



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA-IEMCI  
CURSO LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIAS MATEMÁTICA E  
LINGUAGENS**

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM ALUNO DOS ANOS  
INICIAIS? Desafios para a sua inclusão e aprendizagem**

**ODINÉIA MONTEIRO BARBOSA**

**BELÉM  
2019**

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM ALUNO DOS ANOS INICIAIS? Desafios para a sua inclusão e aprendizagem**

**ODINÉIA MONTEIRO BARBOSA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Educação Científica e Matemática – IEMCI na Universidade Federal do Pará, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens para os anos iniciais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Vilhena da Silva

**BELÉM  
2019**

# **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM ALUNO DOS ANOS INICIAIS? Desafios para a sua inclusão e aprendizagem**

**ODINÉIA MONTEIRO BARBOSA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens.

**BANCA EXAMINADORA:**

**Profa. Dra. Maria de Fátima Vilhena da Silva  
IEMCI-UFGA(Orientadora)**

**Prof. Dr. Francisco Hermes Santos da Silva  
(UEPA- Membro externo)**

**Profa. Esp. Sílvia Caroline Salgado Pena  
(PPGECM-UFGA- Membro Interno)**

**Local e data de defesa: 16 de Dezembro de 2019**

**Conceito: EXCELENTE**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)**

---

B238d Barbosa, Odinéia Monteiro

**DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM ALUNO DOS  
ANOS INICIAIS? Desafios para a sua inclusão e  
aprendizagem / Odinéia Monteiro Barbosa. — 2019.  
37 f. : il. color.**

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Vilhena da  
Silva

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - 3, Instituto  
de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal  
do Pará, Belém, 2019.

1. Deficiência Intelectual . 2. Dificuldade de Aprendizagem . 3.  
Intervenção pedagógica . 4. Anos iniciais . 5. Inclusão .  
I. Título.

CDD 371.952

---

### **Dedicatória**

Dedico ao aluno A que colaborou com o Estudo, em um vínculo de respeito e carinho. Aluno este que me permitiu desenvolver um olhar mais atento e, firmar meus passos na construção de novos saberes docentes.

“Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica[...]”.(FREIRE, 1998, p. 44)

# **DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UM ALUNO DOS ANOS INICIAIS? Desafios para a sua inclusão e aprendizagem**

## **RESUMO**

O presente relato tem como objetivo avaliar a possibilidade de aprendizagem de aluno com deficiência intelectual de modo reflexivo por meio da observação sistêmica. A deficiência intelectual (DI) encontra-se relacionada a uma grande parte das deficiências e síndromes, o que relaciona fatores endógenos e exógenos, causando limitações para o seu desenvolvimento, mas sem descartar a possibilidade de aprendizagem. O objetivo geral deste trabalho é avaliar a possibilidade de aprendizagem de aluno com deficiência intelectual, em diferentes situações pedagógicas, em sala de aula regular. A pesquisa é um estudo de caso desenvolvida por meio do método de observação sistêmica, que permite uma amostra da realidade na escola, especialmente na sala de aula. O problema norteador orienta-se pela seguinte questão: que situações pedagógicas na sala de aula podem influenciar na aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual? Para tanto, foram realizadas duas tarefas de intervenção com o aluno, o qual identificamos como A. Auxiliados por princípios teóricos, o aluno apresenta indícios de deficiência intelectual com dificuldades de aprendizado, um nível cognitivo abaixo do considerado “normal” em relação aos demais alunos. Os resultados apontam a necessidade de ser levado em conta essas particularidades do aluno. Para isso entendemos que a possibilidade de aprendizagem é possível com tarefas mais elaboradas, que contemplem o funcionamento intelectual e possibilite sua inclusão. Porém, para desenvolver uma abordagem inclusiva, é necessário conhecer muito bem o aluno, seu ritmo de aprendizado, e suas potencialidades a fim de que os mesmos conteúdos tratados para os demais alunos da sala tenham abordagens diferenciadas para o DI. Os registros permitem concluir que as pessoas com deficiência intelectual, precisam ser favorecidas com situações pedagógicas que possibilitem ao aluno com DI superar suas dificuldades.

**Palavras-chave:** Deficiência Intelectual; Estudo de Caso; Intervenção Pedagógica; Anos Iniciais.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>10</b>
<b>2. LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>18</b>
<b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>23</b>
<b>4. RESULTADOS SOBRE O CASO DO ALUNO A .....</b>	<b>25</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>36</b>



## INTRODUÇÃO

A cada ano que passa, as escolas públicas, estão recebendo uma grande parte das pessoas que possuem necessidades específicas, as quais precisam desse auxílio escolar para o seu desenvolvimento. Dados apresentados pelo o Globo (2018) apresentam informações sobre o andamento da inclusão realizada pelas escolas públicas. Em 2017, o número de matrículas desse grupo na educação básica foi de 827.243. No ano anterior eram 751.065. Apesar disso, a estrutura das escolas ainda é insuficiente para atender a essa população. O Censo Escolar da Educação Básica 2017, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), mostra que o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, passou de 85,5% em 2013 para 90,9% em 2017. A maior parte dos alunos com deficiência, no entanto, não tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE). Somente 40,1% conseguem utilizar esse serviço.(BRASIL, 2017).

Existe grande preocupação com os estudos sobre deficiência, que pode ser de origem física, sensorial ou intelectual. Os estudos tem indicado que a deficiência intelectual não significa que o sujeito não tenha capacidade de aprender, mas que pode ser desenvolvido de forma diferente. Nesse sentido, há que se pensar que em educação a deficiência intelectual (DI) do aluno merece atenção não somente de educadores, mas também de médicos, psicólogos, entre outros, logo o sujeito com deficiência intelectual na escola prescinde de atenção de técnicos especializados para facilitar o seu aprendizado em sala de aula.

Mas, a realidade é preocupante, pois o sistema educacional ainda conta com pouquíssimos especialistas para a referida área. Então, sem atendimento educacional especializado, não se pode pensar em inclusão do DI sem suporte qualificado; outro problema enfrentado nesse sistema é que grande parte dos professores não tem a formação adequada para intermediar o desenvolvimento cognitivo dos mesmos, ou por falta de interesse na formação continuada, ou por uma deficiência na formação inicial ou mesmo por não acreditar que alunos com DI tenham possibilidade de desenvolvimento cognitivo.

Para contribuir com a formação acadêmica no contexto educacional, e possibilitar experiências na educação inclusiva, este trabalho foi realizado no curso de licenciatura em que o foco foi analisar a inclusão dos alunos com deficiências, com abrangência de transtornos globais e déficits de aprendizagem, e neste trabalho o foco foi a deficiência intelectual. A pesquisa foi realizada no ano de 2018, em uma escola pública, em que se constatou que apesar dos esforços dos professores para cumprir seu papel educador inclusivo o ambiente escolar ainda parece estar longe do ideal.

Esta pesquisa teve o objetivo geral de avaliar a possibilidade de aprendizagem de aluno com deficiência intelectual (DI) em diferentes situações pedagógicas em sala de aula regular. Como objetivos específicos temos: identificar iniciativas inclusivas na escola, para o aluno com DI perante o processo educativo; e também analisar as situações pedagógicas se são de inclusão desenvolvidas no ensino do aluno dos anos iniciais com deficiência intelectual.

O caráter de observação sistêmica, permite uma amostra da realidade na escola, especialmente na sala de aula que é semelhante aos dados em nível nacional, notando que há muito a ser melhorado na perspectiva inclusiva. Nesse sentido buscamos analisar, que situações pedagógicas na sala de aula podem influenciar na aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual?

