ Entende-se por práxis pedagógica, processo dinâmico e reflexivo que integra teoria e prática, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e promover uma transformação significativa no contexto educacional (Freire, 2016).

O segundo porquê envolve questões sociais, apontando a relevância do estudo para atual conjuntura da sociedade, destacamos a pertinência social desta pesquisa, a partir do nosso conhecimento da existência de poucos estudos na área de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual, quando apoiados pelo Atendimento Educacional Especializado, nesse sentido, pretendemos contribuir com a produção de mais estudos sobre essa temática em questão. Baseado na compreensão de que a alfabetização se constitui como elemento essencial na vida dos sujeitos para uma participação ativa em nossa sociedade, uma vez que o domínio da língua escrita cria um leque de possibilidades dentro do universo letrado do qual fazemos parte.

O terceiro porquê aponta para a relevância do estudo no âmbito científico, uma vez que almeja-se ampliar o debate sobre a temática dentro do espaço das pesquisas educacionais. Nesse sentido, com vistas a aprimorar teoricamente a pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico, considerando o intervalo de tempo de cinco anos entre os anos de 2018 a 2022 na plataforma da CAPES.

A pesquisa do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento possibilita um mapeamento e análise de produções científicas de uma determinada área. De acordo com Romanouski e Ens (2006, p. 39), os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento nos diferentes aspectos que geraram produções.

Corroborando com este ideário, apresentamos os resultados de dissertações de mestrado profissional da CAPES que apontam as relações com a temática: “Educação Inclusiva”; “Deficiência Intelectual”; “Alfabetização e letramento” e “ Práxis Pedagógica”. Com isso, buscamos no intervalo de tempo supracitado, pesquisas e produções científicas da CAPES, para auxiliar o desenvolvimento e detalhamento da pesquisa. Realizou-se a revisão das produções empíricas nacionais publicadas nos anos de 2018 a 2022 em dissertações da CAPES apresentadas em programas de mestrados profissionais em educação, a seleção dos trabalhos se deu a partir da análise de títulos referentes às temáticas.

A busca das dissertações analisadas se deram a partir dos descritores representativos à temática de investigação, utilizados de forma individual e em associação o que proporcionou uma estimativa de 1.690 trabalhos que com os refinamento das áreas de conhecimento, avaliação e concentração, chegamos a 96 dissertações. Foram analisados 10 trabalhos de acordo com os descritores já citados. Visto isso, percebe-se que há uma grande relevância ao se tratar de Educação Inclusiva, Formação Docente e Práticas Pedagógicas. Aponta-se dessa forma, o

intervalo de anos 2019 a 2022 como os principais anos de produções com essas temáticas. Abaixo, segue quadros demonstrativos dos resultados encontrados.

TABELA 1 – Dissertações por ano de publicação

<i>ANO DE PUBLICAÇÃO</i>	<i>QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES</i>
<i>2018</i>	<i>0</i>
<i>2019</i>	<i>20</i>
<i>2020</i>	<i>17</i>
<i>2021</i>	<i>26</i>
<i>2022</i>	<i>33</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

No levantamento detectou-se que a maior parte das produções foram realizada nos anos de 2022. Nota-se a existência de um equilíbrio nas produções ao longo dos anos, o que aponta para uma temática que possui uma certa constância nas produções acadêmicas, porém, ainda se evidencia a necessidade de maiores discussões, dada a relevância social da temática pesquisada e da demanda da educação básica responder a necessidade de alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual cumprindo a função social da escola.

Quanto às metodologias, há uma predominância de trabalhos na abordagem qualitativa, sendo 43 produções realizadas nessa perspectiva. No tocante aos procedimentos, encontramos pesquisa participante (6), pesquisa-ação colaborativa (3), pesquisa-ação (5), pesquisa colaborativa (1), estado da arte (8), estudo de caso (25), estudo de campo (8), pesquisa etnográfica (18) e bibliográfica (22).

TABELA 2 – Dissertações de mestrado profissional selecionadas

TIPO	AUTORIA/ ANO	TÍTULO	ALGUNS TEÓRICOS/ AUTORES
MP	Graciliana Garcia Leite / 2020	PRÁTICA PEDAGÓGICA E PLANEJAMENTO EDUCACIONAL PARA UMA JOVEM COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADA NA EJA	Mazzotta, Santos, Vygotsky, Mantoan.
MP	Paulo Eduardo Silva Galvão/ 2021	A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: os cadernos escolares como recursos didáticos em análise	Libâneo, Vygotsky, Santos, Freire.
MP	Paulo Oliveira Barros / 2019	O EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma análise do trabalho didático	Alves, Mazzotta, Mantoan, Vygotsky.
MP	Lucimar Limada Silva/2022	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPO GRANDE: uma análise a partir da organização do trabalho didático	Anache, Araujo, Bueno, Dias, Kassar, Lago.
MP	José Carlos Monteiro/ 2022	O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios da prática pedagógica	Ariès, Kramer., Kuhlmann, Lima, Macedo.
MP	Jaqueline Roch/ 2019	ALFABETIZAÇÃO DE UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: estudo de caso a partir do uso de um software educativo	Soares, Vygotsky Corrêa, Anache, Bueno, Lancillotti.
MP	Isabel Cristina da Silva / 2022	O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL	Pelosi, Galvão, Filho, Bersch, Manzine, Neres.
MP	Janaina Luiza Moreira de Castro / 2019	O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: uma análise sobre o uso de recursos de comunicação aumentativa e/ou alternativa no atendimento educacional especializado	Vygotsky, Kassar, Mazzotta, Figueiredo, Alves.
MP	Andrialex William da Silva / 2020	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	Mantoan, Mazzotta, Soares, Figueiredo, Godoy.
MP	Juliana Ribeiro Quirino / 2020	A COMPREENSÃO E UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: um estudo com um grupo de professoras alfabetizadoras	Carvalho, Jannuzzi, Mantoan, Mazzotta, Soares, Vygotsky

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Uma constatação importante realizada pelas pesquisas é o potencial de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual para ler e escrever, nesse sentido, as pesquisas evidenciam que o estudante nessa condição pode vir a passar pelo processo de alfabetização plenamente, quando suas demandas específicas são atendidas e respeitadas, sem diminuir suas potencialidades. O que nos leva a um outro ponto que os estudos evidenciam, há sobre o estudante com deficiência intelectual o estigma da não aprendizagem, o que empobrece seu currículo e o limita no espaço educacional e social, esse fator contribuiu com a exclusão do estudante com DI explanada anteriormente (Fonseca, 2016).

As diferentes pesquisas evidenciam a necessidade de pensar as práticas pedagógicas que efetivam o processo de alfabetização e letramento do estudante com deficiência intelectual, numa perspectiva inclusiva, possibilitando o contato do educando com seus pares. Para além disso, são necessários esforços que colaborem para a ampliação das discussões no âmbito acadêmico que versem sobre a alfabetização e letramento do estudante com deficiência intelectual em idades próximas à dos seus pares, com vistas a possibilitar a vivência plena da vida escolar por parte de tal indivíduo.

Estruturalmente, o presente trabalho de pesquisa encontra-se organizado como apresentado a seguir. No segundo capítulo, abordamos inicialmente as concepções sobre a EDUCAÇÃO INCLUSIVA, a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, o percurso histórico e os principais marcos legais da Educação Inclusiva que reafirmam a Educação como prerrogativa legal e um direito de todos. No capítulo seguinte, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, discute-se a etiologia da deficiência intelectual, as contribuições da Teoria Histórico-cultural para o desenvolvimento de indivíduos com deficiência intelectual, as funções executivas e os processos de ensino e aprendizagem e por fim, a relação entre as funções executivas e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Em seguida no quarto capítulo, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, será abordado toda a caracterização, diretrizes operacionais e a prática pedagógica desenvolvida na sala de recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado de modo particular para os estudantes com deficiência intelectual. No capítulo subsequente, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, discorreremos acerca de como ocorre os processos de alfabetização e letramento de estudantes com DI, desafios e estratégias metodológicas eficazes.

O capítulo seis constitui-se do PERCURSO METODOLÓGICO percorrido para a realização da pesquisa, onde são apresentados a caracterização e o delineamento da pesquisa,

que envolve a apresentação dos instrumentos e procedimentos de coleta dos dados e a análise e interpretação dos referidos. No capítulo sete, RESULTADOS E DISCUSSÕES, serão abordados uma variedade de aspectos relevantes para entender como os professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam na UEB Dra. Maria Alice Coutinho estão lidando com os desafios específicos da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual no que diz respeito aos seus processos de alfabetização e letramento.

O capítulo oito abordará a apresentação do RECURSO EDUCACIONAL, que se trata de um Guia Pedagógico Caminhos para Alfabetização e Letramento de Estudantes com Deficiência Intelectual com o qual almeja-se contribuir com a práxis pedagógica de professores acerca da alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual. E no capítulo nove serão expostas as CONSIDERAÇÕES FINAIS da autora, evidenciando o que foi demonstrado na pesquisa, a avaliação dos resultados, bem como, as contribuições do recurso educacional no âmbito escolar e social de estudantes com deficiência intelectual.

Por fim, registra-se que este estudo foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pretende-se com a realização deste trabalho com base nas informações que foram coletadas na implementação da pesquisa e no referencial teórico estudado demonstrar que as escolas precisam se organizar administrativa e pedagogicamente, por meio de ações coletivas e do estabelecimento de parcerias visando à oferta de uma Educação Inclusiva de qualidade, que efetivamente favoreça a escolarização do estudante com deficiência intelectual.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na história da humanidade, a Educação Inclusiva reflete uma evolução gradual em direção à igualdade de acesso à educação para todas as pessoas, reconhecendo e respeitando a diversidade como uma força enriquecedora nas escolas e na sociedade como um todo. No âmbito educacional muito se discute acerca da Educação Inclusiva, contudo, é relevante ressaltar que a educação das diferenças está amplamente respaldada em leis e atos normativos diversos, entretanto, na prática, o processo de inclusão escolar ainda está sendo construído e necessita de apoio e aperfeiçoamento.

De acordo com a concepção de Hehir (2022, p. 12), a Educação Inclusiva:

[...] é um modelo educacional que busca garantir o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos na escola, independentemente de suas características individuais, origens étnicas, sociais, culturais, linguísticas, religiosas, físicas, cognitivas ou emocionais. Este modelo promove uma cultura de respeito, valorização da diversidade e equidade, onde todas as pessoas são reconhecidas como membros plenos da comunidade escolar e têm suas necessidades educacionais atendidas de forma adequada.

Na Educação Inclusiva considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. Nesse sentido, Bourdieu (2020, p. 234), afirma que “[...] educação inclusiva, significa dotar as pessoas dos mecanismos objetivos de apropriação do capital cultural e social,” atenuando assim o monopólio de acesso às instituições e às regras de ascendência social praticado pelas classes dominantes.

Ressalta-se que para a Educação Inclusiva dá conta de suas demandas, a formação docente é fundamental. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece diretrizes importantes em relação à formação de professores. Ela enfatiza a necessidade de uma formação continuada e especializada para os professores que atuam com estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, destaca a importância de práticas pedagógicas inclusivas, baseadas no respeito à diversidade e na promoção da igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. A Política também ressalta a importância da articulação entre as instituições de formação de professores e as escolas, visando garantir uma educação de qualidade para todos os discentes, independentemente de suas necessidades específicas.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola comum, promovendo o atendimento às necessidades educacionais específicas de estudantes com Deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. Nestes casos e outros que implicam transtornos funcionais específicos, a Educação Especial “[...] atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o Atendimento Educacional Especializado as necessidades educacionais específicas desses alunos” (Brasil, 2008, s/p).

A Educação Inclusiva precisa garantir que as escolas se organizem para receber os estudantes público alvo da Educação Especial, oportunizando para pessoas que apresentam deficiência adaptações de grande, médio e pequeno porte. Por exemplo, o conteúdo deve ser apresentado por meio de recursos acessíveis, pois temos estudantes surdos que necessitam de recursos visuais e que as comunicações orais sejam traduzidas em Libras, de igual forma, os estudantes cegos necessitam de recursos específicos de natureza sonora, tátil, em Braille ou via computador. As outras deficiências e transtornos, também apresentam outras especificidades que também devem ser levadas em consideração e delimitadas estas práticas pedagógicas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Conforme atesta Figueiredo (2012, p. 47):

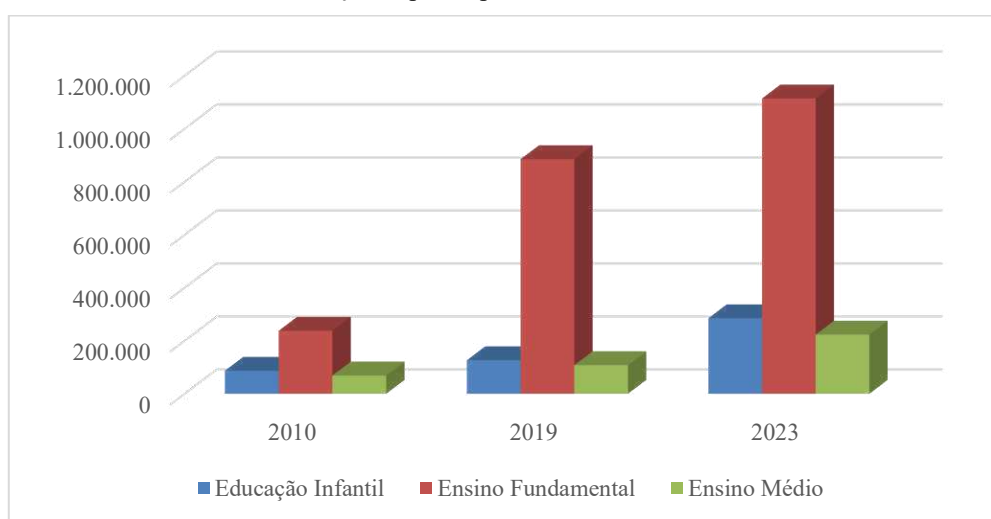
[...] é preciso redimensionar o conteúdo com relação às formas de exposição, flexibilizar o tempo para a realização das atividades e usar estratégias diversificadas, como a ajuda dos colegas de sala o que também contribui para a integração e para a socialização do aluno. Em sala de aula, também é importante a mediação do profissional de apoio no que diz respeito à organização da rotina. Falar para o aluno com deficiência intelectual, previamente, o que será necessário para realizar determinada tarefa e quais etapas devem ser seguidas é fundamental.

Nessa perspectiva a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, as práticas vivenciadas no cotidiano escolar precisam ser mediadas adequadamente e comprometidas com os princípios da Educação Inclusiva, que apontam a necessidade de transformação do ambiente pedagógico para que todos possam aprender.

A Educação Inclusiva é um elemento imprescindível para que a dignidade humana e cidadã sejam asseguradas. Segundo Noronha (2016, p.15), “[...] a escola deve se configurar como um ambiente multifacetado, no qual são reunidas pessoas com as mais diversas histórias, valores e culturas”. Dessa forma, a Educação Inclusiva não deve se limitar somente àquelas pessoas que convivem com deficiências, mas a todo indivíduo que necessite de processos de ensino e aprendizagem diferentes do habitual.

Nessa perspectiva, pesquisas têm demonstrado os benefícios da inclusão não apenas para estudantes com deficiência, mas também para os indivíduos neurotípicos. A inclusão promove o respeito à diversidade, a compreensão das diferenças individuais e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais em todas as pessoas, preparando-as para uma sociedade inclusiva e diversificada. Desse modo, observa-se o aumento das matrículas de estudantes com deficiência em todas as modalidades da educação básica, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Matrícula na Educação Especial por modalidade de ensino



Fonte: Inep/Censo Escolar (2010; 2023)

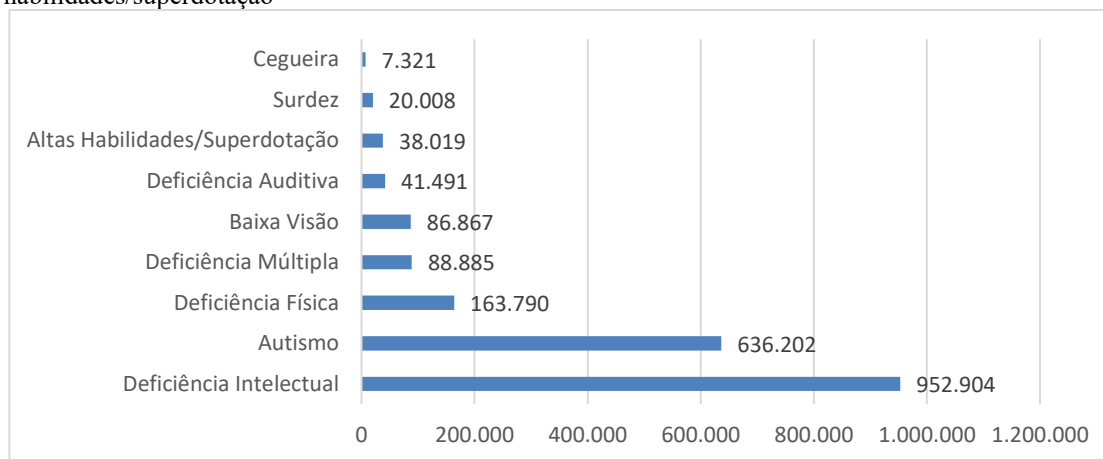
Os dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo Escolar de 2023, mostram que as matrículas na Educação Especial em toda a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio seguem crescendo. Em cinco anos, o aumento foi de 41,6%, saltando de 1,25 milhão em 2019 para 1,77 milhão em 2023. Como comparação, em 2010, havia cerca de 702 mil matrículas na Educação Especial.

Outro aspecto é que, em 2023, a grande maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, 91%, estudava em classes comuns o que também representa um aumento em relação a cinco anos atrás, quando essa taxa era de 87,2%. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas, quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2019 e 2023, percebe-se que na Educação Infantil houve acréscimo de 193% nas matrículas de creche e de 151% nas de pré-escola.

É relevante destacar, o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares, fato que reflete um movimento em direção à Educação

Inclusiva e igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas diferenças ou necessidades. Essa tendência é impulsionada por mudanças na legislação, conscientização crescente, avanços tecnológicos e esforços para melhorar a formação de professores e recursos de apoio nas escolas. Conforme atesta o gráfico com os resultados do Censo Escolar (Brasil, 2023) abaixo:

Gráfico 2 – Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, transtorno do espectro autista ou altas habilidades/superdotação



Fonte: Inep/Censo Escolar (2023)

Nesse gráfico, constata-se que do total de matrículas na Educação Especial na educação básica, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual correspondendo a 952.904. Em seguida, estão os estudantes com transtorno do espectro do autismo, com 636.202 matrículas. Na sequência, estão pessoas com deficiência física totalizando 163.790, deficiência múltipla 88.885, baixa visão 86.867, deficiência auditiva 41.491, altas habilidades/superdotação 38.019, surdez 20.008, cegueira 7.321 e surdo-cegueira 693 matrículas.

Enfatiza-se que atualmente existem 952.904 matrículas de estudantes com deficiência intelectual incluídos nas escolas comuns, constituindo o maior público de estudantes da inclusão quando relacionados aos outros tipos de deficiência, o que demonstra a necessidade das escolas estarem se organizando nos aspectos pedagógicos e administrativos para o melhor atendimento desse público.

Já no município de São Luís, conforme Censo 2023, as matrículas na Educação Especial apresentam dados significativos em caminhos firmes para atingir a Meta 4 do Plano Municipal de Educação, conforme preconiza a Meta 4 do Plano Nacional de Educação o que pode ser observado no quadro abaixo:

Tabela 3 – Matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial na rede pública municipal de ensino de São Luís

ESPAÇO	ETAPA/ MODALIDADE DE ENSINO		ATENDIMENTO	
			Nº DE ESTUDANTES	TOTAL
CLASSES COMUNS	EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE	45	2.507
		PRÉ-ESCOLA	160	
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	1.284	
		ANOS FINAIS	861	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	73	
		EJA 2º SEGMENTO	84	
SALAS BILÍNGUES (LÍNGUAS/LÍNGUA PORTUGUESA)	EDUCAÇÃO INFANTIL	PRÉ-ESCOLA	09	74
	ENSINO FUNDAMENTAL	ANOS INICIAIS	60	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	EJA 1º SEGMENTO	05	
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	EDUCAÇÃO INFANTIL		149	1.196
	ENSINO FUNDAMENTAL		1.047	
	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		0	
TOTAL				3723

Fonte: Coordenação de Informação e Estatística Educacional (Ensino Comum) /SAEE/2023 (Salas Bilíngues e Salas de Recursos)

Na tabela acima, observamos as etapas/modalidade de ensino que contemplam o atendimento a pessoa com deficiência, totalizando 3.723 (Três mil setecentos e vinte três) estudantes na rede pública municipal de ensino, desses 1.196 (Mil cento e noventa e seis) estão nas Salas de Recursos Multifuncionais, contemplando a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos, porém nessa última, a oferta não existe, sendo contemplada nas outras etapas.

Diante dos dados citados, há, ainda, entraves na promoção da universalização do direito ao ensino com acessibilidade ao ambiente físico e aos recursos didáticos e pedagógicos. Estes desafios envolvem gestores/as, coordenadores/as, professores/as, estudantes, demais profissionais da escola, pais e a sociedade em geral. É urgente superar a visão fragmentada de gestão e é fundamental que se desenvolva uma concepção educativa, visando a garantia do direito à educação de cada cidadão e cidadã do município de São Luís.

Segundo Barnes (2013, p. 239) a deficiência é compreendida como decorrente da “[...] interação das lesões e dos impedimentos de natureza física, sensorial ou intelectual com as barreiras vivenciadas nos contextos sociais que operam como obstáculos à participação

equitária das pessoas com deficiência”. Nessa perspectiva, faz-se uma crítica ao modelo médico da deficiência, o qual reduz à compreensão do fenômeno aos desvios a uma suposta norma e situa suas práticas sociais no campo da reabilitação, além de apontar para a necessidade de inserção do desenho universal para a aprendizagem como forma de efetivação da Educação Inclusiva.

Reiteramos, pois, que historicamente a temática da Educação Inclusiva tem sido alvo de grandes debates no campo social e particularmente no âmbito das políticas e práticas de formação de professores. Entretanto, corroborando com Michels (2011, p.34) a Educação Inclusiva tem se transformado em uma “[...] realidade no plano das leis, mas permanecem várias resistências à sua efetivação nas práticas e projetos institucionais” que favoreça o acesso e participação de todos.

Ressalta-se que apesar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está vigente no país há mais de uma década e de todas as garantias legais que a resguarda, ainda enfrentamos inúmeras barreiras para efetivar a inclusão escolar, como despreparo dos professores para adequar o manejo de sala de aula à chegada de um estudante que apresente singularidades no processo educacional, falta de acessibilidade física e curricular, turmas superlotadas, práticas avaliativas homogêneas e tantos outros problemas presentes no cotidiano da maioria das escolas brasileiras.

Por fim, conclui-se que apesar de todas as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, defende-se que a Educação Inclusiva é a melhor forma de evolução dos estudantes com deficiência, visto que, os estudantes serão escolarizados com crianças e jovens de sua idade e, portanto, contexto similar ao que habitualmente se desenvolve. Assim, a implantação de propostas com o intuito da construção de uma Educação Inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os discentes.

2.1 Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva

A inclusão escolar é um processo gradual, dinâmico e em constante transformação, que exige do educador múltiplos saberes da prática educativa, principalmente porque pressupõem o respeito às diferenças existentes independentemente de suas condições biopsicossociais. Deve oportunizar o desenvolvimento do potencial máximo dos estudantes, tendo em vista suas características e habilidades individuais, e estabelecendo parâmetros de uma educação que alcance a todos, livre de restrições e barreiras. Considera-se, então, que é inconcebível refletir acerca da Educação Inclusiva sem pensar na formação dos professores e em práticas educativas diferenciadas voltadas a este público.

Nesse sentido, corroborando com Mantoan (2014, p.12), “[...] as especificidades do estudante com necessidades educacionais especiais (*sic*) demandam o uso de novas e diferentes formas de planejar e executar sua prática”, considerando que não podemos deter-nos aos planejamentos padrões. Dessa forma, planejar a oferta de uma educação que seja inclusiva e eficaz, é pensar, primeiramente, em uma formação docente que seja capaz de considerar as diferenças dos estudantes e suas aprendizagens e que integre teoria e prática, proporcionando experiências significativas de campo e estágio que preparem os professores para lidar com a complexidade da diversidade em sala de aula.

De acordo Imbernón (2010, p.73), “[...] seguimos um modo de formação que não dá certo, baseado na racionalidade técnica”. Para o autor, uma coisa fundamental para a formação permanente é reformar a formação inicial. A formação do professor para atuar na inclusão de estudantes com deficiência deve ser preocupação e compromisso das Instituições de Ensino Superior, e as mudanças pelas quais as universidades têm passado inserem nos cursos de graduação alterações importantes que estabelece novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, a concepção de Imbernón (2010, p.41) sobre o papel da formação docente perpassa pelo:

[...] desenvolvimento curricular entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção da melhoria da instituição do trabalho educativo, como a escola, os estudantes, as políticas educacionais, e deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.

Dessa forma, a formação docente na perspectiva da educação inclusiva é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características

individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade e que respeite suas necessidades. Visto que, os professores precisam entender e valorizar a diversidade presente na sala de aula, que inclui não apenas diferenças físicas, étnicas e culturais, mas também diferenças no estilo de aprendizagem, nas habilidades e nos desafios de cada estudante. Destarte, é necessário que o docente tenha uma formação sólida que lhe dê condições de refletir continuamente sobre suas práticas pedagógicas, promovendo a busca por estratégias mais eficazes e inclusivas (Tardif, 2005, p.22).

Nessa perspectiva, considera-se que para que haja uma boa e inclusiva prática docente precede uma formação intercultural, diversa e plural, que se desenvolva em um contexto que considere e respeite as singularidades dos sujeitos para os quais se destina. Segundo Tardif (2005, p. 14) os saberes inerentes à profissão docente são temporais, ou seja, se desenvolvem ao longo da carreira. Trata-se de "[...] um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional"

Refletir a temática de formação de professores de estudantes com deficiência, bem como suas perspectivas, desafios e limites para o campo específico da educação nacional, remete à busca de sua construção conceitual e seus usos nesse contexto a partir de categorias para melhor abordar o assunto: Saberes docentes, Formação inicial e permanente, Performatividade e Emancipação.

Nessa perspectiva, a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva deve ser abrangente, contínua e focada no desenvolvimento de competências que permitam aos professores atenderem de maneira eficaz à diversidade presente em suas salas de aula, dando subsídios que possibilitem aos professores adaptarem seus métodos de ensino e materiais didáticos para garantir que todos os estudantes possam participar ativamente das atividades de aprendizagem. Isso envolve utilizar recursos diferenciados, como materiais em formatos acessíveis (texto ampliado, Braille, áudio e etc...), tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas variadas e significativas.

De acordo com Mantoan (2013, p. 45) educar na perspectiva inclusiva vai além do aspecto acadêmico. “[...] os professores devem estar preparados para criar um ambiente acolhedor e respeitoso, promovendo a interação positiva entre todos os alunos e desenvolvendo habilidades socioemocionais, como empatia, cooperação e resolução de conflitos.” A autora também destaca que a formação docente eficaz para a inclusão requer uma abordagem colaborativa entre professores, especialistas em educação especial, pais e outros profissionais,

para garantir apoio adequado e estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais dos estudantes.

A efetividade real de uma boa formação, trará resultados na aprendizagem de todos os estudantes com e sem deficiência, por isso é primordial que o professor tenha toda uma preparação para que possa trazer ao aluno com necessidades educacionais específicas compreensão das atividades propostas, e fazer parte ativa do seu processo diário de ensino. Sem uma formação que prepare e capacite os professores para a realização de práticas de ensino inclusivo, todo o discurso legal não será executado e ficará apenas na legalidade.

Ressalta-se que o Ministério da Educação tem implementado diversas ações e políticas para promover a formação de professores voltada para a educação inclusiva. Algumas das iniciativas mais relevantes incluem:

Quadro 1 – Eixos do Plano de Afirmação e Fortalecimento da PNEPEI referente a Formação

	DIRETRIZES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O MEC elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, que estabelecem orientações para os cursos de licenciatura e programas de formação continuada. Essas diretrizes incorporam princípios de inclusão e diversidade como componentes essenciais da formação docente.
	POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O MEC oferece programas e iniciativas de formação continuada para professores que já estão em exercício, visando capacitar esses profissionais para práticas inclusivas e o uso de metodologias adequadas à diversidade de estudantes presentes nas escolas.
	RECURSOS E MATERIAIS DE APOIO: O MEC desenvolve e disponibiliza materiais didáticos, guias, manuais e recursos educacionais que apoiam a prática inclusiva nas escolas. Isso inclui orientações sobre adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e estratégias pedagógicas diferenciadas.
	APOIO ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: O Ministério oferece suporte às universidades e instituições formadoras de professores para atualizarem seus currículos e programas de formação, de modo a incorporarem princípios de educação inclusiva e práticas pedagógicas que atendam à diversidade de estudantes.
	FORMAÇÕES ESPECÍFICAS: Promove cursos, seminários, workshops e eventos de capacitação voltados especificamente para a educação inclusiva, envolvendo gestores escolares, professores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais da educação.

