UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA

LUCILENE DOS SANTOS RODRIGUES

RECURSOS ADAPTADOS PARA APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL-PA

Castanhal-PA
2018

LUCILENE DOS SANTOS RODRIGUES

RECURSOS ADAPTADOS PARA APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL-PA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para obtenção de título de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.ª MSc. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes.

Castanhal-PA
2018

LUCILENE DOS SANTOS RODRIGUES

RECURSOS ADAPTADOS PARA APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CASTANHAL-PA

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia e aprovado em sua forma final pela Faculdade de Pedagogia do Campus Universitário de Castanhal da Universidade Federal do Pará.

Banca examinadora:

_____

Profª MsC. Raphaella Duarte Cavalcante Lopes (UFPA- Orientadora)

_____

Profª MsC. Silvany Ellen Risuenho Brasil (UNAMA)

_____

Profº Esp. Orlando Santana de Oliveira Júnior (SEMED-Castanhal)

Castanhal, 26 de outubro de 2018

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida, autor do meu destino, meu guia e socorro na hora da angustia, a meu esposo Raimundo Nonato da Silva Rodrigues, ao meu filho Rayan dos Santos Rodrigues, meus demais familiares, amigos e, principalmente, aos meus alunos da Educação Especial que incentivam a minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por toda força, ânimo e coragem que me ofereceu para alcançar a minha meta.

A minha família, em especial ao meu esposo Raimundo Nonato da Silva Rodrigues e ao meu filho Rayan dos Santos Rodrigues e ao meu primo Mateus Henrique Santos de Matos, que nunca desistiram de mim e sempre me ofereceram amor e carinho nas horas que mais precisei.

As minhas amigas Antônia Célia da Silva Brito, Eliene do Socorro Ribeiro Silva, Rosângela Barbosa dos Santos, Elque Janaina Monteiro Melo e Silvana Valeria da Silva Lima que incentivaram e acreditaram no meu sonho de ser pedagoga e nunca me deixaram fraquejar diante das dificuldades.

Agradeço aos professores da Faculdade de Pedagogia do Campus de Castanhal da Universidade Federal do Pará, em especial a minha orientadora Raphaella Duarte Cavalcante Lopes, que através de seus ensinamentos possibilitaram a realização de um sonho e aos membros da banca Professora Mestra Silvany Ellen Risuenho Brasil e Professor Especialista Orlando Santana de Oliveira Júnior que fazem parte desse acontecimento.

Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades.

Hallahan e Kauffman (1994)

RESUMO

Garantir o acesso universal à educação não é o suficiente para que todos possam ter uma educação de forma justa, e ainda é comum que parte da população viva a margem do sistema de ensino ou segregada dentro dele. Dentre essa parcela da população, temos o público-alvo da Educação Especial que ao longo dos anos vem lutando para garantir seu espaço na sociedade. O presente estudo tem como finalidade comparar, antes e após a utilização de recursos adaptados, a aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual da rede municipal de ensino de Castanhal-PA. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, primeiro com o levantamento das dificuldades através da observação da rotina do discente na escola. Em seguida, a realização de atividades com recursos adaptados para atender as suas necessidades e foi possível promover, no período de realização do trabalho, uma maior interação do aluno com o ambiente escolar, desenvolver a capacidade de percepção, de movimentação e de concentração. Nesse sentido, foi possível observar que trabalhar a individualidade do estudante é muito importante na Educação Especial, tendo em vista que cada pessoa, principalmente o público em questão, apresenta peculiaridades, onde a melhor forma de ensinar é introduzindo esses alunos em um ambiente rico em aprendizagem.

Palavras chaves: Educação Especial; Inclusão; Deficiência Intelectual; Recurso Adaptados.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Fatores de riscos pré-natais, perinatais, pós-natais e desconhecidos de acordo com aspectos biomédicos, sociais, comportamentais ou educacionais que contribuem para DI. 23
Quadro 2 - Barreiras e problemas identificados, e os materiais adaptados para inclusão do aluno com deficiência intelectual 33

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Antes e Depois da atividade de cobrir pontilhados realizada com o aluno 39

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 9
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E ASPECTOS HISTÓRICOS..... 21
2 A DEFICIENCIA INTELECTUAL E OS RECURSOS PEDAGOGICOS ADAPTADOS..... 23
3 RECURSOS ADAPTADOS PARA APRENDIZAGEM DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA..... 27
3.1 METODOLOGIA..... 27
3.1.1 Participantes..... 28
3.1.2 Ambiente..... 28
3.1.3 Procedimentos..... 29
3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 31
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 41
REFERÊNCIAS..... 42

INTRODUÇÃO

Ser professora foi uma decisão que tomei há muito tempo na minha vida, quando decidi fazer o magistério e lecionar em casa para as crianças da minha comunidade. A graduação em Pedagogia foi uma forma que encontrei de melhorar o que mais gosto de fazer, através do conhecimento científico que o curso proporciona. No entanto, a minha relação com a Educação Inclusiva é recente.

Em 2016, comecei um novo trabalho em uma escola da minha cidade como professora auxiliar. No momento da lotação, percebi que vários profissionais evitavam a sala na qual se encontrava um aluno com deficiência, acabou que fiquei na sala em questão, juntamente com outra professora.

O aluno possuía deficiência múltipla e toda a escola o considerava um caso perdido. Desafiada pelo meu processo de formação em Pedagogia e com o objetivo de mostrar para todos que é possível fazer a diferença, busquei informações com os professores do meu curso e na internet. Por conta própria, decidi realizar atividades pedagógicas com o aluno para desenvolver suas habilidades. Logo nos primeiros meses, foi possível obter resultados positivos e isso me impulsionou a ampliar meu conhecimento na área da Educação Especial.

A escolha de um público específico da Educação Especial, como as pessoas com Deficiência Intelectual, vem como desafio de um novo trabalho, em 2018, como Profissional de Apoio Escolar – Cuidadora de um aluno com Deficiência Intelectual, bem como manifesta-se também por acreditar nesses alunos, em suas possibilidades, seus desenvolvimentos cognitivos, e seu desenvolvimento como ser humano.

Em minha experiência na Educação Especial, sempre procurei alternativas de ensino que fossem capazes de atender as necessidades do aluno, no seu processo de ensino-aprendizagem. Dentre estas, o uso de recursos pedagógicos se tornou muito comum, porém, às vezes esses recursos não davam certo, e era preciso adaptá-los de acordo com as necessidades do aluno. Nesse sentido, o problema desta pesquisa é saber: como os recursos adaptados contribuíram para o processo de aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual da rede municipal de Castanhal-PA? Tendo como objetivo comparar, antes e após a utilização de recursos adaptados, a aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual da rede municipal de ensino de Castanhal-PA. Para tanto, os objetivos específicos buscaram:

- Identificar as dificuldades existentes no processo de aprendizagem, de um aluno com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de Castanhal-PA;

- Analisar as adaptações necessárias nos recursos para eliminação de barreiras, no processo de aprendizagem deste discente;
- Descrever o uso de recurso adaptado para o o processo de aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual.

Para falar sobre o uso de recursos adaptados no ensino de um aluno com deficiência intelectual, o trabalho foi estruturado em três capítulos, considerações finais e referências bibliográficas. O primeiro intitulado "Educação Especial e Inclusiva: concepções e aspectos históricos", procura fazer um resumo sobre a história da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, relatando brevemente um pouco da realidade brasileira sobre o caminho que percorreu a inclusão, falando das leis estabelecidas e do seu público-alvo. Para isso, foram usados documentos oficiais e autores que tratam sobre o tema como Brasil (1988), Capellini e Rodrigues (2009), Silva (2016) e UNESCO (1994).

O segundo capitulo "A Deficiência Intelectual e os Recursos Pedagógicos Adaptados", conceitua a Deficiência Intelectual de forma a mostrar as caraterísticas das pessoas nessa condição e também sobre a importância dos recursos adaptados no processo de ensino aprendizagem dialogando com os autores Reganhan (2006), Santos (2012), Schmitz (1984), Schwartzman e Lederman (2017) e Tedde (2012).

O terceiro capitulo abordas os procedimentos metodológicos da pesquisa apresentando os participantes, ambiente, os procedimentos éticos e de coleta de dados, bem como a análise e resultados da pesquisa. As considerações finais, embasada pelo objetivo do estudo, apontam as conclusões alcançadas com a pesquisa e por fim as referencias apresentam os dados complementares a respeito das obras consultadas.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E ASPECTOS HISTÓRICOS

A criação de leis é um marco para estabelecer os diretos dos cidadãos. Porém algumas leis só passaram a existir depois de intensos processos de lutas daqueles que querem garantir seus direitos básicos (BRASIL, 2008). No caso das pessoas com deficiência não é diferente, elas precisam lutar diariamente para que alguns dos seus direitos sejam atendidos.