## 1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Antes de abordar a deficiência intelectual (DI), precisamos rever alguns conceitos, que estão passando constantemente por mudanças, e que precisam assegurar os direitos de pessoas com deficiência, o que se caracteriza de modo transversal em todos os níveis de ensino.

Em 1980, a Organização Mundial da Saúde - OMS, propôs três níveis para esclarecer todas as deficiências, a saber: deficiência, incapacidade e desvantagem social, para que pudessem ser inseridos na sociedade. Mas ainda não estava estabelecido o termo inclusão, que ao longo dos anos, surgiu com a necessidade de incluir socialmente as pessoas que apresentam alguma condição que esteja “inserido” nestes níveis.

Na perspectiva de incluir socialmente os grupos especiais, e respeitar suas limitações, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no 9.394/1996, em seu capítulo V – Da Educação Especial, introduz como os estados, em sua autonomia, devem proceder para efetuar a inclusão.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

No primeiro relatório mundial sobre deficiência, em 2011, a diretora geral Margaret Chan da Organização Mundial da Saúde - OMS diz: “A deficiência é parte da condição humana [...] cada um de nós vai ser permanente ou temporariamente deficiente, em algum momento da vida. Precisamos fazer mais para quebrar as barreiras que segregam as pessoas com deficiência, em muitos casos, forçando-os à margem da sociedade.” Ressaltando a necessidade de

Inclusão social, consideramos que todos somos passíveis de ter ou adquirir uma deficiência.

A garantia de direitos a educação especial, tem sido um grande passo para a socialização das pessoas com deficiências, possibilitando seu desenvolvimento, e permitindo a estes cidadãos se sentirem parte da sociedade.

Com mudanças históricas nas leis, saímos do conceito de retardado mental, e chegamos a deficiência mental ou deficiência intelectual (DI), considerando que a mesma está ligada ao desenvolvimento cognitivo, dificultando o aprendizado, e tarefas simples do dia a dia, como a higiene pessoal. Para compreender a condição de uma pessoa com DI, e a importância do estudo das deficiências, é necessário conhecer as características, comportamental e cognitivas, e os cuidados que se deve ter para assegurar a inclusão das pessoas com deficiência e possibilitar seu desenvolvimento.

A deficiência intelectual (DI), inicialmente foi conhecida como retardo mental, idiotia, caracterizava as pessoas como seres incapazes, além de carregar rótulos, pois a DI estava sempre relacionada a outras deficiências. Dias; Oliveira (2013) utilizando as Referências American Association On Mental Retardation, (2006); JAVIEL (2003); PESSOTTI (1984, 1999), identificam relações “bidirecionais” entre as concepções e as terminologias utilizadas para identificar a deficiência intelectual. As autoras trazem termos utilizados: debilidade mental, subnormalidade mental, oligofrenia, deficiência mental, retardo mental, capacidades diferentes, barreiras na aprendizagem; ou as pessoas: idiotas, imbecis, tontos, cretinos, dementes, retardados mentais, inválidos, com necessidades educativas especiais, deficientes intelectuais, estúpidos, amentes, entre outras.

As autoras ressaltam também a bidirecionalidade quanto a estes termos:

[...] não configuram apenas denominações diferentes, mas expressões discursivas de visões de mundo distintas. Cada expressão traz em sua constituição um conjunto de ideias, significados e orientações que se manifestam nas práticas cotidianas, indicando ênfases na compreensão e nas expectativas em relação à pessoa com deficiência. Tais terminologias expressam a maneira como as sociedades se posicionam e normatizam as vivências sociais [...] (DIAS e OLIVEIRA, 2013, p. 171).

Diante dessa posição, as pessoas com deficiência intelectual (DI) convivem com as representações que a própria sociedade lhe impõe, como pessoas desqualificadas de seus papéis sociais. O termo DI quando no adulto é dito no sentido de ser infantilizado, incapaz, e na criança o preconceito e a discriminação social.

Um dos primeiros a utilizar o termo deficiência intelectual, apesar de uma concepção equivocada, foi John Langdon Haydon Down, pesquisador da Síndrome de Down, que algum tempo depois, no decorrer de seus estudos, verificou que tais condições não estão associadas ao problema. Honora e Frizanco (2008, p.103), “A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro”.

Telford e Sawrey (1977, p.301), cita alguns déficits que limitam a pessoa com deficiência intelectual:

1. Nas aptidões sensórias motoras (virar-se, engatinhar, andar, manipular objetos).
  2. Nas aptidões de comunicação (sorriso social, gesticulação, fala).
  3. Nas aptidões de auto ajuda (comer, vestir-se, cuidar da higiene íntima, tomar banho).
  4. Na socialização (os jogos imitativos, as brincadeiras com outras crianças, cooperativamente ou em paralelo dependendo da idade).
- Durante a infância e o início da adolescência, os déficits no comportamento adaptativo podem refletir-se:
    1. Na aprendizagem acadêmica.
    2. Nos juízos e raciocínios ao lidar com o ambiente.
    3. Nas aptidões sociais (participação em atividades grupais e relacionamentos interpessoais eficazes).
  - No final da adolescência e na idade adulta, os déficits no comportamento adaptativo podem refletir-se:

1. Na competência ocupacional.
2. Na família e nos deveres sociais.

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2014) define deficiência intelectual DI:

A Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é caracterizado por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Tendo prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade. (DSM –V, 31).

O Manual apresenta características diagnósticas para Deficiência Intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual) que constata tais déficits citados por Telford e Sawrey(1977) e, especifica os critérios referentes para avaliar/diagnosticar a deficiência intelectual, definida também como atraso cognitivo. O diagnóstico a partir das observações do funcionamento cognitivo ou intelectual e do funcionamento ou comportamento adaptativo. (DSM-V, 2014).

#### **1- Quanto ao funcionamento cognitivo:**

O DSM-V (2014) enfatiza a avaliação do funcionamento cognitivo como um meio de diagnóstico para a DI

[...] funções intelectuais que envolvem raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem pela educação escolar e experiência e compreensão prática. Os componentes críticos incluem compreensão verbal, memória de trabalho, raciocínio perceptivo, raciocínio quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva. (DSM-V, 2014, p.37).

O DSM-V (2014) corrobora que o funcionamento intelectual costuma ser mensurado com testes de inteligência administrados individualmente, com validade psicométrica, abrangentes, culturalmente adequados e adequados do

ponto de vista psicométrico. “Treinamento e julgamento clínicos são necessários para a interpretação dos resultados dos testes e a avaliação do desempenho intelectual. Porém, alguns fatores que podem influenciar os escores dos testes” (DSM-V, 2014, p.37).

O Manual afirma que “perfis cognitivos individuais baseados em testes neuropsicológicos são mais úteis para o entendimento de capacidades intelectuais do que apenas o escore do QI” (DSM-V, 2014, p.37). Esses testes podem identificar pontos fortes e pontos fracos, evidenciando a importância dessa avaliação para o planejamento acadêmico e profissional.

O DSM-V (2014) ressalta que Escores de QI são aproximações do funcionamento conceitual, mas podem ser insuficientes para a avaliação do raciocínio em situações da vida real e do domínio de tarefas práticas.