Fonte: MEC (2023)

Em suma, a literatura existente acerca deste assunto afirma que a formação docente para a educação inclusiva deve ser holística, colaborativa, adaptativa e baseada em evidências, preparando os professores não apenas com conhecimentos técnicos, mas também com as atitudes e habilidades necessárias para promover uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. Com olhar mirado nas mudanças que vêm ocorrendo na educação nos últimos anos, particularmente na área de formação de professores, é que buscamos por meio de contextos e práticas, ao longo deste estudo, abordar a formação docente no contexto da prática pedagógica que seja capaz de oportunizar a alfabetização e o letramento de estudantes com deficiência intelectual.

2.2 Percurso Histórico da Educação Inclusiva

O percurso histórico da Educação Inclusiva é marcado por uma série de mudanças, avanços e movimentos que visam garantir o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas características individuais. De acordo com os pressupostos de Hehir (2022, p. 10), [...] “as raízes da Educação Inclusiva remontam à filosofia humanitária do século XVIII, que defendia a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência”. Nessa perspectiva, pensadores como Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi destacaram a importância da educação como um direito fundamental de todos os indivíduos.

Nessa abordagem, destaca-se que durante o século XIX e início do século XX, o movimento pelos direitos civis começou a ganhar força, incluindo a luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Organizações e defensores dos direitos civis começaram a pressionar por políticas e práticas que promovessem a inclusão e a igualdade de acesso à educação. Nesse período, surgiram diferentes abordagens educacionais alternativas para atender às necessidades das pessoas com deficiência, como o método Montessori e o método Waldorf, essas abordagens enfatizavam a individualização, a aprendizagem ativa e o respeito pela diversidade.

Apesar dos avanços, muitas pessoas com deficiência continuaram a ser segregadas em instituições especializadas, e a Educação Especial era frequentemente vista como uma questão de tratamento médico ou assistência social, em vez de um direito educacional. Esse período foi marcado pela medicalização das deficiências e pela ênfase na "normalização" dos estudantes. Durante grande parte do século XX, a Educação Especial foi dominada por abordagens segregadas e paternalistas, com escolas especializadas separadas para alunos com deficiência. A ênfase estava na adaptação dos alunos às demandas do sistema educacional, em

vez de modificar o ambiente educacional para atender às necessidades dos discentes.

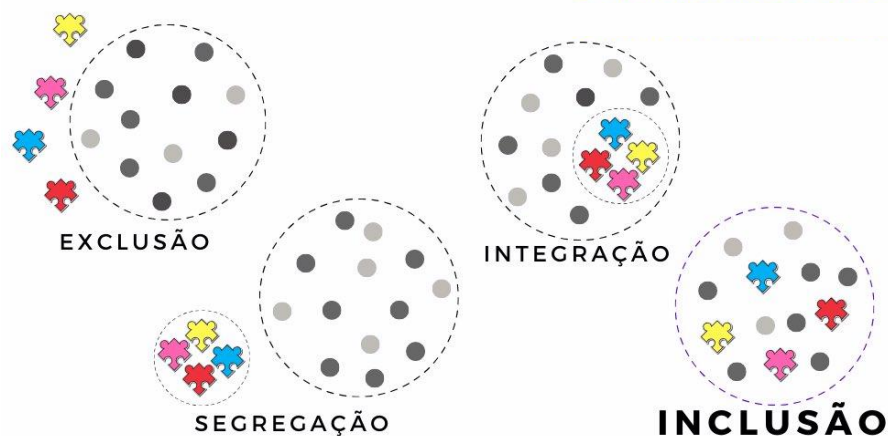
Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, houve uma mudança significativa em direção à inclusão educacional. Pois, a Declaração de Salamanca, em 1994, foi um importante marco ao reconhecer o direito à educação inclusiva para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou deficiências. Desde então, muitos países implementaram legislações e políticas educacionais que promovem a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Isso inclui a elaboração de planos de ação, diretrizes curriculares, programas de formação de professores e alocação de recursos para apoiar a educação inclusiva.

Reitera-se que a necessidade da Educação oferecida nos moldes atuais ser Inclusiva, é devido o percurso histórico das pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade, no qual observa-se que estas sempre foram discriminadas e viveram a margem da sociedade. Nas civilizações antigas, nascer com algum tipo de deficiência era considerado castigo de Deus, deviam viver isolados ou castigados ou eram merecedores de sentença de morte, visto que, não teriam nenhuma serventia.

Analisando a história da Educação Especial no Brasil, percebe-se a existência de três Paradigmas. O Paradigma da Institucionalização tratava da criação de instituições para abrigar os deficientes de forma segregada e estes recebiam somente cuidados, alimentação e higiene, mas nada voltado para a educação dos mesmos. Em substituição a este, surge o Paradigma de Serviços, através do qual as pessoas com deficiência eram integrados a sociedade, porém estes tinham que tentar se adequar o máximo possível aos padrões de normalidade e condições de vida cotidiana.

E o Paradigma do Suporte que parte do pressuposto de que os indivíduos com deficiência têm direito à convivência não segregada, bem como acesso aos recursos e serviços disponíveis aos demais cidadãos. Este Paradigma embasa a inclusão respaldada pelo modelo social da deficiência, que defende a existência de uma plataforma de direitos humanos que dá suporte ao direito de acessibilidade e desta forma pode oportunizar as pessoas com deficiência autonomia e melhor qualidade de vida, sendo hoje vistos como cidadãos de direitos e dignos de respeito.

Figura 1 – Paradigmas da Educação Inclusiva



Fonte: Blog Maternidade Atípica (2024)

Em síntese, fazendo uma análise dos paradigmas educacionais que permearam a história da Educação Especial brasileira, encontra-se o modelo médico, com ênfase em terapias e poucos investimentos na atividade acadêmica. Seguido, nos anos 1970 pelo paradigma educacional, de base comportamental, ainda numa proposta de Educação Especial segregada do ensino regular. Na década de 1980, a filosofia da integração, privilegia o construtivismo e o socio interacionismo com novo olhar sobre as possibilidades da construção do conhecimento de estudantes com deficiência, bem como o enfoque psicossocial que investiga os processos de interação social, marginalização e estigma das pessoas neurodivergentes. E a partir da década de 1990 o paradigma da Educação Inclusiva suscita diversos questionamentos sobre o modelo tradicional de Educação Especial, assim como novos desafios para a construção de uma escola de qualidade para todos.

Segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 149):

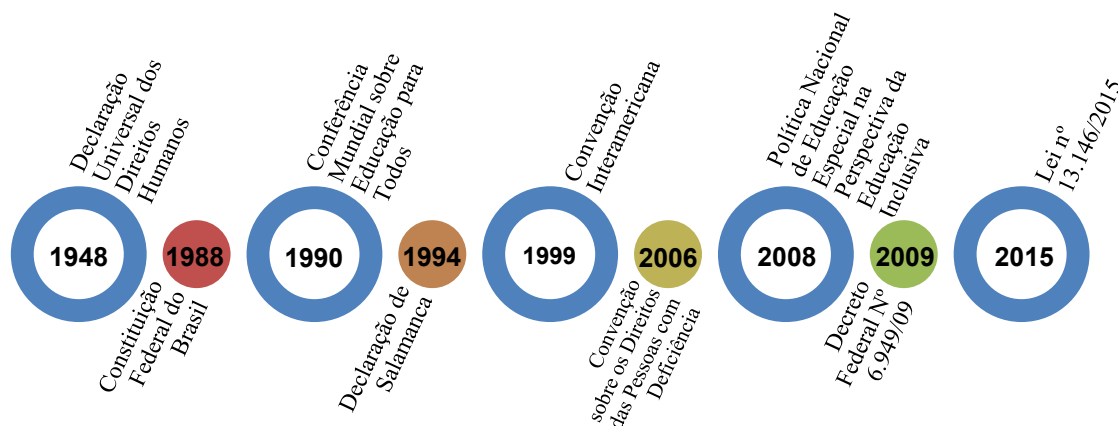
[...] sabe-se que a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige muito mais e não depende exclusivamente das ações dos professores de ensino comum dentro da sala de aula. Uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, a construção de uma cultura colaborativa que vise a parceria com professores de Educação Especial e profissionais especializados, a fim de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, ao se analisar o histórico da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, percebe-se a evolução do processo da inclusão, e também a necessidade de novas práticas pedagógicas, programas de formação dos profissionais, implantação de redes de apoio, utilização de recursos e novas sistemáticas de avaliação, além do serviço de Atendimento Educacional Especializado, que garantam de fato o direito à educação para todos.

2.3 Principais Marcos Legais da Educação Inclusiva

Por marcos legais compreende-se toda e qualquer legislação, ou seja, lei, decreto, portaria, instrução normativa, medida provisória, etc., concernente a uma demanda, de cunho social, política, econômica, cultural, educacional dentre outros. Logo, os marcos legais têm sido fundamentais para promover a Educação Inclusiva em diferentes partes do mundo. Cada um desses documentos influenciou políticas e práticas educacionais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Dentre os principais marcos legais da Educação Inclusiva, destacamos:

Figura 2 – Principais marcos legais da Educação Inclusiva



Fonte: Blog Maternidade Atípica (2024)

a) Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): ainda hoje é referência fundamental para a defesa e promoção da dignidade humana e dos direitos individuais, reconhece o direito das pessoas com deficiência de receber uma educação inclusiva que atenda às suas necessidades individuais e lhes permita alcançar seu pleno potencial.

b) Constituição Federal do Brasil (1988): estabelece princípios fundamentais relacionados à educação inclusiva, embora o termo "educação inclusiva" em si não seja especificamente mencionado no texto constitucional. No entanto, a Constituição Federal contém disposições que garantem o direito à educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Dentre os princípios fundamentais supracitados, enfatiza-se: a) Princípio da Igualdade; b) Princípio da Acessibilidade; c) Garantia de Atendimento Especializado. Estes

princípios são fundamentais para garantir que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva.

c) Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990): foi um evento histórico que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO e pelo Banco Mundial, em colaboração com o UNICEF, PNUD e outras agências das Nações Unidas, com o objetivo de estabelecer um compromisso global para promover a educação básica para todos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos e os objetivos estabelecidos na conferência continuam a servir como referência para os esforços globais de Educação Inclusiva e acesso equitativo à educação.

d) Declaração de Salamanca (1994): considerada marco histórico na promoção da Educação Inclusiva. Foi adotada pela UNESCO durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. A Declaração de Salamanca enfatiza o direito de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas, a frequentarem escolas regulares e serem educados junto com seus pares. Ela também destaca a necessidade de reformas educacionais para atender à diversidade de necessidades dos estudantes.

e) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras [sic] de Deficiência (1999): adotada durante a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA) realizada na Guatemala. Essa convenção é um instrumento jurídico internacional que visa promover e proteger os direitos das pessoas com deficiência nas Américas. Ela estabelece princípios gerais e obrigações para os Estados partes em relação à igualdade de oportunidades, acessibilidade, participação plena e efetiva na sociedade, Educação Inclusiva, entre outros aspectos relacionados aos direitos humanos das pessoas com deficiência.

f) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006): Este tratado internacional foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas e reconhece o direito das pessoas com deficiência à Educação Inclusiva, entre outros direitos fundamentais. Ela exige que os Estados signatários garantam que a educação seja acessível a todas as pessoas com deficiência em todos os níveis e promovam o desenvolvimento de escolas inclusivas.

g) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): é um documento elaborado pelo Ministério da Educação que estabelece diretrizes e princípios para a promoção da Educação Inclusiva no país, especialmente para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Instituída pela Portaria n. 555/2007, visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os discentes, considerando a diversidade humana e as necessidades educacionais específicas de cada um. Entre os principais aspectos da política, destacam-se: a) Princípio da Educação Inclusiva; b) Atendimento Educacional Especializado; c) Escola Inclusiva e Centro de Atendimento Educacional Especializado; d) Formação Continuada de Professores; e) Acessibilidade e Tecnologia Assistiva; f) Parceria e Articulação Intersetorial.

h) Decreto Federal n. 6949/2009: Através do qual o Brasil promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

i) Lei n. 13.146/2015 ou Estatuto da Pessoa com Deficiência: é uma legislação abrangente que estabelece direitos e garantias para as pessoas com deficiência no Brasil. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi promulgada em 6 de julho de 2015 e entrou em vigor em janeiro de 2016. Tendo como objetivo principal promover a inclusão social e garantir o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência em diversas áreas da vida, incluindo educação, saúde, trabalho, acessibilidade, mobilidade, cultura, esporte, lazer, entre outros.

Por fim, é relevante ressaltar que todos esses marcos legais supracitados reafirmam os princípios da Educação Inclusiva, que são fundamentais para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes escolares inclusivos e equitativos. Dentre estes, ressalta-se:

Quadro 2 – Princípios da Educação Inclusiva



Fonte: Brasil (2008)

Esses princípios formam a base da Educação Inclusiva e orientam as políticas, práticas e estratégias para garantir que todos as pessoas tenham a oportunidade de receber uma educação de qualidade. Sob esse olhar de respeito ao direito de aprendizagem para todos, é que no próximo capítulo será dado uma ênfase maior aos indivíduos com deficiência intelectual, que fazem parte do público-alvo da Educação Especial e são os estudantes que embasam a existência desta pesquisa. Reconhecendo que cada estudante é único e tem suas próprias necessidades, interesses, habilidades e estilos de aprendizagem, e que o currículo e as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis para atender às diversas necessidades e estilos de aprendizagem desses discentes.

3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), a Deficiência Intelectual (DI), se caracteriza por um “[...] funcionamento intelectual inferior à média, associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades” (Medeiros, 2008, s/p), como comunicação, autocuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho, que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

Corroboram com essa concepção a visão de Figueiredo, Poulin e Gomes (2013, p. 2), que afirmam:

[...] a presença de tais limitações não é suficiente para que um diagnóstico de deficiência intelectual seja dado. A pessoa deve também apresentar limitações significativas no comportamento adaptativo o qual pode ser definido como o conjunto das habilidades adquiridas por uma pessoa para lhe permitir funcionar no seu cotidiano. Trata-se de habilidades conceituais tais como a leitura, a escrita, a autonomia, as habilidades sociais como as relações interpessoais e a estima de si mesmo e enfim, habilidades práticas tais como a alimentação e o vestuário. Estes comportamentos devem ser analisados em relação ao grupo de referência das pessoas, visto que se trata de aquisições sociais as quais se diferenciam segundo o meio cultural.

Nessa perspectiva a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, as práticas vivenciadas no cotidiano escolar precisam ser comprometidas com os princípios da Educação Inclusiva, que apontam a necessidade de transformação do ambiente pedagógico para que todos possam aprender.

Segundo Garcia (2015, s/p), “[...] o transtorno do desenvolvimento intelectual ocorre no início do período do desenvolvimento humano e causa déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos nos três domínios: conceitual, social e prático”. Esses déficits podem variar significativamente de uma pessoa para outra, dependendo do grau de deficiência intelectual, das habilidades individuais, das oportunidades de apoio e do ambiente de suporte disponível. É importante reconhecer e entender esses déficits funcionais para fornecer o apoio adequado e promover a inclusão e a autonomia das pessoas com deficiência intelectual em todas as áreas de sua vida.

Quadro 3 – Critérios diagnósticos da deficiência intelectual

DÉFICITS EM FUNÇÕES INTELECTUAIS

- Como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmadas tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

DÉFICITS EM FUNÇÕES ADAPTATIVAS

- Que resultam em falha em atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma das atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em muitos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

DÉFICITS NOS DOMÍNIOS CONCEITUAL, SOCIAL E PRÁTICO

- Comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Fonte: Garcia (2015)

No que diz respeito a classificação da deficiência intelectual, constata-se a existência de quatro tipos: Leve, Moderada, Grave e Profunda e afeta as habilidades de processamento de informação, atenção, memória, linguagem, transferência e generalização da aprendizagem, a percepção, as habilidades psicomotoras e sociais. Os níveis de deficiência intelectual são frequentemente categorizados de acordo com o grau de comprometimento das habilidades intelectuais e adaptativas de uma pessoa, porém essas classificações podem variar dependendo do sistema de avaliação ou dos critérios utilizados

De acordo com Portaria Conjunta do Ministério da Saúde n. 21, datada de 25 de Novembro de 2020, que aprova o protocolo para o diagnóstico etiológico da deficiência intelectual, dispõe a respeito da classificação da DI:

[...] o diagnóstico da deficiência intelectual, independentemente dos fatores causais, fundamenta-se em testes padronizados para a análise da capacidade cognitiva (ou psicométricos), os quais permitem estabelecer o Quociente de Inteligência (QI). A partir do QI, a deficiência intelectual é classificada em leve (QI entre 50 a 69), moderada (QI entre 35 e 49), grave (QI entre 20 e 34) e profunda (QI inferior a 20), segundo a Organização Mundial da Saúde. Como não é possível aplicar e validar tais testes antes dos cinco anos de idade, para crianças com idade inferior a essa que não atingem os marcos do desenvolvimento neuropsicomotor esperados para a faixa etária são utilizadas as designações “atraso global do desenvolvimento” ou “atraso do desenvolvimento neuropsicomotor”, que podem indicar a possibilidade de DI no futuro. (Brasil, 2020)

É importante citar que essas categorias são apenas guias gerais e que o funcionamento de uma pessoa com deficiência intelectual pode variar dentro desses níveis.

Além disso, a deficiência intelectual é frequentemente avaliada em termos de habilidades adaptativas, além do QI, considerando como a pessoa se adapta e se comporta em seu ambiente cotidiano. O suporte e os recursos necessários para uma pessoa com deficiência intelectual podem variar de acordo com seu nível de funcionamento e suas necessidades individuais.

Tabela 4 – Níveis de gravidade da Deficiência Intelectual

NÍVEL DE GRAVIDADE	DOMÍNIO CONCEITUAL	DOMÍNIO SOCIAL	DOMÍNIO PRÁTICO
LEVE	Para crianças com idade escolar com dificuldades em habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática. Sendo necessário apoio em uma ou mais áreas. Em adultos são prejudicados no pensamento abstrato, função executiva, memória de curto prazo, habilidades acadêmicas.	Imaturo nas relações sociais considerando crianças de sua idade. Comunicação, conversação e linguagem são mais concretas ou imaturas do que o esperado para a idade. Podem existir dificuldades na regulação da emoção e do comportamento de uma forma mais adequada para a idade.	Pode funcionar de acordo com a idade nos cuidados pessoais. Precisa de algum auxílio em tarefas complexas da vida diária. Na vida adulta o apoio costuma envolver compras de item para casa, transporte, organização do lar e dos cuidados com os filhos, preparo de alimentos nutritivos, atividades bancárias e controle do dinheiro.
MODERADA	Habilidades conceituais do indivíduo atrás das dos pares. Em crianças pré-escolares, a linguagem e as habilidades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar, ocorre lento desenvolvimento referente a leitura, escrita, matemática, questões espaciais, temporais.	Diferenças marcadas referentes aos seus pares de mesma idade e experiência. Linguagem falada torna-se um recurso primário para comunicação social, mas com menos complexidade que a dos companheiros. Tem capacidade de relacionamento boa, embora não consiga interpretá-los adequadamente.	O indivíduo é capaz fazer atividades simples: vestir-se, alimentação, mesmo que haja necessidade prolongada de ensino e de tempo, lembretes. Participação em todas as tarefas domésticas pode ser alcançada na vida adulta. Emprego independente em tarefas que necessitam habilidades podem ser conseguidos, mas com ajuda.
GRAVE	Habilidades conceituais limitadas, 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.	A linguagem falada é bastante limitada em termos de vocabulário e gramática. A fala pode ser composta de palavras ou frase, com possível suplementação por meio de aumentativos. A fala e a comunicação têm foco no aqui e agora dos eventos do cotidiano. A linguagem é usada mais para comunicação do que para explicação.	Necessita de apoio para todas as atividades cotidianas, inclusive refeições, vestir-se, banhar-se e alimentação. O indivíduo precisa de supervisão em todos os momentos. Na vida adulta apoio contínuo na vida doméstica e profissional.
PROFUNDA	Habilidades conceituais costumam envolver mais o mundo físico do que os	O indivíduo apresenta compreensão muito limitada da comunicação	Depende de outros para todos os aspectos de cuidados físicos diários, saúde, segurança, ainda

	processos simbólicos. A pessoa pode usar objetos de maneira direcionada a metas para o autocuidado, o trabalho e a recreação. Algumas habilidades visuoespaciais, como combinar, classificar, baseadas em características físicas, podem ser adquiridas. A ocorrência concomitante de prejuízos motores e sensoriais.	simbólica na fala ou nos gestos. Pode entender algumas instruções ou gestos. Ampla expressão dos próprios desejos e emoções pela comunicação não verbal e não simbólica. Aprecia relacionamentos com pessoas mais próximas.	que possa conseguir participar também de algumas tarefas diárias de casa. Ações simples com objetos podem constituir a base para a participação em algumas atividades profissionais com níveis elevados de apoio continuado. Atividades recreativas podem envolver, por exemplo, apreciar ouvir música, assistir a filmes.
--	---	---	--

Fonte: DSM V (2013)

De acordo com Figueiredo (2012) três teorias discutem sobre os processos cognitivos das pessoas com deficiência intelectual: a teoria estrutural-diferencial, a teoria do desenvolvimento de Zigler e a teoria de Piaget. Segundo a teoria estrutural-diferencial, o desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência intelectual é diferente das crianças sem deficiência no que se refere às estruturas cognitivas, essa teoria trabalha com a comparação por idade cronológica, portanto, a criança com a referida deficiência apresenta um atraso no desenvolvimento comparado às outras como: dificuldade na transferência de informação, déficit de memória, no que se refere ao planejamento e armazenamento de informações e dificuldade na organização de estímulos.

No que se refere à teoria de Zigler, Figueiredo (2012) afirma que a diferença entre o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual e as sem deficiência é basicamente quantitativa; progresso mais lento, porém idêntico aos das crianças sem deficiência. E segundo a teoria de Piaget os estágios de desenvolvimento cognitivo estão em progressão constante buscando sempre um estado de equilíbrio mais completo frisando que esse equilíbrio não é um estado estático e nem final, mas sim, um sistema ativo de compensação e um ponto para se alcançar estados mais avançados do desenvolvimento.

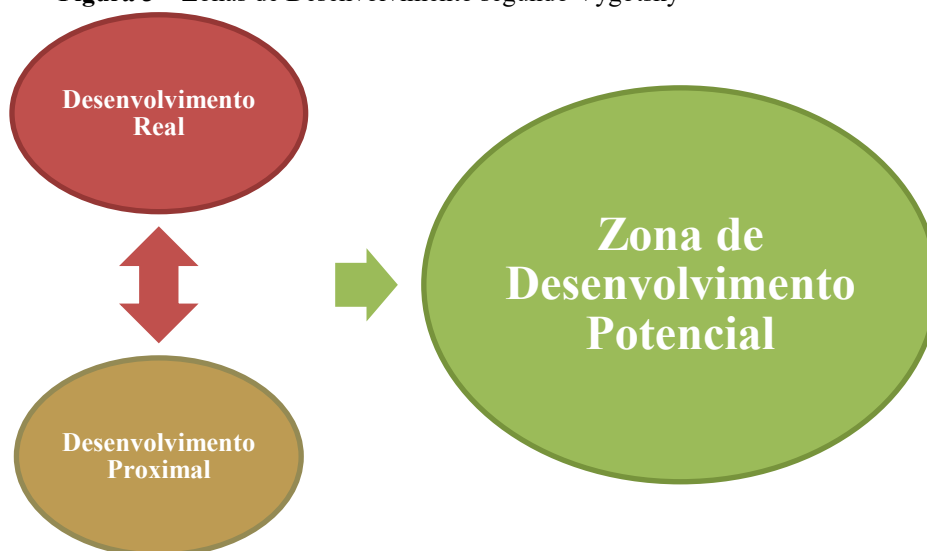
As crianças com deficiência intelectual têm uma progressão mais lenta segundo Figueiredo (2012), porém as diferenças observadas não refletem deficiências cognitivas, mas devem ser vistas como motivação e experiência, portanto, a qualidade das relações sociais, as interações sociais positivas, a expectativa de sucesso, a autonomia e a autoestima são fatores preponderantes para que as crianças com deficiência intelectual alcancem um desempenho de acordo com sua capacidade real.

Nessa mesma visão, Vygotsky (2022) afirma que a aprendizagem deve ser ajustada com o nível de desenvolvimento que a criança demonstra. Para o autor, é importante conhecer

as relações reais que se estabelecem entre o processo de aprendizado e a capacidade de aprender e não apenas saber o nível de conhecimento em que se encontra. Assim, Vygotsky definiu dois níveis de desenvolvimento das funções mentais na criança.

O primeiro denominou de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), que são os resultados de ciclos de desenvolvimento já completados. E o segundo nível é chamado de Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP) que representa as habilidades e os conhecimentos que ainda irão se desenvolver na criança que está em processo de maturação, mas que ainda não se desenvolveu. Esse nível é “[...] determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 2022, p. 264).

Figura 3 – Zonas de Desenvolvimento segundo Vygotsky



Fonte: Vygotsky (2022)

A figura acima demonstra os dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real – já internalizado e adquirido – e um potencial – a capacidade de aprender do sujeito. A distância entre o desenvolvimento real e o potencial é chamada de zona de desenvolvimento proximal, ou seja, esta é a distância entre o que o indivíduo pode fazer com autonomia e o que ele será capaz de fazer por meio das interações com outras pessoas, interações estas que, na escola, são intencionais e direcionadas.

Vygotsky (2022) descaracterizou as classificações psicométricas obtidas por meio de testes de inteligência e as categorizações baseadas na clínica médica e propôs a concepção de que as pessoas com deficiência intelectual precisam ser consideradas como sujeitos

singulares, concretos, influenciados pelo contexto de relações sociais e de condições materiais onde nasceram, vivem e são constituídas.

3.1 Discutindo a Etiologia da Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual pode ter diversas causas, que podem ser divididas em categorias gerais, incluindo fatores genéticos, problemas durante a gestação, problemas durante o parto e fatores pós-natais. Dentre as pré-natais considera-se os fatores que ocorrem durante a gestação podem contribuir para a deficiência intelectual, tais como: exposição a toxinas durante a gravidez, como álcool, drogas ilícitas ou medicamentos teratogênicos. Infecções maternas, como rubéola, toxoplasmose ou citomegalovírus, que podem afetar o desenvolvimento fetal, e ainda complicações durante a gestação, como hipóxia, desnutrição ou exposição a radiação.

As complicações perinatais, são ocasionadas por problemas durante o parto ou logo após o nascimento que podem levar à deficiência intelectual, a saber: prematuridade, incompatibilidade do RH materno com o RH fetal, hipóxia neonatal, que é caracterizada pela falta de oxigênio durante o parto, trauma craniano, hemorragias cerebrais e infecções neonatais graves (Brasil, 2020, s/p).

No que diz respeito aos fatores pós-natais, evidencia-se: aqueles que ocorrem após o nascimento, incluindo: lesões cerebrais traumáticas causadas por acidentes ou abuso, infecções graves, como meningite ou encefalite, exposição a toxinas ambientais, como chumbo ou mercúrio e condições médicas graves, como hipotireoidismo não tratado (Brasil, 2020, s/p).

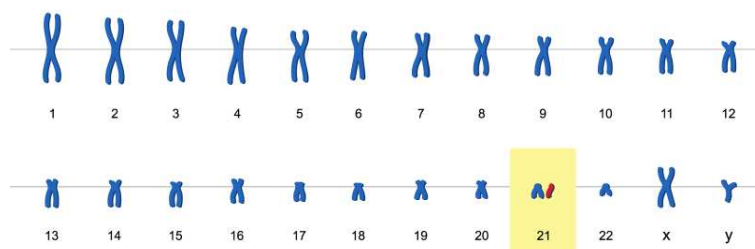
É relevante ressaltar também as causas de origem ambiental (não-hereditária), tais como: infecções, alcoolismo, chumbo, desnutrição, radiação, ingestão de medicamentos sem orientação médica e contaminação por agentes infecciosos que determinam, em nível embrionário ou fetal, alterações em diversos sistemas e organismos humanos, entre elas o comprometimento intelectual. Destaca-se ainda como causa de origem ambiental os agentes teratogênicos que são definidos por qualquer agente físico, químico ou mesmo biológico que pode levar a alterações no processo de embriogênese e que resulte em anomalia de qualquer aparelho e/ou sistema do corpo humano.

