



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UnB/UAB

**A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CLASSES REGULARES**

SIMONE DUARTE MARTINS

ORIENTADOR(A): Ana Cecília Ferreira de Amorim

BRASÍLIA/2015



Universidade de Brasília
Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - PGPDS

SIMONE DUARTE MARTINS

**A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CLASSES REGULARES**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB.

Orientador (a): Ana Cecília Ferreira de Amorim

BRASÍLIA/2015

TERMO DE APROVAÇÃO

SIMONE DUARTE MARTINS

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CLASSES REGULARES

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UnB/UAB. Apresentação ocorrida em ___/___/2015.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

ANA CECÍLIA FERREIRA DE AMORIM

Orientador

ANA CLÁUDIA RODRIGUES FERNANDES

Examinador

SIMONE DUARTE MARTINS

Cursista

BRASÍLIA/2015

DEDICATÓRIA

A todos os meus professores, da escola e universidade pública, que me disseram “sim”, diante dos muitos “nãos” que a vida me apresentou. À Aparecida, à Dulcinéia, à Helena, ao Teodoro, ao Walceni, à Luciana e ao Beto, com eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Às tutoras Ana Cecília e Viviane, pela dedicação e receptividade de sempre.

Em especial, à minha orientadora, Ana Cecília, pelas leituras, reflexões e orientações sensatas, oportunas e produtivas.

À direção da escola que disponibilizou o espaço e os momentos de trocas entre mim, professores, alunos e coordenadores.

Aos professores que se dispuseram a compartilhar e refletir acerca do processo de inclusão em suas classes.

Aos alunos, por quem tudo faz sentido, que participaram e motivaram a pesquisa.

Ao meu marido, Alessandro, e à minha filha, Maria Clara, pela compreensão e apoio nos momentos de estudo e de ausências.

RESUMO

A presente pesquisa realizou-se em uma escola pública, da rede municipal de ensino de Ipatinga- MG, que atende a crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de investigar as práticas de intervenção pedagógica, desenvolvidas com educandos com deficiência intelectual, inseridos em classes regulares, por meio da articulação entre as professoras regentes e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). As informações constituintes da coleta de dados da pesquisa, empírico-teórica, foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, observações em classes regulares e em sala de Recursos Multifuncionais. A partir das análises efetuadas, de forma interpretativo-constitutiva, observa-se que é necessário ressignificar as concepções docentes acerca da deficiência, as abordagens teórico-práticas sobre os processos de inclusão, as intervenções pedagógicas e os processos de alfabetização desses educandos. Como resultado da pesquisa, considera-se que as ações docentes planejadas, pautadas nas especificidades dos sujeitos e orientadas por práticas diversificadas, significativas e intencionais, contribuem para a escolarização de alunos com desenvolvimento atípico.

Palavras-Chave: Inclusão- Deficiência Intelectual- Atendimento Educacional Especializado.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	i
AGRADECIMENTOS.....	ii
RESUMO.....	iii
1-APRESENTAÇÃO.....	01
2-Fundamentação Teórica.....	04
2.1- Atendimento Educacional Especializado na escola regular: estrutura e funcionamento...05	
2.2-A inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular e as adaptações no currículo.....	06
2.3- Práticas pedagógicas inclusivas e a parceria entre professora regente e professora de Atendimento Educacional Especializado.....	08
2.4- Desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.....	09
3- OBJETIVOS.....	13
3.1- Objetivo geral.....	13
3.2- Objetivos específicos.....	13
4- METODOLOGIA.....	14
4.1- Fundamentação Teórica da Metodologia.....	14
4.2- Contexto da pesquisa.....	14
4.3- Participantes.....	15
4.4- Materiais.....	16
4.5- Instrumentos de Construção de Dados.....	16
4.6- Procedimentos de Análise de Dados.....	17
5- RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	18
5.1-Concepção de deficiência intelectual apresentada pelas docentes.....	20

5.2- Estratégias de ensino adequadas ao ensino- aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.....	20
5.3- Práticas de alfabetização e adaptações curriculares efetuadas.....	24
5.4- Interface entre AEE e docentes da classe regular.....	28
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
7- REFERÊNCIAS.....	33

8- LISTA DE QUADROS, TABELAS OU GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	15
Quadro 2.....	18
Quadro 3.....	20
Quadro 4.....	28
9-APÊNDICES.....	35
10- ANEXOS.....	37

1- APRESENTAÇÃO

Contextualizando a pesquisa, farei um breve relato de minha formação e trajetória profissional, que dialogam diretamente com objeto pesquisado.

Sou Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, onde teve início meu interesse pela Educação Especial e o meu despertar para a reflexão acerca da diversidade humana, a qual se deu por intermédio de meu ingresso como bolsista de treinamento profissional, no NESP, Núcleo de Educação Especial da Faculdade de Educação.

Atuando no NESP, tive a oportunidade de me apropriar de reflexões teórico-práticas sobre a perspectiva da inclusão, em detrimento da segregação. Vivenciando, de forma prática, o cotidiano de creches municipais de Juiz de Fora que buscavam, junto à universidade, se adequar ao fazer pedagógico inclusivo.

Em função do trabalho no NESP, já em 2002, iniciei como bolsista de treinamento profissional no HEMOMINAS, atendendo a pacientes pediátricos, em ambulatório, sob a perspectiva da inclusão escolar, tendo como modalidade o atendimento hospitalar, na busca pelo estabelecimento de parceria entre escola-hospital, de modo a facilitar o tratamento dos pacientes, geralmente graves, e preparar o ambiente escolar para seu retorno, pós-alta clínica.

Paralelamente ao estágio no HEMOMINAS e à graduação, me inscrevi em cursos de Libras e Braille, buscando formação complementar que pudesse facilitar o recebimento de alunos com necessidades educacionais especiais em classe.

Em 2004, me formei e fui aprovada em concurso público para docente em Ipatinga-MG. Após a mudança de cidade, iniciei como docente em classe regular do 3º ano do Ensino Fundamental e me deparei com uma turma que possuía diversos alunos com necessidades educacionais especiais em situação de *pseudoinclusão*, haja vista que os mesmos não eram devidamente assistidos.

Na busca por me qualificar para o atendimento aos alunos com desenvolvimento atípico, em 2013, retomei meus estudos, cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade Cândido Mendes-RJ, e, ainda em meados de 2014, me inscrevi no curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, pela UNB, na modalidade à distância.

Por conta da retomada dos estudos em torno da Educação Especial, ingressei como professora no Atendimento Educacional Especializado, e, em função dos atendimentos prestados aos alunos com desenvolvimento atípico, surgiu o interesse por apreender o

processo de inclusão de educandos com deficiência intelectual em classes regulares e todos os seus desdobramentos.

Assim, a presente pesquisa, empírico-teórica, foi realizada em uma escola pública, da rede municipal de ensino de Ipatinga- MG, que atende a crianças e adolescentes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, a qual possui cinco alunos com diagnóstico de Deficiência Intelectual Limítrofe, matriculados em classes regulares e em sala de recursos multifuncionais, para o Atendimento Educacional Especializado.

A instituição localiza-se em bairro de classe média da cidade de Ipatinga, no qual a maioria dos sujeitos em idade escolar frequentam escolas particulares, portanto, a maior parte dos educandos matriculados na instituição, pertence ao entorno do bairro, circundado por comunidades economicamente menos privilegiadas.

As informações constituintes da coleta de dados foram obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, observações em classes regulares e em sala de Recursos Multifuncionais, contando com a participação das coordenadoras pedagógicas, das professoras regentes de Língua Portuguesa e Matemática, do 6º ano, e da professora regente do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como com as contribuições da professora do AEE.

Por meio dessa pesquisa, pretende-se investigar as práticas de intervenção pedagógica desenvolvidas com aprendentes com deficiência intelectual, inseridos em classes regulares, através da articulação entre a professora regente e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), observando-se práticas de intervenção docente capazes de garantir a efetivação da aprendizagem discente, haja vista que o processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual, em classes regulares de ensino, gera uma série de discussões e inquietações, tanto para docentes quanto para discentes e gestores escolares envolvidos.