**2- Quanto ao funcionamento adaptativo** envolve raciocínio adaptativo em três domínios: conceitual, social e prático.

- **O domínio conceitual** (acadêmico) envolve competência em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas, entre outros;
- **O domínio social** envolve percepção de pensamentos, sentimentos e experiências dos outros; empatia; habilidades de comunicação interpessoal; habilidade de amizade; julgamento social; entre outros;
- **O domínio prático** envolve aprendizagem e autogestão em todos os cenários de vida, inclusive cuidados pessoais, responsabilidades profissionais, controle do dinheiro, recreação, autocontrole comportamental e organização de tarefas escolares e profissionais, entre outros;

Capacidade intelectual, educação, motivação, socialização, aspectos de personalidade, oportunidade vocacional, experiência cultural e condições médicas gerais e transtornos mentais coexistentes influenciam o funcionamento adaptativo. O funcionamento adaptativo é investigado mediante uso tanto da

avaliação clínica quanto de medidas individualizadas, culturalmente e psicometricamente adequadas.

Medidas padronizadas são empregadas com informantes (para pais ou outro membro da família; professor; conselheiro; provedor de cuidados) e com o indivíduo, na medida do possível. Outras fontes de informação incluem avaliações educacionais, desenvolvimento metalinguagem, médicas e de saúde mental. (DSM-V, 2014, p.37).

Machado e Almeida (2010, p.58), ressaltam que:

Deficiência Intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas no dia a dia. Esta deficiência se origina antes da idade de 18. (MACHADO, 2010, p.58).

Limitações na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com atraso cognitivo significa que podem precisar de mais tempo para aprender a falar, a caminhar e a aprender as competências necessárias para cuidar de si, tal como vestir-se ou comer com autonomia. É natural que enfrentem dificuldades na escola, no entanto aprenderão, é possível que algumas crianças não consigam aprender algumas coisas como qualquer pessoa que também não consegue aprender tudo. (INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL, 2017).

Dessa forma a D.I não impossibilita as pessoas de aprender, talvez não no mesmo ritmo cognitivo que os demais alunos, mas se houver uma proposta inclusiva e uma pedagogia adequada podem ser capazes de desenvolver habilidades. Sendo assim, “a inclusão de crianças com DI no ensino comum [...] representa um dos maiores desafios, pois a cultura escolar, por princípio, supervaloriza as habilidades cognitivas” (GLAT; PLETSCHE, 2012, p. 82). Para romper este paradigma, é preciso entender e aplicar os princípios da inclusão como uma educação que seja para todos defendida por Mantoan (1997):

A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter

suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 1997, s/n).

Em geral as crianças com deficiência intelectual apresentam mais dificuldade para interpretar conteúdos abstratos, o que exige estratégias diferenciadas por parte do professor. Ampudia (2011) defende a seguinte tese;

Pessoas com deficiência intelectual ou cognitiva costumam apresentar dificuldades para resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer a regras, e realizar atividades cotidianas - como, por exemplo, as ações de auto cuidado. (AMPUDIA, 2011, p.1).

Tal citação sustenta que as dificuldades da pessoa com DI evidenciam que mudanças precisam ser realizadas com urgência em relação às propostas de ensino dos professores para alcançar melhores resultados ou avanços com alunos que tenham DI. Os professores quando não atendem ao paradigma da inclusão não enxergam o que os alunos não são capazes de fazer, e não propõem novos caminhos para efetivar o ensino inclusivo, permanecendo no seu comodismo. Mas,

O melhor caminho para se trabalhar (...), é identificar as competências e habilidades (...). Propor atividades paralelas com conteúdos mais simples ou diferentes, não caracteriza uma situação de inclusão. 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. (AMPUDIA, 2011, p. 2).

Cada escola possui um contexto, que será apresentado pela fala da professora regente, e de seus alunos. Ao sermos instigados a vivenciar essa realidade pudemos refletir sobre nossa posição de futuros professores corroborando com a pedagogia freireana. Logo, precisamos assumir a posição de professores diferenciados para compreendermos o que queremos ser, e fazer da própria prática o nosso campo de pesquisa, nos avaliando sempre e aprendendo com as deficiências nossas e dos alunos assumindo que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, de porque estou sendo assim, mas me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do

estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica [...]”.(FREIRE, 1998, p. 44).

Neste ambiente do espaço escolar, a sala de aula como laboratório e os alunos como objeto de estudo, na perspectiva de uma formação docente que traga a conciliação da teoria e prática para assistirmos os alunos no coletivo e individualmente.

## **2. LEGISLAÇÃO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Está garantido em Lei a educação como direito a todas as pessoas, com ou sem deficiência. No Brasil o Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2006), destaca a obrigatoriedade do estado efetivar o direito a educação a crianças, adolescentes e jovens dentro da faixa etária de 04 a 17 anos (BRASIL, Lei número 12.796/2013), garantindo o direito à educação em todas as etapas do ensino regular (infantil, fundamental I e II, médio) e modalidades (Diretrizes Nacional para a Educação Especial –Resolução 2/2001 CNE/CBE).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ressalta que estudantes com deficiência devem estar matriculados nas classes comuns do ensino regular. Além disso, esses estudantes têm direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2008, p.16), ofertado de forma complementar a escolarização, de acordo com o Decreto 6571/2008, que disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996).

Porém o processo de escolarização dos alunos com deficiência não corresponde à essa universalidade que se preconiza como concreto para o ensino sistematizado, como observa-se nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2017, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), que mostram o índice de inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, onde a maior parte dos alunos com deficiência não tem acesso ao atendimento educacional especializado (AEE).(BRASIL, 2017). Tais dados apresentam uma realidade preocupante, pois sem atendimento educacional especializado, não se pode pensar em inclusão sem a garantia dessa assistência que é o principal suporte para esses alunos estarem matriculados nas escolas de ensino regular.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais do AEE na educação básica na Nota Técnica 06/2011- MEC/SEESP/GAB que dispõe sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual. Estabelece que cabe ao professor do atendimento educacional especializado a identificação das

especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com a sala de aula comum. A nota orienta que por meio de avaliação pedagógica processual, esse profissional deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante diferenciando-se das atividades de sala de aula, porém complementar a formação ao ensino que se tem como comum/coletivo. É, portanto, importantíssima a articulação entre os professores do AEE e da sala de aula regular. Mas para isso é necessário garantir o acesso dos alunos a este atendimento.

O referido documento configura a avaliação de estudante com deficiência intelectual como parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem, o documento traz a orientação que o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. Considerando que o conhecimento especializado no processo de avaliação é fundamental quando se objetiva o aprendizado e promover a autonomia dos estudantes na escola e fora dela. (BRASIL, 2009).

O direito a educação no Brasil, mesmo garantido nas leis não se constituem, principalmente quando se pergunta sobre as situações de inclusão escolar para alunos com deficiência, e mais especificamente para alunos com deficiência intelectual, como apontam Glat e Pletsch (2012) quanto a supervalorização das habilidades cognitivas como cultura escolar, o que leva o processo de educação inclusiva para alunos com DI esbarrar nas práticas pedagógicas educacionais, que para Pletsch (2009; 2013) “se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”, dentro de um padrão [...], baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização [...]”(PLETSCH, 2013, p. 250).