Ainda, discutindo acerca das causas evidencia-se as de origem genética (hereditária) que podem ser divididas em dois grupos, os de etiologia gênica e os de etiologia cromossômica. Ocasionalmente através dos casamentos consanguíneos, da existência da

hiperfenilalaninemia (Fenilcetonúria), do hipotireoidismo congênito e da síndrome do cromossomo X- frágil (Brasil, 2020, s/p).

No que diz respeito a deficiência intelectual de etiologia cromossômica, encontramos a Síndrome de Down, nos 95% dos casos que é caracterizada pela trissomia do 21, ou seja, no par de cromossomos 21, são encontrados três cromossomos, cujos cariótipos podem ser representados como 47, XX, 21 = menina; 47, XY, 21= menino, como é possível visualizar na figura abaixo:

Figura 4 – Trissomia do Cromossomo 21



Fonte: Blog Medilar (2012)

Nos outros 4% dos casos da síndrome, os cariótipos são decorrentes de anomalias estruturais, em que um cromossomo 21 se encontra translocado (fundido) a outro cromossomo. E no 1% restante dos casos, o indivíduo apresenta mosaïcismo, que ocorre quando existem células trissômicas com um cromossomo a mais e, em outras, as células exibem constituição cromossômica normal, o mosaïcismo pode levar a um fenótipo menos grave (Dela-Rosa, 2010, p.153). Ainda sobre a ocorrência da Síndrome de Down, existe uma variação relativa a idade materna, conforme demonstra a tabela abaixo:

Tabela 5 – Estimativa da relação entre a faixa etária materna e número de casos de filhos nascidos com Síndrome de Down

FAIXA ETÁRIA DA MÃE	NÚMERO DE CASOS
15 a 29 anos	01 em 1500
30 a 34 anos	01 em 800
35 a 39 anos	01 em 270
40 a 44 anos	01 em 100
acima de 45 anos	01 em 50

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Por fim, destaca-se que o diagnóstico tardio das doenças sexualmente transmissíveis, do vírus HIV/AIDS e das infecções oportunistas podem provocar o comprometimento do sistema nervoso, ocasionando diversos tipos de deficiência. É importante ressaltar que a deficiência intelectual pode ter uma etiologia multifatorial, ou seja, uma combinação de fatores genéticos e ambientais pode estar envolvida no seu desenvolvimento. Além disso, em muitos casos, a causa específica da deficiência intelectual pode não ser identificada.

3.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Desenvolvimento de Indivíduos com Deficiência Intelectual

As contribuições da Teoria Histórico-Cultural (THC) defendida por Vygotsky e seus seguidores é a mais utilizada no que diz respeito ao desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual e esta defende a inserção do indivíduo na cultura para possibilitar o seu aprendizado e seu desenvolvimento. O autor afirma que: “[...] as limitações impostas pela deficiência dependem muito da interação do indivíduo nas relações sociais e de seus aprendizados, variando bastante de uma criança para outra” (Vygotsky, 2022, p. 201).

O autor define o vocábulo social em seu sentido mais amplo, indicando que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem. É relevante ressaltar que Vygotsky (2022) e seus seguidores afirmavam que a inserção do indivíduo na cultura possibilita o seu aprendizado e seu desenvolvimento, modificando o sujeito do estado de hominização para o estado de humanização.

Estes também afirmavam, que “[...] o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (Vygotsky, 2022, p. 221). Os autores citados anteriormente, elaboraram o conceito de compensação, que significa possibilitar condições e estabelecer relações que permitam as pessoas com deficiência se desenvolver independente das suas condições biológicas. Para tanto, caminhos alternativos e recursos especiais devem ser oferecidos quando os caminhos naturais são interrompidos, o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência por meio de mediação adequada e da inserção destes na cultura.

Segundo Vygotsky (2011), a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança se revela impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses

caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto.

Por conseguinte, a criança com deficiência intelectual começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades, quando, por meio da resposta natural, ela não consegue dar conta da tarefa em questão. Dessa forma o professor precisa compreender que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento.

Nessa mesma visão, Garcia (2015) afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante).

Destaca-se que segundo a Teoria Histórico-Cultural uma das grandes contribuições do desenvolvimento cultural da criança em relação à educação é a postulação do desenvolvimento como um percurso tortuoso, atravessado por rupturas e conflitos, e a tese central do autor de que caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido. Isso teria especial importância no caso das crianças com deficiência. O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência.

Acerca da educação da criança com deficiência, de acordo com a THC, destaca-se dois entendimentos. O primeiro defende a posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. O segundo entendimento, afirma que o “defeito” *[sic]* produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem, conforme afirma Vygotsky:

[...] o fator fundamental com o qual nos deparamos no desenvolvimento complicado pelo defeito é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. De um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento. (Vygosty, 2022², p.34)

Para Vygotsky (2022), a condição humana não é dada pela natureza, mas construída ao longo de um processo histórico-cultural pautado nas interações entre homens e meio, ou seja, os aspectos biológicos não são determinantes. Segundo ele, o desenvolvimento de qualquer pessoa, tenha ela deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece. Nessa perspectiva, a qualidade das relações sociais, as interações sociais, a expectativa de sucesso, as estimulações, a autonomia e a autoestima são fatores preponderantes para que estudantes com deficiência intelectual alcancem um desempenho de acordo com sua capacidade real.

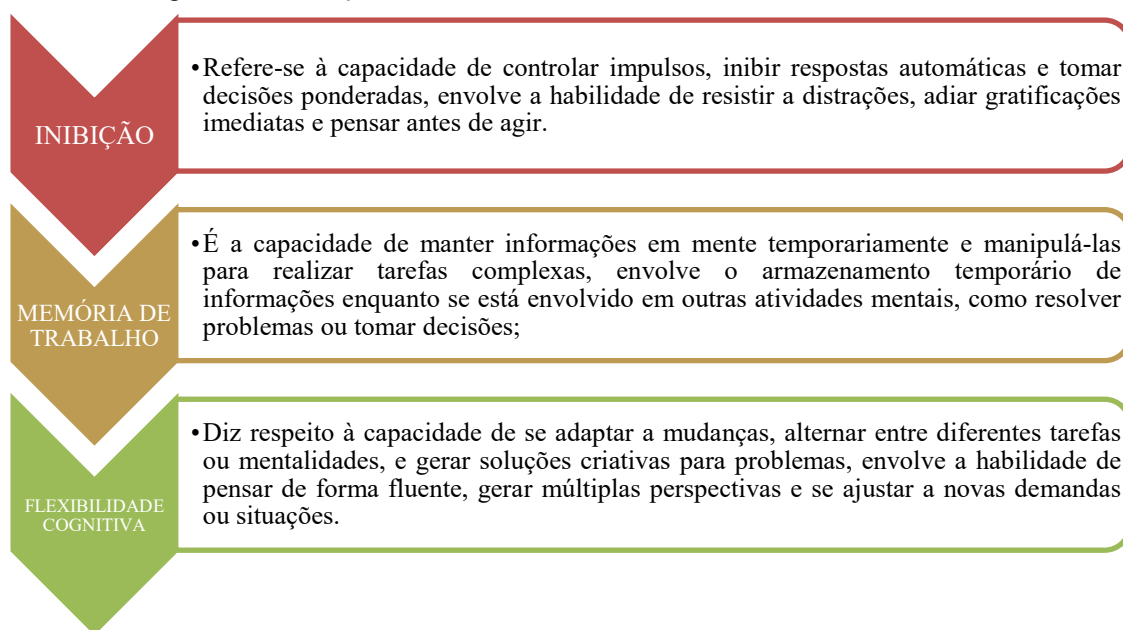
3.1 As Funções Executivas e os Processos de Ensino e Aprendizagem

As funções executivas são um conjunto de habilidades cognitivas de alto nível que nos permitem planejar, organizar, regular o comportamento, resolver problemas, tomar decisões e alcançar objetivos. São processos mentais que controlam e coordenam outras funções cognitivas, como memória de trabalho, atenção, flexibilidade mental e autorregulação emocional. Essas habilidades são essenciais para o funcionamento adaptativo e para o sucesso em diversas áreas da vida, incluindo acadêmica, profissional e social.

Uma das grandes pesquisadoras do assunto em questão, chama-se Adele Diamond, professora e pesquisadora norte americana, atualmente ocupando a posição de presidente de pesquisa em Neurociência e Cognição do Desenvolvimento em uma Universidade Canadense. Diamond foi nomeada uma das 2000 mulheres destacadas do século XX e foi listada como uma das quinze neurocientistas mais influentes hoje em dia. Segundo Diamond (2016) “Funções Executivas se referem a processos mentais complexos que possibilitam a ação direcionada a objetivos”. As funções executivas são frequentemente descritas em termos de três segmentos principais, a saber:

² Esta obra é uma tradução do livro Fundamentos da Defectologia realizada pelo Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

Quadro 4 – Segmentos das funções executivas



Fonte: Diamond (2016)

As funções executivas são fundamentais para o desenvolvimento humano, iniciando na infância e continuam a se desenvolver ao longo da vida adulta. Elas desempenham um papel crucial em atividades diárias, desde as mais simples, como vestir-se e preparar uma refeição, até as mais complexas, como gerenciar projetos, tomar decisões importantes e manter relacionamentos interpessoais saudáveis. Dificuldades nas funções executivas podem impactar significativamente o desempenho acadêmico e estão associadas a diversos transtornos funcionais que afetam diretamente a aprendizagem.

Nesse sentido, as funções executivas desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem, influenciando uma ampla variedade de habilidades e processos cognitivos necessários para adquirir, processar e aplicar novas informações de maneira eficaz. Desde a capacidade de concentração e atenção até a habilidade de planejar, organizar e resolver problemas, essas funções são cruciais para o sucesso acadêmico e para o desenvolvimento cognitivo em geral. Reconhecer a importância das funções executivas na educação é fundamental para implementar estratégias eficazes de ensino e intervenção que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Por conseguinte, as funções executivas que estão mais diretamente relacionadas com a aprendizagem são:

Quadro 5 – Funções executivas relacionadas com a aprendizagem

MEMÓRIA DE TRABALHO

- É essencial para a aprendizagem, pois nos permite manter temporariamente informações relevantes em mente enquanto realizamos tarefas cognitivas complexas. Por exemplo, ao aprender um novo conceito matemático, é necessário reter temporariamente informações sobre os passos de resolução de problemas;

ATENÇÃO SELETIVA

- É a capacidade de direcionar e manter a atenção em informações relevantes, a atenção seletiva permite filtrar distratores e focar nas informações mais importantes durante a aprendizagem.

FLEXIBILIDADE COGNITIVA

- Permite adaptar nossas estratégias de aprendizagem conforme necessário e abordar problemas de diferentes maneiras, é especialmente importante ao enfrentar desafios de aprendizagem que requerem uma abordagem criativa ou a capacidade de mudar de perspectiva.

AUTORREGULAÇÃO

- Envolve a capacidade de monitorar e controlar o próprio comportamento e pensamento durante o processo de aprendizagem, isso inclui definir metas de aprendizagem, planejar estratégias eficazes, avaliar o progresso e fazer ajustes conforme necessário.

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO

- São essenciais para o sucesso acadêmico, pois nos permitem estabelecer metas claras, desenvolver planos de estudo eficazes e gerenciar nosso tempo de maneira eficiente.

Fonte: Diamond (2016)

Essas funções executivas desempenham papéis interrelacionados e complementares no processo de aprendizagem, facilitando a aquisição, retenção e aplicação de novas informações. Já as experiências e ambientes ricos em estímulos podem promover a neuroplasticidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a melhoria das funções executivas. Fortalecer essas habilidades pode melhorar significativamente o desempenho acadêmico e promover o sucesso na escola e em outras áreas nas quais estas são necessárias.

3.2 Relação entre as Funções Executivas e a Aprendizagem de Estudantes com Deficiência Intelectual

Com base nos pressupostos de Vygotsky, Oliveira (2011) destaca que a aprendizagem, ou o aprendizado, pode ser compreendido como:

“[...] processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc. A partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos [...] e dos processos de maturação do organismo, independentes da formação do ambiente [...]. Para Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a idéia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (p.57).”

Dessa forma, a compreensão dos processos relacionados à aprendizagem e ao percurso do desenvolvimento não se caracterizam apenas no plano biológico natural ou comportamental. Em parte, se define pelo processo de maturação do organismo individual e, por outro lado, depende do ambiente cultural. Deste modo, reconhece-se que o conhecimento resulta da interação do sujeito que traz consigo predisposições biológicas e necessita dos estímulos do meio para operar e se desenvolver (Pimentel, 2018, p.26).

Nesse contexto, as funções executivas e a neuroplasticidade estão intimamente relacionadas, pois ambas estão envolvidas no processo de desenvolvimento e adaptação do cérebro. Dessa forma, é inevitável que se reflita acerca das contribuições da neurodiversidade, do desenvolvimento e organização do sistema nervoso, no que diz respeito a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual quando inseridos na vida social e no contexto escolar, possibilitando além do acesso, a permanência e aprendizagem de todos os estudantes independente de suas condições neurológicas.

Neste sentido, embora um estudante com deficiência intelectual não possa fazer uma reversão e apresentar uma cura para tal deficiência, por meio, do aporte da neuroplasticidade é possível compreender que apesar dos estudantes com DI apresentarem um ritmo próprio de aprendizagem, processamento mais lento e diferenças de compreensão individuais; suas limitações existentes, não são de total incapacidade para aprendizagem, pois, existem possibilidades de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de os profissionais da educação conhecerem sobre os princípios e os alicerces que sustentam a neurodiversidade, visto que, a ausência dessas informações poderá acarretar a continuidade de práticas pedagógicas excludentes. Conforme Souza (2018) apud Alencar, H. F. et al.(2022):

“[...] neurodiversidade é a noção de que condições neurológicas diferentes do “padrão” são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana. Elas não se devem a uma tragédia, um “desequilíbrio cerebral” ou a uma “limitação”. São apenas conexões neurais diferentes.”

Segundo Alencar, H. F. et al. (2022), há escassez de estudos que abordem sobre a neurodiversidade, especificamente no contexto escolar, e que tenham como público-alvo profissionais da educação, tais como gestores escolares, professores e estudantes dos cursos de licenciatura. Esse aspecto pode ser prejudicial, pois a escola é um dos principais espaços de desenvolvimento, socialização e aprendizagem para pessoas neurodivergentes e neurotípicas. A expressão “neurodivergente” se refere a pessoas que têm um desenvolvimento ou funcionamento neurológico diferente do padrão esperado pela sociedade em geral. Já “neurotípico” trata-se de um indivíduo que tem um neurodesenvolvimento considerado regular.

Nesse sentido as informações sobre a neurodiversidade e a neuroplasticidade servirão de importante embasamento teórico para compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e suas necessárias estimulações, pois uma característica essencial do sistema nervoso é a sua capacidade de se moldar diante de novas experiências. Esse fenômeno, denominado neuroplasticidade em razão da habilidade do plástico, como material, de se moldar em diferentes formas, é o que permite um aprendizado mais flexível e o desenvolvimento de habilidades complexas (Kandel et al., 2021).

Entende-se por neuroplasticidade a capacidade do cérebro de mudar e adaptar suas estruturas e funções ao longo da vida, em resposta a experiências, aprendizado e lesões. Existem dois tipos principais de neuroplasticidade: Neuroplasticidade Funcional que trata das alterações na função cerebral que ocorrem em resposta ao aprendizado ou à experiência. E a Neuroplasticidade Estrutural que são as alterações físicas na estrutura do cérebro, como a formação de novas conexões neuronais ou a reorganização de redes neuronais.

As funções executivas se desenvolvem ao longo da infância e adolescência, e o cérebro continua a adaptar suas redes neurais para suportar essas habilidades. A neuroplasticidade permite que o cérebro se ajuste e melhore as funções executivas com base em experiências e aprendizado. É possível com programas de treinamento cognitivo e intervenções específicas promover a neuroplasticidade ao melhorar as funções executivas. Atividades que desafiam o cérebro, como jogos de raciocínio e tarefas complexas, podem fortalecer redes neuronais envolvidas nas funções executivas e promover mudanças estruturais e funcionais no cérebro.

De acordo com Kandel (2021) a neuroplasticidade age em diferentes níveis fisiológicos por exemplo, celular, morfológico, de estrutura e funcional e atinge seu auge na infância e adolescência, durante o desenvolvimento do sistema nervoso. Dessa forma, janelas temporais específicas, chamadas de períodos críticos, aumentam a susceptibilidade do indivíduo em aprender uma nova habilidade ou desenvolver certa função perceptiva ou cognitiva.

A plasticidade neural é estudada ao longo dos anos, trazendo potencialidade para funções neuronais que foram perdidas, sendo monitoradas pelos exames de imagem e eletro neurofisiológicos. O conceito de plasticidade neural ainda é muito estudado pelos neurocientistas, o que se sabe até agora é que a sua aplicação é bem diversa, podendo ser utilizada no tratamento de doenças neurodegenerativas, nos procedimentos fisioterapêuticos e até mesmo na psicoterapia.

Ressalta-se que os estudos sobre a neurodiversidade defendem a diferença como algo inerente à condição humana e à relação entre todas as pessoas. Há o reconhecimento de que existem características comuns a todos, mas também é admitido que cada ser humano é único, possui características e necessidades específicas. Os estudantes têm diferentes estilos, ritmos, talentos e preferências de aprendizagem. Dessa forma, a escola inclusiva deve atender as diferenças, respeitar à heterogeneidade, valorizando a diversidade e incentivando a autonomia de todos.

De acordo com Diamond (2016), a relação entre as funções executivas e a deficiência intelectual é complexa e variável, podendo ser afetada por uma série de fatores individuais, como o grau de comprometimento da deficiência, a causa subjacente, o ambiente de aprendizagem e o suporte disponível. No entanto, em geral, pessoas com deficiência intelectual podem apresentar desafios nas funções executivas, embora o grau e a natureza desses desafios possam variar consideravelmente de pessoa para pessoa.

As dificuldades apresentadas pelo estudante com DI no uso e desenvolvimento das funções executivas dizem respeito à dificuldades de memória de trabalho, visto que, estes estudantes podem apresentar dificuldades em manter temporariamente informações em mente e manipulá-las mentalmente, o que pode afetar sua capacidade de aprender e resolver problemas. A atenção seletiva também pode ser comprometida, resultando em dificuldade em focar em informações relevantes e filtrar distrações durante atividades de aprendizagem. Outra dificuldade que pode ocorrer é a capacidade de inibir respostas automáticas ou impulsivas, o que pode interferir na capacidade de seguir instruções, controlar comportamentos e manter o

foco em tarefas. E a flexibilidade cognitiva pode ser comprometida em estudantes com deficiência intelectual, tornando mais difícil adaptar-se a mudanças nas demandas de aprendizagem ou abordar problemas de maneiras diferentes.

Essas são apenas algumas das maneiras pelas quais as funções executivas podem estar relacionadas a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. É importante reconhecer que cada indivíduo é único e pode apresentar uma combinação única de forças e desafios em suas habilidades executivas. Além disso, estratégias de suporte individualizadas e ambientes de aprendizagem inclusivos podem ajudar a maximizar o potencial de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, trabalhando com suas necessidades específicas.

Nesse sentido, Vygotsky (2011), destacou a importância da zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma pessoa e seu potencial de desenvolvimento sob orientação ou colaboração de um adulto ou colega mais capaz. Essa ideia sugere que as funções executivas, como o planejamento, a autorregulação e a solução de problemas, podem ser aprimoradas por meio da interação social e do ensino direto, o que reflete a natureza sociocultural do desenvolvimento cognitivo.

Ele enfatizou o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, argumentando que ela desempenha um papel crucial na regulação do pensamento e do comportamento. As funções executivas frequentemente envolvem a linguagem interna (pensamento verbal) como uma ferramenta para organizar, planejar e monitorar atividades mentais, o que sugere uma conexão entre as ideias de Vygotsky (2022) sobre linguagem e desenvolvimento cognitivo e as funções executivas.

É relevante ressaltar a necessidade de formação continuada para os professores sobre as funções executivas, para melhor atuarem no ensino de estudantes com deficiência intelectual. Visto que, professores bem formados sobre as funções executivas podem compreender melhor as dificuldades específicas enfrentadas por estes estudantes e adaptar seu ensino de acordo com essas necessidades específicas.

Nesse sentido, através dos processos formativos os docentes podem desenvolver estratégias pedagógicas eficazes que visam melhorar as habilidades cognitivas dos estudantes, incluindo a memória de trabalho, o autocontrole e a flexibilidade cognitiva. Além de ajudá-los a desenvolver habilidades de autorregulação, permitindo-lhes gerenciar seus próprios comportamentos, emoções e aprendizagem de forma mais eficaz.

Conforme afirma, Diamond (2016, p. 08) acerca das funções executivas e a formação docente: “[...] uma formação sólida sobre funções executivas contribui para promover a inclusão e a equidade na educação, garantindo que todos os discentes tenham acesso a um ensino de qualidade e às ferramentas necessárias para alcançar seu potencial máximo”. Destarte, os professores que compreendem as funções executivas podem implementar estratégias de ensino que ajudam os estudantes com deficiência intelectual a melhorar seu desempenho acadêmico e social, facilitando sua participação efetiva na escola e na comunidade.

Por fim, ao reconhecer a importância das funções executivas para o processo de aprendizagem, é imprescindível destacar que o Atendimento Educacional Especializado pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dos estudantes com necessidades específicas, promovendo uma educação inclusiva e centrada no desenvolvimento integral de cada sujeito, como será discutido no próximo capítulo.

4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

De acordo com as proposições de Vygotsky (2022), a formação do indivíduo se dá numa relação direta entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Ele afirma que, o contato com o mundo leva as crianças a criarem autonomia e maneiras próprias para aprender, os diferentes ambientes que a criança frequenta, a mediação de adultos e a presença de outras crianças, constitui elementos que oportunizam a promoção da aprendizagem dos indivíduos com deficiência.

Nessa perspectiva ao destacar o desenvolvimento da formação humana enraizado na cultura e na interação social, Vygotsky (2011) reitera que o social e o cultural estão na base da educação das pessoas com deficiência, portanto, é através dessas dimensões que se consegue romper com a crença no desenvolvimento natural e com as limitações que a deficiência suscita. “[...] a transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo não de simples mudança orgânica, mas de complexa mudança do próprio tipo de desenvolvimento” (Vygotsky, 2011, p. 867).

Dessa forma o ambiente escolar, por ser um espaço amplo e diverso, é propício para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. E a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) resguarda o direito à educação para todos, implantando nas redes educacionais de todo o país a educação inclusiva, prevê a obrigatoriedade da oferta do Atendimento Educacional Especializado de forma gratuita.

E a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 (2009), que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, reafirma no artigo 3º que a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino de forma transversal, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. A Resolução supracitada dispõe em seu artigo 1º:

[...] Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Desse modo, a escola regular permanece com a responsabilidade pelo processo de escolarização dos estudantes com deficiência, mas passa a contar com o suporte das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Portanto,

as salas de recursos multifuncionais devem contribuir para que a escola cumpra sua função social e estructure propostas pedagógicas que valorizem as diferenças e a inclusão, favorecendo a prática do trabalho colaborativo que oriente desde a acolhida até os processos pedagógicos ofertados aos estudantes público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar.

O Governo Federal publicou o Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, definindo como público-alvo do AEE:

- [...] a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Seguindo o mesmo princípio de regulamentação, outra legislação educacional brasileira que resguarda o AEE é o Plano Nacional da Educação. A Emenda Constitucional n. 59/2009 (EC n. 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução.

Diante do exposto, o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei n. 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma Lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (Brasil, 2014). E que caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas.

É relevante ressaltar que o PNE, o Plano Estadual de Educação do Maranhão (Lei n. 10.099, de 11 de junho de 2014) e o Plano Municipal da Educação do Município de São Luís (Lei n. 6.001, de 09 de novembro de 2015), resguardam o direito constitucional da educação para todos. Pois, dentre as suas metas estabelecidas destacamos a meta 4, que institui o Atendimento Educacional Especializado e diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. (Brasil, 2014, s/p):

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em 2023, segundo dados do INEP, o país alcançou o patamar de 95% das matrículas da população de quatro a dezessete anos em classes comuns, aproximando-se ainda mais da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), e dos demais Planos supracitados que prevê, até 2024, a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para as pessoas público-alvo da Educação Especial nessa faixa etária.

Segundo o Censo Escolar, há discrepância entre as etapas da educação básica para a faixa etária de quatro a dezessete anos: 96,6% na educação infantil, 92,3% no ensino fundamental e 99,5% no ensino médio. Na Educação de Jovens Adultos e Idosos, modalidade fundamental para garantir o direito à educação de pessoas jovens e adultas que foram excluídas da escola regular, a taxa de inclusão é de apenas 57,6%.

Em relação aos estados, também há variações conforme a etapa. Observa-se na educação infantil, a taxa de inclusão varia de 100% (em Sergipe, Alagoas, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Roraima e Pernambuco) a 78% (no Paraná). No ensino fundamental, quatro estados possuem taxa de inclusão de 100% (Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Alagoas e Roraima), e a menor taxa encontra-se novamente no Paraná 73,1%. Já no ensino médio, a taxa de inclusão oscila pouco, abarcando quase a totalidade dos matriculados: 100% em 15 unidades da federação (Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Alagoas, Pernambuco, Piauí, Maranhão, Tocantins, Amapá, Roraima, Amazonas, Acre, Rondônia, Pará e Rio Grande do Norte) a 98,4% (em Sergipe).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, o AEE, tem como função

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes considerando suas necessidades específicas. E acerca do financiamento estabelece que os discentes público-alvo da Educação Especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no Atendimento Educacional Especializado, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior.

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Assim, “[...] esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2010), visando à promoção da funcionalidade relacionada à atividade e à participação de pessoas com deficiência almejando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

O Decreto n. 7.611/2011 (Brasil, 2011) define no parágrafo 3º os objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

- [...] I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

De acordo com o Art. 9º da Resolução nº 4/2009, a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009).

Conforme consta na Resolução supracitada:

- [...] Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
 - I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
 - II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
 - III – cronograma de atendimento aos alunos;
 - IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
 - V – professores para o exercício da docência do AEE;
 - VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 20).

Dentre as atividades de AEE são disponibilizados, ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), programas de enriquecimento curricular, introdução e formação do estudante na utilização de recursos da tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador, o sistema Braille e o Soroban, orientação e mobilidade, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, deve também ser realizada a preparação e disponibilização ao estudante de material pedagógico acessível entre outros. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino escolarizado.

No que diz respeito ao uso de Tecnologias Assistivas (TA), Galvão Filho (2022) atesta que estas compõem o conjunto de recursos pedagógicos da sala de recursos multifuncionais. E devem estar à disposição dos educandos para oportunizar ou ampliar habilidades funcionais e promover autonomia e independência de cada um dos discentes. Por meio delas, o repertório de possibilidades educativas pode ser ampliado, tendo em vista a grande variedade de jogos, aplicativos e programas que podem funcionar como facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem respeitando às especificidades de cada estudante.

Os avanços na tecnologia assistiva e nas práticas educacionais têm desempenhado um papel fundamental na promoção da inclusão. Tecnologias como dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa, softwares de acessibilidade e recursos digitais adaptados ajudam a eliminar barreiras de acesso ao currículo e promovem a participação de todos os estudantes na aprendizagem.

O AEE oferecido de forma institucional e no contraturno ao horário do ensino escolarizado, é realizado em espaços com recursos multifuncionais nos quais são utilizados diversas técnicas e estratégias pedagógicas diferenciadas, previstas no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), que é elaborado de forma individualizada para cada estudante, com o objetivo de definir as estratégias, recursos e atividades específicas que serão utilizadas para promover o seu desenvolvimento educacional e inclusão na escola regular. O PAEE é “[...] organizado com base em uma análise das necessidades e potencialidades do estudante, levando em consideração suas características individuais e os objetivos educacionais estabelecidos, visando minimizar as dificuldades causadas pela deficiência” (Brasil, 2008, p. 03).

No que diz respeito a organização dos atendimentos são definidos de acordo com a necessidade do estudante, sendo recomendado o mínimo de duas horas por atendimento e dois dias por semana, podendo ocorrer em dias alternados. Os atendimentos podem ser individuais ou em pequenos grupos, dependendo dos objetivos do trabalho pedagógico. O professor da Sala de recursos Multifuncionais deve elaborar o cronograma de atendimento, segundo a demanda do estudante, podendo ser flexível com a quantidade de dias e o tempo dispensado para cada um. No entanto, “[...] a avaliação inicial é que apontará as necessidades do estudante e, também, as demandas do seu processo de ensino e aprendizagem na classe comum” (Brasil, 2010).

De acordo com a Resolução do CNE n. 04/2009, para atuar no AEE, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino escolarizado bem como em todos os espaços pedagógicos nos quais o AEE é oferecido. Ainda segundo a Resolução supracitada, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009, s/p):

- [...] a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.