Diante do acesso de alunos com deficiência intelectual em classes regulares, indaga-se sobre as estratégias de ensino mais adequadas ao desenvolvimento dos mesmos, bem como sobre os recursos pedagógicos (convencionais ou alternativos) a serem utilizados/produzidos como mediadores da aprendizagem dos sujeitos com desenvolvimento atípico.

Tais questionamentos perpassam a prática pedagógica vigente e demonstram-se relevantes, pois a inclusão de alunos com desenvolvimento atípico no contexto escolar demanda uma série de mudanças teórico-práticas, a fim de possibilitar mais ou menos oportunidades de aprendizagem, por meio da qualidade das interações que estabelece.

A discussão necessita ser elucidada, a fim de que se garanta a efetiva inclusão do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar, de modo que o mesmo encontre

subsídios para seu desenvolvimento e aprendizagem, num contexto de interação, tolerância, aceitação da diversidade e aprimoramento de potencialidades, sob a perspectiva da equidade.

A questão fundamental aponta para a abordagem do trabalho pedagógico a ser desenvolvido com alunos com deficiência intelectual, sendo que, faz-se necessário delimitar estratégias, recursos didáticos e materiais, bem como atitudes docentes mediadoras da aprendizagem de tais alunos, pois “a intervenção pedagógica intencional, ou seja, a mediação do outro presente ou representado é vista como fundamental para provocar avanços na aprendizagem” (MACIEL; RAPOSO, 2010, p.76).

De acordo com Prieto, 2006, p. 40, “A educação inclusiva tem sido caracterizada como um ‘novo paradigma’, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas.” O que viabiliza a construção de novas práticas pedagógicas consistentes, pautadas pelas peculiaridades individuais, diferentes formas e ritmos de aprender.

Nesse contexto, faz-se necessário que a escola oportunize aos educandos com necessidades especiais, as condições favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem, oferecendo as adequações curriculares necessárias e a introdução de recursos pedagógicos específicos às suas necessidades.

Portanto, tendo em vista as peculiaridades do processo de inclusão de educandos com deficiência intelectual, supracitadas, afirma-se a necessidade inofismável de estudar as demandas e de estabelecer as estratégias de intervenção docente favoráveis à efetiva inclusão e desenvolvimento de sujeitos com desenvolvimento atípico em classes regulares.

2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na atualidade, são descritos diferentes conceitos acerca da Deficiência Intelectual, baseados em padrões de normalidade e fundamentados, em sua maioria, por meio de testes psicométricos, quantitativos. Para a construção do arcabouço teórico da pesquisa, serão citadas as definições de deficiência intelectual de acordo com a AADID e com Vigotski (1997).

Conforme a definição da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities- AADID* (2010), a Deficiência Intelectual caracteriza-se pela limitação do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo (comunicação, autocuidado, habilidades sociais, participação familiar e comunitária, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, de lazer e trabalho), verificável por meio de competências conceituais, práticas e sociais, observáveis até a idade de 18 anos.

Em contrapartida, à luz da perspectiva Vigotskiana, que compreende a deficiência sob a ótica histórico-cultural de desenvolvimento, a definição de deficiência intelectual que fundamenta o presente trabalho, sinaliza que:

La peculiaridad positiva del niño deficiente no se debe, en primer término, al hecho de que em el desaparezcan tales o cuales funciones observables em um niño normal, sino a que la desaparicion de funciones hace nacer nuevas formaciones que representan em su unidad, la reacción de la personalidad al defecto, La compensación em el proceso del desarrollo[...], pero puede lograr e nel desarrollo los com defecto lo logran de distinto modo, por um camino distinto, com otros médios [...].(VIGOTSKI,1997,p.17)¹

Ou seja, conforme elucida Marques (2000,p.98), paraVigotski:

A criança cujo desenvolvimento está impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares; mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica; no mesmo caminho uma criança deficiente representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento.

¹ A peculiaridade positiva da criança deficiente não se deve, no fim, ater ao fato de que nela desaparecem tais ou quais funções observáveis em uma criança normal, senão que o desaparecimento de funções faz nascer novas formações que representam, em sua unidade, a reação da personalidade ao defeito, a compensação no processo do desenvolvimento [...], contudo as crianças com defeito conseguem de distintos modos, por um caminho diferente, com outros meios [...] (VIGOTSKI, 1997, p. 17) .

A partir das definições supracitadas e objetivando a organização do arcabouço teórico do trabalho de pesquisa, o mesmo foi dividido em quatro tópicos. Sendo o primeiro explicativo sobre o Atendimento Educacional Especializado, o segundo sobre os processos de inclusão de alunos com deficiência intelectual, o terceiro acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas em classe regular e sala de recursos multifuncionais e, por último, as estratégias de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

2.1-Atendimento Educacional Especializado na escola regular: estrutura e funcionamento

A intervenção pedagógica frente à inclusão de alunos com deficiência intelectual em classe regular de ensino da rede pública foi investigada no contexto da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncionais, voltada ao Atendimento Educacional Especializado, em cumprimento às legislações SEESP/GAB/N.11/2010 e CNE/CEB/N.4/2009.

As legislações acima citadas, em conformidade com os objetivos da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, pressupõem a implantação das salas de recursos multifuncionais, a fim de assegurar a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas públicas ou centros de atendimento. Para tanto, a Resolução CNE/CEB, N°4/2009, institui que o Atendimento Educacional Especializado tem como função promover e selecionar recursos pedagógicos que permitem a acessibilidade de alunos com necessidades educacionais especiais ao currículo e aos espaços escolares, sendo ofertado em salas de recursos multifuncionais equipadas de materiais pedagógicos e de tecnologia assistiva.

De acordo com a nota técnica, do MEC, o AEE, na Educação Básica, é organizado para complementar ou suplementar a formação de alunos com deficiência física, sensorial ou intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Transtornos Desintegrativos da Infância e Transtornos Invasivos sem especificação, Superdotação e Altas Habilidades, sendo ofertado obrigatoriamente no turno inverso ao da classe regular, na própria escola ou em centro especializado. Segundo BARBOSA (2012, p. 95):

O Atendimento Educacional Especializado é como um motor para o processo inclusivo nas instituições de ensino. Baseado no princípio de que todo ser humano aprende e é capaz, o serviço busca contribuir para que não só o estudante por ele

atendido seja beneficiado, mas também seus professores, seus colegas de turma, a escola como um todo e sua família.

Para atuar com o AEE, o professor deve possuir formação docente inicial e Especialização em Educação Especial e deve atender às atribuições, dentre outras, de: elaborar, executar e avaliar o plano de atendimento, no qual deverá identificar habilidades e necessidades especiais do educando, estabelecendo articulação com os demais docentes da instituição e familiares dos educandos, por ele atendidos.

2.2- A inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola regular e as adaptações no currículo

Vigotski (1997) compreende os sujeitos com deficiência, como sujeitos com desenvolvimento qualitativamente diferente, e não inferior aos demais. Haja vista que "El niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado *de outro modo*". (p.12).²

É importante discutir as formas adequadas de se promover a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual em classes regulares e em salas de recursos multifuncionais, pois "o desenvolvimento de uma criança sem deficiência e de uma criança com deficiência segue as mesmas leis gerais; a diferença encontra-se nas peculiaridades do desenvolvimento de cada uma." (VIGOTSKI, apud SILVA, RIBEIRO e MIETO, 2010, p.210). Sendo que o que possibilitará mais ou menos oportunidades de aprendizagem é o contexto no qual o sujeito com desenvolvimento atípico está inserido e, sobretudo, a qualidade das interações que estabelece.

Um princípio fundamental à teoria histórico-cultural, considerando-se os sujeitos com deficiências, é o desenvolvimento de mecanismos de compensação que, como reação da personalidade à deficiência, dá início a novos processos do desenvolvimento, alterando as funções psicológicas superiores. (VIGOTSKI, 1997).

Para Vigotski, a compensação é classificada das seguintes maneiras fundamentais:

² A criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas desenvolvida de um outro modo. (VIGOTSKI, 1997, p.12).