Esse modelo “padrão” configura-se como um desafio para o aluno que apresenta a deficiência intelectual, mesmo que em níveis próximos ao socialmente “normal”(GLAT, 1989, p.214 apud PLETSCHE, 2013). Para Pletsch (2013,p.251) “deve-se considerar que pessoas com deficiência

“**mental/intelectual**” são diferentes entre si e, existindo a diferença, é necessário estar atento às singularidades de cada um e conhecer as suas histórias de vida”. PLETSCHESSA ressalta que:

[...] deve-se levar em conta que a criança com “deficiência mental/intelectual tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da leitura, dos conceitos lógico-matemáticos, na realização das atividades da vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Contudo, ressaltamos que essas alterações não são determinantes, por si só, para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente do desenvolvimento. (PLETSCH, 2013, p.251-252).

Contudo é necessário que sejam avaliadas as especificidades do aluno, como orientado na Nota Técnica 06/2011- MEC/SEESP/GAB, que corrobora o direito do estudante com deficiência intelectual ao atendimento educacional especializado, bem como a qualquer outra atividade extracurricular, oferecidas aos estudantes, sem prejuízo das atividades em sala de aula comum.

Documentos do Pro-letramento (Ministério da Educação-MEC, 2007) reforçam que “nos três primeiros anos do ensino fundamental (primeiro ciclo), a avaliação representa fonte de informação para formulação e revisão das práticas pedagógicas, a partir da compreensão dos desempenhos e aprendizagens dos estudantes, seus progressos e necessidades de intervenção”. Temos também na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) descrita a concepção de avaliação reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, na qual duas funções estão postas como inseparáveis: o diagnóstico, cujo objetivo é conhecer cada aluno e o perfil da turma e o monitoramento, cujo objetivo é acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino visando o sucesso dos estudantes; alterar planejamento, propor outras ações e estratégias de ensino.

O processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual, tendo em vista o acesso, participação e o desempenho nas atividades escolares para seu pleno desenvolvimento pessoal, social e, educacional, almejando também o desenvolvimento profissional com autonomia e independência, inicia-se com as situações inclusivas que devem por orientação dos documentos ser colocadas

em prática na escola, com a participação e ação coletiva dos atores responsáveis pelo processo de inclusão. Segundo as autoras Sampaio e Sampaio (2009):

a educação inclusiva, na medida em que promove um ensino respeitoso e com significado para cada criança, favorece o desenvolvimento da consciência de que todos são igualmente beneficiários de direitos e deveres e incentiva o debate permanente sobre causas coletivas. (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009, p.44).

As autoras corroboram que “a inclusão é, portanto, uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas brasileiras” (idem, p.44), apontam que seja implementado um modelo inclusivo na educação e ressaltam que:

faz-se necessária uma profunda reorganização escolar, que vai muito além de aceitar crianças deficientes na escola ou até mesmo realizar adaptações físicas ou curriculares de pequeno porte, que se restrinjam à sala de aula, sem, contudo, contribuir para que haja uma real transformação da dinâmica dos processos pedagógicos, nem da qualidade das relações estabelecidas na instituição escolar. Esta reorganização requer, entre outras medidas, a redução do número de alunos por turma, nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas. (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009, p.44).

As autoras enfatizam que o processo de mudanças estrutural e nas práticas pedagógicas trazem complexidade quanto a inclusão e, reforça a importância da formação dos professores, o que se torna um fator chave para propiciar as adequações exigidas pela educação inclusiva. (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009, p.45).

Sendo assim, “não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência”. O docente deve avaliar cada aluno, verificando suas potencialidades, necessidades e conhecimentos/experiências prévias, assim adequando-se ao modelo de inclusão almejado. (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 107)

Essa avaliação deve assim proceder porque cada criança é um ser único, nesta condição as crianças com D.I. merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações cognitivas e adaptativas, “não visualizar

somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, levar em consideração as habilidades e competências potencialmente desenvolvidas e aprimorar a autonomia para realizar tais tarefas” (TÉDDE, 2012, p.29). A autora ressalta também que o aluno com “D.I. necessita sim de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não podemos esquecer que eles possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções, e que nós acreditemos neles.” (TÉDDE, 2012, p.30).

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos um estudo de caso que possibilitou o entendimento da dificuldade de aprendizagem de um aluno. Para Fachin (2005, p. 45), o método possibilita uma análise qualitativa dos dados:

No método do estudo de caso, leva-se em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Todos os aspectos do caso são investigados. Quando o estudo é intensivo, podem até aparecer relações que, de outra forma, não seriam descobertas. O direcionamento desse método dá-se com a obtenção de uma descrição e compreensão completas das relações dos fatores em cada caso, sem contar o número de casos envolvidos. Conforme o objetivo da investigação, o número de casos pode ser reduzido a um elemento caso ou abranger inúmeros elementos, como grupos, subgrupos, empresas, comunidades, instituições e outros. Às vezes, uma análise detalhada desses casos selecionados pode contribuir para a obtenção de ideias sobre possíveis relações. (FACHIN, 2005, p. 45).

A observação do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem, deficiência, transtornos globais ou déficits de aprendizagem, foi um projeto realizado dentro do Tema Compreensão e Explicação dos Processos de desenvolvimento e da aprendizagem II, e Estágio de Docência I ministrado pela Professora Dra. Maria de Fátima Vilhena da Silva, que fazem parte do currículo do curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagem, do Instituto de Educação Matemática e Científica-IEMCI, UFPA.

Fomos lotados na escola, em uma sala muito pequena e quente, sem ventilação, na turma de terceiro ano, com 28 alunos na faixa etária de 8 a 11 anos. Na turma havia dois alunos com sinais de deficiência intelectual (DI), e um com transtorno de comportamento. Os três alunos tinham atendimento educacional especializado (AEE).

A escola possui a sala para atender os alunos, como previsto na lei, (BRASIL, 1996), em contra turno, mas devido a problemas com as famílias para levarem seus filhos para a escola os alunos com deficiência recebem assistência na sala multifuncional no mesmo horário da aula. Esta situação faz com que o aluno deixe de realizar as tarefas planejadas e direcionadas à turma naquele dia, sem dar-lhe reposição.

Dos três alunos observados um se caracterizava com transtorno cognitivo, característico de transtorno de comportamento, não verbalizava, dificuldade na comunicação com a professora, e colegas de turma. Optamos por estudar esse aluno que além de possuir todas essas características descritas também não tinha laudo médico que comprovasse ser um caso de DI, embora houvesse muitos indícios ao se comparar com a literatura sobre o tema. O aluno, recebia atendimento na sala de AEE, com um profissional especializado na área de inclusão (em cartografia tátil).

O sujeito desta pesquisa, será identificado como aluno “A”. As observações iniciaram no dia 03 de setembro de 2018, e o acompanhamos até o fim do mês de outubro, com duas observações por semana no total de 10 horas semanais. Nesse período, conhecemos a realidade do aluno em sala e fora dela; sua história diz que ele é filho de pais separados, mora com a mãe dele, tem uma irmã que mora com o pai, e não existe apoio familiar para as tarefas escolares. O aluno A é atendido duas vezes por semana na sala de AEE, porque não consegue acompanhar em tempo as atividades da turma na mesma proporção que os demais, em sala de aula.

Em busca de respostas a pergunta que norteia esta pesquisa realizamos duas intervenções com atividades das disciplinas de língua portuguesa e matemática.

#### **4. RESULTADOS SOBRE O CASO DO ALUNO A**

Durante o período do Estágio de Docência I e do eixo temático que discute sobre a inclusão escolar, fomos orientados a aprofundar sobre teorias e vivenciar a perspectiva da deficiência intelectual no espaço escolar. Isso nos permitiu enxergar a realidade da escola, da sala de aula propriamente dita, e da comunidade na qual está inserida o aluno pesquisado. O conjunto dessas observações nos levou a construção de novos conhecimentos e reflexões.