Ressalta-se que dentre as várias atribuições do professor especializado, a de estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização

dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares, é de fundamental importância para efetivação da Educação Inclusiva.

O docente que atua no AEE precisa dominar as técnicas, ferramentas e recursos diversos, com foco no atendimento do aluno, podendo atuar com menor dificuldade nas mais diversas vertentes da educação, na articulação de um trabalho que se concretize de forma colaborativa, que não está centrado na Sala de recursos Multifuncionais, mas no Atendimento Educacional Especializado, no estudante e em suas reais necessidades dentro do contexto escolar.

Nesse sentido a práxis pedagógica adequada e fundamentada favorece a construção do conhecimento do indivíduo com deficiência. É evidente que os professores precisam atuar de forma colaborativa, a fim de promover a inclusão educacional, sendo inegável a necessidade de uma boa formação inicial e continuada, para que o profissional especializado consiga efetivar todas as atribuições inerentes a sua função docente.

Por fim, o professor que atua no AEE não conseguirá sozinho realizar todas as ações que a Educação Inclusiva exige. O apoio pedagógico das coordenações, dos professores regentes em salas regulares e da comunidade em geral, é essencial para esse profissional alcançar êxito, e ainda, é necessário que a proposta de uma Educação Inclusiva e o serviço do Atendimento Educacional Especializado conste no Projeto Político Pedagógico da escola e toda comunidade escolar se comprometa para efetivar práticas inclusivas.

4.1 Atendimento educacional especializado para estudantes com Deficiência Intelectual

O Atendimento Educacional Especializado perpassa uma nova concepção da Educação Especial, amparado legalmente, se constitui um dos serviços educacionais que oportuniza condições para o sucesso da inclusão escolar dos discentes com deficiência. Esse atendimento proporciona aos estudantes com deficiência intelectual desenvolverem suas habilidades cognitivas, psicomotoras, sociais e possibilita o uso de recursos de acessibilidade que oportunizem ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

As barreiras ocasionadas pela deficiência intelectual, dizem respeito à maneira de lidar com o saber em geral, fato que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar. As práticas pedagógicas realizadas nos moldes do treinamento e da adaptação, reforçam

a deficiência desse público-alvo, como atestam Gomes; Fernandes; Figueiredo e Mantoan (Brasil, 2013, p. 23):

[...] de fato, a pessoa com deficiência intelectual encontra inúmeras barreiras nas interações com o meio para assimilar as propriedades físicas do objeto de conhecimento, como por exemplo: cor, forma, textura, tamanho e outras características retiradas diretamente desse objeto. Isso ocorre porque são pessoas que apresentam prejuízos no funcionamento, na estruturação e na construção do conhecimento.

Portanto, não adianta propor-lhes atividades que insistem na repetição pura e simples de noções de cor, forma etc. para que, a partir desse suposto aprendizado, o aluno consiga entender essas e as demais propriedades físicas dos objetos, e ainda possa transpô-las para outros contextos de aprendizagem. Dessa forma, é condição *sine qua non* que se estimule o estudante a desenvolver suas habilidades cognitivas a saber: memória, percepção, raciocínio lógico, representações mentais, iniciativa, tolerância e a linguagem.

Sobre a prática docente do professor do AEE, destacamos:

[...] para desenvolver o AEE é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além da sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito principalmente a relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual (GOMES, 2010, p. 8).

Dessa forma, a prática pedagógica do professor descrita acima, aponta para a necessidade de formação não só do professor, mas de uma equipe multidisciplinar: profissionais especializados para realizar o levantamento e identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes a partir do déficit intelectual e do déficit adaptativo que caracterizam a deficiência intelectual, isto define o encaminhamento do educando a sala de recursos multifuncionais e exige do professor o planejamento individualizado em atendimento as suas particularidades.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual é pensado para atender às necessidades educacionais específicas desses discentes. O AEE é planejado e implementado de forma individualizada, levando em consideração as necessidades únicas de cada indivíduo com deficiência intelectual. Os programas e atividades são adaptados para atender às suas habilidades cognitivas, interesses e objetivos de aprendizagem. Isso inclui a adaptação de estratégias de ensino, materiais didáticos e atividades para atender às necessidades individuais de aprendizagem.

Segundo as proposições de Poulin, Figueiredo e Gomes (2013) a atividade docente do professor do AEE no atendimento do estudante com deficiência intelectual versa em torno de três diretrizes, a saber: gestão dos processos de aprendizagem, avaliação e acompanhamento. A gestão da aprendizagem incluir os processos de aquisição do conhecimento do educando no interior da sala de recursos multifuncionais e fora dela; a avaliação incide sobre as possibilidades e as dificuldades de aprendizagem e interação com o meio escolar e familiar; o acompanhamento implica no desenvolvimento de ações específicas visando a evolução do estudante e a transformação das ações dos diferentes atores que atuam com o mesmo.

O professor do Atendimento Educacional Especializado deve propor atividades que contribuam para aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse discente organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema que exijam com que o estudante utilize o seu raciocínio para a resolução de determinada questão. Portanto, é imprescindível que o docente conheça o estudante e suas particularidades para além da sua condição cognitiva.

Na sala de recursos multifuncionais, o indivíduo com deficiência intelectual poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade no tocante ao comportamento e a interação e da relação que o estudante estabelece com o saber, esta avaliação deve ser realizada preferencialmente através de situações lúdicas as quais devem permitir a livre expressão do discente (Poulin; Figueiredo e Gomes, 2013, p. 15).

Dentre outras características do AEE para estudantes com DI enfatiza-se a multidisciplinaridade, visto que, pode envolver a colaboração de profissionais de diversas áreas, como psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, entre outros, para fornecer uma abordagem abrangente e integrada ao suporte educacional dos discentes. O AEE visa garantir que os indivíduos com deficiência intelectual tenham acesso igualitário à educação, oferecendo recursos e suportes que facilitem sua participação e progresso acadêmico, isso pode incluir o uso de tecnologia assistiva, adaptações curriculares e materiais acessíveis.

O AEE concentra-se no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais, emocionais e funcionais dos alunos com deficiência intelectual, capacitando-os a alcançar seu potencial máximo e a se tornarem membros ativos e independentes da sociedade. O progresso dos alunos no AEE é continuamente avaliado e monitorado para garantir que as estratégias e

intervenções sejam eficazes e adequadas às suas necessidades em evolução, permitindo ajustes e modificações conforme necessário para maximizar o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes.

É relevante ressaltar, que as salas de recursos devem dispor de diversos recursos pedagógicos para serem usados com estudantes que apresentam deficiência intelectual, de acordo com as atividades planejadas pelo professor especialista ou o professor da classe comum. Para este público também são utilizadas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como jornais, revistas, livros, internet, jogos educativos (de fabricação própria ou industrializados e digitais), softwares educacionais, dentre outros. Quando necessário, são produzidos materiais para cada caso em particular, como fichas e jogos específicos, a fim de desenvolver determinada habilidade.

O estudante com deficiência intelectual, como qualquer outro, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a capacidade das pessoas com deficiência intelectual em um nível sempre muito baixo, carregado de preconceitos sobre as formas de progredirem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento (Poulin; Figueiredo e Gomes, 2013, p. 22).

No contexto escolar, seja nas salas do ensino escolarizado ou nas salas de recursos, deve-se oferecer todas as oportunidades possíveis para que o estudante com DI seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades, o exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desses conteúdos.

É relevante ressaltar que o conhecimento acerca da deficiência intelectual precisa ser clarificado, dada a facilidade que as pessoas tem de confundir com os transtornos funcionais ou dificuldades de aprendizagem, que necessitam de estratégias pedagógicas diversificadas para ultrapassar as barreiras para o aproveitamento escolar de todo e qualquer discente. Por fim, o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual é caracterizado pela individualização, multidisciplinaridade, flexibilidade, acessibilidade, inclusão, foco no desenvolvimento de habilidades e avaliação contínua,

visando proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva a todos os estudantes.

Mais adiante no próximo capítulo, será abordado sobre o quanto o serviço do AEE pode favorecer a concretização dos processos de alfabetização e letramento de pessoas com deficiência intelectual. Através de adaptação de materiais e metodologias, desenvolvimento de habilidades prévias, suporte individualizado, dentre várias outras estratégias. Em resumo, será demonstrado de que forma o AEE pode desempenhar um papel fundamental no apoio ao processo de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual.

5 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A língua escrita está imbricada em nossa sociedade de forma indissociável, portanto, é imprescindível que todos tenham a possibilidade de aprender os seus diversos usos para utilizá-la no exercício de sua cidadania. Dito isto, diversos estudos abordam o ensino da língua escrita e o nosso país precisa reverter índices históricos de analfabetismo que hodiernamente ainda permanecem latentes.

Nessa perspectiva o Ministério da Educação implantou o programa “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” (2023), em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o qual almeja, por meio da conjugação dos esforços, garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país independente de sua localização geográfica. O foco é garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental; além da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, afetadas pela pandemia.

Ressalta-se que o processo de alfabetização se caracteriza como uma forma de aquisição de uma das modalidades da linguagem, a língua escrita. E seu aprendizado vai além de seu aspecto técnico, o contexto sociocultural influencia os processos de aquisição da língua e o domínio da língua escrita permite ao estudante alcançar níveis mais complexos de escolarização. Logo, compreende-se a alfabetização como a apropriação da leitura e da escrita, que apesar de ser um processo individual, sua viabilidade se dá na interação com os pares, e envolve diferentes dimensões (pedagógica, social, política) uma abordagem sociocultural, sendo conceituada por Soares (2012, p. 18) como “um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado.”

Nesse sentido, o processo de alfabetização tornou-se um importante momento da escolarização, por garantir a todos essa possibilidade de ampliação de suas possibilidades de socialização. No contexto educacional, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita são elementos curriculares que fazem parte do currículo, ainda, nos primeiros anos da vida escolar do sujeito.

A alfabetização é um conhecimento curricular fundamental para todo o processo de escolarização do estudante, um dos principais pilares dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que, a partir da construção desse conhecimento sobre a língua escrita, é que se respaldam muitas outras aprendizagens e pode ser fortalecida a sua participação social em um mundo

letrado. Soares (2012, p. 56) defende que “a alfabetização, como um meio, entre outros, de luta contra a discriminação e as injustiças sociais.” Assim, podemos entender a aprendizagem da língua escrita como um ponto fulcral na vida de qualquer sujeito, seja ele com ou sem deficiência.

Destarte, cada criança tem seu tempo de desenvolvimento, algumas em pouco tempo de estimulação e mediação estão alfabetizadas, mas outras necessitam de um tempo maior. O professor alfabetizador como mediador no processo de apreensão da leitura e da escrita deve estar atento e deve buscar estratégias para que a consolidação das aprendizagens seja alcançada. Além do tempo necessário para se desenvolver, próprio de cada criança, o convívio desta em ambientes, seja na escola ou na família, onde o uso social da leitura e da escrita acontece em maior ou menor proporção, e a forma como a criança interage neste uso, possibilitarão uma melhor e mais rápida aprendizagem destas habilidades.

A alfabetização é “um processo e possui uma dualidade, se constitui como ensino, mas também diz respeito à aprendizagem da língua escrita” (Soares, 2016), sendo assim, é necessária uma reflexão sobre como esses dois processos dialogam, ou seja, como a prática pedagógica do professor se relaciona com o estilo de aprendizagem do aluno. Soares (2016, p. 22) nos diz que esses e outros elementos influenciam o processo de alfabetização, tais como: o código da língua, o método escolhido, o contexto social, político e econômico do educando e o material adotado pelo docente, bem como as experiências do educando com a língua antes do acesso à escola.

No processo de alfabetização temos o desenvolvimento específico de duas habilidades humanas socioculturalmente produzidas, a da leitura e a da escrita. Tais habilidades possuem duas facetas: ler não é apenas decodificar o que está posto, mas compreender e apreender o que se é apresentado, assim como escrever não é apenas a codificação da língua escrita, mas se expressar de forma inteligível por meio dela (Soares, 2012). Em outras palavras, o processo de alfabetização leva o “o indivíduo não só a codificar e decodificar a língua, mas a interpretá-la e produzi-la de acordo com as suas necessidades sociais e individuais” (Soares, 2012, p. 29).

A psicogênese da língua escrita, proposta por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky no final dos anos 70, porém muito utilizada nos dias atuais, se baseia no processo cognitivo da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético da escrita, ou seja, o objeto de conhecimento é a escrita como um sistema de representação. Nesse sistema o conhecimento é acumulativo, ou seja, de um nível para o outro a criança se apropria cada vez mais do sistema

de representação. Essa teoria compreende a leitura e escrita como um processo que se desencadeia por fases do desenvolvimento. Em tal compreensão, os sujeitos passam por fases/estágios que se ampliam e se superam, pela interação dos sujeitos com objeto cultural.

A pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky permite identificar quatro níveis de evolução de escrita, cada um comportando subníveis, até o momento em que se pode considerar que a criança superou as barreiras do sistema já elaborado, sendo capaz de interpretar e reproduzir graficamente, ou ler e escrever. Estes níveis são respectivamente:

Quadro 6 - Níveis de evolução de escrita

1º NÍVEL – HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

- Inicialmente a criança não distingue o desenho da escrita, no percurso evolutivo percebe que a escrita é diferente do desenho chamado “garatujas” e posteriormente escreve com letras e números, percebe que as palavras se diferenciam entre si construindo a hipótese da quantidade mínima e da variedade.

2º NÍVEL - HIPÓTESE SILÁBICA

- Nesta fase cada símbolo gráfico representa um som da fala ao ler o que escrevem pronunciam as palavras em sílabas e, para cada sílaba utilizam uma letra ou símbolo.

3º NÍVEL - HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA

- É considerado período de transição, pois a escrita indica que a criança tem hipóteses próximas da escrita alfabética, variando as representações das sílabas quanto alfabéticas.

4º NÍVEL - HIPÓTESE ALFABÉTICA

- É a fase final da apropriação da escrita, na qual cada símbolo gráfico representa um som da fala, escreve com marcas da oralidade, troca a posição das letras, depara-se com a dificuldade da escrita como a ortografia.

Fonte: Soares (2016)

A alfabetização em seu sentido específico remete ao “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2016, p.1), porém, vista sob um prisma mais amplo, a apropriação do sistema de escrita alfabética, a leitura e a escrita passam a ser vistas com uma função social importante para o desenvolvimento do indivíduo e das sociedades.

No tocante ao letramento, de acordo com Kleiman (2005) este pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico em contextos específicos e com objetivos próprios. É a forma como as pessoas utilizam a língua escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita nos diferentes ambientes de convivência. A

escola é o mais importante espaço social de letramento, no entanto, nem sempre ela oferece variadas formas de práticas sociais de leitura.

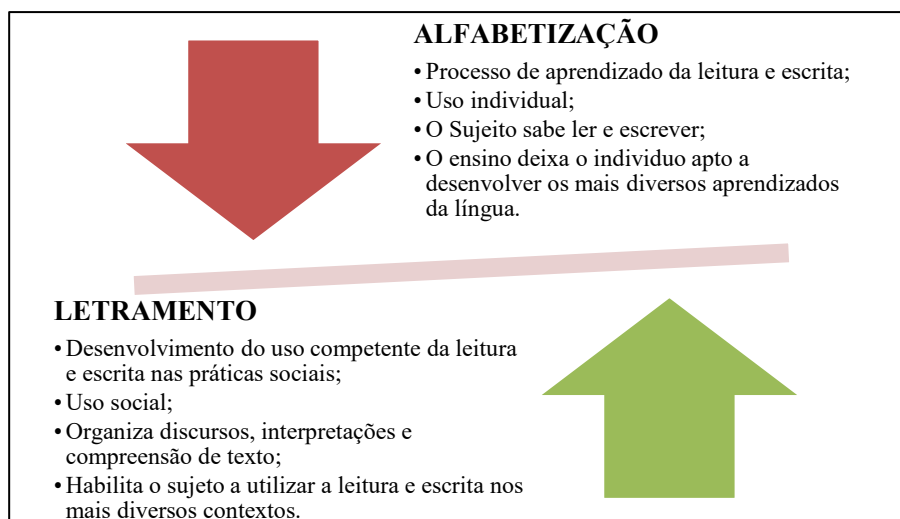
Ainda sobre o letramento, a linguista citada anteriormente afirma:

[...] o letramento inclui não apenas a habilidade de decodificar palavras e frases, mas também a compreensão do significado e do propósito dos textos, a capacidade de aplicar conhecimentos linguísticos em diferentes situações de comunicação, a habilidade de analisar criticamente textos e a competência para usar a linguagem escrita de forma eficaz para cumprir diferentes objetivos comunicativos (Kleiman, 2005, p. 26).

Nessa perspectiva o letramento reconhece a importância do contexto social na construção do significado e do uso da linguagem escrita. Isso significa que as práticas de letramento podem variar de acordo com o contexto cultural, educacional e situacional, e que o desenvolvimento do letramento está intrinsecamente ligado às interações sociais e às práticas de comunicação em uma determinada sociedade.

O conceito de letramento se refere ao conjunto de habilidades e conhecimentos relacionados ao uso e compreensão da linguagem escrita em diferentes contextos sociais. Enquanto a alfabetização está mais centrada no aprendizado das habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento vai além, envolvendo a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos de maneira significativa e funcional.

Figura 5 – Diferença entre Alfabetização e Letramento



Fonte: Blog O mundo da Alfabetização (2022)

Dessa forma, Soares (2012) afirma que para formar indivíduos letrados é preciso alfabetizar, mas que não basta apenas ler e escrever; é necessário que façam uso da leitura e da escrita dentro de uma função social, atendendo o que é indicado pela sociedade. Cabe assim às instituições escolares desenvolver o processo de letramento, desde a Educação Infantil e ao longo de todos os anos de escolarização, para que os indivíduos desenvolvam a capacidade e a habilidade de utilizar a leitura e a escrita durante sua vida escolar e futuramente na vida profissional e social.

Portanto, ambos os processos são essenciais para a aprendizagem. Sem saber decodificar os textos, a criança não consegue lê-los. Sem saber dos seus sentidos e usos, a leitura é vazia, pois não garante a compreensão – cultural, social, histórica, científica, intencional – da escrita. Logo, o ideal é alfabetizar e letrar ao mesmo tempo.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem da língua escrita dos estudantes com deficiência intelectual, Figueiredo (2012, p. 41) afirma:

[...] embora a pesquisa tenha avançado muito no campo da deficiência intelectual, ainda não se tem respostas que permitam explicar a dificuldade que as pessoas que apresentam esse tipo de deficiência encontram para mobilizar seus conhecimentos em situação de aprendizagem e particularmente para a aprendizagem da língua escrita. Assim, a mediação assume papel fundamental no processo de aprendizagem dessas crianças, o que implica que a escolarização deve ser fortemente pautada sobre esse aspecto.

A Teoria Histórico-Cultural, citada neste trabalho anteriormente, parte do princípio de que os símbolos, gestos e a linguagem oral são pontos de partida fundamental para a aquisição da aprendizagem da linguagem escrita, no entanto, esses pontos comumente são alterados pela deficiência, tornando mais difícil a construção de estratégias de ensino. Dessa forma, acredita-se que a prática da mediação pedagógica adequada e colaborativa propõe novas possibilidades de aprendizagem ao estudante com deficiência intelectual.

Corroborando com essa afirmação, pesquisas apontam que técnicas e metodologias tradicionais isoladas não são mais suficientes para um trabalho pedagógico eficaz para o ensino da língua escrita para estudantes com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, as metodologias ativas e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC's surgem como possibilidades estratégicas para aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, na busca pela superação do estigma da não aprendizagem atribuída ao estudante com deficiência intelectual, é fundamental que o professor vislumbre o sujeito a partir de suas potencialidades, entendendo sua condição, mas também o compreendendo como indivíduo capaz de aprender e se desenvolver.

Logo, quando há o entendimento que o desenvolvimento humano está alicerçado sobre as bases da interação, é atribuído um papel importante ao outro no processo de aprendizagem. Assim, são nas relações sociais estabelecidas pelos grupos e nas trocas entre os indivíduos que residem as condições que propiciam o desenvolvimento humano. Portanto, é necessário buscar a compensação da deficiência nas aprendizagens dos conceitos construídos coletivamente, possibilitados pela convivência com outros indivíduos sem deficiência, principalmente porque isso permite a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygotsky, conforme citado no capítulo 3.

Figueiredo (2012), ao problematizar questões relacionadas ao desenvolvimento da leitura e da escrita em crianças com deficiência intelectual, aponta que há uma predominância dos estudos nessa área voltadas para a realização de atividades de desenvolvimento das habilidades de memorização e decodificação das letras e seus respectivos sons, fato que contribui para ampliar a dificuldade da criança com deficiência intelectual à compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA), como um conjunto de habilidades indissociáveis que estão em interação nos mais diversos eventos cotidianos escolar e não escolar da própria criança, tais como: as brincadeiras de faz de conta, brincadeiras com cantigas de roda populares, participação em rodas de leituras, contatos com anúncios comerciais, desenhos animados, manipulação de gibis, entre outros.

Na avaliação da aquisição da língua escrita, diferentes atividades podem ser utilizadas com o objetivo de informar o professor o conceito que o estudante tem sobre a escrita. Para exemplificar esse procedimento de avaliação destaca-se a atividade de avaliação do nome próprio, a produção espontânea e a leitura do texto memorizado. A avaliação de nome próprio objetiva averiguar se o aluno compõe seu nome, que pode ser feito com alfabeto móvel ou de outra forma e se atribui importância à sequência e ao conjunto das letras que formam seu próprio nome. E as experiências familiares de contar histórias, formar rodas de leitura e proporcionar acesso a diferentes materiais impressos favorecerão a formação desses leitores.

É relevante destacar que essas são metodologias ativas ricas em letramento, nas quais o aluno com deficiência é protagonista do processo e não mero memorizador. Logo, o docente deve incluí-las no planejamento das ações educativas visando favorecer os processos de alfabetização e letramento de estudantes com ou sem deficiência. Nesse sentido e corroborando com as leituras realizadas, o Desenho Universal para aprendizagem (DUA), pode ser reconhecido como uma estratégia pedagógica significativa para a educação inclusiva, visto que, ainda segundo Zerbato e Mendes (2018, p. 154):

[...] o DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados.

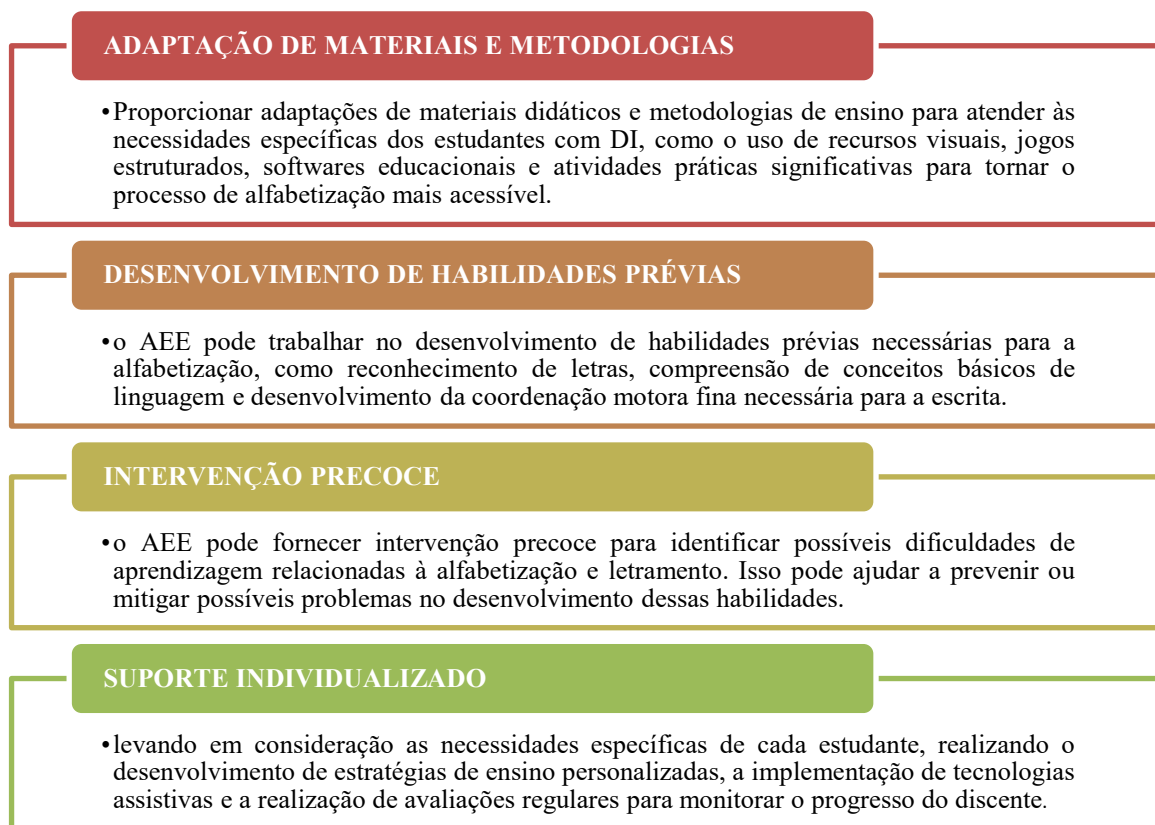
O DUA consiste na “[...] elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras” (CAST UDL, 2006). Essas possibilidades no campo da educação surgem como uma alternativa aos modelos que pensam a inclusão a partir do diagnóstico da deficiência, rompem com a ideia de um planejamento para a turma e outro para o estudante com deficiência, ou, ainda, de que recursos acessíveis só precisam adentrar nos contextos pela existência desse estudante. O DUA amplia o entendimento para os processos pelos quais os estudantes acessam o conhecimento, não somente vislumbrando recursos que eliminem barreiras, mas pensando e projetando cursos e currículos que contemplem a necessidade de todos.

Dessa forma, o propósito do DUA corresponde aos princípios da Educação Inclusiva, visto que, estabelece a parceria entre os diversos profissionais, visando a elaboração de recursos e materiais pedagógicos, atividades diferenciadas e flexíveis contemplando a diversidade. Faz-se imprescindível destacar que Educação Especial e Educação Inclusiva não são sinônimos e que o DUA é especialmente adequado para uso na educação regular, em salas de aulas nas quais exista a presença de estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem e transtornos de comportamento.

Nesse sentido, ainda segundo Zerbato e Mendes (2018), a colaboração, a interação, a comunicação, a cooperação no trabalho coletivo proporciona aprendizagem significativa aos estudantes, os grupos encontram caminhos alternativos com mais facilidades para desenvolver as habilidades necessárias a partir do levantamento de hipóteses, dando liberdade aos estudantes para que construam meios, visando alcançar objetivos propostos.

Conforme afirmado nos capítulos anteriores, uma das atribuições do docente do AEE, é realizar a interlocução com o professor do ensino comum e ambos devem atuar de forma colaborativa. E ainda que o Atendimento Educacional Especializado pode desempenhar um papel crucial no processo de alfabetização e letramento de alunos com deficiência intelectual, devido ao estabelecimento das estratégias abordadas a seguir:

Quadro 7 – Possibilidades de estratégias adotadas no AEE para a alfabetização e letramento de DI



Fonte: Figueiredo (2012).

No que diz respeito à prática pedagógica, enfatiza-se que esta se subdivide em três momentos: o planejamento, a execução e a avaliação. E que nestes devem constar ações de flexibilização curricular voltados para o estudante com DI. Além de que a prática pedagógica que busca a alfabetização e o letramento destes estudantes precisa, essencialmente, considerar possibilidades e potencialidades dos mesmos e respeitar suas peculiaridades.

Nesse sentido, para o estudante com deficiência intelectual, a ação do professor que planeja as atividades com o objetivo de possibilitar ao discente atingir um novo conceito é fundamental para que o educando seja capaz de reelaborar o próprio pensamento que está, intrinsecamente, de acordo com a quantidade e a qualidade das atividades práticas, pois estas acarretarão o surgimento do pensamento lógico, abstrato e conceitual. Como explicita Lustosa (2016, p. 47) a organização pedagógica dá condição para organização intelectual do sujeito proporcionando melhorias nas suas condições de funcionamento, pois esse tipo de mediação amplia as possibilidades de sucesso da inserção do estudante com DI na escola.

Compreende-se que o estudante com deficiência intelectual tem a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas, desde que disponha em seu contexto de atividades que o

desafiem a se desenvolver, explorando seu potencial e considerando sua realidade social e cultural. Nesse sentido, a prática pedagógica precisa sempre ser pensada sob a perspectiva do avanço no processo de aprendizagem do estudante deficiente intelectual, trabalhando as habilidades necessárias para isso (Figueiredo, 2012, p. 37).

O processo de alfabetização tende a ser diferenciado dos demais sujeitos, considerando o déficit cognitivo da pessoa com deficiência intelectual, porém se consideramos que todos os estudantes, mesmo os sem deficiência, têm ritmos e estilos de aprendizagem peculiares, a prática pedagógica deve levar em consideração uma heterogeneidade natural da sala de aula.