[...] una directa o orgânica y outra indirecta o psíquica. La primera se produce, la mayor parte de las veces, en presencia de una lesión o extirpación de uno de los órganos pares. Por ejemplo, en la extirpación de um riñón, de um pulmón, etc., el órgano remanente se desarrolla en forma compensatori y assume las funciones del órgano afectado. Allí donde la compensación directa es imposible, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre se hacen cargo de la tarea, creando sobre el órgano enfermo o insuficiente, una sobreestructura defensiva por medio de las funciones superiores que garantizan su trabajo. (1997, p. 197).³

Ainda, conforme Mendonça (2013), no espaço das relações escolares, encontra-se, por meio das inúmeras interações possíveis entre os sujeitos, o contexto adequado à gênese de processos compensatórios. De modo que esses processos compensatórios podem ter sua origem em práticas de intervenção pedagógica, sistematizadas, adequadas às necessidades dos alunos com desenvolvimento atípico.

Vigotski (1998) sinaliza que no fazer pedagógico com deficientes intelectuais, há uma preocupação em se trabalhar a aprendizagem de forma concreta, negligenciando-se o estímulo ao pensamento abstrato do indivíduo, o que só contribui para reforçar e evidenciar as deficiências. No entanto, as práticas escolares devem contribuir para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (percepção, atenção, memória e linguagem), a partir de ações planejadas, mediadas por sujeitos mais experientes.

Em coerência com a perspectiva histórico-cultural, Marques (2000, p.99), explica que, para Vigotski, “muito mais do que o defeito em si, o que decide o destino da personalidade da criança é sua realização sócio-psicológica.” Ou seja, a qualidade das intervenções docentes no processo de escolarização da pessoa com deficiência intelectual, influenciará seu desenvolvimento.

Sob a perspectiva histórico-cultural, o trabalho pedagógico voltado ao atendimento de alunos com deficiência intelectual deve apoiar-se sobre a ideia de que o desenvolvimento do sujeito ocorrerá a partir das interações que estabelece com seus pares, num processo dinâmico, no qual os sujeitos aprendem por meio dos processos de internalização do conhecimento (VIGOTSKI, 1998, p.75), que se configura por várias transformações, a saber:

³ [...] uma direta ou orgânica e outra indireta ou psíquica. A primeira se produz em maior parte das vezes, em presença de uma lesão ou extração de um dos organismos pares. Por exemplo, em uma extração de um rim, de um pulmão, etc. Os órgãos permanentes se desenvolvem em forma compensatória e assumem a função do organismo afetado. Ali onde a compensação direta é impossível, o sistema nervoso central e o aparelho psíquico do homem fazem cargo da tarefa, criando sobre o órgão enfermo e insuficiente uma subestrutura defensiva, por meio das funções superiores que garantem seu trabalho. (VIGOTSKI, 1997, p. 197).

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). (...) c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento

Frente à inclusão de alunos com deficiência intelectual em escolas regulares, faz-se oportuna a flexibilização do currículo escolar, no qual, de acordo com Coll, Marquesi e Palacios (2004, p. 291):

As adaptações curriculares individualizadas podem ser entendidas como um processo compartilhado de tomada de decisões, cujo objetivo é ajustar e complementar o currículo comum de modo a responder as necessidades educativas especiais dos alunos.

A fim de promover as adaptações curriculares necessárias, destaca-se também a necessidade da produção e seleção de recursos materiais que viabilizam o acesso ao currículo. Tarefa designada aos docentes envolvidos nos processos de escolarização de sujeitos com desenvolvimento atípico, quais sejam, o professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor regente da classe regular.

2.3- Práticas pedagógicas inclusivas e a parceria entre professora regente e professora de Atendimento Educacional Especializado

Partindo do pressuposto de que a implementação do Atendimento Educacional Especializado, por meio da implantação das salas de recursos multifuncionais, compostas por equipamentos e recursos didáticos direcionados à prática inclusiva, preferencialmente, ofertados na escola regular, constitui-se como apoio ao trabalho de professores regentes. Portanto, faz-se necessária a parceria entre os docentes envolvidos no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais.

Tendo em vista a importância da colaboração mútua entre esses profissionais para o processo inclusivo e a atribuição do professor do AEE, de acordo com o artigo 12 da Resolução CNE/ CEB Nº4/2009, de estabelecer articulação com professores das classes regulares, é preciso delimitar os paradigmas de atuação docente, nesses contextos. Em

consonância com Salomão (2013, p.35): “Para garantir o apoio adequado ao aluno, é imprescindível que o professor de AEE tenha boa interação com professor regente e desenvolva suas ações com base no planejamento individualizado”.

Salomão (2013) sinaliza ainda, que o que possibilitará o alcance dos objetivos traçados para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, tanto pelo professor do AEE quanto do professor regente, é o planejamento individualizado, voltado às peculiaridades do aluno, a partir da avaliação das especificidades do educando, cabendo aos professores identificar as dificuldades, planejar soluções e executá-las, além de avaliar as próprias ações, mediante registro sistemático de suas investigações e resultados.

2.4- Desenvolvimento da consciência fonológica e o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual

Verifica-se que é recorrente a preocupação docente em torno das dificuldades enfrentadas por educandos com deficiência intelectual em consolidarem o processo de alfabetização com êxito. Dessa forma, é preciso sistematizar as práticas de intervenção pedagógica voltadas à aquisição do sistema de escrita alfabética por crianças com deficiência intelectual.

Sendo que, entende-se a alfabetização como “a aprendizagem inicial da leitura e da escrita” (MACIEL; LÚCIO, 2009, p.13), a qual permite aos educandos a competência de codificar e decodificar textos escritos.

A premissa básica do trabalho em alfabetização consiste em orientar a intervenção pedagógica, a partir da introdução de elementos que favorecem a apropriação do sistema de escrita alfabética, por meio de atividades voltadas para o desenvolvimento da consciência fonológica. Tais elementos, frequentemente, são negligenciados no processo de alfabetização escolar, em função das práticas voltadas para a imersão dos alunos em contextos de letramento, sem que sejam trabalhadas as facetas fonológicas da língua escrita. Prática que representa um equívoco, considerada isoladamente, haja vista que alfabetização e letramento:

[...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

Ressalta-se a necessidade de sistematizar o trabalho pedagógico a partir da oferta de atividades pedagógicas promotoras do desenvolvimento de capacidades metalinguísticas, posto que, em geral, crianças que demonstram dificuldades no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, apresentam dificuldades em consciência fonológica, e procedimentos para desenvolvê-la podem ajudar os discentes a superar o atraso relativo à alfabetização. (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000).

Tendo-se em vista que o sucesso no processo de alfabetização possibilita ao estudante o acesso ao mundo letrado, o contato com um saber cultural, que oportuniza aos mesmos, a construção de novos conhecimentos, bem como o progresso na vida acadêmica, emerge a necessidade de promover a superação dos entraves à consolidação da alfabetização, por meio de práticas sistematizadas de intervenção pedagógica. Em consonância com Coll, Marquesi e Palacios (2004, p.67): “quando se intervém adequadamente – em tempos e em meios – as crianças com DA’s (dificuldades de aprendizagem) avançam em suas aprendizagens”.

A fim de garantir a efetivação da alfabetização de crianças com dificuldades fonológicas, é preciso que o professor organize o fazer pedagógico em torno de atividades que promovam o desenvolvimento da competência metalinguística, consciência fonológica, a qual pode ser compreendida como:

[...] um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende uma série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p.42)

Portanto, acredita-se ser oportuno oferecer aos aprendizes com dificuldades em alfabetização, situações de aprendizagem sistematizadas de desenvolvimento da consciência fonológica, a partir do desenvolvimento das habilidades de consciência lexical, consciência silábica, identificação de rimas e aliterações e consciência fonêmica, por meio de atividades diversificadas, cooperativas e lúdicas. Posto que, objetivando-se auxiliar os indivíduos com dificuldades na via fonológica, devem-se propor atividades que possam “[...] ajudar a criança a tomar consciência da linguagem, sílabas, fonemas, etc., que devem relacionar com os grafemas correspondentes.” (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004, p.104).

Segundo Piccoli e Camini (2012) as habilidades de consciência fonológica podem ser delimitadas basicamente como: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica, as quais estão diretamente atreladas à consolidação dos processos de codificação e decodificação de textos escritos, podendo ser sinteticamente definidas do seguinte modo:

- Consciência silábica: habilidade de identificação e compreensão da constituição silábica de palavras;
- Consciência de rimas e aliterações: habilidade de identificação de semelhança sonora nas terminações de palavras (rimas) e reconhecimento de unidades sonoras iniciais em palavras (aliterações);
- Consciência fonêmica: habilidade de identificação e manipulação dos fonemas, que pela maior complexidade, deve ser a última a ser apropriada pelo aprendiz.