Nessa esteira de construção foi que, no caminho do aprender a ser professor, as orientações na investigação foram muito importantes, pois nos direcionou para proceder observações mais ampla e considerar a sala de aula como um laboratório, que nos permite experimentar a (co)vivência docente, e enxergar com mais clareza o objeto de estudo e a relação teoria-prática docente. Nessa condição iniciamos a pesquisa com o desafio da observação sistêmica de alunos com deficiência e, se possível, aprender a identificar casos de deficiência e aprender a intervir na aprendizagem da criança considerada com DI.

Ao chegarmos na escola nos deparamos com as condições diferentes daquela que imaginávamos; a sala de aula era um ambiente com temperatura elevada, espaço reduzido, não havia lugar para a professora e seus 28 alunos se locomoverem. Isso, nos fez entender, que antes de estudar sobre inclusão, é necessário, que nós, os futuros profissionais da educação também devemos nos incluir nesse ambiente escolar como um grande desafio em que o contexto mostra descaso do governo.

Destacamos, porém, que apesar das dificuldades de aprendizagem do aluno A, boa parcela dos alunos da turma eram copistas e não sabiam ler. Ao procedermos as observações sistêmicas, constatamos que o aluno em questão, não escrevia em letra cursiva, e se encontrava no processo de formação das palavras; ele apresentava pronúncia correta silábica de palavras com até três famílias.

Procuramos estudar quais as possibilidades de aplicar atividades para o aluno A. Iniciamos com tarefas simples, no nível escolar abaixo do ano/série do aluno instigando-o a resolver a tarefa. Saímos do campo da observação para a

intervenção, e nos sentimos responsáveis por compreender o processo de aprendizagem do mesmo e assim nos aprofundar no estudo de caso.

Diante das dificuldades do aluno A era necessário mais conhecimentos sobre deficiência intelectual (DI) conhecida por alguns estudiosos como um transtorno cognitivo, onde o indivíduo, apresenta dificuldades no aprendizado, comportamento, comunicação e ao realizar atividades no dia a dia, e quase sempre está relacionada a outras deficiências (HONORA E FRIZANCO, 2008; MACHADO E ALMEIDA, 2010; DSM-V, 2014)

Os desafios da inclusão de aluno com DI são inúmeros, e os professores encontram-se sobrecarregado pelo sistema, porque devido os baixos salários as vezes tem que deslocar-se de uma escola para outra, a quilômetros de distância, enfrentam salas de aula pequenas com o número de alunos acima da lotação. Ser incluso neste espaço é tornar-se, além de educador, colaborador e corresponsáveis pelos alunos com e sem deficiência, mesmo que seja por um breve espaço de tempo. (SAMPAIO e SAMPAIO, 2009). Para isso, é necessário constitucionalizar a educação como inclusiva, e como direito a igualdade de oportunidades.

Com o intuito de prover dados para o estudo, a partir das observações realizadas em sala, e relatos de que o aluno não tinha capacidade de acompanhar a turma nas atividades, por não possuir os conhecimentos dos conteúdos, e por não copiar do quadro, resolvemos investigar se os relatos sobre o aluno estavam corretos. Para isto, iniciamos uma avaliação do mesmo propondo primeiro atividades de escrita, porém com mais elementos que simplesmente copiar mas que mostrasse as necessidades do aluno.

Segundo Ampudia (2011); Machado e Almeida (2010); DSM (2014), e o discurso do professor responsável pela sala de AEE, o ensino de alunos com DI, torna-se complexo, pois eles não conseguem compreender tarefas abstratas, necessitando de um olhar mais aprofundado do professor, para elaborar atividades concretas, com mais informações sobre o conteúdo a ser estudado.

Kosík (2002), diz que o pensamento dialético distingue entre representação e conceito, mas para se fazer está distinção é necessário um

processo de indagação da representação (objeto), para que possamos enfim chegar a sua essência (conceito), isto sendo próprio da natureza humana.

Considerando essas abordagens realizamos duas intervenções com a resolução de cálculos de operações simples, adição, subtração, multiplicação. Feitas em classe, porém com a permissão da professora foram isoladas daquelas que ela planejava para os demais da turma.

### Intervenção 1:

FIGURA 1 Atividade de Adição e associações de resultados e cores.

**COMPLETE A FAMÍLIA DO 10**

**CALCULE E PINTE DE ACORDO COM A LEGENDA**

10

$10 + 1 = \boxed{11}$   
 $10 + 2 = \boxed{12}$   
 $10 + 3 = \boxed{13}$   
 $10 + 4 = \boxed{14}$   
 $10 + 5 = \boxed{15}$   
 $10 + 6 = \boxed{16}$   
 $10 + 7 = \boxed{17}$   
 $10 + 8 = \boxed{18}$   
 $10 + 9 = \boxed{19}$

**LEGENDA**

11 19 14  
AZUL

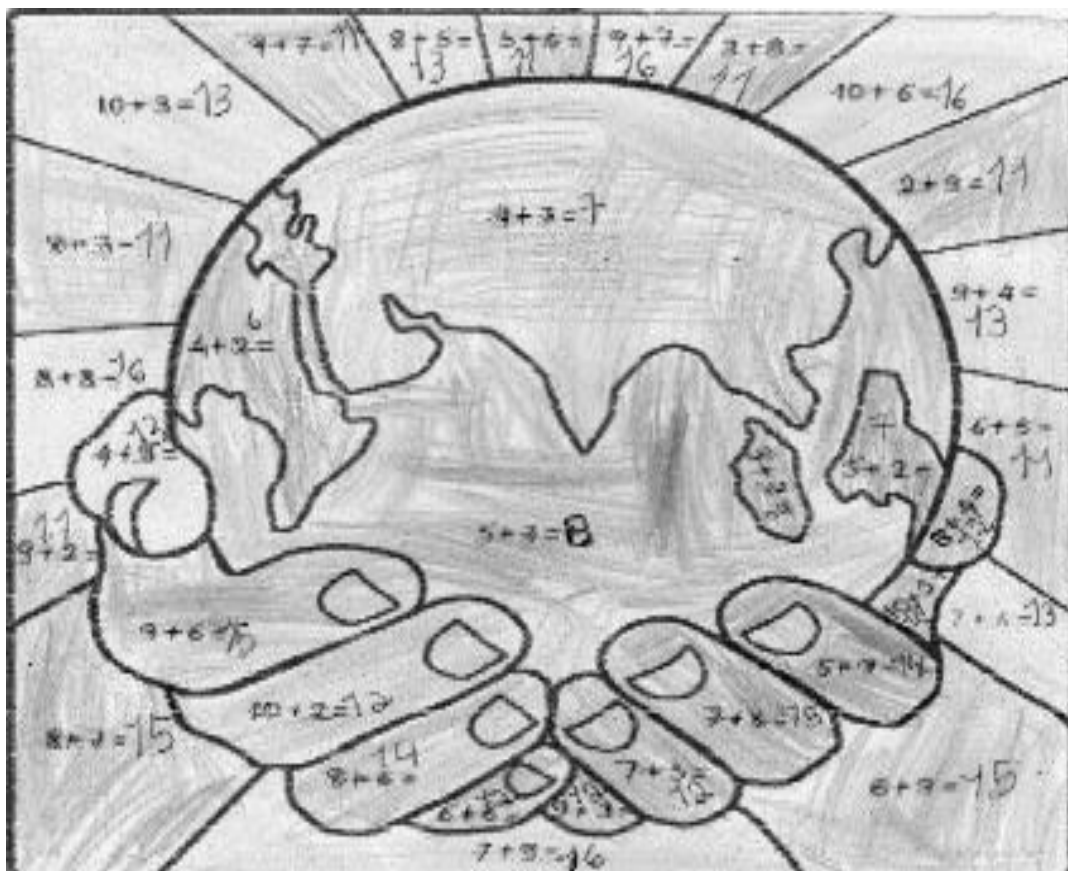
17 18 16  
AMARELO

13 12 15  
VERMELHO

The circle diagram shows segments with the following sums and colors: 10+1 (AZUL), 10+6 (AMARELO), 10+5 (VERMELHO), 10+3 (VERMELHO), 10+7 (AMARELO), 10+9 (AZUL), 10+2 (VERMELHO), 10+4 (AMARELO), and 10+8 (AMARELO).