Os primeiros registros de atendimento para pessoas com deficiência tiveram início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008).

De acordo com dados históricos, no início do século XX, foram criadas outras duas importantes instituições. A primeira é o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, e a segunda é criada em 1954, sendo a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE no país (BRASIL, 2008).

Logo depois, em 1961, tem-se um avanço em relação ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, esse atendimento passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 74.024 de 1961, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).

Dez anos depois, a Lei nº. 5.692 de 1971, que altera a LDBEN de 1961, define ‘tratamento especial’ para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Porém essa legislação não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender as pessoas com deficiência e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 1971). O que acabou por promover uma maior segregação dos alunos com deficiência, muitas vezes estimulando o preconceito dentro das escolas.

Como marco das ações do governo foi criado em 1973, no Ministério da Educação - MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob o viés integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas superdotadas, que pouco tinha a atenção do Estado (BRASIL, 2008).

Em 1988, observa-se outro importante avanço, a Constituição Federal de 1988, que logo no seu art. 3º, inciso IV, traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 5). Ela define também:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, p. 43-44).

Desta forma, a Constituição Federal Brasileira representou um grande marco na educação do país quando trouxe em seu conteúdo a universalização da educação e pontos específicos da educação para pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Depois da Carta Magna de 1988 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº. 8.069 de 1990 (BRASIL, 1990), que além de ter como objetivo dá maior proteção à criança e ao adolescente, reforça o que diz a constituição e determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Com o debate mais acentuado sobre uma educação igualitária para todos, o país, em 1994, publica a Política Nacional de Educação Especial, um novo instrumento que serviu para orientar o processo de ‘integração instrucional’ que possibilita o acesso às classes comuns do ensino regular aos alunos com deficiência que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os outros alunos (BRASIL, 1994). No entanto, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais, de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

Dois anos após a publicação da Política Nacional de Educação Especial houveram alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, agora conhecida como LDB, que foi sancionada através da Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996). A nova LDB no seu texto estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos

e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Como ênfase da importância da Educação Especial foi publicado o Decreto nº 3.298 de 1999 (BRASIL, 1999) que regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todo o ensino, dando maior ênfase quanto a importância da Educação Especial no ensino regular.

O Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001a), Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. De acordo com o plano, o principal objetivo deveria ser de escolas inclusivas que possam garantir o atendimento às diversidades humanas, estabelecendo assim objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos alunos com deficiência.

Como complemento ao Plano Nacional em 14 de setembro de 2001, são divulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b) visando acompanhar o processo de mudanças na resolução CNE/CEB nº 2, fica determinado em seu texto que os sistemas de ensino além de oferecer vagas para todos os alunos, devem oferecer uma educação de qualidade para todos independente de suas especificidades.

A Convenção da Guatemala de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001c), afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda prática que tenha como característica a não garantia desses direitos. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma nova interpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Para facilitar a comunicação a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002a), reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Não só a Libras ganhou destaque, a Portaria nº 2.678 de 24 de setembro de 2002, (BRASIL, 2002b), aprova diretriz e normas para o uso, ensino, produção e difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa "Educação Inclusiva: direito à diversidade", visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade (BRASIL, 2003).

Já em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2004).

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 regulamentou as leis nº 10.048 de 2000 e nº 10.098 de 2000, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Já o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que visa a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No ano de 2005, temos a implantação dos Núcleos de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014).

Pensando na Educação Especial numa perspectiva inclusiva, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e

social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema de ensino por conta de suas deficiências e que possuam acesso gratuito e igualitário (BRASIL, 2006).

No contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), especificamente no ano de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. No documento "Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas", publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada o princípio que compreende a educação regular e Educação Especial como complementares e não como oposição (BRASIL, 2007).

Para reafirmar o PDE foi publicado o Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que estabelece dentre as diretrizes do "Compromisso de Todos pela Educação", o objetivo de garantir o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às deficiências dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Para o suporte financeiro das propostas e dos avanços no sistema de ensino paras as pessoas com deficiência, foi publicado o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, o mesmo instituiu a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais de Educação (FUNDEB), estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este decreto também reafirma o atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização e os demais serviços da Educação Especial, além de outras medidas de apoio escolar (BRASIL, 2011).

Tratando de um caso mais especifico a lei de nº 12.764, de dezembro de 2012, instituiu a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O Estatuto da Pessoa com Autismo visa preservar os direitos das pessoas com TEA de formar a integra-las em toda a sociedade. No que diz respeito a educação, o seu texto estabelece como direito dessas pessoas, o acesso à educação e ao ensino profissionalizante bem como, em casos comprovados de necessidade, o aluno autista incluído na classe comum de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

A lei brasileira de nº 13.146 de 6 de junho de 2015, institui a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que tem como objetivo garantir com que estes possam viver de forma digna na sociedade usufruindo de todos os recursos disponíveis. O

capitulo IV descreve ainda sobre o direito a educação, em três artigos (27, 28 e 30) a lei estabelece uma serie de instrumentos que visam garantir o processo de ensino aprendizagem adequado a necessidades desse público da Educação Especial (BRASIL, 2015).

Mesmo com todas essas leis não é fácil garantir educação digna para as pessoas que vivem à margem do sistema de ensino, o ideal é transformar as escolas em ambientes inclusivos. Para isso:

> o princípio que orienta esta Estrutura de uma educação inclusiva é o de que escolas deveriam acomodar todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidade/superdotadas, pessoas de rua e que trabalham, de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicos ou culturais, de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 1).

Assim, a escola deve ser um ambiente acolhedor, em que as pessoas possam conviver com as diferenças, onde todos tenham o direito de aprender com dignidade apesar de suas limitações.

De acordo com Brasil (2008), as Escolas inclusivas são as que devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, o uso de recurso e parceria com as comunidades.

No que diz respeito a esse assunto, conforme mostra Glat e Fernandes (2005), a educação de alunos com deficiência antes, era constituída no modelo de atendimento segregado, e somente nas últimas duas décadas tem-se voltado para a Educação Inclusiva. Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 (UNESCO, 1994).

De acordo com Fernandes (1994), historicamente os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência que se encontravam “misturadas” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, principalmente no caso da deficiência mental. Para a maioria desses profissionais, a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essas pessoas, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico (GLAT; FERNANDES, 2005).

Nessa perspectiva, a Educação Especial por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com deficiência, para atuar, prioritariamente como suporte à escola

regular no recebimento deste alunado (GLAT; FERNANDES, 2005). A partir de então, uma nova perspectiva ganha força nesse meio, não apenas por uma Educação Especial, mas também por uma educação capaz de incluir os alunos com deficiência no meio social das pessoas sem deficiência. De acordo com resolução CNE/CEB nº 2 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b):

> entende-se por Educação Especial como uma modalidade da educação escolar definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (p. 1).

Dentre as conquistas dessa modalidade de ensino, temos o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Educação Especial como uma modalidade de ensino que deve ser ofertada para todos, em todos os anos escolares, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Consideram-se alunos com deficiência:

> (...) aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2008, p. 15).

Esses alunos necessitam não só de um atendimento especial por parte dos profissionais da educação, como também de infraestrutura arquitetônica para desenvolver suas atividades. Outro grupo que precisa desse tipo de atendimento são os alunos com TGD:

> (...) aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2008, p. 15).

Para esse grupo de alunos, é necessário conhecer qual o seu transtorno para poder desenvolver atividades que possam ajudar no seu desenvolvimento cognitivo. De acordo com Nadal (2011), pessoas com TGD podem possuir variações na atenção, na concentração e na coordenação motora, em muitos casos elas apresentam seus interesses de maneira diferenciada

e podem fixar sua atenção em uma só atividade. Já os alunos com altas habilidades/superdotação:

> demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 15).

De acordo com Rodrigues (2009), assim como os diagnosticados com algum tipo de deficiência, os alunos com altas habilidades precisam de horários de aulas flexíveis para que suas necessidades individuais sejam atendidas. Esses alunos podem ser dos mais variados perfis, desde o mais tímido ao mais bagunceiro, é preciso identificar o potencial desse aluno e trabalhar suas habilidades e suas dificuldades. Para realizar o atendimento desses, os profissionais precisam de conhecimento suficiente para trabalhar com esse público específico.