As atividades a serem propostas devem fazer parte de um amplo trabalho com leitura e escrita, oportunizando ao educando o contato com diferentes gêneros textuais, quais sejam: músicas, poemas, parlendas, trava-línguas, anedotas, jogos de tradição oral e a própria fala, uma vez que “o gosto pela leitura é resultado do contato com textos interessantes, de diferentes gêneros.” (CARVALHO, 2010, p.39).

Nesse contexto, outro aspecto relevante relaciona-se à atuação do professor, que deve operar como mediador na construção do conhecimento pelo aprendiz, num processo dinâmico, em que auxilia o educando na apropriação dos conceitos, pois conforme sinaliza a perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1998), o processo de internalização ocorre de forma que os processos interpsicológicos (entre pessoas) transformam-se em processos intrapsicológicos (no interior da criança).

Desse modo, a atuação pedagógica deve primar pela mediação, com vistas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como objetivando a aprendizagem prática dos conceitos.

De modo a promover o desenvolvimento cognitivo dos educandos, é preciso lançar mão das atividades pedagógicas e de recursos operatórios/ cognitivistas (jogos e brinquedos), haja vista que “[...] é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva” (VIGOTSKI, 1998, p.126). Posto que o desenvolvimento de habilidades cognitivas, tais como

memória, atenção e percepção, proporcionados ou recrutados nessas situações lúdicas, por exemplo, podem contribuir para a supressão das dificuldades.

Sobretudo, é importante que o professor realize o diagnóstico inicial, acerca do estágio de leitura e escrita (FERREIRO e THEBEROSKY, 1985), no qual o educando se encontra, para que se estabeleça a intervenção apropriada, específica e sistematizada, que promova o progresso do aprendiz aos estágios de leitura e escrita subsequentes, até a consolidação do processo de alfabetização.

3- OBJETIVOS

3.1- Objetivo geral

Investigar estratégias de ensino adequadas ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, inserido no sistema regular de ensino.

3.2- Objetivos específicos

- Identificar as práticas de ensino utilizadas no AEE e classe regular, especialmente, voltadas aos educandos com deficiência intelectual, assim como a concepção docente de inclusão escolar e a deficiência intelectual e suas implicações no contexto educativo;
- Identificar as adaptações curriculares interpostas ao atendimento de educandos com deficiência intelectual;
- Observar as articulações estabelecidas entre os docentes da classe regular e da sala de recursos multifuncionais (AEE);
- Analisar o processo de alfabetização discente sob a perspectiva do desenvolvimento da consciência fonológica.

4- METODOLOGIA

4.1- Fundamentação Teórica da Metodologia

Tendo em vista a questão fundamental da pesquisa, que sinaliza para a abordagem do trabalho pedagógico desenvolvido com alunos com desenvolvimento atípico, em situação de inclusão escolar, faz-se necessário verificar estratégias, recursos didáticos e materiais, bem como atitudes docentes mediadoras da aprendizagem dos mesmos, posto que “O trabalho educacional com pessoas com peculiaridades no desenvolvimento precisa considerar as diversidades culturais, diferentes formas de comunicação e múltiplos modos de aprender e ensinar no contexto da sala de aula.” (SILVA, MIETO e RIBEIRO, 2010, p.76).

A presente pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, empírico-teórica, na busca por identificar as práticas de intervenção pedagógica efetuadas com alunos com deficiência intelectual, inseridos em classe regular.

A investigação dar-se-á por meio da observação da articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores das classes regulares, almejando identificar concepções e ações docentes, promotoras da efetiva aprendizagem discente.

Os instrumentos constituintes do trabalho de pesquisa utilizados são instrumentos de pesquisa qualitativa, baseados em: fontes de expressão oral, escrita, individual e interativa dos sujeitos envolvidos, conferindo ao trabalho de pesquisa um caráter interpretativo-constructivo, haja vista que conforme explicitam Maciel e Raposo (2010), instrumentos abertos de pesquisa ampliam a possibilidade de expressão dos indivíduos.

4.2- Contexto da Pesquisa

A pesquisa qualitativa foi realizada em uma escola pública, da rede municipal de ensino de Ipatinga- MG, de Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano), com funcionamento nos turnos matutino e vespertino, possui cinco alunos com diagnóstico de Deficiência Intelectual matriculados em classes regulares e em sala de recursos multifuncionais, para o Atendimento Educacional Especializado.

A instituição localiza-se em um bairro de classe média da cidade de Ipatinga, no qual a maioria dos sujeitos em idade escolar frequentam escolas particulares, portanto, a maior parte

dos educandos matriculados na instituição, pertence ao entorno do bairro, circundado por comunidades economicamente menos privilegiadas.

4.3- Participantes

Os dados coletados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, observações em classes regulares e em sala de Recursos Multifuncionais. Contando com a participação das coordenadoras pedagógicas, das professoras regentes de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ano e da professora regente do 5º ano do Ensino Fundamental, bem como com a contribuição da professora do AEE.

As docentes e coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa possuem formação superior. As coordenadoras especialistas em Gestão Educacional, as professoras do 5º ano e do AEE especialistas em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e as professoras de Língua Portuguesa e Matemática, graduadas em licenciaturas específicas, com especialização referente às suas respectivas áreas de atuação, sem formação complementar relativa à inclusão escolar.

Durante o processo de observação, foram levantadas informações acerca do processo de inclusão de dois educandos, aqui identificados pelas iniciais, a saber:

L.J. de 14 anos, que embora matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental, não consolidou o processo de alfabetização. O aluno frequenta o turno vespertino, em classe regular com total de 31 alunos, e no AEE, em turno reverso, o qual apresenta laudo clínico de Deficiência Intelectual Limítrofe.

W.T. de 12 anos, matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental, também no turno vespertino, em classe com total de 30 alunos, e AEE, em turno reverso, diagnosticado, conforme relatório médico, com Deficiência Intelectual Limítrofe.

Para garantir a preservação da identidade dos participantes da pesquisa os mesmos foram aqui denominados por meio de suas iniciais/grafemas, conforme indicado no quadro abaixo:

Quadro 1

Participante	Identificação
Coordenadora Pedagógica- 1º ao 5º ano	C1

Coordenadora Pedagógica- 6º ao 9º ano	C2
Professora- AEE	A
Professora de Língua Portuguesa- 6º ano	B
Professora de Matemática- 6º ano	C
Professora Regente -5º ano	D
Aluno- 5º ano	W.T.
Aluno- 6º ano	L.J.

4.4 – Materiais

Com vistas à coleta de dados para análise, fizeram-se observações dos contextos nos quais os alunos estão inseridos (classe regular e sala de recursos multifuncionais) mediante protocolos de observação, diário de campo, telefone celular para gravação das entrevistas e formulários impressos contendo enunciados das entrevistas semiestruturadas, a partir dos quais se efetuaram os procedimentos de análise e sistematização dos resultados da pesquisa.

4.5- Instrumentos de Construção de Dados

Para compreensão do processo investigativo, conhecimento dos participantes e coleta dos dados, um dos instrumentos utilizados foi o formulário de entrevista semiestruturada, explicitado em apêndice.

A instituição na qual se realizou a pesquisa possui, regularmente matriculados, cinco alunos diagnosticados com Deficiência Intelectual Limítrofe, sendo que para coleta dos dados da pesquisa foram acompanhados dois desses estudantes, os quais estudam no turno vespertino e frequentam AEE no turno matutino. Não foi possível, por conta do fator tempo e disponibilidade de horário, da pesquisadora, o estudo dos demais casos.

Os educandos selecionados para a pesquisa cursam o quinto e o sexto ano do Ensino Fundamental. Para a coleta dos dados, optou-se pela entrevista oral, com gravação de áudio, e observação de campo nas classes da professora do quinto ano, responsável por ministrar aulas de todas as disciplinas, e as professoras do sexto ano de Língua Portuguesa e Matemática, além da professora do AEE que atende ambos os alunos, em turno reverso. A título de informação, também foram realizadas entrevistas orais, gravadas com as coordenadoras

pedagógicas da escola, acerca de suas impressões sobre o processo de inclusão dos educandos com deficiência intelectual.