De acordo com Figueiredo (2012), faz-se necessário considerar, ainda, que diversos fatores influenciam no processo de alfabetização, tais como: o material pedagógico utilizado, as metodologias escolhidas, o contexto social que permeia a sala de aula, as concepções pedagógicas da professora, o perfil do aluno, seu estilo de aprendizagem e sua condição de vida, seja social, econômica, orgânica ou cultural. Desta forma, a escola deve oferecer as oportunidades adequadas para que o estudante conclua essa etapa escolar independente de suas condições biopsicossociais.

No que concerne a mediação pedagógica adequada, Poulin; Figueiredo e Gomes (2013) afirmam que esta consiste nas intervenções feitas pelo professor no sentido de apoiar passo a passo o estudante com deficiência intelectual no desenvolvimento de uma atividade, quando ele demonstra dificuldade na realização dela ou, ainda, estimulá-lo no sentido de despertar seu interesse quando esse se mostra desmotivado para sua realização. As atividades propostas pelo professor e a mediação durante a realização destas devem visar a autonomia dos discentes partindo de seus interesses, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, porém com solicitações que promovam o avanço conceitual desses indivíduos.

De acordo com Figueiredo (2012), “[...] a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual pode ocorrer de maneira adaptada e individualizada, levando em consideração as necessidades específicas de cada aluno”. É necessário que se faça uma avaliação diagnóstica, antes de iniciar o processo de alfabetização, é crucial realizar uma avaliação individualizada das habilidades e necessidades de cada estudante com deficiência intelectual, visando determinar o ponto de partida e identificar quais estratégias e recursos serão mais eficazes para promover a alfabetização destes estudantes.

Ressalta-se que é condição *sine qua non* para efetivação da aprendizagem que o docente utilize uma abordagem multissensorial que envolva diferentes modalidades de

aprendizagem, como visual, auditiva, tátil e cinestésica. Incluindo o uso de materiais manipulativos, jogos educativos, recursos visuais e atividades práticas para reforçar os conceitos de alfabetização.

Também deve ser realizada a adaptação do currículo para atender às necessidades individuais de cada estudante, fornecendo suporte adicional, simplificação de conteúdos e modificações de atividades, conforme necessário. Envolvendo a utilização de materiais de leitura e escrita adaptados, como textos com vocabulário simplificado e estruturas gramaticais mais básicas. Porém nunca, infantilizando o material pedagógico ou apresentando atividades que não apresente desafios em suas resoluções.

Deve-se fazer uso de estratégias de ensino explícito, fornecendo instruções claras e diretas. Outra estratégia importante é a prática do reforço positivo e incentivo constante para motivar os discentes durante o processo de alfabetização. Celebrar as conquistas e progressos, mesmo que pequenos, e o feedback construtivo para encorajar o engajamento e a perseverança dos educandos. O comprometimento da família também pode contribuir, logo, o docente deve promover a colaboração e o envolvimento da família no processo de alfabetização, fornecendo orientações e recursos para apoiar a prática de habilidades de leitura e escrita em casa.

É fundamental para a efetivação da prática pedagógica da alfabetização de estudantes com DI o uso de tecnologia assistiva, como aplicativos educacionais, softwares de leitura e escrita, e dispositivos de comunicação aumentativa e alternativa, bem como, o trabalho colaborativo com profissionais especializados, como psicopedagogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para desenvolver planos de ensino individualizados e estratégias de apoio específicas para cada aluno. Por fim, é importante ressaltar que a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual é um processo gradual e contínuo, que requer paciência, dedicação e adaptações constantes para atender às necessidades individuais de cada estudante. O apoio e a colaboração de toda a equipe educacional, juntamente com o envolvimento da família, desempenham um papel fundamental no sucesso desse processo.

6 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico adotado na condução desta pesquisa, como a caracterização e o delineamento do estudo, informações sobre o lócus e participantes, as bases consultadas para a coleta de dados, bem como os procedimentos e instrumentos adotados para a verificação e análise das informações obtidas.

6.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma abordagem que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e do comportamento humano. Esta, de acordo com Lakatos e Marconi (2022, p. 290), “[...] há uma preocupação da pesquisa qualitativa em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano”. Nesse sentido, ela busca descrever a obscuridade do problema e a relação com os sujeitos, os dados podem ser coletados por entrevistas, observações, narrativas e documentos e ainda permite a análise de opiniões.

Destarte a escolha da abordagem qualitativa, foi a ideal para nortear a realização desta pesquisa, pois é reconhecido que nosso campo de pesquisa, a escola, é um espaço inerente de interações mútuas entre sujeito-sujeito e sujeito-objeto. Além de que é necessário que o pesquisador qualitativo compreenda seu campo e seu referencial teórico, e tenha seus procedimentos metodológicos traçados com clareza a fim de garantir o rigor científico da pesquisa e a qualidade acadêmica do trabalho.

Segundo Stake (2011, p. 21), “[...] qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana”, ou seja, essa abordagem metodológica de pesquisa parte do pressuposto de que um determinado objeto será percebido e compreendido a partir de uma ótica humana. Essa perspectiva é direcionada a partir de diversos fatores, desde a relação do pesquisador com o objeto de estudo até os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos adotados. Portanto, os pesquisadores qualitativos devem buscar o envolvimento dos participantes na coleta de dados e estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo.

De acordo com Creswell (2007, p. 35) “[...] a pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos”. Logo, os métodos de coleta de dados são diversos e cada vez mais envolveu a participação ativa dos participantes, bem como a sensibilidade destes no estudo. Destaca-se que a abordagem qualitativa se caracteriza por ser interpretativa,

com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e acentuada com os participantes, e isto, foi possível devido a pesquisadora ser membra do corpo docente da instituição. O que possibilitou a existência de um leque de questões estratégicas, éticas e pessoais no processo de execução da pesquisa, favorecendo o engrandecimento e o êxito do trabalho que foi executado.

Quanto a natureza, considera-se a pesquisa aplicada com base em Thiollent (2009), cujo os aspectos “[...] concentram-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais”. Tendo em vista que durante muito tempo fora atribuído a não concretização da alfabetização e do letramento de estudantes com deficiência intelectual às suas características cognitivas, pretendeu-se com o desenvolvimento desta pesquisa analisar de que forma o serviço do Atendimento Educacional Especializado pode contribuir com a mudança desse paradigma por meio da análise de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções, respondendo a uma demanda existente há muito tempo nas realidades escolares.

Quanto ao objetivo, a pesquisa é do âmbito explicativo, pois segundo Minayo (2019, p. 54) tem como propósito “[...] identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos”. Assim, a pesquisa explicativa busca compreender as relações de causa e efeito entre variáveis, explorando as práticas pedagógicas dos professores e suas relações com os resultados na alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual. Portanto, ao adotar uma abordagem explicativa, esta pesquisa pode contribuir para uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas eficazes na alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual, oferecendo estratégias metodológicas para aprimorar a práxis pedagógica que oportunize resultados efetivos.

No que diz respeito aos riscos, ressalta-se que a pesquisa não teve a pretensão de constituir grandes prejuízos à integridade física e moral dos participantes voluntários. Visto que, respeitando o critério de confidencialidade, foram mantidas suas identidades preservadas ao utilizar pseudônimos e em nenhum momento foi feita a exposição pública da identidade dos participantes.

Porém, ainda que sejam mínimos, toda pesquisa pode apresentar riscos se considerarmos a preocupação dos participantes com a exposição a estigmas da deficiência intelectual, comprometendo sua disposição em compartilhar informações honestas sobre suas experiências e práticas pedagógicas; bem como, discutir desafios enfrentados na alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual pode ser emocionalmente exigente para

os participantes, especialmente se estiverem lidando com situações desafiadoras em suas próprias práticas.

Afim de garantir que os participantes se sintam seguros e respeitados durante todo o processo de pesquisa, minimizando os riscos supracitados, a pesquisadora adotou as seguintes estratégias: a) Garantir que todas as informações pessoais dos participantes sejam mantidas em sigilo e que qualquer dado divulgado seja agregado de forma a não identificar indivíduos específicos; b) Certificar-se de que os participantes compreendam completamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e quaisquer riscos potenciais antes de concordarem em participar; c) Garantir que os participantes sejam tratados com respeito e dignidade ao longo de todo o processo de pesquisa, evitando qualquer linguagem ou comportamento que possa contribuir para o estigma associado à deficiência intelectual; d) Oferecer aos participantes a oportunidade de revisar e comentar os resultados da pesquisa antes da publicação, permitindo-lhes corrigir qualquer informação imprecisa ou interpretada de forma inadequada.

Quanto aos benefícios aos participantes destaca-se a construção e oferta gratuita de um Guia de Orientação Pedagógica, que instrumentalize a práxis de professores acerca dos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual.

6.2 Cenário de Investigação

Neste item são abordados aspectos essenciais para a compreensão do contexto em que a pesquisa foi realizada: a caracterização do lócus da pesquisa, o detalhamento da caracterização da população e amostra, apresentando informações sobre os indivíduos que serão alvo da pesquisa, bem como os critérios utilizados para sua seleção. Também serão delineados os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, visando garantir a representatividade e a pertinência dos dados coletados, e os aspectos éticos relacionados à pesquisa, abordando questões de consentimento informado, confidencialidade, privacidade e proteção dos participantes, assegurando o respeito aos princípios éticos e legais.

6.2.1 Caracterização do lócus da pesquisa

Com base nos elementos acerca da pesquisa qualitativa supracitados, este trabalho foi delineado por meio de um estudo de caso realizado no âmbito da Unidade de Educação Básica Dra. Maria Alice Coutinho, pertencente a rede pública municipal de Ensino de São Luís,

localizada na Avenida São Luis Rei de Franca, n. 150 Bairro Turu Cep 65045-470 São Luís – MA, que tem por código INEP 21021368, de localização urbana e dependência administrativa municipal. Oferta a etapa do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais nas modalidades de ensino regular e Educação de Jovens e Adultos. Segundo o Censo Escolar 2023, a escola em destaque possui um quadro de professores formado por 89 (oitenta e nove) docentes e atende 1.590 (Mil quinhentos e noventa) matrículas, destas 46 (Quarenta e seis) são de estudantes público-alvo da Educação Especial, contemplando 10 (Dez) estudantes com deficiência intelectual.

A escolha do lócus da pesquisa se deu, devido a pesquisadora fazer parte do corpo docente da escola e da grande diversidade de alunos atendidos, tanto na sala de recursos multifuncionais quanto no ensino escolarizado, o que torna a pesquisa fulcral tanto para a formação contínua dos docentes quanto para a oferta de educação inclusiva que garanta o ensino equitativo a todos os seus discentes.

6.2.2 Caracterização dos participantes

A pesquisa tem como foco de estudo a população de estudantes com deficiência intelectual e os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para garantir representatividade e profundidade na investigação, foi selecionada a Unidade de Educação Básica Dra. Maria Alice Coutinho como cenário de pesquisa. Os participantes envolvidos foram 05 (cinco) professores que atuam na sala de recursos multifuncionais, 03 (três) pais ou responsáveis dos estudantes com deficiência intelectual matriculados no ensino regular da própria escola e no AEE, considerando que os discentes ainda são menores de idade e 01 (uma) gestora escolar. A diversidade de perspectivas desses participantes proporcionou uma visão abrangente e rica sobre a prática pedagógica no contexto da alfabetização e letramento de indivíduos com deficiência intelectual.

6.2.3 Critérios de inclusão e exclusão

Sabe-se que os critérios de inclusão e exclusão dos participantes são essenciais para garantir que o estudo atenda aos objetivos propostos e produza resultados relevantes e confiáveis. Dessa forma consideramos os seguintes critérios de inclusão: a) Os professores que atuam no AEE, com experiência específica no ensino de alfabetização e letramento para estudantes com

deficiência intelectual; b) Os participantes devem ter uma quantidade mínima de experiência profissional relevante, por exemplo, pelo menos um ano de experiência no ensino de estudantes com deficiência intelectual na área de alfabetização e letramento; c) Preferencialmente, os participantes devem possuir formação acadêmica ou treinamento específico em Educação Especial, alfabetização, letramento ou áreas relacionadas. E por fim, os participantes devem concordar voluntariamente em participar da pesquisa após receberem todas as informações relevantes sobre os objetivos, procedimentos e potenciais riscos envolvidos.

No tocante aos critérios de exclusão, ajudaram a garantir que os participantes selecionados fossem os mais adequados para contribuir com a pesquisa, resultando em dados de alta qualidade e interpretações significativas. Para tanto, foram considerados: a) Professores que não têm experiência direta no ensino de estudantes com deficiência intelectual na área de alfabetização e letramento, pois sua contribuição pode não ser tão relevante para os objetivos do estudo; b) Participantes que tenham um conflito de interesse evidente que possa comprometer a imparcialidade ou integridade dos resultados da pesquisa; c) Indivíduos que não possam se comunicar efetivamente no idioma utilizado na pesquisa, a menos que haja recursos disponíveis para tradução ou adaptação.

6.2.4 Aspectos éticos

Com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa, a proposta foi encaminhada ao Comitê de Ética CESC/UEMA, através do Parecer Consubstanciado – Certificado de Aprovação de Apreciação Ética (CAEE): 77260323.3.0000.5554 em anexo.

A apresentação ao Comitê supracitado visa resguardar a integridade e a ética da pesquisa, bem como para assegurar que todos os procedimentos adotados estejam em conformidade com as diretrizes éticas e legais. A obtenção do parecer favorável reflete o compromisso em proteger os direitos e o bem-estar dos participantes envolvidos, garantindo a confiabilidade e a validade dos resultados obtidos. Este cuidado ético é fundamental não apenas para o rigor científico da pesquisa, mas também para o respeito à dignidade e aos direitos dos envolvidos no estudo.

6.3 Delineamento da Pesquisa

Nesta seção serão descritos os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa, os procedimentos realizados, bem como, os critérios para interpretar os resultados obtidos. Esses três elementos são essenciais para garantir a qualidade e a consistência dos resultados da pesquisa, além de proporcionar uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em estudo.

6.3.1 Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos que foram utilizados na aplicação desta pesquisa, são observação in loco, coleta de dados através de roteiro de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários por meio do *Google Forms* aos docentes da sala de recursos, pais ou responsáveis dos estudantes com deficiência intelectual e a gestão escolar da UEB lócus da pesquisa, estes foram aplicados ainda no primeiro semestre de 2024.

6.3.2 Procedimentos e Coleta de Dados

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a pesquisa executada caracteriza-se como bibliográfica, documental e estudo de caso. Visto que, segundo Lakatos e Marconi (2022, p. 89), “[...] o objetivo da pesquisa bibliográfica é reunir, analisar e sintetizar informações relevantes sobre um determinado tema ou questão de pesquisa, utilizando como base as obras e publicações disponíveis na literatura especializada”. Portanto, ao revisar a literatura existente, o pesquisador pode encontrar teorias, conceitos e modelos que servirão de base para o desenvolvimento de sua pesquisa, fornecendo um arcabouço teórico sólido para embasar suas análises e interpretações.

No que diz respeito a pesquisa documental, esse tipo de pesquisa assemelha-se a pesquisa bibliográfica. A diferença fundamental entre ambas é a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com objetivo do trabalho (Diehl, 2004, s/p).

Nessa perspectiva, devido esta pesquisa analisar o Projeto Político Pedagógico da

escola lócus do estudo, a Proposta Curricular da Rede de Ensino Municipal de São Luís, além de diversos documentos oficiais da legislação educacional brasileira, alinhados a convenções e acordos internacionais que tratam da Educação Inclusiva, dos quais o Brasil é signatário, é que ela também caracteriza-se como documental.

Em relação a modalidade de pesquisa do estudo de caso, Lakatos e Marconi (2022, p. 274), definem:

[...] o estudo de caso refere-se a um levantamento com mais profundidade de um determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Reúne um maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas de pesquisa, visando apreender uma determinada situação e descrever a complexidade de um fato.

Nesse sentido precisa-se considerar a possibilidade do estudo de caso em operar com diversos instrumentos de coletas de dados, essa perspectiva permite que o fenômeno investigado seja percebido por diferentes canais, aproximando os resultados da pesquisa cada vez mais da realidade investigada. Logo, esta pesquisa será estruturada a partir dos dados coletados, os quais serão analisados à luz das teorias que abordam a questão de estudantes com deficiência intelectual e como ocorre a alfabetização e letramento destes, bem como dos estudos inerentes à prática pedagógica visando favorecer a acessibilidade ao ensino escolarizado.

Na pesquisa científica, o objetivo do estudo de caso é compreender o fenômeno pesquisado em seu contexto natural, explorando suas características, dinâmicas e interações. Isso significa considerar os fatores ambientais, sociais, culturais e históricos que influenciam o caso em questão. Dessa forma o estudo de caso busca uma compreensão abrangente do caso, explorando múltiplos aspectos e perspectivas. Isso pode incluir a análise de dados qualitativos e quantitativos, observações, entrevistas e análise de documentos relevantes. Embora o estudo de caso se concentre em um caso específico, suas conclusões derivadas da análise podem ter relevância mais ampla através da generalização analítica, que envolve a aplicação dos resultados do estudo de caso a contextos semelhantes ou a teorias mais amplas.

Dessa forma, baseados nos argumentos supracitados, reitera-se que o estudo de caso, é procedimento metodológico mais indicado para embasar a pesquisa em execução, visto que, este permite uma investigação detalhada e em profundidade das práticas pedagógicas específicas utilizadas por professores que ensinam a alfabetização e o letramento de estudantes com deficiência intelectual, incluindo observações detalhadas na sala de Atendimento Educacional Especializado, entrevistas com professores e análise de materiais educacionais utilizados, possibilitando ao pesquisador considerar o impacto do ambiente escolar e outros fatores contextuais na eficácia das práticas pedagógicas no atendimento escolar de indivíduos

com deficiência intelectual.

Por fim, é possível identificar estratégias e abordagens que são eficazes na alfabetização e letramento desses estudantes e com o compartilhamento destas através do produto desta pesquisa, promover o desenvolvimento profissional de professores, fomentar a formação contínua de docentes e promover a disseminação de melhores práticas inclusivas dentro da comunidade educacional.

6.3.3 Análise e Interpretação dos Dados

A análise de conteúdo, conforme definida por Laurence Bardin (2016), é uma técnica de análise de dados qualitativos que permite explorar e compreender o conteúdo de mensagens, textos ou documentos de forma sistemática e rigorosa. A autora descreve a análise de conteúdo como um método que visa identificar, categorizar e interpretar os elementos significativos presentes em um conjunto de dados. Logo, a análise de conteúdo defendida por ela é amplamente utilizada em diversas áreas, incluindo ciências sociais, comunicação, psicologia, educação e saúde, pois oferece uma abordagem sistemática e rigorosa para analisar e interpretar o conteúdo de mensagens e textos, permitindo aos pesquisadores explorar questões complexas e responder a perguntas de pesquisa de forma aprofundada e detalhada.

Em sua obra intitulada “Análise de Conteúdo” (2016), Bardin afirma:

[...] é uma técnica de pesquisa que visa compreender o conteúdo de mensagens textuais de forma sistemática e objetiva. Essa técnica é utilizada para analisar o significado de um determinado conteúdo textual, identificar padrões, categorias e temas emergentes e extrair informações relevantes para responder a questões de pesquisa específicas (2016, p. 53).

A autora em destaque assegura que a análise de conteúdo envolve várias etapas, sendo: a pré-análise, a exploração do material, codificação e categorização do conteúdo e a interpretação dos resultados. Dessa forma, durante a pré-análise, a pesquisadora estabeleceu objetivos claros, definiu as unidades de análise e desenvolveu os critérios que foram analisados. Em seguida, na etapa de exploração do material, realizou-se a análise do conteúdo textual de forma aprofundada, identificando unidades de registro e construindo categorias analíticas.

No tocante a codificação e categorização, Bardin (2016, p. 59), ressalta que “[...] envolvem a atribuição de códigos ou etiquetas a trechos de texto que compartilham características semelhantes, organizando o conteúdo em categorias ou temas específicos”. Por fim, na etapa de interpretação, foram analisados os padrões e relações identificadas,

relacionando-os aos objetivos da pesquisa, elaborando conclusões significativas que contribuíram com o Recurso Educacional. Portanto, acredita-se que a análise de conteúdo de Bardin é uma abordagem sistemática, com rigor científico que a pesquisa requer e foi a mais adequada para analisar e interpretar os dados obtidos durante a execução deste estudo, permitindo a pesquisadora extrair entendimentos valiosos e desenvolver uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado. Nessa perspectiva, para aplicarmos a análise de conteúdo à luz de Bardin foram seguidos passos específicos adaptados para o contexto específico da pesquisa executada a saber:

Quadro 8 – Passos da análise de conteúdo na pesquisa em execução segundo Bardin.



Fonte: Bardin (2016).

Por fim, de acordo com Minayo (2019, p. 84):

[...] a abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

Nesse sentido a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador faz do quadro teórico e de seus objetivos de estudo. Em síntese, esta pesquisa se caracterizou por utilizar a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos é explicativa, e os procedimentos metodológicos são delineados como bibliográficos, documental e estudo de caso, que atualmente está sendo adotado na investigação de fenômenos das mais diversas áreas do conhecimento, cujos resultados serão discutidos no capítulo seguinte.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo abordaremos uma variedade de aspectos relevantes para entender como os professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam na UEB Dra. Maria Alice Coutinho enfrentam os desafios específicos da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual no que diz respeito aos seus processos de alfabetização e letramento. Também explanaremos as abordagens da Proposta Curricular da rede municipal de ensino de São Luís e do Projeto Político Pedagógico da UEB lócus da pesquisa, no que diz respeito aos pressupostos sobre a Educação Inclusiva e o Serviço do Atendimento Educacional Especializado. E ainda a identificação de estratégias pedagógicas efetivas, quais são os desafios enfrentados, avaliação de necessidades e demandas e o impacto das práticas pedagógicas na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos com deficiência intelectual.

7.1 Diretrizes que norteiam a práxis pedagógica na UEB lócus da pesquisa

A concepção adotada pela Secretaria de Educação do Município de São Luís - MA considera a perspectiva cultural e social como fundamental para os processos do ensino e da aprendizagem, bem como na inclusão dos estudantes e na valorização dos seus direitos civis na sociedade. Essa perspectiva tem por base os autores que valorizam a construção de um ambiente em que a aprendizagem se efetiva a partir da mediação, sendo papel do educador guiar o estudante para o domínio de conhecimentos, que se efetivarão à medida que este se apropria do que lhe é ensinado.

A Proposta Curricular da Educação Especial da rede municipal de ensino de São Luís está estruturada em oito capítulos que abordam respectivamente: o primeiro, aborda sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; o segundo capítulo trata dos Fundamentos Legais da Educação Especial; já o terceiro, refere-se à Concepção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; o quarto capítulo aborda sobre Acessibilidade Curricular em Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva; o quinto capítulo traz os Objetivos da Educação Especial; o capítulo seis discorre sobre as orientações para a Avaliação da Aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial; e o capítulo sete apresenta os Desafios da Educação Especial; por fim o oitavo e último capítulo versa sobre Orientações para o Trabalho Pedagógico.

O documento supracitado alinhado as Diretrizes Educacionais Nacionais afirmam que a Educação Especial é uma modalidade de ensino de oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Constitucionalmente, está estabelecido que essa modalidade não substitui a escolarização comum e deve ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente, na rede pública de ensino. Dessa forma, essa modalidade, assume um caráter complementar e transversal em todas as etapas, níveis e modalidades visando atender estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, a Prefeitura Municipal de São Luís, por meio de sua Secretaria de Educação/Superintendência da Área de Educação Especial, compreende que toda a rede tem como eixo desencadeador de sua Política de Educação, os princípios e fundamentos da educação inclusiva, incorporando, assim, aos seus serviços medidas de acessibilidade, na tentativa de viabilizar o acesso e permanência com sucesso escolar de todos os estudantes, inclusive aqueles com necessidades educacionais específicas, promovendo melhorias da qualidade do ensino e da aprendizagem para todos, buscando consolidar o respeito às diferenças.

Trabalhar a escola com tal perspectiva exige mudanças profundas no âmbito político - pedagógico, onde acreditar no potencial de cada estudante, ajudar na superação de suas dificuldades e respeitar seus limites, remete para a conjugação de vários fatores, como: uma concepção de educação mais coerente com a diversidade humana situada no seu contexto macroestrutural, a adoção de um modelo de avaliação e de um currículo mais dinâmico e acessível, a criação de serviços especializados de apoio, de professores em constante processo de formação, além de outras estratégias que criem condições mais favoráveis para que todos os estudantes aprendam.

Pensar em Educação Especial, como elemento integrante e indistinto do Sistema Educacional Brasileiro, requer que se reflita acerca da diversidade dos nossos estudantes e na importância de se oferecer a eles equiparação de oportunidades no ato pedagógico que contemplem, verdadeiramente, os estudantes em suas necessidades educacionais específicas. Tem-se no âmbito da Educação Especial um desafio: o de oferecer serviços educacionais específicos e, ao mesmo tempo, fazer parte de uma estratégia global de educação, visando às suas finalidades gerais.

Segundo Garcia (2018, p. 48), “o projeto político pedagógico constitui-se em um norte na ação educativa, que se (re) constrói como processo de reflexão e de ação dialógica e de participação dos membros de uma organização escolar”. Nesse sentido, o PPP é entendido como fio condutor das ações educativas desenvolvidas dentro do ambiente escolar, o que fundamentaria a prática pedagógica.

A autora explica que “o processo de elaboração e implementação do PPP parte de uma perspectiva participativa e colaborativa” Garcia (2018, p.51), o que, necessariamente, iria demandar a ação do professor na construção do documento. Nesse sentido, podemos então inferir sobre uma relação dialética entre o PPP e a prática pedagógica, uma vez que um norteia a criação do outro, numa dinâmica de retroalimentação.

No que diz respeito às abordagens contidas no Projeto Político Pedagógico da UEB Dra. Maria Alice Coutinho constata-se que, além de ser uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, permite a revelação da identidade da Instituição, de suas concepções e de suas metas. Além disso, define a natureza e o papel socioeducativo, cultural político e ambiental da Escola, bem como sua organização e gestão curricular para subsidiar o seu Regimento Escolar e sua Proposta Pedagógica, documentos norteadores das ações educativas. Tendo os atos legais de criação e regulamentação: Lei de Criação nº 1.774 de 03 de novembro de 1967, Resolução nº 17/2005-CME e reconhecido pela Resolução nº 534/82-CME.

A proposta pedagógica da UEB Dr.^a Maria Alice Coutinho, articulada pelos membros da equipe gestora, corpo docente e discente, comunidade em geral, tem como norteador do processos de ensino e aprendizagem, o currículo oficial do Município de São Luís, que oferece uma base comum de conhecimentos e competências. Os conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano, através de situações de aprendizagem, oportunizando aos estudantes o desenvolvimento das habilidades e competências por meio de atividades não lineares, mas interdisciplinares, incentivando o protagonismo juvenil e o convívio com as diversidades.

No tocante a Educação Inclusiva e ao AEE, o PPP da escola alinhado as normativas da Rede Municipal de Ensino resguarda:

[...] a Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar. Os sistemas de ensino devem matricular os/as estudantes com deficiência, transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos

multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (2021, p. 24)

De igual modo, garantir formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; buscar a participação da família e da comunidade; garantir acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

7.2 A práxis pedagógica dos professores de AEE na alfabetização e letramento

O conceito de práxis pedagógica refere-se à prática educativa que é orientada por uma reflexão crítica e teórica. Nesse sentido, é um processo dinâmico e reflexivo que integra teoria e prática, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e promover uma transformação significativa no contexto educacional. A práxis, de um modo geral, é a combinação de ação e reflexão, e no contexto pedagógico, isso significa que a prática do ensino não é apenas um conjunto de ações e técnicas.

Nessa perspectiva, o processo de ensino se baseia na práxis, uma relação cíclica e que se retroalimenta a partir da ação e da reflexão. Segundo Freire (2016, p. 75) “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Dessa forma, o professor, em seu fazer pedagógico, precisa compreender pressupostos que precedem sua ação e analisar o que ocorre após o processo de ensino, logo, a ação docente deve ser embasada por uma compreensão teórica e crítica dos processos educativos. Nesse sentido a práxis pedagógica envolve:

Quadro 9 – Componentes da Práxis Pedagógica



Reflexão e Ação: Os educadores devem refletir sobre suas práticas e teorias educacionais e, com base nessa reflexão, ajustar suas ações. Essa reflexão pode incluir a análise dos resultados da prática pedagógica e a adaptação de métodos e abordagens para atender melhor às necessidades dos estudantes.



Teoria e Prática: Existe uma interdependência entre teoria e prática. As teorias educacionais informam a prática, e a prática oferece feedback para a teoria. Isso cria um ciclo contínuo de aprimoramento e adaptação.