Fonte: Barbosa (2018)

Figura 2. Resolução da adição nos devidos espaços



Fonte: Barbosa (2018)

Na figuras 1 e 2 estão exemplos das primeira atividades sobre operações de adição, uma vez que o conteúdo que estava sendo estudado era multiplicação, dos números 6, 7, e 8. E, segundo informações da professora, o aluno não apresentava condições para desenvolver as atividades.

As atividades direcionadas para o aluno A, continham símbolos dos números de 0 a 19, e como tarefas, o aluno A deveria realizar a soma dos números, e associar os resultados da soma às cores, para facilitar o entendimento e ainda fazer as continhas de adição no segundo nível. Fazíamos juntos a leitura da atividade junto com o aluno, e ele identificava os nomes das cores correspondente bem como na figura 2 ele lia os números e dava os resultados nos lugares correspondentes.

O aluno A nos surpreendeu, pois mostrou que sabia somar e fazer as devidas correspondências de cores, o que não confirmou a informação da professora. Para ela, o aluno ficava praticamente isolado apenas copiando

porque pensava que A não seria capaz de resolver nenhuma atividade de matemática simples como essa aplicada para ele. Para SAMPAIO E SAMPAIO, (2009, p. 47), “é imprescindível que os atores da escola tenham acesso a uma formação técnico-pedagógica que os prepare para lidar com a diversidade nas salas de aula”, para evitar rótulos aos alunos por falta de observação do professor sobre a capacidade do aluno. Ou do “laudo” antecipado e equivocado do aluno por sua aparente incapacidade ou informações equivocadas da família, é necessário um olhar diferenciado dos professores. (TÉDDE, 2012).

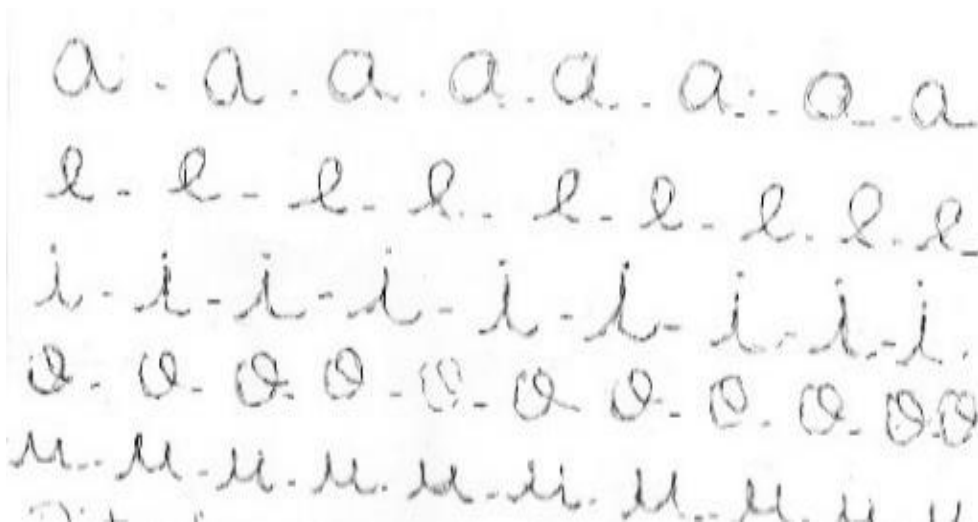
### **Intervenção 2:**

A segunda atividade destinada para o aluno A foi a prática da escrita e o raciocínio lógico, com o objetivo de verificar se o aluno apresentava noções de multiplicação. Solicitamos ao aluno que escrevesse o seu nome, uma vez que verificamos que a professora procedia com o comando para a turma primeiro escrever um cabeçalho antes das tarefas; o cabeçalho constava da escrita do nome completo.

Observamos que o aluno A escrevia seu nome utilizando letras em bastão (maiúsculas); assim iniciamos a atividade para o desenvolvimento da escrita cursiva (minúsculas), primeiro com comandos para a prática da caligrafia, atentando para que também identificasse as letras. O segundo comando foi solicitar que escrevesse o seu nome novamente, apenas com as iniciais maiúsculas. O aluno A concluiu a atividade sem problemas, porém não é possível demonstrar para preservar sua identidade. A figura 3, o comando para escrever e reconhecimento das vogais, o aluno segue os comandos e tem familiaridade com os signos linguístico solicitados durante a atividade.

Para oportunizar a adaptação do aluno em realizar as tarefas em sala de aula, e possibilitar a interação com os demais alunos e a professora, acompanhamos as atividades do livro, auxiliando o mesmo nessa atividade porque ele não tinha leitura fluente, mas demonstrou interesse nas atividades e foi bastante participativo durante a correção das tarefas no quadro.

Figura 3: Escrita e reconhecimento das vogais.



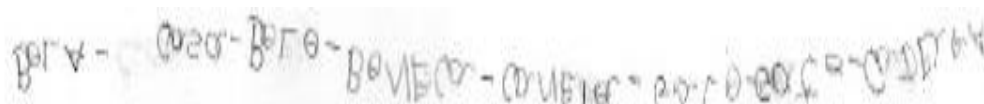
Fonte: Barbosa (2018)

Como continuidade das atividades para o reconhecimento das letras, e a compreensão leitora e escrita, utilizamos o ditado, com palavras de duas e três sílabas, as quais a professora havia realizado com a turma anteriormente, mas que o aluno não havia acompanhado.

Não foi possível analisar de maneira adequada a solução da tarefa pelo aluno A. Por ser uma folha de papel A4 sem pautas, o aluno escreve de modo não linear, mas escreveu corretamente as palavras ditadas. Por exemplo, o aluno ao ouvir a palavra, pronunciava uma ou duas vezes antes de escrever, BO – LA, como se estivesse recuperando na memória as famílias silábicas.

Esse resultado é notado na figura 4: ditado, onde o aluno escreve as palavras com letras maiúsculas (bastão), e minúsculas (cursivas), regras ortográficas que precisam ser direcionadas durante a avaliação do professor, e que deve ser acompanhada tanto coletivamente como individualmente.

Figura 4: Atividade 2: terceiro comando - Ditado.