No início da pesquisa, apresentaram-se aos participantes documentos de esclarecimento da instituição de ensino responsável pelo curso de especialização, termos de aceite de participação na pesquisa, constantes em anexo. Obtendo-se autorização da equipe diretiva da escola para realização da coleta de dados com os profissionais envolvidos, os quais também permitiram a observação de suas aulas e concederam entrevistas semiestruturadas à pesquisadora e os responsáveis legais pelos educandos também consentiram a participação dos mesmos na pesquisa. Sendo todos, devidamente, informados sobre a confidencialidade dos nomes e dados coletados.

4.6- Procedimentos de Análise de Dados

Para a construção dos dados da pesquisa, além da entrevista semiestruturada, em apêndice exposta, foram efetuadas anotações acerca das observações das aulas ministradas pelas docentes participantes, em diário de campo, no qual consta a data da observação, os participantes, o local e os conteúdos ministrados, bem como as observações e diálogos registrados pela pesquisadora.

Os episódios descritos a seguir foram construídos e selecionados com base nos objetivos específicos, inicialmente delineados, na busca por articulá-los ao arcabouço teórico da pesquisa. Os dados que constituem os episódios foram selecionados dentre os elementos identificados nas entrevistas e registros do diário de campo.

Mediante os registros escritos (diário de campo) e transcrição das entrevistas, pretende-se identificar as práticas de ensino utilizadas no AEE e classe regular, especialmente, voltadas aos educandos com deficiência intelectual, assim como a concepção docente de inclusão escolar e a deficiência intelectual e suas implicações no contexto educativo.

5- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas orais, com gravação de áudio, com as participantes da pesquisa, sendo a professora da sala de recursos multifuncionais (A), as professoras do 6º ano do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (B) e Matemática (C), a professora regente do 5º ano do Ensino Fundamental (D) e as respectivas coordenadoras do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano (C1) e do 6º ao 9º ano (C2).

Objetivando-se levantar dados condizentes com os objetivos específicos listados na pesquisa, expõem-se trechos e análises das transcrições e observações de campo relativas a tópicos específicos das entrevistas/encontros, quais sejam: a concepção de deficiência intelectual apresentada pelas docentes, estratégias de ensino adequadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual, consideradas mais eficazes, adaptações curriculares efetuadas pelas docentes, práticas de alfabetização de tais educandos e interface entre AEE e classe regular.

5.1- Concepção de deficiência intelectual apresentada pelas docentes

Às docentes fora solicitado que explicitassem suas compreensões acerca do conceito de deficiência intelectual. Assim, segue a transcrição das concepções apresentadas pelas participantes:

Quadro 2

Docente Participante	Concepção de Deficiência Intelectual
AEE (A)	“Geralmente, é aquela criança que... a criança com deficiência intelectual apresenta, devido à deficiência, dificuldades para resolver problemas compreender comandos, ideias regras e realizar a atividade em sala.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).
Língua Portuguesa (B)	“Para mim, a deficiência é a falta de algo, na cabecinha dessa criança... é a dificuldade que o aluno apresenta de organizar seu pensamento e

	resolver problemas da vida cotidiana e na escola.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).
Matemática (C)	“A deficiência intelectual é o atraso do funcionamento mental... o aluno deficiente mental tem limitações e apresenta lentidão na aprendizagem.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).
5º ano E.F. (D)	“O aluno deficiente intelectual não acompanha a turma, eu penso que ele possui limitações, dificuldades para compreender os conteúdos, tem dificuldade de autonomia, precisa de muita ajuda... para fazer as tarefas.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).

É perceptível no discurso das docentes, que todas possuem, basicamente, a mesma concepção acerca da deficiência intelectual, por elas explicitada como “ausência”, “falta de algo”, “limitação”, “dificuldade”, em termos especificamente quantitativos, que sinalizam a ideia, tácita, internalizada de *menos-valiado* sujeito com deficiência intelectual, visto, pelas mesmas como indivíduos com dificuldades cognitivas e capacidade intelectual reduzida. Tal premissa vem ao encontro das concepções de deficiência pautadas e justificadas pelos testes psicométricos, que classificam a inteligência conforme aspectos quantitativos, conferindo ao sujeito um caráter de inferioridade, perante os demais, como indica Marques (2000, p.58):

O poder exercido sobre o dado da deficiência passa pelo estabelecimento de critérios de normalidade e de anormalidade, o que representa, em termos práticos, o estabelecimento de valores construídos histórica e culturalmente por uma dada sociedade: o bom e o ruim, o desejável e o indesejável. O tratamento dispensado às pessoas com deficiência põe em evidência o aspecto moral presente em todas as manifestações humanas. A toda adjetivação aplicada a uma pessoa ou ao seu comportamento corresponde um julgamento moral, que representa, de fato, a hierarquização de valores na definição do melhor e do pior, do certo e do errado, do bom e do ruim.

Entretanto, em consonância com a perspectiva Vigotskiana (1989), o sujeito com deficiência intelectual é compreendido como aquele indivíduo com desenvolvimento qualitativamente diferente e, não, quantitativamente, inferior a seus pares, conforme sinaliza Mendonça (2013, p.25), ao citar Vigotski, e, para quem a criança deficiente “[...] não apresenta um desenvolvimento inferior ao de outras crianças consideradas normais, mas quantitativamente, distinto (diferente e único), seguindo as mesmas leis gerais do desenvolvimento”.

Observa-se que a concepção docente explicitada pelas participantes da pesquisa, é

marcada pela ideia de inferioridade, perpassa a prática pedagógica cotidiana, negando, aos discentes, oportunidades de desenvolvimento ou conferindo aos mesmos o papel de espectadores, para os quais ocorre o investimento necessário ao desenvolvimento de sua autonomia cognitiva, social e adaptativa, mantendo-lhes em condição de heteronomia e exclusão.

5.2- Estratégias de ensino adequadas ao ensino- aprendizagem de alunos com deficiência intelectual

No tocante às estratégias de ensino adequadas ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, por meio da entrevista semiestruturada, objetivou-se verificar as intervenções planejadas e executadas pelas docentes para o ensino de tais indivíduos. Nota-se que, no discurso, conforme é possível observar na transcrição seguir, as professoras participantes têm conhecimento sobre a necessidade de um planejamento diferenciado voltado aos educandos com deficiência intelectual, exemplificando-o através de ações possíveis no contexto em questão.

Quadro 3

Docente Participante	Estratégias adequadas ao ensino do aluno com Deficiência Intelectual
AEE (A)	“Deve-se utilizar: jogos, recursos diversificados adaptados para contagem, manipulação, livros, fichas de apoio, alfabeto móvel, ábaco... tudo individualizado.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).
Língua Portuguesa (B)	“Atividades adaptadas ao nível do aluno, orientação individual das tarefas, trabalhos em grupo, linguagem oral, teatro, dentre outros.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).
Matemática (C)	“Projetos e atividades relacionadas à vida real, rotina, calendários, oficinas, jogos, blocos lógicos, computador, trabalhos em grupo, calculadoras e etc.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).
5º ano E.F. (D)	“Atividades que o aluno dê conta de fazer, do nível dele, diferentes da turma, mais simples, não adianta querer que o aluno deficiente faça o

	mesmo que os outros... tem que ser individualizado.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).
--	--

Como mencionado anteriormente, as docentes expõem, no discurso, a importância de que se tenha um planejamento individualizado e orientado para as especificidades dos alunos, não obstante, partindo da análise das observações de campo, nota-se que há um distanciamento entre discurso e prática, posto que nos encontros, em classe, evidenciaram-se os episódios a seguir, marcados pelo alheamento dos aprendizes em classe, evidentemente, excluídos em contextos que se pretendem inclusivos.