Contextualização: A práxis pedagógica leva em conta o contexto específico em que a educação ocorre, incluindo as características dos estudantes, a cultura local e as condições socioeconômicas. Logo, a prática pedagógica deve ser adaptada às realidades e necessidades do contexto.



Transformação e Crítica: A práxis pedagógica tem um componente transformador e crítico. Os educadores não apenas aplicam técnicas, mas também buscam transformar a realidade educacional e promover mudanças significativas. Eles analisam e questionam as estruturas e práticas estabelecidas para promover uma educação mais equitativa e eficaz.

Fonte: Meirieu (2002)

De modo geral, a prática pedagógica é, por certo, um elemento chave na transformação da escola, por isso, deve-se pensar numa pedagogia das diferenças, para isso, é importante que os professores entendam que só existirá inclusão de estudantes com necessidades específicas em suas dependências, se todos estiverem empenhados em contribuir para a edificação desse trabalho, em decorrência de uma educação para a diversidade (Zanata e Capellini, 2012).

Destarte, a informação apresentada no capítulo 3 sobre os prejuízos nas áreas adaptativa, social e na funcionalidade intelectual do estudante com deficiência intelectual, nesta discussão, buscou-se analisar como tais prejuízos podem interferir no ensino e na aprendizagem, bem como, no contexto da prática pedagógica do Atendimento Educacional Especializado, e de que forma adotar estratégias de aprendizagem, que possam potencializar o desenvolvimento de um estudante com DI, respeitando as suas singularidades.

Considera-se, assim, que as possibilidades de desenvolvimento que um estudante com deficiência intelectual pode apresentar são determinadas não exclusivamente pelas suas limitações orgânicas, mas principalmente pelas vivências possibilitadas a essas pessoas. E é nesse contexto, que surge o Atendimento Educacional Especializado, onde o ambiente da sala

de recursos multifuncionais³ constitui-se como um espaço de aprendizagem em que estudante e professor, através da reflexão, resolvem problemas, superam desafios, transcendem obstáculos e limitações.

Entende-se que a prática pedagógica dos professores do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual pressupõe a realização de ações específicas que contribuam com o processo de ensino e de aprendizagem, ações que auxiliem os alunos a adquirirem autonomia no âmbito social e intelectual.

No que diz respeito a práxis pedagógica voltada para a alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual, as atividades devem ser carregadas de ludicidade, conforme asseguram Bezerra e Araújo (2011, p. 236) “[...] as atividades lúdicas, que trazem mais relações práticas e significados, contribuem de modo significativo para o desenvolvimento linguístico e intelectual das crianças, principalmente das crianças com DI.”

As crianças em suas relações, notoriamente, demonstram uma motivação para o lúdico, para o jogo simbólico, para a imaginação, e, nesse sentido, as brincadeiras colaborativas podem propiciar relações prazerosas e estimuladoras, quando esses sujeitos se reúnem e se ajudam em prol de um objetivo comum. O educador pode e deve utilizar esses preceitos para desenvolver práticas instigantes para os sujeitos partícipes da ação educativa em processo, sobretudo, é importante reiterar que estas cumprem um plano pedagógico e devem ser organizadas para tal.

Para Bezerra e Araújo (2011, p. 238), ao utilizar jogos, o professor do Atendimento Educacional Especializado aumenta a construção de conhecimento, por elevar a motivação interna do sujeito, que é algo característico do lúdico, além disso, ele intervirá no intuito de estimular e proporcionar a troca e a sistematização de conceitos entre os pares. Destaca-se que o trabalho com o próprio nome do estudante ou com palavras estáveis do seu convívio social, utilizando o alfabeto móvel ou recurso semelhante configura-se como uma boa estratégia para a apropriação do SEA.

Os autores supracitados afirmam que o uso do computador remete aos educandos, independentemente de terem ou não uma deficiência, uma realidade virtual que conduz progressivamente ao domínio das funções psíquicas superiores, tais como: antecipação, abstração, imaginação e o uso da linguagem. Justamente por possibilitar a materialização de

³ É um ambiente onde o aluno com deficiência intelectual poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade e da relação que o aluno estabelece com o saber (GOMES, 2010, p. 10).

novos instrumentos é que o uso dessas ferramentas tecnológicas, pode produzir avanços substanciais na construção de estruturas cognitivas mais diversificadas e complexas. Já as atividades grafomotoras também são apontadas como propulsoras de desenvolvimento, uma vez que estas se tornam um apoio dentro do processo de nomeação dos objetos, ajudando nas funções representativas das imagens mentais.

No que diz respeito, ao desenvolvimento de atividades que envolvam situações de contato com a língua portuguesa, tanto da forma escrita quanto oral, durante a fase de observação, constatou-se a aplicação das seguintes estratégias de aprendizagem⁴ desenvolvidas na sala de recursos, tais como:

Quadro 10 – Atividades desenvolvidas nas SRM

A	a) Praticar a leitura de símbolos e sinais globais em contextos familiares;
	b) Brincadeira de faz de conta e a simbolização;
T	c) Exploração de narrativas de forma oral contextualizadas;
I	d) Oportunizar ao estudante ler gravuras; obras de arte; ilustrações (da própria escola, da comunidade etc.);
V	e) Leitura compartilhada de textos diversificados de livros, revistas, jornais, revistas em quadrinhos, folhetos, cartazes etc.;
	f) Apresentar ao estudante uma variedade de material escrito;
I	g) Uso dos jogos do CEEL;
D	h) Ler livros de história com os estudantes e fazer interpretação oral;
	i) Solicitar que ele recontre a história de forma oral;
A	j) Pedir que ele grafie a síntese e apoiá-lo quando necessário;
D	k) Solicitar que reconheça palavras;
E	l) Mostrar a sequência de histórias, a partir de pranchas;
	m) Testar hipóteses linguísticas;
S	n) Trabalhar a leitura e a escrita a partir do nome do estudante, dentre outras.

⁴ As estratégias de aprendizagem “são procedimentos utilizados para facilitar a aprendizagem. O termo engloba diferentes classes de estratégias; entre elas, as cognitivas, ações realizadas quando se precisa aprender um determinado conteúdo ou realizar uma dada tarefa” (Góes e Boruchovitch, 2020, p. 7).

Para Stake (2011, p. 103), os dados das observações se baseiam em todas as “informações que podem ser vistas, ouvidas ou sentidas diretamente pelo pesquisador”, dessa forma, a coleta desse tipo de dado se baseia na experiência do investigado no campo estudado. O autor ainda pontua que “las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso” (STAKE, 2011, p. 60).

Coadunando com o pensamento do autor, continuemos a descrever acerca das percepções da pesquisadora durante as visitas in loco. No tocante a avaliação, esta, faz parte dos processos de ensino e de aprendizagem, de forma contínua. Procuram-se conhecer não apenas os progressos, mas também as estratégias de trabalho utilizadas pelos alunos. Utilizam-se diferentes instrumentos de avaliação, como relatórios semestrais com observações individuais e coletivas, estes são enviados para a coordenação geral das salas de recursos, vinculada a Secretaria Municipal de Educação de São Luís, e são anexados aos dossiês dos estudantes, permitido acesso a toda a equipe de docentes da UEB.

Outro instrumento de avaliação utilizado pelo professor do AEE, é o portfólio, no qual estão contidas todas as observações e construções dos estudantes durante a execução das atividades. O portfólio é um instrumento que permite, posteriormente, ao discente e a seus pais perceberem como se iniciou o trabalho planejado e como ele se desenvolveu. Ele revela para o estudante e para o professor quais foram as questões iniciais e as finais levantadas pelo discente e, conseqüentemente, as suas aquisições, predefinindo futuros trabalhos, conforme os focos de interesse que surgirem, no decorrer das atividades e da avaliação.

Por fim, ressalta-se que o portfólio e sua apresentação é um importante instrumento utilizado pelos professores para fazer intervenções, e nas reuniões com os pais eles testemunham as capacidades dos estudantes que muitas vezes ainda não foram reconhecidas ou foram negadas, de forma inconsciente, pelos pais. Os estudantes se autoavaliam e podem assim perceber o quanto avançaram em relação a um tema de estudo, refletindo sobre suas produções.

7.2.1 Estratégias e práticas pedagógicas utilizadas: identificação e impactos

Segundo Stake (2011, p. 111), “um questionário de pesquisa social é um conjunto de perguntas, afirmações ou escolhas (no papel, pelo telefone ou tela) geralmente feitas da mesma forma para todos os entrevistados”. Ou seja, aplicamos o mesmo instrumento com os profissionais que se voluntariaram a respondê-lo.

O referido instrumento de coleta de dados serviu para análise dos aspectos em torno da formação e atuação dos professores na sala de recursos, de modo a traçar o perfil da prática pedagógica no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, o que contribuiu para observação, levantamento das estratégias pedagógicas eficazes e elaboração do recurso educacional.

O questionário foi subdividido em duas partes, a primeira delas solicitava informações pessoais das professoras, como nome, idade, graduação, formação complementar e tempo de experiência na educação. A segunda parte buscava informações profissionais, tais como: tempo de experiência no AEE, se atua ou atuou com estudantes com deficiência intelectual, quais as dificuldades para ensinar esse público e por fim, qual a experiência como professor alfabetizador, principais dificuldades encontradas para alfabetizar estudantes com deficiência intelectual e como organizou sua prática pedagógica para superá-las?

O apêndice B – Questionário de identificação dos professores de AEE, foi respondido por 5 pessoas, sendo quatro professoras e um professor, todos graduados em Pedagogia e com formação continuada na área da Educação Especial, além de cursos de especialização, em psicopedagogia, atendimento educacional especializado, educação especial e educação especial e inclusiva. E como segunda graduação, tem uma professora formada em Psicologia e outra em Fonoaudiologia. A tabela 6 revela o perfil das professoras que se interessaram pela pesquisa.

Tabela 6 – Perfil dos professores do estudo

DADOS PESSOAIS					
Pseudônimo⁵	Conto	Poema	Fábula	Poesia	Quadrinhos
Idade	63	48	41	41	45
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Formação complementar	AEE	AEE	Educação Especial e Fonoaudiologia	AEE e Psicologia	Educação Especial e Inclusiva
Tempo de Experiência na Educação	20 anos	15 anos	6 anos	18 anos	13 anos

⁵ Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa tiveram sua identidade preservada, por isso lhes foram atribuídos pseudônimos inspirados nos gêneros textuais.

DADOS PROFISSIONAIS					
Tempo de experiência no AEE	20 anos	10 anos	6 anos	16 anos	05 anos
Atende estudantes com DI?	sim	sim	Sim	sim	Sim
Quantos?	04	01	01	02	02

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Na tabela que se apresenta buscamos identificar os professores que trabalham na Sala de recursos Multifuncionais, buscando conhecer principalmente seu grau de formação, se possuem pós-graduação, tempo de exercício. Destacamos que focamos na identificação da formação dos professores, por ser reconhecidamente um dos fatores para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o nível ou modalidade. Sobretudo, destaca-se que mesmo sendo considerado um dos fatores mais importantes, na maioria das vezes não é reconhecida como determinante para qualidade de ensino.

7.2.2 Desafios enfrentados pelos professores

No contexto da Educação Inclusiva, a Educação Especial toma novos rumos e ganha a sua importância, com o redimensionamento de suas concepções rompendo com paradigmas excludentes e segregacionistas que ao longo dos séculos acentuou o preconceito e a discriminação dos estudantes que se constitui o seu público-alvo, se configurando atualmente numa política que integra a proposta pedagógica da escola, atuando de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento destes estudantes, exigindo também uma nova estrutura no sistema de ensino, sendo firmada como modalidade de ensino, e como tal, assumindo novos desafios.

No que diz respeito, as dificuldades vivenciadas pelos profissionais do AEE na UEB lócus da pesquisa, destacamos a inexistência do profissional de apoio à inclusão, conforme estabelece a LBI, os alunos público-alvo não conseguem ter acesso adequado na rede pública de saúde aos atendimentos multiprofissionais com psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, fisioterapeuta etc., elevado número de estudantes com deficiência matriculados nas turmas do ensino comum, visto que, a escola possui 46 alunos matriculados e algumas séries chegam a ter 05 alunos com deficiência. Fato que dificulta o trabalho do docente do ensino comum e do profissional do AEE no tocante ao trabalho colaborativo.

Outra grande dificuldade citada praticamente por todos os profissionais entrevistados, é referente a inassiduidade de alguns estudantes público-alvo nos atendimentos semanais na sala de recursos, devido às dificuldades de transporte, alguns precisam pegar até dois transportes coletivos para se deslocarem de suas residências até a escola e ainda tem aqueles estudantes que às vezes faltam, por não ter quem os traga e estes ainda não possuem independência para se locomoverem.

Além destes desafios, apresenta-se ainda a necessidade de rompermos com o descrédito no potencial de aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente no que diz respeito aos estudantes com deficiência intelectual e, também, de ampliar o quantitativo de matrículas nas salas de recursos multifuncionais, próximas das residências dos estudantes, ampliando as oportunidades de desenvolvimento destes no processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que na seção seguinte continuaremos a discutir sobre os impactos das habilidades cognitivas dos estudantes com deficiência intelectual sobre a efetivação da aprendizagem da alfabetização e do letramento destes.

7.3 Reflexões sobre os resultados observados e achados da pesquisa

Segundo Bardin (2016, p. 66) após a categorização, os dados são analisados e interpretados. Nesta fase, “busca-se compreender o que as categorias e temas revelam sobre o discurso e como eles se relacionam com a questão de pesquisa”, a interpretação deve levar em conta o contexto e as implicações dos resultados obtidos. Nesse sentido, refletiremos como os professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam na UEB Dra. Maria Alice Coutinho enfrentam os desafios específicos da aprendizagem e o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes com deficiência intelectual.

Quando questionados acerca das dificuldades para ensinar a alfabetização e o letramento de estudantes com deficiência intelectual, obtivemos da maioria dos docentes entrevistados que as dificuldades maiores são as habilidades cognitivas de atenção, concentração e memorização, conforme respostas externadas na tabela 7.

Tabela 7 – Dificuldades para ensinar estudantes com deficiência intelectual

Pseudônimo	Quais foram as suas dificuldades para ensinar estudantes com deficiência intelectual?
Conto	Atenção, concentração e memorização prejudicadas.
Poema	Desenvolver a leitura e memorização.
Fábula	A infrequência escolar, que afeta negativamente o desempenho do estudante no processo de aprendizagem.
Poesia	Dificuldades com as habilidades cognitivas, em especial memória e atenção prejudicadas.
Quadrinhos	Entender a lentidão na aprendizagem; Compreender a dificuldade que apresentam na memorização e o fato de ter que repetir as mesmas ações por várias vezes.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Dessa forma, para se alcançar êxito na superação das dificuldades supracitadas, é crucial adotar práticas pedagógicas que sejam adaptativas e individualizadas. Figueiredo (2012) acredita que na prática de alfabetização para o estudante com DI é necessário pensar em instrumentos pedagógicos que explorem os caminhos de alfabetização desse educando. Logo, tal prática deve ser estruturada com a definição de rotinas diárias previsíveis, a previsibilidade ajuda a reduzir a ansiedade e melhora a capacidade de concentração.

Já para a habilidade cognitiva da atenção, o docente deve manter o espaço de aprendizagem organizado e livre de distrações. O uso de sinais visuais e etiquetas para ajudar na orientação e na organização. Bem como, uso de gráficos, quadros e imagens para apoiar a compreensão e manter o foco, as ajudas visuais podem servir como lembretes e reforçar o conteúdo. No tocante a memória, os teóricos que embasaram esta pesquisa indicam a utilização de softwares e aplicativos projetados para apoiar o desenvolvimento da memória. Ferramentas de leitura e escrita, aplicativos de organização e jogos educacionais podem ser benéficos. Por fim, é importante que o professor forneça feedback imediato e construtivo, isso ajuda aos estudantes a reconhecerem erros e a corrigirem suas abordagens rapidamente.

Quando os docentes foram questionados acerca da sua experiência como professor alfabetizador, todos foram unânimes em responder que sim, já possuíam experiência e sobre a organização da prática pedagógica para superação das dificuldades encontradas, obtivemos as respostas clarificadas na tabela 8.

Tabela 8 – Organização da prática pedagógica para superação das dificuldades em ensinar estudantes com deficiência intelectual

Pseudônimo	Como organizou a prática pedagógica para superar dificuldades para ensinar estudantes com deficiência intelectual?
Conto	Busco estratégias para minimizar esses déficits.
Poema	Trabalho com muitos jogos de memória e alfabetos em jogos diversificados.
Fábula	Atividades diversificadas e desafiadoras.
Poesia	Uso de atividades contextualizadas de acordo com o assunto do interesse do estudante.
Quadrinhos	Venho trabalhando com jogos que acredito ser uma forma atrativa, divertida e que tem proporcionado avanços significativos no desenvolvimento dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Acerca das atividades diversificadas e desafiadoras apontadas pela professora Fábula, esta se refere a utilização de revistas, livros de histórias, rótulos e jogos. Por exemplo, o jogo da sequência da vida diária, os jogos da memória, dentre outros. O trabalho teria como ponto de partida o texto e, com isso, “trabalharíamos as sílabas e a construção de um novo texto, pois, objetivávamos que o estudante pudesse relacionar sons e letras e letras e sons”, como também aprender a função da leitura e da escrita socialmente, visto que, tentaríamos trabalhar essa questão a partir de textos com sentido.

Ainda sobre a organização da prática pedagógica para superação das dificuldades em ensinar estudantes com deficiência intelectual, a professora Poesia, emitiu uma opinião que coaduna com todos os pressupostos teóricos defendidos ao longo desta pesquisa, vejamos:

[...] a alfabetização faz parte dos objetivos pedagógicos dos alunos atendidos, sendo validada como uma aprendizagem que inclui o aluno no mundo da escrita/leitura. Às dificuldades com os alunos com deficiência estão associadas a estratégias específicas exigidas por cada aluno, visto que, cada um tem um trajeto particular de encontro à alfabetização. Em especial, a memorização de formas das letras e associação correta a cada fonema tem se apresentado como desafio, porque requer habilidades cognitivas complexas. Assim a cada novo aluno se torna necessário uma nova descoberta de alcance da alfabetização.

Diante das colocações dos professores de AEE participantes da pesquisa, acerca das dificuldades vivenciadas na prática pedagógica e de reflexões sobre o funcionamento cognitivo de estudantes com deficiência intelectual em suas vivências de aprendizagens escolares. A título de ilustração, sistematizamos, no quadro abaixo, as ideias de Figueiredo (2012), quando conceitua funções cognitivas/mecanismos de aprendizagem. A autora considerando a atuação do Atendimento Educacional Especializado voltado a sujeitos com DI apresenta, como sugestão, um conjunto de práticas pedagógicas que melhorariam o funcionamento cognitivo desses sujeitos.

Tabela 9 – Funções cognitivas e as relações estabelecidas com as estratégias de aprendizagem, conforme Figueiredo (2012).

Funções cognitivas/ mecanismos de aprendizagem	Dificuldade no uso da função	Estratégia de aprendizagem e/ou cognitiva	Práticas pedagógicas que culminem na na melhoria do uso dessas funções.
Memória de curto e longo prazo	Os sujeitos com DI apresentam dificuldades no processo da memória. A causa pode ser tanto de natureza estrutural como na ausência de utilização de estratégias cognitivas de reagrupamento ou de repetição interna que dificulta o processamento da memória de curto prazo. (p. 7) As dificuldades manifestadas pelos alunos com deficiência intelectual quanto ao uso da memória de curto prazo, podem explicar, por exemplo, algumas dificuldades de aprendizagem que eles manifestam, especialmente, em situações que demandam atividades de cálculo, leitura e interpretação de texto. (p.7) A memória a longo prazo está interligada com a qualidade da aprendizagem. Uma boa aprendizagem do aluno com deficiência intelectual permitiria que ele não esquecesse muito mais do que os alunos que não têm essa deficiência. (p.8)	A mediação sobre o processo de monitoramento e regulação da atividade por meio de indagações sobre a natureza da atividade a ser realizada. (p. 7). Usar a estratégia cognitiva conhecida como repetição interna. (p. 8). Utilizar as estratégias cognitivas que serão úteis para reter a informação. (p.8).	Associar uma tarefa a outra em sequências didáticas (de forma que o estudante vá rememorando a atividade passada) Reforce o conteúdo através de revisões regulares e espaçadas no tempo. Isso ajuda na retenção a longo prazo. Use técnicas mnemônicas, como acrônimos ou rimas, para ajudar na memorização de informações. Elas tornam o aprendizado mais envolvente e acessível. Utilize mapas mentais, diagramas e tabelas para ajudar na organização das informações e na retenção.
Atenção	O aluno com deficiência intelectual sente dificuldade em orientar sua atenção para aquilo que realmente interessa para a resolução de um problema. Isso compromete seu desenvolvimento quanto ao ritmo de aprendizagem, ao uso de estratégias eficazes de resolução de problemas e a transferência de informações no interior de um procedimento em situação de aprendizagem. (p. 8) Trata-se de um problema de atenção seletiva [...] dificuldade em compreender o que é esperado delas (p. 9).	Proporcionar-lhe explorar e descrever o material que utilizará, propor atividades que mobilizem diferentes sentidos (visual, auditivo, tátil, olfativo e gustativo), organizar situações de aprendizagem que despertem o interesse do aluno, dentre outras recomendações (FIGUEIREDO, POULIN, GOMES, 2010, p. 9).	Fazer uma contação de história: primeiro somente com o livro e depois com diversos tipos de materiais, além do próprio livro, fantoches, apresentação de elementos que carreguem conceitos apresentados no livro. Quebre as tarefas em etapas menores e mais gerenciáveis. Utilize períodos curtos de atividades seguidos de intervalos. Isso ajuda a manter a atenção e evita a sobrecarga.

			As ajudas visuais podem servir como lembretes e reforçar o conteúdo.
Metacognição	A metacognição é a reflexão sobre sua ação, é pensar a sua ação, é a consciência dos atos mentais que são utilizados numa situação de resolução de problemas... estratégias metacognitivas tais como: antecipar a natureza e as implicações do problema; comparar e selecionar as estratégias de execuções pertinentes; planejar as estratégias escolhidas; controlar e regular o processo de resolução do problema. (p.10) Assim, dificuldades em definir com clareza a natureza do problema a resolver, estabelecer relações com outros problemas semelhantes, refletir sobre o resultado de sua própria ação e selecionar estratégias úteis para solucioná-los são comuns em pessoas com deficiência intelectual. (p. 10)	Planejar é estabelecer metas. O professor do AEE deve perguntar qual a natureza dessa tarefa? O que é necessário fazer? Como você pensa que pode fazer essa atividade? Qual é a primeira coisa que devemos fazer? E depois? Após oralizar, o professor deve solicitar que o aluno escreva (ou desenhe) em um papel as etapas a serem seguidas para a realização da tarefa O professor deve verbalizar e demonstrar como realizar uma determinada tarefa para que essas estratégias possam ser apreendidas pelos alunos. Cada etapa da tarefa deve ser verbalizada pelo professor. No primeiro momento, é papel do professor do AEE gerir o uso das estratégias metacognitivas, e gradualmente o aluno se apropria dessas estratégias e as utiliza de modo autônomo. (p. 11)	Notabilizar a tarefa realizada com diversos tipos de compreensões que possam ser demonstradas. Forneça feedback contínuo sobre o desempenho dos alunos, enfatizando não apenas o resultado final, mas também o processo e as estratégias utilizadas. Use rubricas de autoavaliação e ferramentas de reflexão para ajudá-los a identificar áreas de melhoria.

Fonte: Figueiredo (2012)

Destarte, é condição *sine qua non* para uma escola que se propõe a ser inclusiva, é fundamental perceber, respeitar as diferenças e buscar caminhos para atender as necessidades de aprendizagens de todos. Essa visão precisa partir primeiramente da direção e de toda a equipe gestora da escola, visto que, a Educação Inclusiva é responsabilidade de todos.

Apesar da existência de um respaldo legal robusto para a Educação Inclusiva, já citados anteriormente no capítulo dois, seção 2.3 deste trabalho que trata dos principais marcos legais da Educação Inclusiva, constata-se que a implementação prática desses direitos enfrenta vários desafios. O respaldo legal fornece uma base sólida, mas a transposição dessas leis para a prática educacional efetiva muitas vezes esbarra em limitações institucionais e estruturais.

A aplicação da educação inclusiva dentro das instituições escolares pode ser limitada por diversos fatores. Ainda existem muitas escolas que não têm a infraestrutura adequada para atender aos estudantes com necessidades específicas. Falta de acessibilidade física, materiais adaptados e tecnologias assistivas são exemplos de desafios que comprometem a efetividade da inclusão. A formação de professores e equipes pedagógicas nem sempre é suficiente para lidar com a diversidade no ambiente escolar. A formação inicial e continuada muitas vezes não aborda de maneira adequada as estratégias e práticas inclusivas. E a falta de profissionais especializados, pode limitar o suporte oferecido aos estudantes público-alvo da educação especial. A sobrecarga de trabalho dos professores também pode afetar a qualidade da inclusão, já que é necessário um planejamento adequado e estratégias diversificadas.

A visão intersetorial da educação inclusiva sugere que a inclusão não deve ser apenas uma responsabilidade da escola, mas sim um esforço coletivo que envolve diferentes setores da sociedade, incluindo saúde, assistência social e políticas públicas. No entanto, a implementação dessa visão intersetorial apresenta desafios, a integração eficaz entre diferentes setores exige uma coordenação sólida e uma comunicação clara, o que nem sempre ocorre, muitas vezes, as políticas e práticas são fragmentadas e carecem de alinhamento intersetorial.

Ressalta-se que apesar dos últimos investimentos do Governo Federal, estes ainda são insuficientes ou de forma vergonhosa, algumas vezes desviados. O financiamento adequado e a alocação de recursos entre setores são cruciais para o sucesso da Educação Inclusiva. Em muitos casos, há falta de investimento ou distribuição desigual dos recursos, o que impacta diretamente a qualidade da inclusão.

Por fim, para avançar na efetividade da política pública de Educação Inclusiva, é necessário não apenas garantir o respaldo legal, mas também superar as limitações institucionais e adotar uma abordagem verdadeiramente intersetorial. Isso envolve melhorar a infraestrutura, investir na formação de profissionais, garantir a coordenação entre setores e envolver a comunidade. A crítica que se faz é construtiva, visto que, apesar da existência de todos esses fatores, acredita-se que a educação inclusiva é possível e imperiosa, e a identificação e resolução desses aspectos são necessários para promover um sistema educacional mais inclusivo e eficiente.

7.3.1 Parceria entre família e escola na promoção da aprendizagem

A parceria entre a família e a escola é essencial para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual. A colaboração eficaz entre esses dois contextos pode proporcionar um ambiente de suporte consistente e integrado, abordando as necessidades do estudante de maneira holística. Nessa perspectiva, a participação dos pais se faz indispensável, por esse motivo, buscamos nesta pesquisa, realizar um levantamento junto aos pais para compreender como eles veem o processo de inclusão de seus filhos e se contribuem para o atendimento dos seus filhos no espaço escolar.

Conforme consta no Apêndice C – Roteiro de entrevista aos responsáveis, realizamos entrevista semiestruturada com alguns pais, para tanto, tentamos fazer uma amostragem significativa dos responsáveis dos estudantes com deficiência intelectual para que pudéssemos compreender como ocorre a relação da família com a escola, por questões de ética na pesquisa optamos por chamá-los de: Responsáveis A, B, e C.

É necessário ressaltar que a UEB atende 10 estudantes com deficiência intelectual atualmente. Solicitamos a participação de 04 responsáveis, porém só recebemos a devolutiva de participação de 03. Entrevistamos os pais objetivando identificar e compreender quem são esses sujeitos responsáveis por esses discentes, bem como, observar como eles avaliam o trabalho que vem sendo executado pela sala de recursos e como esse processo reflete no desenvolvimento do(a) filho(a).

Vejamos o que nos revela o quadro de identificação desses sujeitos que colaboraram com a pesquisa:

Tabela 10 – Dados de identificação dos responsáveis

IDENTIFICAÇÃO	RESPONSÁVEL A	RESPONSÁVEL B	RESPONSÁVEL C
Idade	51 anos	35 anos	39 anos
Naturalidade	Raposa/MA	Bequimão/MA	São Luís/MA
Estado Civil	Solteira	Separada	Separada
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino
Escolaridade	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Médio/Técnico

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A partir desse quadro de identificação notamos aspectos que nos revelam muito sobre o contexto familiar dos alunos e de como eles se relacionam com a escola. Os

responsáveis dessa amostragem são 100% do sexo feminino, todas são mães, nos levando a refletir que a principal responsável pela condução da vida escolar das crianças é a mulher, exercendo um papel significativo no contexto familiar atual.