Nesse sentido, Carvalho (2015), considera a formação continuada dos professores muito importante e um diferencial na qualidade do ensino aprendizagem voltado para a inclusão. É muito difícil alcançar os objetivos de uma escola inclusiva se os professores não possuem competência suficiente para ensinar todos os alunos da sala, seja ele público-alvo da Educação Especial ou não.

Para garantir uma melhor efetividade em seu objetivo, a Educação Especial deve estar articulada com a proposta pedagógica do ensino comum em todo o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Brasil (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge para facilitar esse processo ao disponibilizar programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistida, dentre outros do ensino comum para garantir uma maior integração do aluno assistido no ensino regular.

Uma prática da Educação Especial é o AEE que tem como objetivo a identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade que visam eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (TÉDDE, 2012).

São considerados professores capacitados para atuar na classe comum, com o público-alvo da Educação Especial, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tiveram conteúdo relacionado diretamente com a prática da educação inclusiva, eles devem também: reconhecer as necessidades dos alunos, adequar as ações pedagógicas para os alunos, e ajudar os professores especializados nos atendimentos das necessidades educacionais

do educando (BRASIL, 2001b). Já os professores especializados em Educação Especial de acordo com resolução CNE/CEB nº 2 de setembro de 2001:

> (...) são aqueles que desenvolvem competências para identificar as deficiências para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. O professor especializado deve ter curso de graduação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente associada a Licenciatura em Educação Infantil, ou pós-graduação em área específica da Educação Especial (BRASIL, 2001b, p. 5).

Quando o professor está preparado para trabalhar com esse público-alvo a proposta de inclusão é muito mais efetiva, uma vez que ele estará apto a trabalhar com atividades que atendam às necessidades dos alunos (NASCIMENTO, 2009).

Além de formação específica, as práticas pedagógicas surgem como um desafio, uma vez que as escolas, em sua maioria, são carentes de recursos, e que, dependendo da deficiência o recurso precisa ser adaptado. O ideal é que o processo de ensino aprendizagem seja natural, apesar da deficiência, onde o aluno possa sentir segurança na inclusão e o professor possa fazer o seu papel de forma igualitária para todos na sala (CARVALHO, 2015).

Em meio aos avanços e as dificuldades, a presença de pessoas com deficiência em salas de aula comuns é cada vez mais frequente no país. De acordo com o Censo Escolar, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, entre 2005 e 2015, o salto foi o equivalente a 6,5 vezes, o total subiu de 114.834 para 750.983 estudantes com deficiência convivendo com os demais alunos (BRASIL, 2017).

De acordo com Brasil (2017), o INEP, órgão ligado ao MEC, apontou que em 2016 o número de matriculados na educação básica no Brasil foi de 174.886, exclusiva de Educação Especial e 796.486 de alunos incluídos. No Norte do país, 7.847 alunos com deficiência ainda são exclusivos de Educação Especial e 76.847 se encontram incluídos em salas comuns. Destes, 81% estavam em escolas e salas comuns e 19% nos colégios ou salas exclusivas para pessoas com deficiência. Em 2005, o quadro era bem diferente: 492.908 pessoas com deficiência estudavam no país – apenas 23% no ensino comum e 77% em escolas especiais.

O levantamento publicado pelo INEP informa que as regiões Nordeste e Norte são as que apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades incluídas em classes comuns, com 94,3 % e 90, 7 % respectivamente (BRASIL, 2017, p.11).

Quanto aos alunos com Deficiência Intelectual (DI) em 2007, as escolas exclusivas e salas especiais tinham um total de 232.835 matriculados caindo para 163.414 em 2014. Nas escolas comuns, em 2007, o número de matrículas era de 105.503 e passou a ser de 416.982 até 2014. Considerando os dados entre 2014 a 2017 dos alunos matriculados com DI, em 2010, podemos perceber que a população com deficiência intelectual, ainda do ensino comum, duplica se comprarmos apenas os números dessa categoria, passando de 105.503 alunos para 231.449, e triplicando, em 2012, quando tem-se 337.674, e em 2014 esse contingente aumenta para 416.982 alunos identificados com deficiência intelectual (SILVA, 2016).

O aumento do número de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas não garante que a inclusão esteja acontecendo da forma como é garantido por lei. No entanto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode auxiliar os professores a obterem um conjunto de dados para criação de estratégias mais especificas e, mais eficazes, para efetivação de ações pedagógicas de sucesso e que resultam na aprendizagem deste aluno (SANTOS; MAKISHIMA; SILVA, 2015). No caso da Deficiência Intelectual é preciso acabar com um preconceito existente e entender que essas pessoas são capazes de aprender.

2 A DEFICIENCIA INTELECTUAL E OS RECURSOS PEDAGOGICOS ADAPTADOS

A atuação na Educação Especial tem como um dos públicos-alvo as pessoas com deficiência. De acordo com Sassaki (2005), a deficiência é uma condição resultante de um impedimento ou limitação que pode comprometer a realização de algumas atividades. Essas limitações tendem a ser de natureza física, mental, intelectual e sensorial (BRASIL, 2008).

As limitações de natureza intelectual têm denominação específica e são conhecidas como deficiência intelectual ou atraso mental, termo que se usa quando uma pessoa apresenta esse tipo de limitação e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social (ALMEIDA, 2008).

Ao longo da história, a Deficiência Intelectual já teve vários outros nomes, muito deles servem como xingamento nos dias atuais, como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, mas com os importantes avanços na medicina e na legislação o termo correto é deficiência intelectual (TÉDDE, 2012). No entanto, foi somente em 1995, que a Organização das Nações Unidas (ONU), alterou o termo deficiência mental para deficiência intelectual, com o objetivo de diferenciá-la da doença mental (SANTOS, 2012). Logo:

> 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 (HONORA; FRIZANCO, 2008, apud TÉDDE, 2012, p 23).

Não considerar a DI como doença é muito importante, uma vez que é um tipo de deficiência, com características e distinções próprias que a difere das demais deficiências (SANTOS, 2012).

De acordo com a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) -10, a deficiência intelectual é consequência do desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, ocasionada por um comprometimento das habilidades que determinam a inteligência/funções cognitivas. Nesse sentido, o CID-10 para quantificar o grau da deficiência intelectual pondera de acordo com o Quociente de Inteligência (QI)[1] da pessoa (OMS, 1995).

[1] QI (Quociente de Inteligência) é uma medida, um número que expressa a capacidade intelectual de um indivíduo com base em critérios de referência e comparações, estabelecendo uma relação entre sua idade mental e cronológica.

Muitos pesquisadores ainda utilizam como parâmetro para classificar a pessoa com deficiência intelectual, dados relacionados ao QI, para essas pessoas o QI inferior 70 é um fator que a pessoa tem esse tipo de deficiência (SCHWARTZMAN; LEDERMAN, 2017). No entanto, apesar de alguns pesquisadores considerarem o nível do QI para o diagnóstico da DI, ele não é suficiente para descrever o indivíduo avaliado, pois sozinho ele é incapaz de admitir suas diversas causas e característica (SANTOS, 2012). De acordo com Teddé (2012):

> As causas da D.I são desconhecidas de 30 a 50% dos casos. Estas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas. Dentre as quais as mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica (p. 24).

A característica fundamental da deficiência intelectual é o significativo prejuízo cognitivo, ou seja, a pessoa possui funcionamento intelectual inferior à média (QI menor que 70). No entanto, Santos (2012) se utiliza de outros parâmetros além do QI inferior 70 para caracterizar a DI, para ele:

> Limitações significativas das competências práticas, sociais e emocionais, além de limitações adaptativas em pelo menos duas das seguintes habilidades: comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. Outro critério para sua identificação é a manifestação antes dos 18 anos de idade (SANTOS, 2012, p. 938).

Considerar outros fatores além do QI inferior a 70 é muito importante para melhor caracterizar a Deficiência Intelectual.

Tédde (2012) ao descrever as características das pessoas com DI, assim como Santos (2012), considera alterações das competências práticas em quatro áreas distintas. Na área Motora, poderá haver alterações nos movimentos mais finos, dificuldades em manter equilíbrio, dificuldade na coordenação motora, dificuldade na locomoção e na manipulação de objetos. Na área Cognitiva, as maiores dificuldades estão na concentração, na memória e na solução de problemas. Na comunicação, a pessoa com DI, geralmente, tem dificuldade de se expressar, o que dificulta a compreensão com terceiros. Na área socioeducacional, é comum que exista uma diminuição das interações sociais no ambiente escolar, uma vez que a idade mental difere em relação a idade real.