Episódio 1: Observação de aula, classe regular - 6º ano, disciplina de Matemática (data: 22/09/2015)

Nesse evento, nota-se que o aluno com diagnóstico de Deficiência Intelectual Limítrofe, posiciona-se na última carteira da classe. A professora C inicia a aula, realizando correção coletiva de exercícios referentes ao conteúdo de *Potenciação*, efetuando os cálculos e respectivas correções. Em determinado momento, a professora solicita que o aluno em situação de inclusão, copie a correção em seu caderno. Entretanto o mesmo nega-se a fazer e, a partir daí, passa a solicitar a atenção de seus colegas, brincando com eles, sem que execute qualquer tarefa. A professora orienta que o aluno pare de conversar e ele atende, porém não faz as tarefas.

Ao término dessa observação, em conversa com a professora, ela relata que o aluno não é capaz de identificar numerais, de realizar operações simples e, ainda, não construiu a base decimal, destacando-se no relato, o foco nas dificuldades do mesmo. Quando perguntada acerca das potencialidades do aluno, ela diz que as desconhece, pois ele nada faz em suas aulas.

De fato, durante a observação, o aluno mantém-se alheio às atividades, não realiza qualquer registro, contudo o que chama atenção é o fato de que para o mesmo não é elaborado um plano de trabalho diferenciado, que possibilite aprendizagens mínimas e que consideram suas necessidades.

De modo geral, nesse contexto, observa-se, explicitamente, o distanciamento entre a prática e o conhecimento teórico docente, uma vez que a mesma demonstra, conforme

relatado na entrevista semiestruturada, ter ciência da demanda por um trabalho diferenciado com o aluno com necessidades educacionais especiais, porém, a despeito disso, não o executa.

Salienta-se que o planejamento individualizado, que contempla as especificidades educacionais do aluno, aliado à atuação docente dotada de intencionalidade constitui-se como elemento determinante na aprendizagem efetiva desse aluno, haja vista que “a mediação pedagógica planejada para atender às peculiaridades dos alunos pode prover níveis de ajuda significativos, produzindo avanços e transformações em suas funções cognitivas”. (MENDONÇA, 2013, p.29).

Ou ainda: “Partindo da premissa de que a criança com deficiência apresenta um desenvolvimento peculiar, para obter avanços em seu aprendizado, ela percorre caminhos diferentes, utilizando de modo distinto, diversos meios e ferramentas mediacionais.” (MENDONÇA, 2013, p.29). Mostra-se a urgência pela elaboração de planos de ensino individualizados mediante a parceria entre os docentes da classe regular e do AEE, visando selecionar, adaptar e executar conteúdos/atividades diversificados que garantam a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Episódio 2: Observação e relatos da professora regente do 5º ano e coordenadora pedagógica (data: 03/09/2015)

Segundo relato da professora regente (D), o processo de inclusão escolar do aluno ocorre de acordo com as possibilidades da instituição, o que, de acordo com a análise da profissional, não contempla as necessidades especiais do educando, por a professora julgar-se despreparada para atendê-lo adequadamente.

Quando orientada a descrever os aspectos comportamentais do educando em classe, a mesma afirma que o aluno não realiza as tarefas solicitadas, e demonstra-se ora apático, ora agressivo, com colegas e professores. Ainda de acordo com a professora, o aluno apresenta grande desinteresse e pouco empenho quanto à realização das tarefas propostas durante suas aulas e de outros professores também.

Ao questioná-la a respeito das adaptações curriculares realizadas em virtude das especificidades do aluno, relatou que não elabora atividades diferenciadas para o aluno, mas que considera que seriam necessárias, uma vez que por conta da DI, o educando não é capaz de realizar as atividades referentes ao currículo da série em que está matriculado. Segundo

ela, hoje é exigido de W.T. o mesmo rendimento que é esperado de seus pares com desenvolvimento típico.

Conforme relato da coordenadora pedagógica, a inclusão escolar do educando não passa de formalidade, pois os professores o avaliam mediante documento intitulado PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), que deve elencar os conteúdos e estratégias pedagógicas diferenciadas, voltadas às necessidades educativas especiais do aluno, considerando suas dificuldades e potencialidades. Entretanto, na prática, o documento é elaborado pelos docentes, sem que seja efetivado.

Diante da coleta de informações e das observações realizadas, é possível afirmar que a inclusão de W.T., de fato, não ocorre. Sequer a mal fadada *socialização* é contemplada, uma vez que o estudante fica, permanentemente, *escanteado* na classe e passa todo o período do intervalo e das aulas de Educação Física sentado em um banco, como mero espectador das atividades, estabelecendo poucos diálogos com seus pares. Em sala, o aluno mantém-se alheio às aulas, haja vista que decodifica o código escrito com grande dificuldade, e, em virtude de suas especificidades, não conclui a extensas atividades propostas, passando longos períodos apenas realizando cópias, que também são feitas parcialmente.

O currículo fixo e rígido não contempla as especificidades aluno, bem como os profissionais envolvidos em seu processo de escolarização fixam-se, exclusivamente, sobre suas dificuldades, desconsiderando suas potencialidades. Outro agravante é o fato de o aluno, a despeito de seus 12 anos de idade, não receber investimentos em seu processo de alfabetização, em classe regular, simplesmente, por apresentar laudos clínicos, considerados como definitivos, e que o impeça de consolidar a construção da base alfabética. O empenho identificado no tocante à alfabetização e letramento do educando ocorre somente no AEE, porém mostra-se insuficiente, posto que os atendimentos acontecem somente duas vezes por semana, explicitando-se assim a urgência da parceria entre classe regular e AEE.

Considerando-se o caso do estudante W.T., é possível observar que a instituição, na tentativa de incluí-lo, na verdade, o exclui, coloca-o em evidência, uma vez que não se estabelecem práticas que garantam o desenvolvimento e a aprendizagem do mesmo. Havendo a necessidade da sistematização de estratégias de acessibilidade curricular, contando com a articulação entre os docentes da classe regular e do AEE, além do envolvimento da coordenação pedagógica, no intuito de garantir a efetiva inclusão do educando.

Conforme sinaliza Salomão (2013), o que possibilitará que se alcancem os objetivos traçados para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, é o

planejamento individualizado, voltado às peculiaridades do aluno, a partir da avaliação de suas necessidades individuais, cabendo aos professores identificar as dificuldades, planejar soluções e executá-las, além de avaliar as próprias ações, mediante registro sistemático de suas investigações e resultados.

Ainda, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, na sala de aula, deve-se primar pelas interações entre os educandos com desenvolvimento atípico e seus pares, contando com a mediação docente, com vistas ao desenvolvimento de aprendizagens, que se realizam com apoio e que poderão ser realizadas, em momentos subsequentes, de forma autônoma. Conforme anuncia Vigotski (1998), assim atua-se na zona de desenvolvimento proximal, que é:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes(p.112).

Diante de tais relatos observa-se a demanda pela mudança de paradigmas dos profissionais, que consideram o sujeito com desenvolvimento atípico sob a ótica da igualdade, em detrimento do princípio de equidade. Bem como há a demanda pela construção de práticas de ensino pautadas sob a perspectiva das potencialidades e especificidades de cada indivíduo, para que, de fato, sejam viabilizadas práticas educacionais inclusivas, e não, meras inserções de alunos com desenvolvimento atípico no espaço escolar.

5.3- Práticas de alfabetização e adaptações curriculares efetuadas

A título de exemplo, destacam-se dois episódios que explicitam como se dá o investimento no processo de alfabetização dos educandos com deficiência intelectual, assim como as adaptações curriculares interpostas, na instituição, as quais se restringem, ao contexto da sala de recursos multifuncionais/AEE.

Episódio 3: sala de RM- AEE (data: 04/09/2015)

Observação do atendimento educacional especializado, ministrado pela professora, psicopedagoga, em sala de recursos multifuncionais, do educando L.J., com laudo clínico de

Deficiência Intelectual Limítrofe, com idade de 14 anos, regularmente matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental.

Inicialmente, professora apresenta ao aluno e à pesquisadora, a sequência de atividades a serem desenvolvidas, através da enumeração das atividades propostas, organizadas da seguinte forma:

- Atividades pedagógicas: jogo de leitura com alfabeto móvel, seguido de registro; leitura de texto, com apoio docente.
- Atividades operatórias: práticas de desenvolvimento de estratégias mentais, memória, com software no computador.

No primeiro momento, a docente dispõe sobre a mesa, envelopes com uma ilustração na face e letras móveis plastificadas, avulsas, em seu interior, que compõem o nome da figura. A seguir, a professora orienta o aluno a codificar as palavras indicadas usando as letras móveis.