No tocante aos estudantes, por questões éticas suas identidades serão preservadas, e para identificação destes usaremos pseudônimos da literatura infantil. A partir de agora serão relatados dados importantes acerca da vida escolar, mediante as respostas dos responsáveis. Conforme se observa na tabela 11 que aborda a identificação e informações dos discentes.

Tabela 11 – Identificação e informações dos discentes

IDENTIFICAÇÃO	MENINO MALUQUINHO	PEQUENO PRÍNCIPE	PETER PAN
Idade atual	18 anos	12 anos	13 anos
Gênero	Masculino	Masculino	Masculino
Tipo de diagnóstico	Deficiência intelectual	Deficiência intelectual	Deficiência intelectual
Idade que começou sua vida estudantil	07 anos	5 anos	2 anos e 3 meses
Ano que cursa atualmente	9º ano	7º ano	7º ano
Apresenta comportamento agressivo	Sim	Não	Sim, agitação e impulsividade
Faz uso de medicação/Para qual função?	Sim/ Controlar epilepsia	Sim/ controle de crises convulsivas	Sim/ para melhorar o sono, visto que, desde bebê tem dificuldade para dormir.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

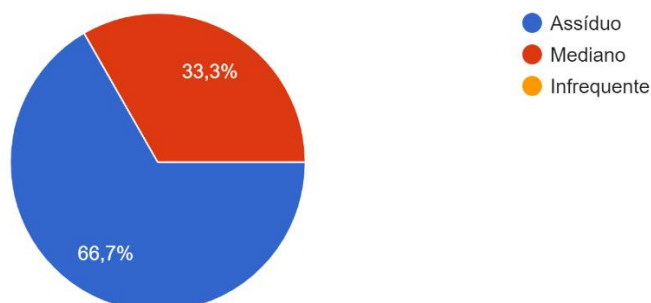
Conforme já afirmamos ao longo dos outros capítulos desta pesquisa, a escola é um ambiente crucial para o desenvolvimento global dos estudantes com deficiência. Ela oferece um suporte acadêmico especializado, promove o desenvolvimento social e emocional, e prepara os estudantes para uma vida com autonomia. A colaboração entre a escola, a família e a comunidade é essencial para garantir que esses estudantes recebam o suporte e as oportunidades necessários para alcançar seu potencial máximo.

Para tanto, a frequência no ambiente escolar é primordial. Vejamos o gráfico 3 que demonstra a frequência escolar dos discentes participantes da pesquisa.

Gráfico 3 – Frequência escolar

Quanto a frequência escolar...

3 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

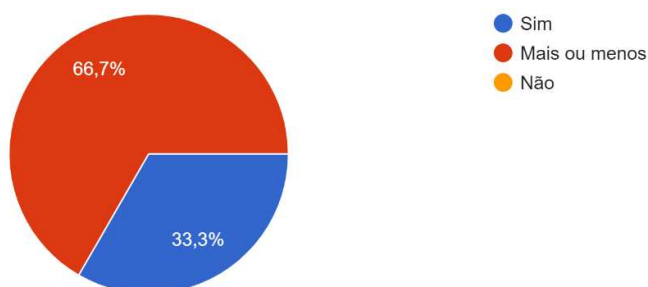
A escola é um ambiente onde os estudantes interagem com seus colegas e professores. A frequência escolar proporciona oportunidades diárias para desenvolver habilidades sociais, como comunicação, colaboração e resolução de conflitos. A presença regular na escola ajuda os estudantes a se adaptarem às rotinas e estruturas sociais e acadêmicas, promovendo um senso de previsibilidade e segurança que pode facilitar o aprendizado. Dessa forma, a frequência escolar é essencial para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento global de estudantes com deficiência intelectual. Ela proporciona consistência no aprendizado, apoio contínuo, oportunidades de desenvolvimento social e emocional, e uma base sólida para o crescimento acadêmico e pessoal.

No que diz respeito a percepção dos responsáveis acerca da aprendizagem escolar dos seus filhos, 01 responsável respondeu que sim, enquanto dois responderam mais ou menos, conforme podemos observar no gráfico 4.

Gráfico 4 – Percepção dos responsáveis acerca da aprendizagem escolar

Você acredita que ele/a está aprendendo na escola?

3 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

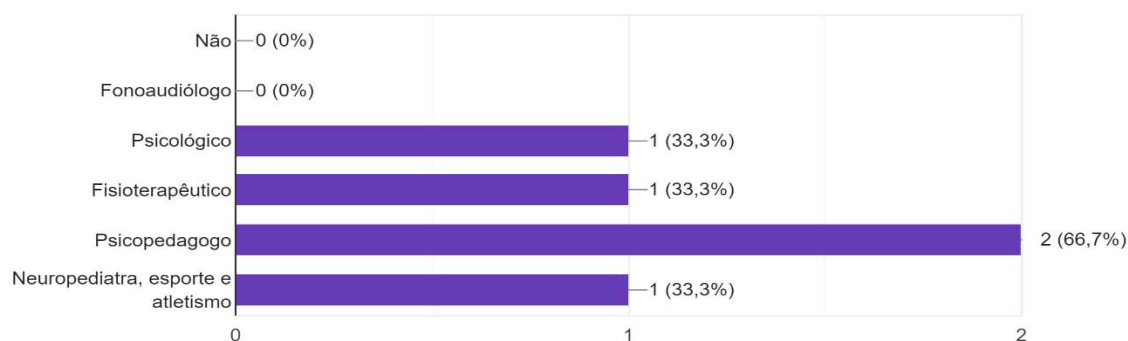
A forma como os responsáveis enxergam o progresso escolar de seus filhos pode afetar a colaboração com a escola, as expectativas de aprendizagem e as estratégias de apoio em casa. A percepção dos responsáveis sobre a aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual é multifacetada e pode ser influenciada por uma variedade de fatores. É crucial que a escola e os responsáveis trabalhem juntos para garantir uma compreensão mútua das necessidades do educando e para criar um ambiente de aprendizagem que suporte efetivamente o desenvolvimento acadêmico e pessoal do estudante. A comunicação aberta, o envolvimento ativo e a disponibilidade de recursos e apoio são fundamentais para promover uma percepção positiva e uma parceria eficaz.

Quando questionados acerca de que tipo de atendimento os estudantes com deficiência intelectual recebiam fora do espaço escolar, obtivemos as respostas contidas no gráfico abaixo:

Gráfico 5 – Acompanhamento recebidos fora do espaço escolar

Faz algum acompanhamento fora da escola?

3 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

O atendimento multiprofissional é essencial para oferecer um suporte abrangente e eficaz a estudantes com deficiência intelectual. Ele permite uma abordagem integrada que atende às diversas necessidades dos discentes, promove a colaboração entre especialistas e a família, e contribui para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. A coordenação de esforços e a comunicação entre os profissionais garantem que os alunos recebam o melhor suporte possível, facilitando seu progresso e inclusão plena na escola e na sociedade.

A inclusão escolar é por si só uma tarefa desafiadora, uma vez que requer estudos, técnicas, pesquisas e práticas para que assim voltem seu olhar para a pessoa com deficiência. A inclusão escolar de estudante com deficiência de fato passa a ser uma tarefa conjunta que vai depender dos gestores, professores, e da participação da família no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos filhos. É um trabalho que exige, debates, planejamentos e estratégias conjuntas de toda a comunidade escolar.

7.3.2 Estratégias de envolvimento e comunicação com a família

A efetiva inclusão depende do envolvimento não apenas dos profissionais da educação, mas também das famílias e da comunidade. A falta de conscientização e engajamento da sociedade pode enfraquecer os esforços de inclusão. Nesse sentido, pode-se constatar durante o período de aplicação da pesquisa na UEB loco, que os profissionais do AEE têm conhecimento acerca da necessidade de se estabelecer uma boa comunicação com as famílias, bem como, do envolvimento delas com a aprendizagem dos seus filhos.

Dessa forma, tentam estabelecer uma comunicação aberta e regular, por meio de diferentes canais de comunicação (reuniões presenciais, e-mails, ligações telefônicas, aplicativos de mensagens, grupos de Whatssap) para garantir que a comunicação seja eficaz e que ambas as partes possam compartilhar informações importantes. Eles sempre repassam aos pais ou responsáveis, informações sobre as estratégias e técnicas utilizadas na escola para que possam reforçar essas práticas em casa.

Outra prática observada é o compartilhamento com os pais sobre recursos educacionais que possam apoiar o aprendizado em casa, como materiais de leitura adaptados, aplicativos educacionais e ferramentas de apoio. Não podemos deixar de mencionar a oportunidade do envolvimento dos responsáveis nas atividades escolares diversas, como

eventos, feiras de ciências e apresentações. Isso não só fortalece a conexão entre a escola e a família, mas também ajuda os pais a se sentirem mais integrados na vida escolar de seus filhos.

Por fim, compartilhar com os responsáveis as conquistas e os progressos do estudante é fundamental. Isso não só reforça o esforço do discente, mas também fortalece o vínculo entre a escola e a família. Bem como, a aplicação das práticas supracitadas favorece a parceria entre a família e a escola, resultando em um suporte mais eficaz e integrado para o estudante com deficiência intelectual. A colaboração contínua e a comunicação aberta são fundamentais para criar um ambiente que promova o sucesso e o desenvolvimento do estudante.

7.3.3 Contribuições da gestão escolar para o processo educacional inclusivo

A entrevista com a gestora foi na modalidade aberta com sequências e questões pré-determinadas, mas com liberdade de respostas (Gil, 2002). Através do apêndice - D Roteiro de entrevista com a gestão escolar, foram captadas informações de suma importância para compreensão de como ocorre a Educação Inclusiva na escola onde foi realizado o estudo de caso. Vejamos a seguir a tabela 12 que aponta os posicionamentos da gestora da UEB.

Tabela 12 – Questionário da gestora da UEB lócus

FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Possui curso superior? Sim	Qual: Ciências da Religião e Pedagogia
Em qual instituição? UEMA	Ano de conclusão: 2020
Possui pós-graduação: Sim	Qual: Gestão Educacional Integradora, Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica.
Em qual instituição? Pitágoras e Faveni	Ano de conclusão: 2012 e 2022
Participou de alguma formação acerca da Educação Inclusiva recentemente?	
Sim, TEA e aplicador de ABA.	
SOBRE A PESQUISA...	
Como a UEB Dra. Maria Alice Coutinho se organiza para oferecer a Educação Inclusiva aos alunos público-alvo da Educação Especial?	
Nesse caso, o papel da escola é realizar a adequação de currículo para a situação daquele estudante, de acordo com a sua deficiência. Por exemplo, se tem uma criança com deficiência auditiva ou na fala, é importante ter um intérprete de libras na sala de aula, para que o conteúdo seja passado para o estudante em Libras.	
Quantos alunos com deficiência intelectual estudam na escola atualmente?	
46 estudantes público-alvo da educação especial, sendo que destes 10 possuem deficiência intelectual.	
A Escola possui PPP? O serviço de AEE está contemplado no mesmo?	

Sim, no PPP da escola é institucionalizado o atendimento educacional especializado. Isso permite a inclusão e participação dos estudantes com deficiência nas diversas atividades promovidas pela escola.
Como a gestão acredita que deve apoiar o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial?
A inclusão dos estudantes depende de toda a equipe escolar, gestores, professores, equipe pedagógica e estudantes, mas o gestor tem um papel muito importante, pois através de suas atitudes é que a equipe se espelhará e faz acontecer a inclusão e integração dos indivíduos com necessidade educativas específicas.
Você acredita que o aluno com deficiência intelectual pode ser alfabetizado? Se sua resposta for sim, na sua opinião qual a contribuição do professor da sala de recursos nesse processo?
Sim, o professor precisa acreditar na capacidade do estudante com deficiência intelectual de superar seus limites. Conhecer seu estudante, saber quem ele é, do que gosta e do que não gosta, suas habilidades e dificuldades, é a forma mais fácil de dar sentido ao seu aprendizado.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Percebe-se nas falas da gestora, que ela possui um entendimento adequado acerca da atuação da gestão escolar na promoção da Inclusão. A gestão escolar é crucial para a efetivação da Educação Inclusiva. Ao adotar uma abordagem proativa e integrada, garantindo a formação adequada da equipe, recursos apropriados e um ambiente acolhedor, a gestão escolar pode criar uma escola inclusiva onde todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial e desenvolver suas aprendizagens. A liderança eficaz e o compromisso com a inclusão são fundamentais para garantir que a Educação Inclusiva não seja apenas uma meta, mas uma prática diária na vida escolar.

8 APRESENTAÇÃO DO RECURSO EDUCACIONAL

Após análise dos resultados, pretendeu-se ao final desta pesquisa, produzir um Guia de orientação sobre a prática pedagógica de professores de AEE para efetivação dos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual, com o qual desejamos expandir os conhecimentos produzidos durante a pesquisa e contribuir com a prática pedagógica de docentes que atuam no ensino de estudantes com deficiência intelectual seja no ensino comum ou no Atendimento Educacional Especializado.

O Guia Pedagógico intitulado Caminhos para Alfabetização e Letramento de Estudantes com Deficiência Intelectual, fruto desta pesquisa, aborda conhecimentos construídos acerca da deficiência intelectual, alfabetização e letramento de estudantes com DI, o planejamento do trabalho do professor, além de sugestões de atividades e ampliações de possibilidades metodológicas para desenvolver o aprendizado de estudantes com deficiência intelectual quando apoiados pelo Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

8.1 Concepção do produto: aspectos conceituais e teóricos

Com vistas produzir um Guia pedagógico que auxiliasse na promoção efetiva da construção do conhecimento de estudantes com DI no tocante aos processos de alfabetização e letramento e oportunizasse um recurso educacional que favorecesse a democratização do acesso ao conhecimento sistematizado a estes estudantes, foi realizada uma pesquisa acerca da literatura já existente sobre a temática e a observação estruturada e detalhada da prática pedagógica do AEE. E em consonância com o arcabouço teórico, que embasou a pesquisa foram elencadas características importantes e pertinentes que solidificam a práxis pedagógica, garantindo, assim, uma opção de recurso didático que favoreça a aprendizagem efetiva.

8.2 Desenvolvimento do produto: aspectos práticos

8.2.1 Objetivo

Oportunizar a comunidade docente um recurso educacional que favoreça a efetivação de práticas pedagógicas eficazes de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual.

8.1.2 Conteúdo e estrutura

O Guia Pedagógico Caminhos para Alfabetização e Letramento de Estudantes com Deficiência Intelectual inicialmente traz uma sessão denominada, Desmistificando a Deficiência Intelectual, delineada a partir das contribuições de Vygotsky (2022), Diamond (2016) e Garcia (2015), na qual, aborda-se o conceito, características, classificação e dicas pedagógicas acerca da Deficiência Intelectual. Na sessão seguinte discute-se acerca de como ocorre o processo de alfabetização e letramento de estudantes com DI, fundamentado em Vygotsky (2022), Soares (2016), Poulin, Figueiredo; Gomes (2013) e Figueiredo (2012).

Em seguida faz-se a caracterização do AEE, desde o conceito até o delinamento da Práxis Pedagógica desse serviço da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, embasado pelo arcabouço legal que regem o AEE, além da clarificação das concepções e utilização do PDI, PEI e PAEE e ratifica-se a finalidade de cada um desses instrumentos de planejamento da prática pedagógica inclusiva.

E por fim, mas não menos importante, a última sessão contempla sugestões de estratégias pedagógicas testadas e compartilhadas com os professores participantes da pesquisa durante a aplicação da mesma e quais os instrumentos de avaliação mais indicados no

contexto da Educação Inclusiva, com o propósito de contribuir com as práticas docentes realizadas no âmbito da Educação Básica.

8.3 Diretrizes e recomendações para a prática pedagógica de professores de AEE

Ao discorrer a respeito do processo educativo dos estudantes com deficiência intelectual é permissível ler nas entrelinhas o papel do professor reflexivo e os elementos da prática docente. Neste entendimento é necessário a compreensão significativa das atividades interativas na Sala de Recursos Multifuncionais, voltadas às dimensões humanas, éticas, estéticas e técnicas sobre a lógica da inclusão.

Pensar o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Inclusiva é educar na diversidade, compreende-se a inclusão não apenas como um fenômeno meramente escolar, mas se faz necessário situar o conceito no contexto social e político como forma de anulação dos paradigmas da exclusão e integração que marcaram períodos, detendo-se no sentido prático da palavra inclusão dos iguais com respeito às diferenças.

Pertinente ao trabalho didático do professor da Sala de Recursos, o planejamento constitui o marco orientador para aplicabilidade dos procedimentos metodológicos direcionados ao ensino: “[...] no planejamento temos em mente que sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação” (Gandin, 2011, p. 20).

Em analogia ao pensamento citado, o planejamento em âmbito funcional e prático é definido como instrumento indicador do caminho a ser percorrido diante do olhar e do pensar na ótica do saber e do fazer, com vias aos registros dos esquemas de ação referentes aos objetivos de aprendizagem, seleção de procedimentos e recursos elencados para o desenvolvimento do ensino, levando em consideração as possibilidades dos estudantes, logo o planejamento, é visto como processo de racionalização, organização e coordenação permeada pela avaliação da ação docente.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e seus resultados acerca da práxis pedagógica dos professores de Atendimento Educacional Especializado na alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual permitiram evidenciar a importância da escola como instituição indicada para contribuir com o processo mediador, de forma organizada e sistematizada que poderá fazer com que os estudantes com deficiência intelectual elevem suas funções psicológicas de elementares para superiores, por meio da apreensão de conceitos científicos, assim como as demais crianças sem deficiência.

A aprendizagem escolar implica em um contexto de desenvolvimento ideal, capaz de oportunizar o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento para todos independentemente de suas condições biopsicossociais. Portanto, se os docentes reconhecem nos estudantes com deficiência intelectual a dificuldade de aprender os conhecimentos científicos pelos métodos mais convencionais, é papel da escola buscar vias alternativas, que atendam as peculiaridades desses sujeitos, ao invés de destacarem o mérito individual, atestando a incompetência dos discentes que não avançam sem apoio e mediação pedagógica adequada.

Assim, denota-se que as funções cognitivas que interferem na aprendizagem são privilegiadamente mobilizadas por metodologias ativas, pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação e nas situações didáticas que tenham elementos lúdicos, que se baseiam em contações de histórias, que trabalham com textos de maneira contínua e diversificada, que colocam os estudantes diante de questões que os mobilizem a pensar e que possam se configurar em mediações pedagógicas significativas.

Em relação ao atendimento da pessoa com deficiência intelectual, devido à complexidade das alterações em diferentes áreas do desenvolvimento, não há uma teoria única, uma metodologia ou uma fórmula específica de intervenção que atenda a todas as necessidades. Entretanto, cada uma dessas pessoas, por meio da aprendizagem, é capaz de alterar suas circunstâncias de vida, independentemente das características de sua estrutura.

Logo, conhecer o modo como o estudante aprende é o primeiro passo para compreender como ele se relaciona com os objetos de conhecimentos de sua cultura, já que o processo de aprendizagem da alfabetização e letramento para uma criança com deficiência é o mesmo vivenciado por uma criança de desenvolvimento típico.

Avaliando a questão norteadora que nos colocou à partida, analisar de que forma o AEE pode contribuir com os processos de alfabetização e letramento dos estudantes com

deficiência intelectual, os resultados apontaram, de maneira geral, que trabalhar com as funções cognitivas exige um olhar observador criterioso do professor durante o período de avaliação diagnóstica para elaboração do perfil do estudante, bem como um planejamento estruturado, e que se tenha um conhecimento prévio sobre a deficiência intelectual e suas características, além de uma boa relação com o estudante. Observa-se que os dados gerados por esta pesquisa indicam as possibilidades de realização de novas investigações, pois, a construção do conhecimento nessa área de pesquisa é infinita.

Acerca dos objetivos específicos da pesquisa, percebemos que os conhecimentos teóricos sobre a deficiência intelectual foram uma base para o entendimento e identificação do que precisaria ser trabalhado. Já nas análises da Proposta Curricular da Rede de Ensino Municipal de São Luís e do Projeto Político Pedagógico da UEB lócus, constata-se que estão de acordo com os preceitos atuais da Educação Inclusiva e regulamentam de forma contudente o serviço do Atendimento Educacional Especializado. Por fim, a vivência da pesquisa, deu-nos subsídios para a seleção e organização das estratégias pedagógicas contidas no Guia Pedagógico, que tem por propósito instrumentalizar a práxis de professores acerca dos processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual.

Nossa experiência na escola sinalizou para alguns elementos que parecem fundantes nos processos de ensinar e aprender. Meirieu (2002) nos diz da aposta incondicional na escola como espaço de mediar aprendizagens sistematizadas, já que essa é a tarefa fulcral de tal instituição social. Diante disso, o autor nos convoca a apostar na perspectiva da escolarização de todos e na educabilidade humana, apontando pistas para entendermos que a história escolar e social dos discentes nos serve de brechas para encontrarmos por “onde entrar” para trabalhar com os estudantes. Para Meirieu (2002), o professor precisa se afastar de justificativas que acenam para a impossibilidade de aprender dos discentes.

Trazendo a aprendizagem da alfabetização e do letramento de estudantes com deficiência intelectual para essa reflexão, cabe dizer que esse autor também nos ajudou a referendar a ideia de que não existe uma didática *a priori* sobre o fazer pedagógico. Trata-se de um processo a ser trabalhado de forma cautelosa e inovadora na busca de outros modos de avaliar/acompanhar os processos de ensinar e aprender, tendo como base o respeito as características biopsicossociais dos estudantes.

Em suma, é notório que ainda há uma visão equivocada em relação às potencialidades dos sujeitos com deficiência intelectual, decorrentes da ausência de mediações pedagógicas para favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em

contrapartida, Rossato, Constantino e Mello (2013) apresentam uma reflexão teórica acerca do desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual e da importância de uma intervenção intencional por parte do professor no processo de aprendizagem, com foco na língua escrita. Portanto, de acordo com os autores supracitados, é consenso o fato da necessidade de considerar o estudante como sujeito capaz, não se limitando a ensinar apenas o mínimo e presumindo equivocadamente uma incapacidade em aprender.

No transcorrer de nossas reflexões, apontamos o quanto as práticas pedagógicas mais contextualizadas e comprometidas com os diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes criam possibilidades para que todos possam aprender. Isso exige o compartilhamento de ações e de ideias de professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado.

Para tanto, a formação pedagógica do educador não deve se restringir ao estudo limitado de alguns processos práticos, o educador deve conhecer as razões da utilização de diferentes metodologias refletidas junto à formação acadêmica, deve buscar o conhecimento do que faz, porque o faz, e o domínio dos instrumentos pedagógicos para adaptá-los melhor às exigências das novas situações educativas.

Por fim, a pesquisa sobre a prática pedagógica dos professores de Atendimento Educacional Especializado na alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual desempenha um papel fundamental na melhoria da Educação Inclusiva e no desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e verdadeiramente inclusiva. Ao entender e promover abordagens pedagógicas eficazes, assegura-se que todos os estudantes tenham acesso a uma Educação de qualidade e oportunidades de sucesso.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, H. F. et al. **Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar**. E-book VII CONEDU 2021 - Vol 02... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82221>. Acesso em 24/07/2024.
- BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. de C. Atividades linguísticas e cognitivas para estudantes com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, maio/ago, p. 233-244, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2699/2441>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. /Tradução Luís Antonio Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARNES, C. Deficiência e Políticas Sociais – entrevista. In: **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013.
- BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: 6. ed. Editora Perspectiva, 2020.
- BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/publicado> > Acesso em: 24 nov. 2023.
- BRASIL. Diário Oficial da União - DOU. **Decreto nº 11.556**. De 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Edição: 110, Seção: 1, p. 3 Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/junho/publicado-decreto-docompromisso-nacional-crianca-alfabetizada>> Acesso em: 24 nov. 2023
- BRASIL. Lei n. 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Msg/VEP-606.htm>. Acesso em: 20 out. 2023.
- BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, Brasília, DF, 2007. In: **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. 73 p. Acesso em 24 mar. 2023.
- BRASIL. **Decreto n. 6.571/2008**, de 18 de setembro de 2008. Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2008. 04 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2024.
- BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015. <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>>. Acesso em: 20 out. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 7611/2011**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611. Acesso em: 02 abr 2024.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação Nacional. Lei n. 13.005/2014**, Diário Oficial da União 2014. <http://www.planalto.gov.br/ccivil.htm>. Acesso em: 20 mar. 2024.

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

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2009. Acesso em 25 de mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/11/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva-1> Acesso em 15 de ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Conjunta n. 21, de 25 de novembro de 2020. **Protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2020/deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiológico.pdf> Acesso em: 06 de abr. de 2024

CAST UDL. 2006. **Learn About Universal Design for Learning (UDL)**. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em: 26 mar. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAMOND, A. Por que melhorar e avaliar as funções executivas no início da vida é crítico. **Função executiva em crianças em idade pré-escolar: Integrando medição, neurodesenvolvimento e pesquisa translacional**, p. 11-43, 2016. Disponível em: [Diamond_\(2016\)_Why_improving_and_assessing_executive_functions.pdf](#) Acesso em: 11 mar. 2024.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em Ciências Aplicadas: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

DUBOC, M. J. O.; RIBEIRO, S. L. 2015. **As salas de recursos multifuncionais: Organização, concepções e práticas em Feira de Santana-BA**. In MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; Valadão; Daniela Tannús (Orgs). **Inclusão Escolar em Foco: Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. Série Observatório Nacional de Educação Especial, 4.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A; LICHTENSTEIN, D. **Psicogênese da língua escrita**. Artes Médicas, 1986. Acesso em: 22 de mar. 2024.

FIGUEIREDO, R. V. Leitura, Cognição e Deficiência Intelectual . **Deficiência Intelectual: cognição e leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças na escola**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FONSECA, G. F. **Planejamento e práticas curriculares nos processos de alfabetização de**

alunos com deficiência intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALVÃO FILHO, T. **Tecnologia Assistiva:** um itinerário da construção da área no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2022, 146 p.

GANDIN, D. **Planejamento:** como prática educativa. São Paulo, Ed. Loyola, 2011.

GARCIA, D. I. B. **Contribuições da teoria histórico-cultural para educandos em situação de inclusão**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Formação de professores, complexidade e trabalho docente. PUC-PR 2015. ISSN 2176-1396. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrFfbEPHVxkVSkNbUTz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1683787151/RO=10/RU=https%3a%2f%2frevistahorizontes.usf.edu.br%2fhorizontes%2farticle%2fdownload%2f1091%2f527%2f/RK=2/RS=SncYId2cKLz1ZMlvRViFIY9vZ2E- Acesso em 21 jun. 2023.

GARCIA, L. T. S. **O projeto político-pedagógico na perspectiva da consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola**. 2018, 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2018.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 126 p. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 57, p. e19890, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n57.19890. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/19890>. Acesso em: 12 set. 2024

GOMES, A. L. L. V.(Org.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual / Adriana Leite Lima Verde Gomes, Jean-Robert Poulin, Rita Veira de Figueiredo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO. Lei N. 10.099, de 11 de junho de 2014. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão**. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 06 de abr. de 2024

HEHIR, T. A Inclusão das Diferenças. **Editora Acadêmica Periodicojs**, Vol. 03 (n. 06), 2022. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/gei/article/download/1074/909> Acesso em 03 mar. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Resultado do censo escolar 2023**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

KANDEL, E. R; KOESTER, J. D; MACK, S. H; SIEGELBAUM, S. A. **Princípios da Neurociência**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2021. Acesso em: 01 de jun 2024.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/IEL/Unicamp – Ministério da Educação, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2021. Acesso em: 06 de mar 2024.

LUSTOSA, F. G. Circulação das ideias psicopedagógicas e sua constituição no Brasil. In: CAVALCANTE, M. J. M. *et al.* (org.). **História de pedagogia ciências e religião**: discursos da corrente de cá e do além-mar. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 213-226.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2014.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: **O desafio das diferenças nas escolas**. 5.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: **DSM-5**. 5. ed. Trad: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. Atualização João Bosco Medeiros. – 8. ed. – Barueri: Atlas, 2022.

MEDEIROS, K. M. **Caderno pedagógico Deficiência Intelectual Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal de Cabo Frio, Secretaria Municipal de Educação, Coordenação das Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, 2008.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Tradução de Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., & ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: UFSCar, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Acesso em: 06 de mar 2024.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 2.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

NORONHA, G. C. 2018. **Da forma à ação inclusiva**: curso de formação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais. Disponível em Research, Society and Development, v. 11, n. 4, e51011426594, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.26594>. Acesso em: 01 abr. 2024.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NUNES, Joao Batista Carvalho; NÓBREGA TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky - aprendizado e desenvolvimento**: um processo histórico. 1ªed.. São Paulo: Scipione. (2011) Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/99576268/vygotsky-aprendizado-edesenvolvimento-um-processo-socio-historico-by-martakohl?utm_medium=social&utm_source=whatsapp&utm_content=file. Acesso em 27 jul. 2024

ORTEGA, F. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**/ Disability, autism and neurodiversity.