Schwartzman e Lederman (2017) ao analisarem as pesquisas desenvolvidas pela American Association on Mental Retardation (AMMR, 2006), descreveram de forma simples

e didática os fatores de risco e condições que podem contribuir para casos de DI conforme o Quadro 01 abaixo:

Quadro 1- Fatores de riscos pré-natais, perinatais, pós-natais e desconhecidos de acordo com aspectos biomédicos, sociais, comportamentais ou educacionais que contribuem para DI.

Período	**Aspectos**			
	Aspectos Biomédicos	**Sociais**	**Comportamentais**	**Educacionais**
Pré-natal	1 Desordens cromossômicas	Pobreza	Uso de drogas pelos pais	Prejuízos cognitivos dos pais (sem suporte)
	2 Desordens causadas por mutações em um gene	Desnutrição materna	Uso de álcool pelos pais	Falta de preparo para a função parental
	3 Síndromes	Violência doméstica	Hábito de fumar dos pais	
	4.Desordens metabólicas	Falta de cuidados pré-natais adequados	Imaturidade parental	
	5 Disgenesia cerebral			
	6. Idade parental (precoce ou avançada)			
Perinatal	1. Prematuridade	Falta de acesso aos cuidados de parto	Rejeição parental	Falta de encaminhamento para intervenção após a alta Pós-natal
	2. Insulto de parto		Abandono parental	
	3.Desordens neonatais			
Pós-natal	1. Lesão cerebral traumática	Relação criança cuidador comprometida	Abuso e negligência	Paternagem inadequada
	2. Desnutrição	Falta de estimulação adequada	Violência doméstica	Diagnóstico tardio
	3. Meningoencefalites	Pobreza familiar	Falta de medidas de segurança	Serviços de intervenção precoce inadequados
	4.Desordens convulsivas	Doença crônica na família	Privação social	Serviços inadequados de Educação Especial
	5 Desordens degenerativas	Institucionalização	Comportamentos infantis difíceis	Suporte familiar inadequado

Fonte: AMMR, 2006

Outros fatores também merecem ser mencionados, por exemplo, as infecções virais perinatais, como HIV e Zika que são apresentadas como fatores de risco que podem estar relacionadas com a DI.

Rocha et al. (2005), analisaram 173 crianças e adolescentes expostos e infectados pelo HIV-1 no período perinatal, a maioria apresentava sinais e sintomas relacionados a DI. No caso da Infecção pelo vírus da Zika, é provável que esteja relacionado com as causas de DI, mas ainda é preciso aprofundar mais sobre o vírus, para saber se ele possui relação direta sobre o desenvolvimento cognitivo-comportamental (SCHWARTZMAN; LEDERMAN, 2017).

Depois de conhecer as causas e sintomas, segundo Schwartzman e Lederman (2017), consideram que o tratamento, assim como o diagnóstico e avaliação dos quadros que cursam com DI, deverá ser sempre que possível multidisciplinar, uma vez que essas pessoas apresentam prejuízos em várias áreas adaptativas. Para eles, o quanto antes iniciado a intervenção com a equipe multidisciplinar, melhor o prognóstico.

Para Tédde (2012), cada pessoa é um ser único, sendo assim o tratamento só será eficaz se for levado em consideração a individualidade da pessoa, não apenas considerando o que elas não conseguem realizar, mas reconhecendo o que a pessoa já sabe para aprimorar seu conhecimento.

Com o intuito de realizar esse atendimento especializado, de acordo com Brasil (2007c) algumas escolas buscaram soluções imediatas visando garantir o direito de todos à educação, procuraram saídas paliativas, envolvendo todo tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Porém:

> Tais práticas adaptativas funcionam como um regulador externo da aprendizagem e estão baseadas nos propósitos e procedimentos de ensino que decidem o que falta ao aluno de uma turma de escola comum. Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender (BRASIL, 2007c, p. 17).

Para Tédde (2012), mais importante que adaptar e individualizar o conteúdo, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. É importante que o aluno com Deficiência Intelectual, como os demais, participe igualmente de todas as etapas do processo de ensino aprendizagem que vai desde o planejamento, execução, avaliação até socialização dos conhecimentos produzidos (BRASIL, 2007c).

Em relação ao ensino aprendizado, Brasil (2010) considera o trabalho do professor através do AEE, voltado para o aluno com deficiência intelectual, fundamental para realização

de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, onde o professor trabalha ações especificas para facilitar nas atividades realizadas pelos alunos.

O AEE é muito importante para o público-alvo da Educação Especial. No entanto, de acordo com Reganhan (2006), as características próprias de cada deficiência não impedem que esse aluno frequente a classe regular, mas é importante que a prática educativa seja adequada ao modo como o aluno aprende. Nesse sentido, a autora considera os recursos como um instrumento auxiliar na prática em sala de aula. Os recursos, no caso pedagógico:

> (...) se assemelha mais a um estímulo concreto que possa ser manipulável. Além disso, esse estímulo deverá ter uma finalidade, ou seja, deverá a esse estímulo ser atribuída a finalidade pedagógica (MANZINI, 1999, p. 17).

Manzini (1999) esclarece que esses recursos, devem ter objetivos pedagógicos para que possa trazer benefícios na aprendizagem dos alunos. Além disso, é preciso que o professor considere sempre as especificidades de cada um. Nesse sentido, a principal função desses recursos é auxiliar o aluno na capacidade de pensamento, desenvolvendo sua imaginação e sua capacidade de analogia, além de aproximar o aluno da sua realidade ao trabalhar com temas de sua rotina (SCHMITZ, 1984).

Quando se trabalha com recursos pedagógicos em sala de aula inclusiva é preciso estar ciente que, quando necessário, será preciso adaptá-los para possibilitar com que o aluno com deficiência possa entender o objetivo da atividade juntamente com os demais alunos da sala (REGANHAN, 2006).

De acordo com Araújo (1998), os recursos devem ser adaptados considerando a capacidade funcional da pessoa e as demandas da atividade a serem realizadas, o objetivo dos mesmos deve ser para auxiliar em ações genéricas ou atividades específicas.

Para Melo (2003), o uso de recursos facilita e proporciona uma aula mais produtiva e dinâmica, mas sempre que os mesmos não correspondem às necessidades do aluno na atividade proposta é preciso fazer alterações com adaptações que possa facilitar seu uso, sempre buscando o melhor proveito desses recursos.

É muito importante o desenvolvimento de recursos que garantam com que as pessoas com deficiência tenham acesso a informação, atividades nesse sentido possuem o intuito de diminuir o espaço entre Educação Regular e Educação Especial (GALVÃO FILHO, 2001). Dessa forma, uma situação ideal de aprendizagem é aquela em que a atividade é agradável, em que são oferecidos recursos adequados, permitindo que o aluno participe integralmente da aula e garanta seu aprendizado (REGANHAN, 2006).

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, não é algo simples e necessita de mudanças da prática escolar. O ideal seria que as decisões relacionadas a esses alunos sejam tomadas depois de conhecer e avaliar suas especificidades de forma coerente com os critérios de um ensino adaptativo (REIS; ROSS, 2008).

3 RECURSOS ADAPTADOS PARA APRENDIZAGEM DE ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

3.1 METODOLOGIA

No levantamento dos dados para um melhor embasamento da pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa de caráter exploratório, em razão dos dados levantados serem subjetivos, o que facilita sua análise. Segundo Godoy (1995):

> Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (p. 21).

Para Godoy (1995), nesse tipo de abordagem o estudo empírico é realizado no seu ambiente natural, pois os fatos devem ser observados, analisados e traduzidos para o contexto ao qual pertencem. Para Kerr e Kendall (2013):

> Uma das vantagens da pesquisa qualitativa está em ser especialmente eficaz no estudo de nuances sutis da vida humana e na análise dos processos sociais ao longo do tempo. A principal vantagem deste método encontra-se na oportunidade de explorar pressupostos que interferem na nossa compreensão do mundo social. A pesquisa qualitativa é particularmente adequada para áreas, temas ou problemas que não são bem conhecidos ou sem respostas apropriadas. Uma vez que a pesquisa qualitativa simultaneamente coleta, analisa e reformula perguntas, ela é particularmente apropriada para novos tópicos e temas (p.3).

As desvantagens dessa abordagem consistem na exigência de maior uso de recurso e de tempo, a possível condução a uma coleta excessiva de dados e a exigência de uma maior capacidade do pesquisador na hora de analisar os dados (KERR; KENDALL, 2013).

No que diz respeito aos meios de investigação, a pesquisa de campo foi a que se mostrou mais coerente para com o trabalho. Para Vergara (2009), a investigação empírica é realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo. Pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não.

De acordo com Guedes (2017), as vantagens de realizar a pesquisa de campo, é que, a prática possibilita juntar uma quantidade relativa de informação sobre determinado fenômeno, que podem ter interpretações diversas dependendo do ponto de vista do pesquisador, além de ser fácil colher amostras de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos.