Fonte: Barbosa (2018)

Para compreender se o aluno não apresentava condições para desenvolver as atividades, solicitamos que o mesmo escrevesse os números de dois em dois, até 20. Para tanto, foi preciso explicar antes como o mesmo deveria proceder, pois ele nos falou que nunca havia realizado qualquer atividade assim. O aluno observou que era necessário “pular”, o número que o mesmo utilizou, para contar de dois em dois, falando: - “pula um número, tia”; estimulamos sua contagem e solicitamos que procedesse a tarefa até o número 50. Para Silva e Guerra (2009, p. 90), “compreende-se que multiplicação é uma nova operação que surge da abstração (reflexiva) das estruturas de contar e somar”, os autores ressaltam que:

Podemos perceber que invariavelmente somamos quantidades iguais várias vezes. Então abstraímos que podemos contar essas quantidades dando o resultado imediato dessa contagem. Sendo assim, somar 4 laranjas mais 4 laranjas e mais 4 laranjas é o mesmo que contar 3 vezes a quantidade 4 laranjas e temos 12 laranjas. O três (primeiro fator), portanto, é um contador, e o 4 (segundo fator) é a quantidade que está sendo somada, isto é, efetivamente contada. (SILVA E GUERRA, 2009, p. 90).

Ao analisarmos a figura 5 é possível perceber que o aluno A procede a contagem de dois em dois, mas para isso, necessitou de nosso auxílio por não possuir a compreensão, bem definida, para realizar a tarefa, porém, observa-se que o pensamento operatório da adição está estabelecido. Silva e Guerra, (2009, p. 90), dizem que “a ideia de contagem tem o princípio da ideia de adição de unidades enquanto que a ideia de adição encerra em si a ideia de contagem quando se adiciona quantidades diferentes da unidade”.

Figura 5: Atividade 2: quarto comando, contar de 2 em 2.

Handwritten number sequence: 0-2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-22-24-26-28-30-32-34-36-38-40-42-44-46-48-50

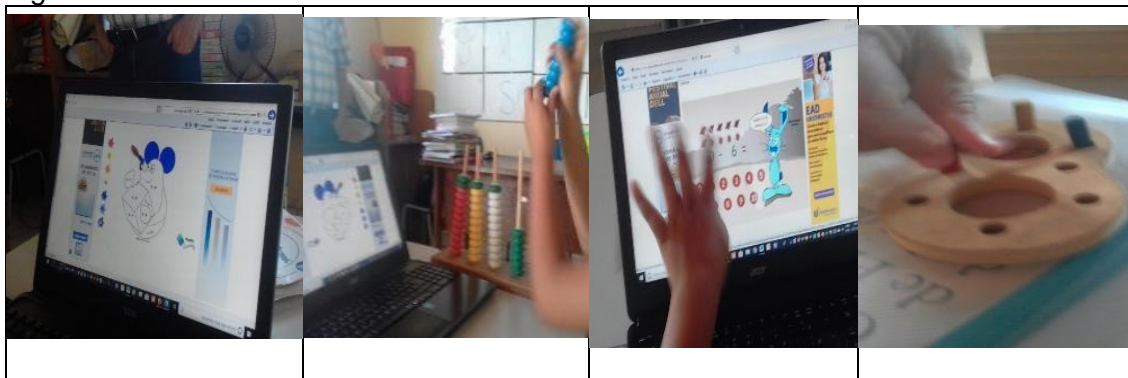
Fonte: Arquivo pessoal Barbosa, 2018.

Também acompanhamos o aluno A nos procedimentos na sala de AEE, com a autorização do professor responsável; acompanhamos o aluno no

atendimento, com duração de uma hora, duas vezes por semana (terças e quintas-feiras). As atividades eram realizadas com o suporte de um notebook, materiais de apoio como o ábaco, materiais adaptados para deficientes visuais, mas que serviam como material concreto e possibilitavam a contagem nas tarefas de operações de adição e subtração. A principal ferramenta para desenvolver as atividades foram os jogos educativos *online*, onde o *site* mais utilizado pelo professor é o escola games que apresenta atividades nas diversas áreas do saber. <http://www.escolagames.com.br>

Notamos que o apoio da sala de AEE tem oportunizado ao aluno A no desenvolvimento das habilidades observadas, como se vê no conjunto da figura 6.

Figura 6: Atividades sala de AEE.



Fonte:Barbosa (2018)

Apesar desse acompanhamento na sala de AEE, entendemos que há necessidade de outras atenções a serem complementadas em sala de aula, pois a nosso ver, na sala de aula, o aluno A fica excluído porque falta a devida atenção para ele avançar nas suas habilidades já que seus avanços são bem mais devagar que os seus colegas. Diante dessa condição na sala de aula fizemos uma avaliação que nos permite dizer que as experiências pedagógicas em sala de aula são de máxima importância ao aluno com dificuldade de aprendizagem. E, para isso resumimos algumas dessas condições no quadro 1 apontando a situação do aluno, as atitudes que ao nosso ver foram facilitadoras e as condições pedagógicas que não foram facilitadoras para a aprendizagem do aluno A na sala de aula.

QUADRO 1: Experiências pedagógicas observadas em sala de aula

Sobre o aluno	Atitude pedagógica facilitadora	Condições pedagógicas não facilitadoras da aprendizagem
Não escreve em letra cursiva		Escreve no quadro em letra cursiva
Está no processo de formação das palavras	Exercício de ditado para copiar palavras	Não há muito tempo para dedicar a alfabetização de alunos que não reconhecem letras e palavras
Pronúncia correta de até três famílias silábicas		Poucas vezes destina atividades específicas para alunos com deficiência.
Sabe resolver cálculos de operações simples adição, subtração e multiplicação	Algumas vezes propõe exercícios matemáticos simples	O tempo para acompanhar o aluno individualmente é escasso.
Não compreende conceitos abstratos operações numéricas simples		As explicações e conceitos são únicos e abstratos
Dificuldades sócio educacionais	Propõe atividades em grupos de alunos	Nem sempre os colegas aceitam o aluno na equipe

A construção do quadro 1, mostra que o aluno apesar das suas dificuldades possui habilidades e competências, que eram desconhecidas da professora regente, e dos professores do apoio da sala de AEE.

O quadro 1 traz um exemplo de posicionamento de professor atento aos alunos, portanto é importante planejar atividades pedagógicas que possam desenvolver habilidades e competências. Ao professor cabe o desafio de questionar-se e de avaliar a própria prática.

Na escola, em geral, se supervaloriza o desenvolvimento cognitivo, e espera-se que todos os alunos aprendam por igual, no mesmo tempo; essa prerrogativa, deve ser levada em conta pois uns aprendem mais devagar que outros, mesmo sendo atividade em grupo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio da inclusão é colocar-se na condição de facilitadores da aprendizagem para alunos com deficiências, e o desafio maior quando são alunos apresentam deficiência intelectual. Mais do que nunca, é fundamental que sejam difundidos os direitos, e ações complementares na educação das pessoas com deficiência. É também necessário a troca de experiências entre educadores e especialistas, a fim de que se criem estratégias que possibilitem verdadeira inclusão no ambiente escolar.

Com o nosso trabalho pedagógico inclusivo o aluno pesquisado não demonstrou ter deficiência intelectual dentro das características apresentadas na literatura, porém apresentava graves dificuldades de compreensão e interpretação no campo da leitura e da escrita, problema que também acontecia com a maioria dos seus colegas de sala de aula.

O “diagnóstico” ou “laudo” apressado da escola sem as devidas avaliações por especialistas fazia com que a professora da classe o tratasse como o aluno que nada sabia ou nada podia aprender. Esse equívoco foi desmitificado durante nosso trabalho embora não sejamos especialistas nem compete a nós dar diagnóstico, mas o aluno A apesar demonstrou não estar alfabetizado no 3º ano, e que apesar disso respondeu positivamente a muitas atividades. O que percebemos nessa investigação é que ele precisava de ajuda de alguém que lhe orientasse.