Ciência & Saúde Coletiva, 14(1): p. 67-77, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232009000100012>. Acesso em 30/07/2024.

PIMENTEL, S.C. A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual numa abordagem psicopedagógica. In R.de C.S. Souza& M. D.F. Alves (Orgs.), **Aprendizagem e Deficiência em foco: Discussões e Pesquisas**. Aracaju: Ed. Criação, 2018.

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V.; GOMES. **O aluno com Deficiência Intelectual: funcionamento cognitivo estratégias de avaliação**. Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE. Universidade Federal do Ceará, 09 de set. de 2013. 25 p. Texto. Pdf.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS. Lei N° 6.001, 09 de novembro de 2015. **Plano Municipal de Educação – PME**. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4011_plano_municipal_de_educacao_da_cidade_de_sao_luis_-_pme.pdf. Acesso em: 06 de abr. de 2024.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS. **Proposta curricular da educação especial da rede pública municipal de São Luís-MA**. Secretaria Municipal de Educação de São Luís. São Luís: Semed, 2023. Disponível em: https://www.saoluis.ma.gov.br/midias/anexos/4040_semed_sao_luis_proposta_curricular_3_educacao_e_special.pdf. Acesso em 15 de jul. de 2024.

RIBEIRO, M. J.; DELLA-ROSA V. A. (Organizadores). **Laboratório Temático de Inclusão Digital e Diversidade: teorias e experiências**. Maringá: EDUEM, 2010. 171 p.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

ROSSATO, S. M; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, Dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000400015&lng=en&nrm=iso Acesso em: 13 set. 2024.

SILVA, J. P.; ALVES, P. S.; SOARES, Z. C. 2022. **A formação do professor no âmbito do Serviço de Atendimento Educacional Especializado**. Disponível em Research, Society and Development, v. 11, n. 14, e118111436056, 2022. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i14.36056>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. São Paulo: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia de Pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009. Acesso em: 06 de março 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Manual para normalização de trabalhos acadêmicos**. Sistema Integrado de Bibliotecas da UEMA. – 5. ed. rev., atual. e ampl. – São Luís: EDUEMA, 2023.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. In: **Revista da SOCERJ**. v. 20, n.

5. p. 383-386, Rio de Janeiro: set./out. 2007.

VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

VYGOTSKY, L. S. Obras Completas – Tomo Cinco: **Fundamentos de Defectologia**. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

ZANATA, E. M., CAPELLINI, V. L. M. F. Instrumentalização do professor e colaboração: uma parceria inclusiva. In: ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Julia C. **Inclusão escolar: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos 22(2):147-155, abril-junho 2018Unisinos. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/6074620> Acesso em 25 mar. 2023.

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

O(A) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “*A práxis pedagógica dos professores de atendimento educacional especializado na alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual*”, que será realizada na U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho, com a pesquisadora responsável, Sra Criste Arly Castro Pinheiro Serra, Professora da Sala de recursos da escola supracitada, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Professora da Universidade Estadual do Maranhão.

O estudo se destina a analisar como a práxis pedagógica no Atendimento Educacional Especializado pode favorecer os processos de alfabetização e letramento de estudantes com Deficiência Intelectual, matriculados na U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho.

Destaca-se a importância da realização deste trabalho, visto que, baseado nas informações que serão coletadas e no referencial teórico a ser estudado durante a realização da pesquisa, será organizado um Curso de Formação no qual será demonstrado que as escolas precisam se organizar administrativa e pedagogicamente, por meio de ações coletivas e do estabelecimento de parcerias visando à oferta de uma Educação Inclusiva de qualidade, que efetivamente favoreça a escolarização do estudante com Deficiência Intelectual.

Espera-se com a realização desta pesquisa evidenciar as possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual – DI, quando apoiados pelo Atendimento Educacional Especializado – AEE, e do quanto este serviço da Educação Especial, pode contribuir com os processos de alfabetização e letramento dos estudantes deficientes intelectuais.

Quanto a metodologia, adotar-se-á a abordagem qualitativa na perspectiva de estudo de caso, como tipo de pesquisa, utilizando os instrumentos, roteiro de entrevistas e questionários, que deverão ser respondidos pelos participantes de forma livre e voluntária.

Enfatiza-se que a sua participação na pesquisa é voluntária e de livre escolha. No que diz respeito aos riscos, ressalta-se que a pesquisa não tem a pretensão de constituir grandes prejuízos à integridade física e moral dos participantes voluntários. Visto que, respeitando o critério de confidencialidade, manteremos suas identidades preservadas ao

utilizar pseudônimos e em nenhum momento será feita exposição pública da identidade dos participantes. Porém, que ainda que sejam mínimos, toda pesquisa pode apresentar riscos se considerarmos a preocupação dos participantes com a exposição a estigmas da deficiência intelectual, comprometendo sua disposição em compartilhar informações honestas sobre suas experiências e práticas pedagógicas; bem como, discutir desafios enfrentados na alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual pode ser emocionalmente exigente para os participantes, especialmente se estiverem lidando com situações desafiadoras em suas próprias práticas.

Afim de garantir que os participantes se sintam seguros e respeitados durante todo o processo de pesquisa, minimizando os riscos supracitados, a pesquisadora pretende adotar as seguintes estratégias: a) Garantir que todas as informações pessoais dos participantes sejam mantidas em sigilo e que qualquer dado divulgado seja agregado de forma a não identificar indivíduos específicos; b) Certificar-se de que os participantes compreendam completamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e quaisquer riscos potenciais antes de concordarem em participar; c) Garantir que os participantes sejam tratados com respeito e dignidade ao longo de todo o processo de pesquisa, evitando qualquer linguagem ou comportamento que possa contribuir para o estigma associado à deficiência intelectual; d) Oferecer aos participantes a oportunidade de revisar e comentar os resultados da pesquisa antes da publicação, permitindo-lhes corrigir qualquer informação imprecisa ou interpretada de forma inadequada.

Quanto aos benefícios aos participantes ressaltamos a oferta de um Curso de Formação Continuada em Serviço que será oferecido para toda a comunidade escolar, com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica dos Professores de AEE e a efetivação da aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual matriculados na UEB locus da pesquisa.

Informamos que se o voluntário desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo e que a qualquer momento, este poderá se recusar a continuar participando do estudo, bem como retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

Ressaltamos, que em respeito aos princípios éticos e legais, as informações obtidas através da participação do voluntário não permitirão a sua identificação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das informações só serão realizadas entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos, de forma que não haja em nenhum momento exposição pública da identidade dos participantes,

estes serão identificados por meio de pseudônimos. Informamos também que o(a) participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão. Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma da Sra. e a outra para as pesquisadoras.

Pesquisadora responsável:

Criste Arly Castro Pinheiro Serra

Telefone (98) 99968 96-91,

E-mail: cristearly@hotmail.com

Instituição:

Universidade Estadual do Maranhão-UEMA

Cidade Universitária Paulo VI – Avenida Lourenço Vieira da Silva 1.000 – São Luís/MA. Fone: (98) 2016-8100.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, pertencente ao Campus Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521- 3938.

São Luís - MA, 07 de dezembro de 2023

Assinatura ou impressão datiloscópica do Participante da pesquisa

Documento assinado digitalmente
 CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA
Data: 26/03/2024 21:37:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA
RG: 38441095-2

Documento assinado digitalmente
 DEUZIMAR COSTA SERRA
Data: 07/12/2023 09:37:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DEUZIMAR COSTA SERRA
RG: 034805372008-5

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

PESQUISA DE MESTRADO

Título: A Práxis Pedagógica dos Professores de Atendimento Educacional Especializado na Alfabetização e Letramento de Estudantes com Deficiência Intelectual

Mestrando: Criste Arly Castro Pinheiro Serra

Orientadora: Deuzimar Costa Serra

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO DOCENTE

DADOS PESSOAIS
Nome:
Idade:
Qual a sua graduação?
Possui formação complementar? Se sim, em que?
Quanto tempo de experiência na Educação?

DADOS PROFISSIONAIS
1. Há quanto tempo leciona no Atendimento Educacional Especializado?
2. Você possui em sua sala de aula estudante com deficiência intelectual? () SIM () NÃO
Caso sua resposta anterior tenha sido SIM, quantos discentes, qual a sua faixa etária e quantos já concluíram o seu processo de alfabetização?
3. Você já possuiu em suas turmas anteriores estudantes com Deficiência Intelectual ? () SIM () NÃO
Caso sua resposta anterior tenha sido SIM, quais foram as suas dificuldades para ensinar estudantes com Deficiência Intelectual?
4. Qual a sua experiência como professor alfabetizador? Nos conte suas principais dificuldades encontradas para alfabetizar alunos com deficiência intelectual e como organizou sua prática pedagógica para superá-las?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

PESQUISA DE MESTRADO

Título: A Práxis Pedagógica dos Professores de Atendimento Educacional Especializado na Alfabetização e Letramento de Estudantes com Deficiência Intelectual

Mestrando: Criste Arly Castro Pinheiro Serra

Orientadora: Deuzimar Costa Serra

ROTEIRO DE ENTREVISTA
RESPONSÁVEL PELO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO
Nome completo:
Idade:
Data de Nascimento:
Sexo: F () M ()
Qual o diagnóstico médico?

IDENTIFICAÇÃO FAMILIAR	
Nome da Mãe:	Idade:
Naturalidade:	Estado Civil
Escolaridade:	
Nome do Pai:	Idade:
Naturalidade:	Estado Civil
Escolaridade:	
Qual o ano que seu filho/a iniciou seus estudos?	Série:
Quantos anos ele/a tinha?	

Tipo de escola: Pública () Privada ()
Sobre a adaptação: Fácil () Difícil ()
SOBRE A ESCOLA ATUAL
Escola atual:
Em que série/ano está atualmente?
Sobre Adaptação na escola atual: Fácil () Difícil ()
Presença de acompanhante: Sim () Não ()
Quanto a frequência escolar... Assíduo () Mediano () Infrequente ()
Como se dá o relacionamento dele/a com as professoras? Ótimo () Bom () Regular () Ruim ()
Como se dá o relacionamento dele/a com a turma? Ótimo () Bom () Regular () Ruim ()
Cite o nome de um amigo dele/a da escola:
Você acredita que ele/a está aprendendo na escola? Sim () Mais ou menos () Não ()

HISTÓRICO DE SAÚDE
1. Como foi o diagnóstico dele? Como a família recebeu?
2. Ele costuma se aproximar muito do livro ou caderno pra responder as atividades?
3. Quando chamado, atende de primeira ou é preciso chamar mais de uma vez?
4. Faz algum acompanhamento (fonoaudiólogo, psicológico, fisioterapêutico, psicopedagogo) fora da escola?
5. Ele apresenta algum comportamento agressivo?
6. Toma algum medicamento? Se sim, qual e para qual função?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

PESQUISA DE MESTRADO

Título: A Práxis Pedagógica dos Professores de Atendimento Educacional Especializado na Alfabetização e Letramento de Estudantes com Deficiência Intelectual

Mestrando: Criste Arly Castro Pinheiro Serra

Orientadora: Deuzimar Costa Serra

ENTREVISTA A GESTÃO ESCOLAR

IDENTIFICAÇÃO	
Nome completo:	
Idade:	
FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Possui curso superior? Se sim, em qual área?	
Em qual instituição?	Ano de conclusão:
Possui pós-graduação:	
Em qual instituição?	Ano de conclusão:
Participou de alguma formação acerca da Educação Inclusiva recentemente? Se sim, qual?	

QUESTIONÁRIO
1. Como a UEB Dra. Maria Alice Coutinho se organiza para oferecer a Educação Inclusiva aos alunos público-alvo da Educação Especial?
2. Quantos alunos com Deficiência Intelectual estudam na escola?
3. A Escola possui PPP? O serviço de AEE está contemplado no mesmo?
4. Como a gestão acredita que deve apoiar o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial?
5. Você acredita que o aluno com Deficiência Intelectual pode ser alfabetizado? Se sua resposta for sim, na sua opinião qual a contribuição do professor da sala de recursos nesse processo?

ANEXOS

CARTA DE APRESENTAÇÃO

À senhora, Gusmaia Mousinho Pestana
Secretária Adjunta de Ensino da Secretaria Municipal de São Luís.

Vimos solicitar a Vossa Senhoria a permissão para que o(a) aluno(a) **CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA**, CPF 794105293-87, discente do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva (Mestrado Profissional) – PROFEI/UEMA, sob a matrícula 20221003440, realize seu **trabalho de pesquisa** na instituição UEB DR^a MARIA ALICE COUTINHO.

O trabalho de pesquisa é intitulado a práxis pedagógica dos professores de Atendimento Educacional Especializado na alfabetização e letramento dos estudantes com deficiência intelectual.

A pesquisa tem como objetivo analisar como a práxis pedagógica no Atendimento Educacional Especializado pode favorecer os processos de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual, matriculados na UEB Dr^a Maria Alice Coutinho.

O trabalho tem como meta apresentar um Produto Educacional: Guia de Orientação para a práxis pedagógica na Alfabetização e Letramento de estudantes com deficiência intelectual

Disponibilizamos o contato da mestranda **CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA** para quaisquer esclarecimentos:

E-mail: cristearly@hotmail.com

Telefone: (98) 99968-9691

Agradecemos a colaboração dessa instituição com a formação profissional de nossos estudantes.

Atenciosamente,



Prof^a. Dr^a. Marcia Raika e Silva Lima
Matrícula: 807588-01

Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva
PROFEI/UEMA



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador: CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 77260323.3.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.798.490

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, nº de CAAE 77260323.3.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa na perspectiva de estudo de caso.

O cenário da realização desse estudo será a U. E. B. Dra. Maria Alice Coutinho, em São Luís, MA.

Os participantes desta pesquisa serão docentes e responsáveis por estudantes com Deficiência Intelectual da referida escola: 05 (cinco) professores da sala de recursos, 04 (quatro) pais ou responsáveis dos estudantes com DI e 01 (uma) gestora escolar.

Os critérios de inclusão são os seguintes: professores que atuam no AEE, com experiência específica no ensino de alfabetização e letramento para estudantes com deficiência intelectual, ter pelo menos um ano de experiência no ensino de estudantes com deficiência intelectual na área de alfabetização e letramento; possuir formação acadêmica ou treinamento específico em educação especial, alfabetização, letramento ou áreas relacionadas. E por fim, os participantes devem concordar voluntariamente em participar da pesquisa após receberem todas as informações relevantes sobre os objetivos, procedimentos e potenciais riscos

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 6.798.490

envolvidos.

Como critérios de exclusão dos participantes da pesquisa foram relatados os seguintes: professores que não têm experiência direta no ensino de estudantes com deficiência intelectual na área de alfabetização e letramento; participantes que tenham um conflito de interesses evidente que possa comprometer a imparcialidade ou integridade dos resultados da pesquisa; indivíduos que não possam se comunicar efetivamente no idioma utilizado na pesquisa, a menos que haja recursos disponíveis para tradução ou adaptação.

As informações desta pesquisa serão coletadas por meio de roteiro de entrevista e questionário. A análise de dados utilizará a análise de conteúdo, conforme definida por Laurence Bardin, uma técnica de análise de dados qualitativos que permite explorar e compreender o conteúdo de mensagens, textos ou documentos de forma sistemática e rigorosa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

-Analisar como a práxis pedagógica no Atendimento Educacional Especializado pode favorecer os processos de alfabetização e letramento de alunos com Deficiência Intelectual, matriculados em uma escola da Rede Pública Municipal de São Luís, MA.

Objetivos Específicos:

1. Identificar na literatura científica existente, postulados acerca da Deficiência Intelectual e dos processos de alfabetização e letramento destes estudantes;
2. Conhecer a Proposta Curricular da Rede de Ensino, bem como o Projeto Político Pedagógico da escola na qual será realizado o Estudo de Caso e se neste consta a oferta do Atendimento Educacional Especializado;
3. Descrever a práxis pedagógica no AEE direcionada aos processos de alfabetização e letramento de estudantes deficientes intelectuais;
4. Organizar um Curso de Formação Continuada, na modalidade MOOC, a ser oferecido para toda a comunidade externa e escolar, buscando aprimorar a oferta da Educação Inclusiva oferecida na Unidade Básica de Ensino onde será desenvolvida a pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados no projeto são para os participantes da pesquisa e constam tanto no TCLE, quanto no item referente aos aspectos ético-legais na Metodologia do projeto, inclusive com o mesmo texto, o qual: preocupação dos participantes com a exposição a estigmas da deficiência intelectual, comprometendo sua disposição em compartilhar informações honestas

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 6.798.490

sobre suas experiências e práticas pedagógicas; bem como, discutir desafios enfrentados na alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual pode ser emocionalmente exigente para os participantes, especialmente se estiverem lidando com situações desafiadoras em suas próprias práticas.

Destaca-se que após a apresentação destes riscos, os(as) pesquisadores(as) apresentam formas de minimizá-los, às quais: garantir que todas as informações pessoais dos participantes sejam mantidas em sigilo e que qualquer dado divulgado seja agregado de forma a não identificar indivíduos específicos; certificar-se de que os participantes compreendam completamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e quaisquer riscos potenciais antes de concordarem em participar; garantir que os participantes sejam tratados com respeito e dignidade ao longo de todo o processo de pesquisa, evitando qualquer linguagem ou comportamento que possa contribuir para o estigma associado à deficiência intelectual; oferecer aos participantes a oportunidade de revisar e comentar os resultados da pesquisa antes da publicação, permitindo-lhes corrigir qualquer informação imprecisa ou interpretada de forma inadequada.

Quanto aos Benefícios da Pesquisa, foram apresentados para os participantes da pesquisa, os quais: oferta de um Curso de Formação Continuada em Serviço oferecido para toda a comunidade escolar, com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica dos Professores de AEE e a efetivação da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual matriculados na UEB locus da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, apresenta interesse público e o(a) pesquisador(a) responsável tem experiências adequadas para a realização do projeto, como atestado pelo currículo Lattes apresentado. A metodologia é consistente e descreve os procedimentos para realização da coleta e análise dos dados. O protocolo de pesquisa não apresenta conflitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Apresentação obrigatória tais como Termos de Consentimento, Ofício de Encaminhamento ao CEP, Autorização Institucional, bem como os Riscos e Benefícios da pesquisa estão claramente expostos e coerentes com a natureza e formato da pesquisa em questão.

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br

Continuação do Parecer: 6.798.490

Recomendações:

O (A) parecerista solicita o seguinte:

- Em submissões subsequentes, anexar o Currículo Lattes nos processos de encaminhamento de projetos ao CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está APROVADO e pronto para iniciar a coleta de dados e as demais etapas referentes ao mesmo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este Comitê de Ética em Pesquisa, órgão devidamente integrado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem o prazer de avaliar o projeto de pesquisa cujo título A PRÁXIS PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, nº de CAAE 77260323.3.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA. Assim, clarificamos que o parecer aqui exposto foi fruto de um trabalho coletivo, cuja decisão final ocorreu mediante reunião de colegiado. Portanto, parabenizamos a iniciativa dos(as) pesquisadores(as) em efetuar o Cadastro do Projeto de pesquisa junto à Plataforma Brasil, uma vez que a pesquisa envolvendo seres humanos é algo extremamente importante e que deve ser analisada com o máximo esmero e respeito. Desejamos uma pesquisa grandiosa e que os resultados sirvam para a melhoria da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2261637.pdf	27/03/2024 00:39:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	27/03/2024 00:34:26	CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEassinado.pdf	27/03/2024 00:30:03	CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA	Aceito

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



Continuação do Parecer: 6.798.490

Outros	Carta_Resposta.pdf	27/03/2024 00:15:25	CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada.pdf	08/12/2023 16:51:46	CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA	Aceito
Outros	DECLARACAO_DE_ISENCAO_CONFLITO_INTERESSE.pdf	07/12/2023 18:09:09	CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA	Aceito
Outros	Instrumentos_coleta_dados.pdf	07/12/2023 17:58:17	CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA	Aceito
Outros	DECLARACAO_AUTORIZACAO_INSTITUICAO.pdf	07/12/2023 17:47:50	CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORESSassinado.pdf	07/12/2023 17:31:11	CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA	Aceito
Outros	OFICIO_PARA_O_ENCAMINHAMENTO_DO_PROJETO_DE_PESQUISAassinado.pdf	07/12/2023 17:29:26	CRISTE ARLY CASTRO PINHEIRO SERRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS, 01 de Maio de 2024

Assinado por:
MARIA EDILEUZA SOARES MOURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uema.br



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado¹

PARTE I - INFORMAÇÕES E AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE

IDENTIFICAÇÃO

NOME DO ESTUDANTE	
DATA DE NASCIMENTO	
ENDEREÇO	

Dados familiares

MÃE				IDADE	
PROFISSÃO		ESCOLARIDADE		TELEFONE	
PAI				IDADE	
PROFISSÃO		ESCOLARIDADE		TELEFONE	
RESPONSÁVEL				IDADE	
PROFISSÃO		ESCOLARIDADE		TELEFONE	
VÍNCULO DO RESPONSÁVEL					

MORA COM	
----------	--

NÚMERO DE IRMÃOS	IDADES

¹Adaptado de Poker *et al.* (2013).

Informação escolar

UEB EC					
ENDEREÇO				NÚCLEO	
ANO DE ESCOLARIDADE ATUAL (CLASSE REGULAR)		NÍVEL	☐ EDUC. INFANTIL ☐ ENS. FUNDAMENTAL ☐ EJA	TURNO	☐ M ☐ V ☐ N
IDADE EM QUE ENTROU NA ESCOLA:					
HISTÓRIA ESCOLAR (COMUM) E ANTECEDENTES RELEVANTES:					
HISTÓRIA ESCOLAR (ESPECIAL) E ANTECEDENTES RELEVANTES:					
MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (DIFICULDADES APRESENTADAS PELO ESTUDANTE):					
PROFESSOR SRM				TELEFONE	

Avaliação geral

ÂMBITO FAMILIAR Apontar de forma descritiva as condições familiares do estudante	
1- Características do ambiente familiar (condições da moradia e atitudes):	
2- Convívio familiar (relações afetivas, qualidade de comunicações, expectativas):	
3- Condições do ambiente familiar para a aprendizagem escolar:	

ÂMBITO ESCOLAR	
Apontar de forma descritiva as condições da escola para atender às necessidades educacionais do estudante	
1. Em relação à cultura e filosofia da escola:	
2. Em relação à organização da escola (acessibilidade física, organização das turmas; mobiliários adequados, critérios de matrícula, número de estudantes nas salas, interação com as famílias, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projetos, atividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.):	
3. Em relação aos recursos humanos (professor auxiliar de sala, instrutor de Libras, tutor na sala de aula, parceria com profissionais da saúde etc.):	
4. Em relação às atitudes frente ao estudante (estudantes, funcionários, professores, gestores, pais etc.):	
5. Em relação ao professor da sala de aula regular (formação inicial e continuada, motivação pra trabalhar, reação frente às dificuldades do estudante, aspecto físico da sala de aula, recursos de ensino-aprendizagem, estratégias metodológicas, estratégias avaliativas, apoio de especialistas etc.):	

Avaliação do estudante

5.1- Condições de saúde geral

Caso o estudante apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde, descreva:
1- Tem diagnóstico da área da saúde que indica surdez, deficiência visual, física ou intelectual ou transtorno global de desenvolvimento?
1.1- Se sim, qual a data e o resultado do diagnóstico?
1.2- Se não, qual é a situação do estudante quanto ao diagnóstico?
2- Tem outros problemas de saúde? 2.1- Se sim, quais?
3- Faz uso de medicamentos controlados?
3.1- Se sim, quais?
3.2- O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Explique.
4- Existem recomendações da área da saúde?
4.1- Se sim, quais?

5.2- Necessidades educacionais específicas do estudante

Caso o estudante apresente alguma necessidade educacional especial, descreva:	
1- Deficiência(s) ou suspeita de deficiência(s) específica(s) apresentada(s).	
2- Sistema linguístico utilizado pelo estudante na sua comunicação:	
3- Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo estudante:	
4- Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o estudante:	
5- Implicações da necessidade educacional especial do estudante para a acessibilidade curricular:	
6- Outras informações relevantes:	

1- 5.3- Desenvolvimento do estudante (ESTE ITEM DEVE SER REVISADO MENSALMENTE)

FUNÇÃO COGNITIVA	PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Observações:
	ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Observações:
	MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Observações:
	LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Observações:
	RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Observações:

FUNÇÃO MOTORA	DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal, coordenação motora. Observações:
FUNÇÃO PESSOAL/ SOCIAL	ÁREA EMOCIONAL - AFETIVA - SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade. Observações:

São Luís/MA, ____ de ____ de ____.

Professor(a) SRM

Coordenação SRM

Com base nas potencialidades e considerando as dificuldades apresentadas pelo estudante, indicar quais são as suas necessidades educacionais especiais que constituem os objetivos do planejamento pedagógico no AEE:



PREFEITURA DE SÃO LUÍS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED
SUPERINTENDENCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado¹

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) - PARTE II

PARTE II - PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

NOME DO ESTUDANTE												
DATA DE NASCIMENTO					ENDEREÇO							
RESPONSÁVEL									TEL.			
UEB ENS. COMUM									NÚCLEO			
	TURNO	[] M [] V [] N	SÉRIE/ANO					NÍVEL	[] EDUC. INFANTIL [] ENS. FUNDAMENTAL [] EJA			
TÉCNICO SAAE QUE REALIZOU O ENCAMINHAMENTO			TEL.			DATA ENCAMINHAMENTO			SÍNTESE	[] ENTREGUE EM: ____/____/____ [] NÃO ENTREGUE		
UEB SRM					NÚCLEO					TURNO	[] M [] V [] N	
PROF. SRM									TEL.			

2- Ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais do estudante:

ÂMBITOS	Ações necessárias já existentes:	Ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas:	Responsáveis
ESCOLA			
SALA DE AULA			
FAMÍLIA			
SAÚDE			

¹Adaptado de Poker *et al.* (2013).

3- Organização do atendimento educacional especializado

TIPO DE AEE	
☐ Sala de Recursos Multifuncional	☐ Mediação no ensino comum
☐ Cuidador	☐ Projeto TEA
☐ NEECAHS	☐ Transcritor Braille
☐ Professor de Libras	☐ Intérprete no ensino comum
☐ SRM Profissional	☐ Outro(s)

FREQUÊNCIA SEMANAL
☐ 2 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional
☐ 3 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional
☐ 4 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional
☐ Projeto TEA _____ vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional _____ vezes por semana no ensino comum
☐ Outro(s)

TEMPO DE ATENDIMENTO NA SRM
☐ ____ hora(s) ____ minutos por atendimento na SRM

TEMPO DE ATUAÇÃO DO CUIDADOR
☐ Durante as aulas. Especifique:
☐ Intervalo. Especifique:
☐ Outro momento. Especifique:

COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO	
☐ Atendimento individual	☐ Atendimento em dupla
☐ Atendimento individual e coletivo	☐ Atendimento pequenos grupos

OUTROS PROFISSIONAIS DA EQUIPE DA SAAE ENVOLVIDOS	
☐ Técnico SAAE	☐ Assistente Social
☐ Psicopedagogo	☐ Fisioterapeuta
☐ Psicólogo	☐ Fonoaudiólogo
☐ Terapeuta Ocupacional	☐

ORIENTAÇÕES A SEREM REALIZADAS PELO PROFESSOR DE AEE
☐ Orientações ao professor de sala de aula. Quais?
☐ Orientações ao professor de Educação Física. Quais?
☐ Orientações aos colegas de turma. Quais?
☐ Orientações ao diretor da escola. Quais?
☐ Orientações ao coordenador pedagógico. Quais?
☐ Orientações à família do estudante. Quais?
☐ Orientações aos funcionários da escola. Quais?
☐ Outras orientações. Quais?

4- Sala de Recursos Multifuncional (ESTE ITEM DEVE SER REVISADO MENSALMENTE).

ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL Apontar o que será desenvolvido com o estudante, em cada área no AEE: Área Cognitiva Área Motora Área Social	
OBJETIVOS	Descrever os objetivos que pretende alcançar com o estudante, em cada área no AEE: • Área Cognitiva • Área Motora • Área Social
ATIVIDADES DIFERENCIADAS	Descrever as atividades que pretende desenvolver com o estudante no AEE: () Comunicação alternativa () Informática acessível () Libras () Adequação de material () Outra? Qual?
METODOLOGIA DE TRABALHO	Descrever o plano de ação metodológica utilizado com o estudante no AEE:
RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	Descrever os recursos/equipamentos que serão produzidos e utilizados para o estudante no AEE:
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do estudante no AEE:
AVALIAÇÃO DO PERÍODO (RELATÓRIO FINAL)	No final do período, descrever as conquistas do estudante e quais objetivos foram alcançados no AEE. Registrar de que forma as ações do AEE repercutiram no desempenho escolar do estudante:

São Luís/MA, ____ de ____ de ____.

Professor(a) SRM

Coordenação SRM