Já as desvantagens, estão no grau de controle sobre a situação de coleta de dados que é pequeno, devido a subjetividade e a possibilidade de que fatores desconhecidos para o investigador possam interferir nos resultados, e também no fato do comportamento verbal ser relativamente de pouca confiança, uma vez que, as pessoas podem mentir durante o levantamento dos dados (GUEDES, 2017).

3.1.1 Participantes

Esta pesquisa foi realizada com uma criança com deficiência intelectual, de oito anos de idade que cursava o segundo ano do Ensino Fundamental. A criança em questão, estudava na escola desde os cinco anos de idade e começou sua trajetória na Educação Infantil, onde era acompanhada sempre por professores auxiliares e sem um atendimento especializado.

3.1.2 Ambiente

Castanhal é um município brasileiro localizada no estado do Pará, Região Norte do Brasil, que pertence à microrregião de Castanhal, está localizada a uma distância de 68 quilômetros da capital do estado, Belém, e sua população estão estimadas 195.253 habitantes (IBGE, 2015).

De acordo com dados do IBGE, a cidade possuía 172 escolas em funcionamento, na rede Municipal tinha 105 escolas, 965 professores e 21.991 alunos matriculados em 2015 (IBGE, 2015).

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Castanhal, publicado em site oficial do município, houve um aumento na demanda dos alunos da Educação Especial, de 284 em 2010, saltando para 670 matrículas em 2017 e podendo chegar a cerca de 730 em 2018 (PMC, 2018).

No município de Castanhal, considerando as escolas municipais e estaduais, no ano de 2017, foram registradas um total de 884 matrículas na Educação Especial, divididas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e EJA. A rede municipal de ensino é responsável por 62,8% dos alunos matriculados na cidade, sendo que desse percentual 92,2 % foram matriculados na zona urbana e apenas 7,8% na zona rural (IBGE, 2017).

A pesquisa foi realizada em uma escola da zona rural da rede municipal de ensino, pois a mesma trabalha com o público-alvo da Educação Especial e possui fácil acesso. Tendo em sua estrutura física, uma diretoria, secretaria, sala para a Coordenação Pedagógica, sala para

Projeto Mais Educação[2], sala de Professores, Laboratório de Informática, sala de leitura, sala de reforço, copa/cozinha com área de serviço, sala multifuncional, sala de música, cinco banheiros, onde um deles é para alunos com deficiência e outro para educação infantil cinco salas de aula, sendo que uma delas dedicada para a Educação Infantil e um refeitório.

A escola possuia em seu quadro funcional, uma diretora, um vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária, quatorze professores, sendo que destes, uma professora de Educação Física, uma professora de Libras, uma professora de Língua Espanhola, um professor de Língua Inglesa, uma professora que atende a sala de leitura e um professor no Projeto de Meio Ambiente, um profissional de apoio escolar (cuidador), cinco serventes, três merendeiras, um agente administrativo, um zelador, dois vigias e um porteiro.

No quadro de alunos, a escola possui 120 alunos matriculados e destes apenas um aluno é público-alvo da Educação Especial, pois possui deficiência intelectual.

3.1.3 Procedimentos

No levantamento de dados para embasamento da pesquisa, foi necessário conhecer o aluno e sua rotina na escola. Por tanto, foi realizada observação em sala de aula, nas aulas de educação física e nos intervalos, a mesma ocorreu durante o último semestre escolar de 2017, duas vezes na semana, quatro horas por dia. A principio o objetivo foi conhecer as atividades realizadas, as observações eram feitas de modo a não comprometer a normalidade da rotina na escola (apesar que a presença de um estranho olhando, já compromete) tomando nota das ações do aluno.

Depois de conhecer o aluno, o próximo passo foi adaptar os materiais disponíveis na escola para maximizar a aprendizagem deste. Foi solicitado alguns materiais na coordenação da escola, e em casa os mesmos foram adaptados para serem utilizados nas atividades, mas antes esses matérias passaram pela coordenação da escola para uma avaliação prévia.

Por último a utilização dos recursos adaptados, que foram aplicados com a supervisão da professora de sala, cada recurso foi utilizado mais de uma vez, dependendo da necessidade da aula e cada dificuldade ou avanço, era registrado.

---

[2] O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. (http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao)

A observação consiste na ação de considerar com atenção as coisas, os seres, os eventos, é também um procedimento científico de investigação que consiste no exame atento de um fato, de um processo para obtenção de resultados. Esse método possibilita recolher dados no momento em que estão a acontecer, avaliar alguns aspectos para os quais não há outras técnicas, proporciona o retorno imediato do resultado da aprendizagem além de ser de fácil aplicação. No entanto, ele exige um tempo de aplicação mais longo, dificuldade em descrever o que se observa sem incluir juízos de valor, e a presença do pesquisador pode provocar variação no comportamento dos observados, assim tirando a espontaneidade e gerando resultados pouco confiáveis (SOARES et al., 2017).

Com a observação foi possível verificar a autonomia do aluno em relação as tarefas escolares/cotidiano, primeiro foi observado quais atividade o aluno conseguia desenvolver apenas obedecendo o comando da professora ou sua necessidade, segundo as tarefas que após o comando era necessário que outra pessoa o ajudassse a fazer e, por fim, quais atividades ele não fazia nem mesmo com a ajuda de outra pessoa. Depois de conhecer as capacidades e as dificuldades do aluno, foram elaborados os recursos adaptados para auxiliar no desenvolvimento do ensino aprendizagem dele, e após a utilização desses recursos em atividades diárias foi possível obter os resultados.

3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A identificação das habilidades e dificuldades do aluno em questão foi muito importante para que se possa conhecer as suas necessidades. Para isso, foi preciso acompanhar a sua rotina e analisar seu comportamento. Em um aspecto mais geral, foi possível observar que o discente apresentou noção de perigo, conseguiu desenvolver habilidades de escuta, demostrou interesse em atividades com música, contos, histórias e parlendas, ele também reconheceu e nomeou oralmente partes do corpo humano.

O aluno é muito tímido, permanecia sempre sentado em sala de aula, apenas levantava para ir ao banheiro, lanchar e na hora da saída, ou seja, pouco socializava com as pessoas. Ele é assíduo e quando faltava às aulas, a família sempre avisava. Em virtude de sua condição, é perceptível que o mesmo tem dificuldades na construção do seu processo de aprendizagem, dificilmente conseguia realizar as atividades que a professora ministrava em sala de aula.

Para melhor alcance dos objetivos desse trabalho, foi preciso uma descrição mais especifica da rotina do aluno, observando as atividades realizadas dentro e fora da sala de aula. Nas atividades dentro de sala que envolvia coordenação motora fina, o mesmo só as realizava parcialmente, por exemplo: na atividade de ligar, ele só ligava parte do desenho, em caso de cobrir números ou figuras, os resultados eram os mesmos. O aluno conseguia fazer pequenas bolas de papel crepom com as pontas dos dedos, escrever as vogais do quadro, mas não sabe identificá-las, ele escreve e reconhece os números de 0 a 5.

Em relação às atividades lúdicas que exigia interação com os demais alunos, o mesmo participava de forma tímida com pouca interação, às vezes, ficava até irritado com as atividades. Nos trabalhos em sala de aula, o aluno só conseguia realizar com a ajuda de outra pessoa (alunos ou professora), para as atividades de recorte era necessário que alguém segurasse sua mão para fazer os movimentos de corte na tesoura, preferia cortar os desenhos com as próprias mãos. Já nos trabalhos de colagem era preciso regular a quantidade de cola usada, pois ou usava muito ou pouco. Nas atividades de pintura, segurava o lápis e fazia o movimento de pintura, mas não colocava força para passar a tinta no papel, somente pintava com a professora segurando sua mão e dando maior apoio do lápis no papel.

O discente não conseguia distinguir algumas características e se equivocava em alguns conceitos, não sabia diferenciar o que era alto, baixo, magro, gordo, feio, bonito nem o que era estar perto, longe, dentro, fora etc. mesmo que fosse mostrado para eles repetidas vezes. Não mantia atenção em atividades de vídeos, não conseguia identificar os dias da semana mesmo sendo ensinado diversas vezes. No relacionamento interpessoal, o mesmo não gostava de sentar

em rodas de conversa junto com os coleguinhas, não conversava durante as aulas e nem no intervalo, não interagia com a professora, não brincava na hora do recreio, não gostava de emprestar seus materiais escolares, nem de dividir seu lanche, preferindo ficar isolado com pouca participação.