A professora solicita que o aluno diga, em voz alta, os nomes das figuras e que use todas as letras móveis na sua composição. O aluno deve formar 10 palavras, de mesmo campo semântico, formadas por construções canônicas, com até 6 grafemas, ora identificando sílabas iniciais, mediais e finais das palavras, propondo rimas e aliterações para as mesmas, desenvolvendo, desse modo, a capacidade metalinguística, que, para Piccoli e Camini,

significa falar de um conjunto de habilidades que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê empregados os recursos linguísticos. Aprender a ler e escrever requer o desenvolvimento metalinguístico para que a criança, convenientemente, venha a estruturar e controlar elementos linguísticos, como sílabas, palavras, frases, etc., levando em consideração o tipo de gênero que virá a ler ou a escrever, a que fim e a quem se destina. (2012, p.102).

Observa-se que a proposta é adequada ao estágio de desenvolvimento da lectoescrita do educando, o qual encontra-se, segundo a teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Theberosky (1985), no estágio silábico-alfabético, registrando ora sílabas completas, ora incompletas para compor as palavras. A todo momento, a professora intervém para que o aluno perceba o valor sonoro e as relações grafofonêmicas estabelecidas na construção das

palavras, solicitando que nomeie as imagens e reproduza os fonemas, a fim de romper com as dificuldades e avançar no desenvolvimento de sua alfabetização.

A partir da análise do atendimento, nota-se que o aluno apresenta dificuldades recorrentes, cometendo omissões, supressões, inversões e trocas fonêmicas (especialmente no tocante às consoantes surdas e sonoras /F/V/T/D/P/B/J/CH/). Mediante tal constatação consideram-se as intervenções docentes apropriadas, as quais possibilitaram que o aluno concluísse a tarefa, satisfatoriamente, com apoio, de modo que “aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.” (VIGOTSKI, 1998, p.113).

À pesquisadora, a professora do AEE explica que utiliza materiais manipuláveis nas atividades de alfabetização do aluno, pois o mesmo comete muitos *erros* em situações de escrita, e, segundo ela, o material concreto permite que o aluno crie hipóteses e que ela intervenha diretamente nas dificuldades apresentadas, pois o aluno manuseia o material, efetuando as trocas necessárias, antes do registro, pensando sobre sua escrita.

As atividades com software são as mais aguardadas e apreciadas pelo aluno, por isso, há no planejamento, atividades no computador. Para esse atendimento, a professora selecionou atividades com jogos de memória, que, segundo ela, são uma grande dificuldade do aluno e também oportunizam trabalhar a percepção visual e a linguagem oral do educando, uma vez que o aluno é orientado a nomear figuras, cores e formas dispostas no jogo.

Considera-se que o atendimento na sala de RM cumpre a proposta do plano de intervenção do AEE, apresentado pela docente, uma vez que salienta as especificidades do educando, propondo atividades adequadas a seu estágio de desenvolvimento, utilizando-se de materiais diversificados e adaptados à necessidade do aprendente.

Não obstante, nota-se, que as estratégias de ensino, voltadas à consolidação da alfabetização do educando, bem como o desenvolvimento de práticas para o aprimoramento das funções mentais superiores, ocorrem, exclusivamente, durante o AEE, sem que haja sua interface com o atendimento em classe regular, conforme recomendado pela Resolução CNE/CEB, N°4/2009, que institui e normatiza o funcionamento das salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino. Fato que se considera um prejuízo ao processo inclusivo, pois o aluno com desenvolvimento atípico é de responsabilidade de todos os docentes envolvidos em sua escolarização, e, de forma alguma, o atendimento deve ficar

restrito à sala de recursos multifuncionais, devendo, o ensino, ser ministrado em classe regular e de forma complementar, em turno reverso, no AEE.

Episódio 4: Sala de Recursos Multifuncionais/ AEE (data: 18/09/2015)

Acompanhamento para fins de observação de aluno de 12 anos, W.T., com diagnóstico clínico de Deficiência Intelectual Limítrofe, regularmente matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental.

Planejamento da professora do AEE:

- Atendimento individual;
- Estratégias para desenvolvimento de funções executivas (atenção e linguagem);
- Estratégias para desenvolvimento do comportamento adaptativo (contagem, medidas e operações);
- Consciência fonológica.

A docente inicia o atendimento com o jogo de tabuleiro “Lince” – Atenção (Método Fonovisuoarticulatório), onde há a proposta de trabalho para desenvolvimento da atenção, percepção visual e consciência fonêmica. Após o jogo, com mediação da professora, o aluno registra as palavras correspondentes às imagens indicadas no tabuleiro, de forma que o mesmo é orientado a refletir sobre as relações grafofonêmicas da escrita, de acordo com suas necessidades, haja vista que o processo de alfabetização do educando não está consolidado.

A professora apresenta grafemas, fonemas e articulemas, com a utilização de materiais manipuláveis, mediando a escrita do educando e realizando as intervenções necessárias. Ao término das atividades propostas, faz-se uso de software educacional para o trabalho com quantidades contínuas (contagem) e discretas (medidas), e suas operações.

Tais constatações denotam a consciência, por parte da professora do AEE, acerca da necessidade das adaptações curriculares, de acordo com especificidades do aluno, considerando-se que “é preciso haver um currículo comum para todos os alunos, que posteriormente deve ser adequado ao contexto social e cultural de cada escola e às necessidades diferentes de seus alunos.” (COLL, MARCHESI e PALACIOS, 2004, p.44).

Nesse encontro, nota-se que a professora do AEE utiliza-se de recursos diversificados e coerentes às demandas do aluno, propondo atividades sistematizadas de cunho pedagógico (escolares) e operatório (para desenvolvimento de funções mentais), as quais demonstram que

há um conhecimento das especificidades do aluno e do planejamento adequado, seguido da execução de atividades que possibilitam efetivamente o desenvolvimento do mesmo, de acordo com as atribuições interpostas ao professor do AEE, quais sejam:

6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: [...] o ensino de atividades de vida autônoma e social; [...] e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores. (BRASIL.2010)

Destacando-se, sobretudo, o objetivo de fornecer ao aluno com desenvolvimento atípico elementos conceituais que podem facilitar seu comportamento adaptativo, aspecto relevante no trabalho com deficientes intelectuais. Para tanto, a professora propôs ao aluno uma série de situações envolvendo signos (letras, números, símbolos) usuais no cotidiano, tendo como princípio norteador a promoção da autonomia do sujeito.

5.4- Interface entre AEE e docentes da classe regular

Almejando a análise das considerações dos participantes sobre a importância da interface entre AEE e classe regular, efetuaram-se os recortes desse tópico das entrevistas, descritos no quadro abaixo.

Quadro 4

Participantes	Considerações acerca da interface entre AEE e classe regular no processo de inclusão do aluno com Deficiência Intelectual
AEE (A)	“Quando há, o aluno consegue avançar na aprendizagem, mas quando a parceria não ocorre, o aluno fica prejudicado. O professor do AEE não é solução do problema, ele é parte, mas não consegue trabalhar sozinho.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).
Língua Portuguesa (B)	“A interface entre o ensino regular, em sala, e o AEE é indispensável. Porque o aluno precisa de um acompanhamento individualizado, para se desenvolver e o trabalho deve ser em conjunto.” (trecho da entrevista,

	12/09/2015).
Matemática (C)	“Isso é garantido pela lei... mas não acontece, essa inclusão, essa relação. O aluno fica na sala e, lá, eu não sei o que fazer com ele, não tenho condições de atender... eu não sei.” (trecho da entrevista, 12/09/2015).
5º ano E.F. (D)	“O que o aluno faz no AEE, eu não sei, mas não temos essa relação de parceria, não... eu faço, na minha sala, eu oriento, eu dou atenção, eu ajudo, mas não sei como... deveria ter, mas não tem parceria, não.” (trecho da entrevista, 23/09/2015).
Coordenadora-C1	“Olha, eu sinto que os professores deveriam ter um momento para trocar ideias, informações sobre os alunos, mas a demanda de alunos é muito grande e essa parceria não acontece... não tem tempo.” (trecho da entrevista, 25/09/2015).
Coordenadora-C2	“A parceria entre o AEE e o trabalho da sala é muito importante, o professor da sala não pode se responsabilizar sozinho pelo aluno... sem o AEE a gente fica sem referência para esse aluno da educação especial.” (trecho da entrevista, 25/09/2015).