As atividades que formulamos para o aluno A foram realizadas com sucesso embora ele necessitasse que lhe ajudasse a ler e o incentivasse a fazer o que lhe era proposto, pois encontrava-se desmotivado na sala já que ficava alheio ou excluído. O conceito da inclusão escolar não é apenas acolher e ser solidário ao aluno para “ficar” na sala de aula.

Para responder a indagação: **que situações pedagógicas na sala de aula podem influenciar na aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual?**

Podemos dizer que é preciso antes saber o que o aluno já sabe para depois propor atividades que sejam importantes e significativas para o aluno,

logo, antes de ser dado um rótulo ou um laudo sem a ajuda de especialistas seja feito um levantamento das condições do aluno afim de procedermos de acordo. Essa condição é primordial para se considerar o nível de seu desenvolvimento cognitivo, e para não causar desestímulo no aprendiz uma vez que o aluno com dificuldade de aprendizagem ou com deficiência intelectual, em geral já vem sem estímulo para a escola por assimilar o que os outros lhe dizem “que não é capaz de aprender nada”.

Vimos que as formas de avaliar são também relevantes para influenciar na aprendizagem do aluno; nesta condição quando propusemos atividades ao aluno A, consideramos o seu nível de desenvolvimento cognitivo, e a qualidade de interação dele com a professora e com a turma. Desta avaliação e das intervenções realizadas concluímos que o mesmo gostava de matemática e foi capaz de resolver as tarefas; nas primeiras atividades, de matemática; ele demonstrou autonomia, e gosto pela matemática demonstrando prazer em seu semblante por estar ali estudando.

O aluno pesquisado soube fazer as adições (soma, subtração); na multiplicação mostrou maior dificuldade, mas depois de uma explicação a mais conseguiu resolver a atividade. Sua maior dificuldade foi com a leitura e a escrita, e certamente como dissemos antes, ele precisa ser alfabetizado nessa área assim como muitos daquela sala onde se fez a pesquisa.

Por fim, podemos dizer que as vivências no ambiente escolar propiciou momentos de práticas e teorização sobre a sala de aula, sobre a dificuldade de um aluno rotulado de DI e excluído das tarefas escolares dentro da própria sala de aula. Cabe, assim saber avaliar qual o melhor caminho para a inclusão de alunos com deficiência intelectual ou com dificuldade de aprendizagem, pois a cada nova situação pedagógica pode-se possibilitar aprendizado ou desmotivar o aluno sem diagnóstico. É preciso na escola dos anos iniciais, que o professor procure adquirir conhecimentos sobre educação especial na busca de compreender o outro e facilitar o desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência. Em fim, ensinar é estar aberto ao processo de ensinar para aprender e aprender para ensinar – uma das máximas da docência evidenciadas por Paulo Freire a qual vivenciamos no campo de estudo sala de aula.

## Agradecimentos

GRATIDÃO, primeiramente à Deus pelo dom da vida e, proporcionar o encontro de almas boas no percurso meu caminhar. A minha família em nome do meu filho Deyvid pelas ausências. A minha Orientadora Profa Dra Maria de Fátima Vilhena da Silva pelos conhecimentos construídos e, desconstruídos na formação docente, pelo apoio no cansaço que muitas vezes foi mental e emocional. GRATIDÃO pela amizade e perseverança diante dos obstáculos. Aos amigos e aos professores que sempre estavam por perto para construir juntos, e apoiar uma docência mais humanizada.

## Referências

AMPUDIA, R. O que é deficiência intelectual? Revista nova escola, v.1, agosto de 2011. Disponível em: <<https://googleweblight.com/i?u=https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual&hl=pt-BR>> . Acesso Out. 2019.

BRASIL. Censo Escolar foi divulgado pelo Ministério da Educação 31/01/2018 Aumenta inclusão de alunos com deficiência, mas escolas não têm estrutura para recebê-los. Disponível em:<<https://oglobo.globo.com>>. Acesso Nov. 2018.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases. Lei no 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso Out. 2019.

BRASIL. Resolução 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> . Acesso Out. 2019.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. MEC/SEESP , Direito à educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais, orientações Gerais e Marcos Legais, 2a Edição, Brasília-DF, 2006.

BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Brasília: MEC-SEESP, 2008.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)> . Acesso Out 2019.

BRASIL, Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. 2008. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=6002&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=6002&Itemid=)> . Acesso Out. 2019.

FACHIN, O. Fundamentos da Metodologia. 5ª edição- revista e atualizada pela norma da ABNT 14724, Editora Saraiva, 2005. p. 45. Disponível em: <[www.saraivauni.com.br](http://www.saraivauni.com.br)> Acesso Mar. 2019.

DIAS, S. S; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 19, n.2, p. 169-182, Abr.-Jun., 2013. Disponível em:<[http://googleweblight.com/i?u=http://www.scielo.br/scielo.php?script%3Dsci\\_arttext%26pid%3DS1413-65382013000200003&hl=pt-BR](http://googleweblight.com/i?u=http://www.scielo.br/scielo.php?script%3Dsci_arttext%26pid%3DS1413-65382013000200003&hl=pt-BR)> . Acesso Out. de 2019.

Deficiência Intelectual ou atraso cognitivo?, 2017. Disponível em: <<https://www.institutoinclusaobrasil.com.br/deficiencia-intelectual-ou-atraso-cognitivo/>> . Acesso Out. 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7 edição. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão Escolar de alunos com necessidades especiais. 2ªed. R.J: Uerj. 2012.

HONORA M. ; FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

KOSIK, K. Dialética do Concreto. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

MACHADO, A. C. ; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. Rev. Psicopedag.,v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010. Disponível em:

<<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a04.pdf>>. Acesso em: Nov. 2018.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre :Artmed, 2014.Editado também como livro impresso em 2014. ISBN 978-85-8271-089-0. Disponível em:<[http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo\\_supervisionado/dsm.pdf](http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf)> . Acesso Out. 2019.

PLETSCH, M. D. A Escolarização do Aluno com Deficiência Intelectual... apesar do diagnóstico. In: MELETTI, S. M. F. ; KASSAR, M. C. M. (organizadoras) Escolarização de Alunos com Deficiências: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank ; tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. - São Paulo : SEDPCD, 2012. p. 334. Disponível em: <[http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/relatorio\\_mundial\\_completo.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/relatorio_mundial_completo.pdf)> . Acesso Out. 2018.

Revista Educação: pedagogia da diferença, edição 216. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das maiores especialistas em inclusão escolar. Abril de 2015. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/pedagogia-da-diferenca/>> . Acesso Out. de 2019.

SAMPAIO, C. T., SAMPAIO, S. M. R. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>> . Acesso Jun. 2019.

SILVA, F. H. S; GUERRA, R. B. Contextualização do Ensino da Matemática. Anais do IV Congresso Internacional de Ensino de Matemática na ULBRA, Canoas-RS. 2007. In: SILVA, F. H. S. Formação de Professores: mitos do processo. Belém: EDUFPA, 2009.

TÉDDE, S. Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão. (dissertação de mestrado) – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 99 f.

TELFORD. C.W; SAWREY. J.M. O indivíduo excepcional. Rio de Janeiro: LTC\_livros técnicos e científicos editora, 1977,v.5.