Na educação física, atividade com maior exigência corporal, realizava da forma que conseguia, quando era para correr ele dava passos rápidos, na hora de saltar ele dava pequenos pulos, na hora de dançar ele movimentava o corpo de forma tímida e contraída. A atividade esportiva com uso de bolas só realizava com alguém dando suporte, para chutar a bola era preciso que alguém segurasse seu corpo, caso não segurassem ele caia no chão. Ao realizar o movimento de chutar, o mesmo também era necessário para agarrar a bola ou qualquer outro material. Ele também não conseguia correr e nem dar saltos maiores, nem mesmo com ajuda das pessoas.

Na hora do intervalo, arrumava seus materiais na mesa ou na mochila, saia da sala com os demais alunos e ao receber o lanche conseguia comer/beber sozinho e realizava a higiene das mãos. Ele não ficava na fila esperando a merenda, sempre que deixado sozinho na fila, ele voltava para sala de aula, a merenda tinha que ser entregue em suas mãos pela professora que se adiantava até a copa para pegar. Lanches que exigiam maiores dificuldades era preciso da ajuda de alguém, principalmente para destampar garrafas e descascar frutas.

Após a observação da rotina do aluno, fez-se a compreensão de que os recursos educacionais utilizados em sala, não estavam sendo efetivos no seu processo de ensino aprendizagem. Com isso, foram realizadas algumas modificações em seus materiais, e outros foram criados com a finalidade de atender a sua demanda específica como aluno com DI (Quadro 2). Esses materiais adaptados fazem parte da estratégia da Educação Especial, que visa garantir um atendimento qualificado para os alunos que necessitam desse trabalho.

Quadro 2 - Barreiras e problemas identificados, e os materiais adaptados para inclusão do aluno com deficiência intelectual

(continua)

Nº	Barreiras e problemas identificados	Material Adaptado			
		Nome do material	**Descrição do material**	**Utilidade da adaptação**	**Imagem**
1.	Dificuldade de realizar as atividades escolares sobre a mesa	Mesa e cadeira	Cadeira e Mesa menores utilizadas na Educação Infantil	Deixar o espaço do aluno de acordo com sua real necessidade.	
2.	Dificuldade para segurar o lápis de maneira firme	Engrossador de Lápis	Lápis nº 2 HB, revestido de EVA e fita adesiva.	Melhorar a área do contato do aluno no lápis e estimular a coordenação motora fina.	
3.	Dificuldade de realizar movimentos mais complexos	Amarelinha de fita adesiva no chão	Com fita adesiva, preferência de cores mais fortes, desenhar no chão uma amarelinha, numerando cada casa com EVA colorido, a bola do jogo é feita com papelão e fita adesiva.	A atividade começa com a construção da amarelinha com o aluno, isso dá a ele noção de espaço, pois estimula o aluno a pensar no trajeto e no tamanho do quadrado. O jogo tem como objetivo fazer o aluno realizar saltos, equilibrar-se em um pé, abaixar e girar, todos esses movimentos estimulam a motricidade do aluno	

(continuação)

Nº	Barreiras e problemas identificados	Material Adaptado			
		Nome do material	**Descrição do material**	**Utilidade da adaptação**	**Imagem**
4.	Dificuldade em reconhecer todos os números	Patinhos de papel com numerais e quantidade	Os patinhos são feitos de papel cartão e neles são escritos os numerais em símbolo e colado pequenas bolinhas para indicar as quantidades.	Mostrar de forma dinâmica a relação entre numerais e quantidade estimulando o aluno na aprendizagem do nosso sistema numérico.	
5.	Dificuldade em reconhecer todas as letras	Alfabeto móvel	Caixas com fichas em EVA contendo letras e símbolos.	Com o uso das letras e símbolos o aluno pode construir palavras e frases, ajudando no reconhecimento do alfabeto e na decodificação de mensagens.	
6.	Dificuldade em reconhecer e pronunciar as sílabas	Bingo das sílabas	Feito com folha de papel A4 e Letras de EVA, o bingo segue a regra geral do jogo, no entanto no lugar de números são colocadas sílabas nas cartelas e nas pedras do jogo.	O jogo tem como objetivo estimular o aluno a identificar as sílabas de forma divertida permitindo a interação entre os alunos e entre aluno e professor.	

(conclusão)

Nº	Barreiras e problemas identificados	Material Adaptado			
		Nome do material	**Descrição do material**	**Utilidade da adaptação**	**Imagem**
7.	Não formar palavras sem ajuda	Jogo de palavras com figuras	Construído em EVA o jogo contém o desenho de uma figura (animais ou objetos) e a suas sílabas embaralhadas para serem colocadas da forma correta formando a palavra de acordo com a figura.	O jogo estimula o aluno a construir palavras através da identificação da imagem e da sílaba, o que proporciona o desenvolvimento da leitura.	
8.	Dificuldade de se concentrar nas atividades	Quebra cabeça	Construídos em EVA ou papel cartão, com desenhos pintados pelo aluno ou figuras retiradas de livros e revistas, os mesmos são recortados de acordo com a capacidade do aluno para que ele realize a montagem.	Ajuda no desenvolvimento físico, psicomotor, capacidade de concentração, noção espacial e percepção visual.	

Fonte: Pesquisa de campo

Os materiais foram desenvolvidos e adaptados para atender as demandas do aluno identificadas pela observação realizada. O objetivo é atingir áreas especificas para o alcance em curto prazo de resultados, que mostrem uma melhora no desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, um dos objetivos específicos da pesquisa consiste em descrever a realização das atividades e o progresso que esses materiais trouxeram para seu processo de ensino aprendizagem.

Com a utilização dos recursos adaptados e o direcionamento de atividades voltadas para o desenvolvimento cognitivo do aluno, o mesmo em pouco tempo conseguiu avançar nas suas atividades diárias dentro da escola. Conforme esclarecido por Manzini (1999), esse resultado foi em virtude do objetivo pedagógico estabelecido através da utilização dos recursos.

No estudo em questão, foi possível observar que o aluno é menor que outros da sua idade. Logo, a cadeira e mesa que usava era desproporcional ao seu tamanho. A troca de carteira, por uma da educação infantil (menor) fez com que o aluno se sentisse mais confortável no seu espaço, com maior facilidade de movimentação e de utilização de todo o espaço disponível, conforme mostra a imagem da linha um do quadro 2 *(Mesa e Cadeira da Sala do segundo Ano e Mesa e Cadeira da Educação Infantil)*.

Nas atividades de coordenação motora fina, que necessitava o uso de lápis ou qualquer material que exigisse movimento de pinça, poucas vezes o aluno realizava da forma como era solicitado, pois não conseguia segurar firme o material. Com o engrossador de lápis, imagem da linha dois do quadro 2 *(Lápis com e sem engrossador)*, foi possível perceber uma melhor habilidade na utilização do material deixando de ser necessário segurar na sua mão para realizar atividades de pintar, escrever e ligar os pontos. Vale ressaltar, que esse tipo de adaptação vale para alguns materiais de dimensões menores que exija o movimento de pinça como por exemplo lápis, caneta e pincel

A atividade representada na imagem da linha três do quadro 2 *(Amarelinha com Fita Adesiva)* é uma amarelinha feita com fita adesiva. Na sua construção foram utilizadas materiais de uso diário na escola e de baixo custo. O objetivo principal é trazer ao aluno uma atividade divertida que ele conseguisse realizar nos intervalos das aulas e que fosse capaz de desenvolver seus movimentos. Como uma proposta de brincadeira, a atividade começou a ser realizada na chegada do aluno para aula, com o tempo ele pedia o jogo no intervalo e na hora da saída.

A princípio, realizava alguns passos e pequenos saltos na educação física, mas com a intensificação das atividades, conseguia realizar saltos compatíveis, giros e desenvolveu até pontaria ao jogar a bola de papel nos quadrados. Os demais alunos pediam para participar da atividade na amarelinha e isso permitiu uma maior interação entre eles, fazendo com que aos

poucos o aluno em questão mudasse seu comportamento social e o desenvolvimento da sua área motora.

Como o aluno já conseguia identificar os números de 0 a 5, a atividade com os patos de papel serviu para avançar no seu conhecimento. Com isso, foi incrementado nos patinhos outros números que ele não conhecia, e a quantidade em relevos feitas com bolinhas de papel (geralmente usada para pessoas com deficiência visual) referente ao número. O contato tátil com os relevos facilitou a identificação dos números pelo aluno, pois o mesmo conseguia fazer a relação de toque com a quantidade. No tempo de realização da pesquisa, ele já conhecia de 0 a 9 e identificava todos os números pela quantidade de relevo no pato conforme apresenta a imagem da linha quatro do quadro 2 *(Pato de papel com números e relevos).*

Foi identificado durante a realização do trabalho que o aluno possui dificuldades na hora de ler os exercícios propostos, uma vez que ele escrevia as vogais, mas não sabia identificar todas elas. Nesse sentido, para estimular sua capacidade de leitura foram escolhidas três atividades, Alfabeto Móvel, o Bingo de Sílabas e o Jogo das Palavras com Figuras.

A primeira atividade realizada foi o Alfabeto Móvel, escolhida para que o aluno conseguisse aprender a base e sistema de escrita da língua portuguesa. Para atender a necessidade do aluno e prender sua atenção, a atividade além das letras do alfabeto, tinha imagens de palavras que iniciavam com essas letras. Os símbolos ajudavam o aluno a memorizar as letras e relacioná-las conforme observa-se na imagem da linha cinco do quadro 2 *(Alfabeto Móvel)*.

A segunda atividade realizada foi a do Bingo, imagem da linha seis do quadro 2 (Bingo de Sílabas), os alunos da sala foram colocados em pares, a fim de dinamizar mais a atividade e permitir a cooperação entre eles. A primeira aplicação não foi muito produtiva, pois devido a euforia da turma, o aluno com DI, que possui a atenção comprometida, não conseguia se manter atento na proposta principal do jogo. A ideia é trazer para o aluno, o conhecimento das sílabas para facilitar a formação das palavras, cada chamada do bingo corresponde uma sílaba. Além de identificar a sílaba na cartela, é preciso identificá-la através da pronuncia. A proposta só teve efetividade a partir da terceira aplicação, momento de menor euforia e maior cooperação da turma, que não pensava apenas em ganhar a atividade, mas sim no seu objetivo principal.

O jogo de palavras com figuras é uma atividade simples e voltada para desenvolvimento da capacidade de reconhecimento das figuras e da construção de palavras. Por ser realizada com desenhos pintados pelo próprio aluno, o que facilita o reconhecimento da imagem, o jogo auxiliou o aluno na construção de palavras através da organização das sílabas referente a figura.

O professor falava a figura e o aluno a selecionava, depois formava a palavra correspondente a imagem através da escolha de sílabas que estavam dispostas de modo aleatório. O jogo necessita ser adaptado sempre que o aluno for avançando nos resultados, com isso devem ser usadas palavras mais difíceis como observa-se na imagem da linha sete do quando 2 *(Jogo de Palavras com Figuras).*

As três atividades foram complementares, após a aplicação delas, o aluno além de escrever passou a identificar cada vogal, depois das vogais foi a vez das consoantes. Até o final da pesquisa, o aluno identificava algumas letras do alfabeto (A, B, C, D, E, I, L, M, N, O, R, S, U, Y) e com a ajuda do jogo de palavras com figura e o alfabeto móvel, que consiste na construção de palavras o aluno já conseguia escrever seu nome e pequenas palavras.

Ao observar a rotina do discente, ficou claro que seria preciso trabalhar atividades que ajudassem a manter a concentração do aluno nas atividades. Para essa função, a atividade escolhida foi o quebra cabeça com figuras, imagem da linha oito do quadro 2 *(Quebra -cabeça)*.

Primeiro com quebras cabeças simples feito com o próprio desenho pintado pelo aluno, e depois dependendo do avanço seguia para outros mais difíceis. Ele mostrava interesse no jogo e sempre se esforçava para realizar, nos mais complexos recebia ajuda. Vale mencionar, que os desenhos usados no quebra cabeça foram reaproveitados do jogo de palavras com figuras.

As atividades realizadas com mais dinâmica permitiram que ele, além de desenvolver a maioria das atividades comuns da classe, também desenvolvesse o gosto pela dança, devido a maior interação com os colegas, e a apresentar dramatizações. O aluno passou a sair mais da cadeira, andar pela sala, corredores, socializar com clareza com toda a equipe escolar.

A utilização de recursos adequados garantiu um maior desenvolvimento na aprendizagem do aluno, além também de permitir uma maior inclusão do mesmo nas atividades em sala de aula. Os recursos adequados, nessa perspectiva, são aqueles que, conforme Reganhan (2006,) favorecem a participação e permitem uma aprendizagem significativa e construtiva.

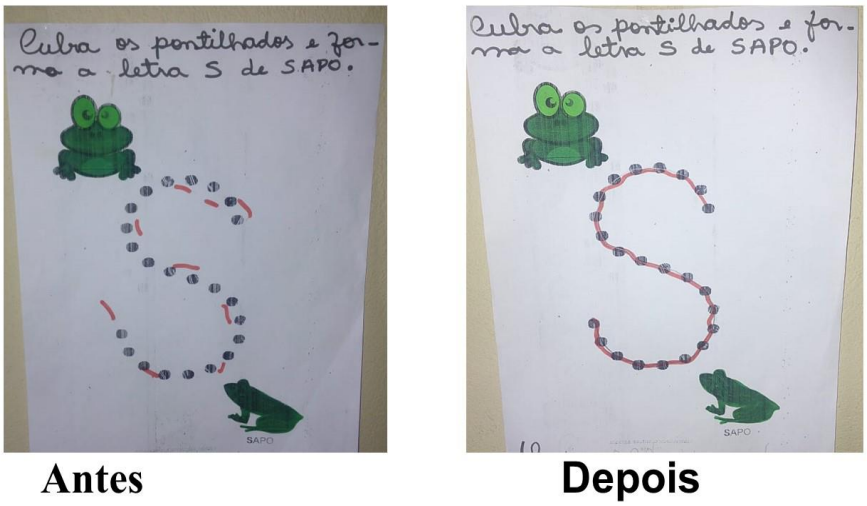
Apenas as leis não garantem um processo de ensino aprendizagem eficaz para o público-alvo da Educação Especial, algumas delas como: a Carta Magna de 1988, LDB 1996, o Decreto nº 3.298 de 1999 e a lei de nº 13.146 de 2015, apesar de ter apresentado em seu texto importantes avanços, ainda não garantem a permanência dos alunos na escola e a efetividade do ensino. Na trajetória docente ainda é muito comum presenciar casos de negligencia do direito dessas pessoas em todos os aspectos da vida e são os documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 que ajudam ainda mais no processo de esclarecimento daqueles que não acreditam na capacidade dessas pessoas.

Quando se fala em incluir esse público no ensino regular, o objetivo não é apenas coloca-los no mesmo espaço, mas sim promover condições que possibilitem esse aluno se desenvolver num espaço de convívio social comum. Nesse sentido, conforme Glat e Fernandes (2005), a educação de alunos com deficiência que antes, era constituída no modelo de atendimento segregado, deve ser voltada para a Educação Inclusiva a fim de que os mesmos possam ter maior qualidade no ensino.

Foi na perspectiva de uma Educação Inclusiva que sugiu o principal objetivo do trabalho com o aluno: possibilitar uma maior interação do mesmo com os demais alunos e com ambiente escolar. Depois de conseguir essa interação através de recursos pedagógicos dinâmicos, passou a ser bem fácil trabalhar as demais atividades. O conteúdo programático foi trabalhado de forma a conseguir a atenção do aluno e facilitar o aprendizado.

É possível perceber o antes e o depois da evolução na coordenação motora e no movimento de pinça do aluno. Antes o aluno não conseguia manter a sequência do traço, com o material adaptado (engrossador de lápis) o aluno passou a realizar atividade de forma correta, conforme observa-se na figura abaixo mostra.

Figura 1- Antes e Depois da atividade de cobrir pontilhados realizada com o aluno



Fonte: Pesquisa de campo

Desta forma, evidencia-se que a Educação Especial na perspectiva de inclusão, através de um atendimento direcionado de forma única, identificando e respeitando a individualidade de cada aluno é fundamental para garantir um melhor desenvolvimento desse aluno (Tédde, 2012). Entretanto, ressalta-se que, quanto à adaptação de materiais, não existe uma fórmula ou

um conjunto de materiais corretos, o importante é diminuir as barreiras existentes e inserir esse indivíduo em ambientes ricos para a aprendizagem.

Uma forma de diminuir essas barreiras é a implantação de Escolas inclusivas que, de acordo com Brasil (2008), são as que devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino e o uso de recurso.

Na região Norte é possível perceber um grande esforço na tentativa de inclusão desses alunos, mas apesar de ter uma das maiores taxas de inclusão do público-alvo da Educação Especial em classes comuns (90,7%) (BRASIL, 2017). Ainda é pequena a quantidade desses alunos nas Escolas da Zona Rural, no município de realização da pesquisa apenas 7,8% desses alunos frequentam escolas da Zona rural (IBGE, 2017). E mesmo nesse cenário ainda é possível identificar escolas e profissionais sem capacidade de trabalhar com esse público. Através da pesquisa foi possível perceber que só o fato de inserir os alunos da Educação Especial em salas comuns não é suficiente para que ele se sinta incluso, ainda mais quando se é o único aluno da escola com deficiência como é o caso em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos passos mais importantes na Educação Especial é identificar as dificuldades e especificidades do aluno para depois trabalhar no aprimoramento de suas habilidades. Tédde (2012) considera que cada pessoa é um ser único, sendo preciso considerar essa individualidade na hora de construir uma proposta pedagógica. Sendo assim, ao identificar e utilizar os meios e recursos adequados é possível transformar uma realidade que ainda existe no nosso país que é a de segregação de alunos público-alvo da Educação Especial.

No caso do aluno da pesquisa, ao descrever os recursos adaptados, sua utilização e seus resultados, é possível perceber que esses recursos serviram como um incentivo no seu desenvolvimento foi possível atingir os resultados esperados no conteúdo de ensino e em outras áreas como a interação social.

No período de realização do trabalho, foi possível promover uma maior interação do aluno com o ambiente escolar, promovendo atividades dinâmicas com toda turma, desenvolvendo a escrita com a adaptação dos recursos disponíveis, a capacidade de percepção, de movimentação e de concentração trabalhando um currículo especifico para o discente, mas que contemplasse o processo de inclusão com os demais alunos.

Ainda é um desafio trabalhar a Educação Especial na nossa sociedade, o preconceito ainda é algo muito comum no ambiente escolar, tanto por parte dos alunos como de alguns profissionais que não acreditam na capacidade que os alunos da Educação Especial têm de aprender.

A realização desse trabalho permitiu conhecer sobre a rotina de um aluno com DI em uma escola pública municipal, e ações utilizadas para facilitar o processo de ensino aprendizagem dessa pessoa, frente as barreiras e dificuldades apresentadas por suas condições e pela limitação do ensino desse público. Nesse sentido, qualquer pesquisa que tenha como objetivo mostrar alternativas que visa p romover o processo de inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial é muito importante para a nossa sociedade que carece desse tipo de alternativas.

O trabalho não contemplou o convívio desse aluno no ambiente familiar, a fim de identificar a contribuição da família no seu processo de formação. Para um trabalho futuro o ideal será expandir esses recursos adaptados para além da sala de aula e até o ambiente familiar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. S. R. O que é deficiência intelectual ou atraso cognitivo? **Revista de Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 6-10, jul./set. 2008. Disponivel em: < http://inclusaobrasil.blogspot.com/2007/10/o-que-deficincia-intelectual-ou-atraso.html>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ARAÚJO, R. C. T. **Significado de recursos adaptados utilizados na educação de deficientes físico.** 1998. 90 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Ministério Da Educação. 2010.

_____. **Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental**. SEESP / SEED / MEC.DF – 2007c.

_____. **Casa Civil. Decreto no 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação de 2001a**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf ?sequence=9>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 23 de março de 2018.

_____. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001b.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **INEP**. Censo Escolar da Educação Básica 2016. Brasília, 2017.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, abr. 2002a. Disponível em: <http://goo.gl/WTAvU>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Lei nº 9.394/96 – **Lei de diretrizes e bases da educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braile para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.** Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002b. Disponível em: <http://goo.gl/pyKCkc>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em: 03/02/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**, Brasília, 2004.

_____. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Secretaria de Educação Especial: Ministério da Educação, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

_____. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Ministério da Educação e Cultura**, Brasília, 2003.

_____. **Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2006

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**. Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009

CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil. **Unesp**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. 14f. Disponível em: https://goo.gl/4ZawvM. Acesso em: 30 jul. 2018.

CARVALHO, J. B. S. **A importância da formação de professores na escola inclusiva:** estudo de caso da escola classe nº 64 de Ceilândia Sul - Brasília/DF. 46 f. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar), Universidade de Brasília – UnB. 2015.

FERNANDES, E. M. Construtivismo e Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília, v. 5, n. 11, p. 22-23, 1994.

GALVÃO FILHO, T. A. Educação especial e novas tecnologias: o aluno construindo sua autonomia. **Revista Integração**, Brasília, v. 1, n. 23, p. 24-28, 2001. Disponível em: <http://wwww.proinfo.gov.br/biblioteca/textos/Autonomia.pdf> Acesso em: 31 jun. 2018.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf. Acesso em: 22 ago. 2018.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa - tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf. Acesso em: 12 set. 2018.

GUEDES, I. **Pesquisa de campo metodologia científica**. Icguedes. 2017. Disponível em: <http://www.icguedes.pro.br/pesquisa-de-campo-metodologia/> Acesso em: 20 jun. 2018.

IBGE CIDADES. **Panorama de Castanhal**. 2015. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhal/panorama>. Acesso em: 20 mar. 2018.

IBGE, Agencia IBGE. **Pessoas com deficiência: adaptando espaços e atitudes**. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes.html>. Acesso em: 01 jul. 2018.

KERR, L. R. F. S; KENDALL, C. A pesquisa qualitativa em saúde. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**. Fortaleza, v. 14, n.6, p. 1061-1063, 2013. Disponível em: <www.periodicos.ufc.br/rene/article/download/3708/2928>. Acesso em: 02 jun. 2018.

MANZINI, E. J. Recursos pedagógicos para o ensino de alunos com paralisai cerebral. **Revista Mensagem da APAE**, v. 36, n. 84, p. 17-21, jan./mar. 1999.

MELLO, M. I. T. **Intervenção pedagógica com uma professora que tem um aluno com deficiência física.** 2003. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2003

NADAL, P. O que são os transtornos globais do desenvolvimento (TGD)? **Revista Nova Escola**, v. 1 n. 04, abr. 2011. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/transtornos-globais-desenvolvimento-tgd624845.shtml> . Acesso em: 17 set. 2018.

NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Programa de Desenvolvimento Educacional. Londrina-PR, 2009. Disponível em:http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf. Acessado em 15/07/2018.

OMS – **Organização Mundial da Saúde. Classificação de transtornos mentais e de comportamento** (CID-10). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PMC, PREFEITURA MUNICIPAL DE CASTANHAL. **Seminário discute Educação Especial em Castanhal**. 2018. Disponível em: <http://www.castanhal.pa.gov.br/seminario-discute-educacao-especial-em-castanhal>. Acessado em: 20 mar. 2018.

REIS, R. L; ROSS, P. R. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual no Ensino Regular.** Secretaria de Educação. Curitiba-PR, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf Acessado em: 13/12/2018.

REGANHAM, W. G. **Recurso e estratégia para o ensino de alunos com deficiências: percepção de professores**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

ROCHA, C. et al. Manifestações neurológicas em crianças e adolescentes infectados e expostos ao HIV-1. **Arq. Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 63, n. 3b, p. 828-831, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/anp/v63n3b/a20v633b.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

RODRIGUES, C. Repletas de necessidades. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 224, ago. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1360/repletas-de-necessidades>. Acesso em: 17 jun. 2018.

SANTOS, D. C. O. Potenciais, dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/ep/article/view/47917>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SANTOS, S. A; MAKISHIMA, E. A. C; SILVA, T. G. **O trabalho colaborativo entre o professor especialista e o professor das disciplinas – o fortalecimento das políticas públicas para educação especial no paraná.** XX Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2015. Disponivel em:< http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18334_9281.pdf> Acesso em 10/12/2018.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, v. 9, n. 43, p. 9-10, mar./abr. 2005. Disponível em: <https://acessibilidadecultural.files.wordpress.com/2011/09/atualizac3a7c3b5essemc3a2nticas-na-inclusc3a3o-de-pessoas_-deficic3aancia-mental-ou-intelectual_-doenc3a7a-ou-transtorno-mental_.pdf>. Acesso em 23 set. 2018.

SCHMITZ, E. F. **Didática moderna:** fundamentos. 6. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1984.

SCHWARTZMAN, J. S; LEDERMAN, V. R. G. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inclusão Social**, Brasília, v.10, n.2, p. 17-27, jan./jun. 2017. Disponível em: < http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028> Acesso em 17 ago. 2018.

SILVA, C. M. **Deficiência Intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SOARES, A. et al. **Método de Observação**. 2017. Disponível em: http://www.pi.unir.br/uploads/36315994/arquivos/2_1609242645.pdf. Acesso em: 10 set. 2018.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Salesiano de São Paulo. São Paulo, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien, 1990**. Brasília: UNESCO, 1990 Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.>. Acesso em: 22 mai. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2018.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10ª Ed. São Paulo: Atlas. 2009.