De modo geral, o que se percebe nos recortes das entrevistas é que há grande dificuldade na articulação entre a professora do AEE e os professores regentes dos alunos com desenvolvimento atípico, pois, está explícito, na fala dos docentes da classe regular, o sentimento de impotência dos mesmos, que atribuem as falhas do processo ao despreparo profissional para atuarem frente à inclusão de alunos com desenvolvimento atípico em suas classes.

Em contrapartida, a docente do AEE julga-se responsabilizada e solitária no atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, evidenciando, de fato, a carência da articulação entre os profissionais que atuam com o público-alvo da educação especial.

As participantes da coordenação pedagógica, também consultadas sobre o tema, identificam a ausência de tempo, formação, oportunidades e meios para estabelecer a articulação entre os docentes envolvidos no processo que se pretende inclusivo.

Nesse aspecto, faz-se necessária uma mudança de paradigmas e a busca por práticas cooperativas entre os professores, pois a efetiva inclusão do educando com NEE depende da articulação entre todos os entes que atendem o aluno com desenvolvimento atípico, na mesma

proporção em que depende do planejamento diferenciado e das adaptações curriculares. Posto que, da forma como ocorre, o que, de fato, se efetiva, é a exclusão do aluno no interior da própria escola/classe, que se pretende inclusiva. Segundo Marchesi:

a qualidade de um projeto educacional está relacionada com outras duas variáveis: a existência de uma equipe docente coordenada e as atitudes positivas dos professores[...] as atitudes positivas facilitam a cooperação entre os professores para trabalhar em um projeto comum. (2004, p.36)

É imprescindível ainda ressaltar que, dentre outras, são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais; 5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação. (BRASIL.2010)

Com a devida ressalva de que, ao professor do AEE, cabe a orientação, a disponibilização dos recursos de acessibilidade, bem como a adaptação de recursos materiais que promovam o acesso ao currículo, entretanto, tal tarefa deve ser compartilhada pelos docentes que atuam com os educandos com desenvolvimento atípico, de forma planejada, intencional e sistematizada.

Com vistas à garantia da acessibilidade curricular, inerente ao processo educacional inclusivo, para Blanco, em resposta à diversidade:

no currículo se expressam as aprendizagens consideradas essenciais para serem membros da sociedade, este deve ser o referencial da educação de todos os alunos, fazendo as adaptações que sejam necessárias e proporcionando-lhes as ajudas e os recursos que favoreçam a obtenção das aprendizagens nele estabelecidas.(2004, p. 291)

Objetivando as adaptações curriculares necessárias, fazem-se imprescindíveis a elaboração e a disponibilização de recursos didáticos que oportunizam o acesso ao currículo. Ação designada ao coletivo de docentes envolvidos nos processos de escolarização de sujeitos com desenvolvimento atípico - o professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor regente da classe regular.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a questão fundamental da pesquisa qualitativa empírico-teórica, que previa verificar estratégias, recursos didáticos e materiais, bem como atitudes docentes mediadoras da aprendizagem e o planejamento e intervenções voltadas à alfabetização de alunos com deficiência intelectual, em interface com o AEE, a partir das observações de campo e entrevistas com os profissionais envolvidos na pesquisa, considera-se que o trabalho apresentou-se relevante, possibilitando análise de um recorte da realidade das práticas de inclusão de alunos com desenvolvimento atípico.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas orais semiestruturadas e observações de campo, analisados à luz da perspectiva vigostkiana representada por autores contemporâneos coerentes com suas premissas, sob um enfoque interpretativo-construtivo.

Verificou-se, a partir das análises efetuadas, que é preciso refletir sobre as práticas que se pretendem inclusivas para educandos com deficiência intelectual, de forma que se faz necessário ressignificar as compreensões docentes acerca da deficiência, das abordagens teórico-práticas sobre os processos de inclusão, das intervenções pedagógicas e processos de alfabetização desses educandos, contando com a articulação entre classe regular e AEE.

No coletivo profissional demonstrou-se que as ações docentes planejadas, voltadas para as especificidades dos educandos, orientadas por práticas diversificadas, dotadas de significado e intencionalidade, contribuem significativamente para a escolarização de educandos com desenvolvimento atípico. Ao passo que algumas práticas que se mostraram alheias às especificidades do educando, o mantém na inércia e improdutividade.

Nessa conjuntura, reforça-se a demanda pela articulação entre o trabalho docente atrelado entre AEE e classe regular, na busca pela construção de conceitos, estratégias metodológicas adequadas, adaptações e mecanismos de acessibilidade educacional, considerando-se os princípios de diversidade e equidade.

Quanto ao processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, mostra-se oportuna a construção coletiva de práticas crítico-reflexivas, voltadas à práxis pedagógica efetivamente inclusiva. Por meio da articulação entre os profissionais envolvidos com a escolarização desses indivíduos, o que será possível através do investimento em formação continuada específica, bem como da ruptura com paradigmas de igualdade.

7- REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, 2001.

_____. MEC. SEESP. Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010 sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

_____. MEC. SEESP. Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 9/2010, sobre Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

_____. Decreto 6.571/2008 que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

BARBOSA, M.C. Do Preferencial ao Necessário: O Atendimento Educacional Especializado na Escola Comum. 2012. Dissertação (Mestrado). 174 f. Unicamp, Campinas.

CAGLIARI, L. C. Alfabetizando sem bá, bé, bi, bó, bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. Problemas de Leitura e Escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 4.ed. São Paulo: Memmon, 2000.

CARVALHO. E. N. S. de. Concepção de deficiência intelectual segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento- AAIDD, Brasília, 2010.

CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2010.

CASTANHEIRA, M. L; MACIEL, F. I. P; MARTINS, R. M. F. (Org.) Alfabetização e Letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COLL, César; MARCHESI, Á; PALACIOS, J. Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, E; THEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1985.

MACIEL, D. A; BARBATO, S. Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília, 2010.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R.G; ARANTES, V.A(Org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo. Summus, 2006.

MARQUES, L. P. O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica. 2000. Tese (Doutorado). 213 f. Unicamp, Campinas.

MENDONÇA, F.L.R. Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal. 2013. Dissertação (Mestrado). 155f. UNB, Brasília.

PICCOLI, L; CAMINI, P. Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

SALOMÃO, B.R.L. O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico - um estudo de caso. 2013. Dissertação (Mestrado). 151f. UNB, Brasília.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-16, jan./abr. 2004.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Obras Escogidas – V: Fundamentos de defectología. Madrid, España: Machado NuevoAprendizaje, 1997.

APÊNDICES

Roteiro - Entrevista semiestruturada

Professor regente e professor de AEE

1- Identificação do professor

1.1- Nome: _____

1.2- Sexo: () F () M

1.3- Idade: _____

1.4- Atuação docente:

() Classe Regular () Classe Especial () AEE

1.5- Classes em que leciona:

() 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

() 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Médio Profissionalizante

() Sala de Recursos Multifuncionais

2- Cursos concluídos:

2.1- Nível Médio:

Ano de conclusão: _____

() Ensino Médio

() Ensino Médio Profissionalizante - Magistério

() Ensino Médio Profissionalizante- Outro. Especificar: _____

2.2- Curso Superior:

Ano de conclusão: _____

() Pedagogia

() Normal Superior

() Licenciatura. Especificar: _____

() Outro. Especificar: _____

2.3- Curso de Especialização:

Ano de conclusão: _____

() Educação Especial

() Psicopedagogia

() Outro. Especificar: _____

2.4- Curso em andamento:

() Aperfeiçoamento/ Atualização

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

2.5- Cursos específicos: Educação Especial

Especificar (Nome do curso/ ano de conclusão): _____

3- Concepções acerca da Deficiência Intelectual e Educação Especial:

3.1- Compreensão acerca da Deficiência Intelectual.

3.2- Compreensão acerca do processo de inclusão de aluno com Deficiência Intelectual.

3.3- Compreensão acerca dos processos de ensino-aprendizagem de educandos com D.I.

3.4- Percepção sobre interface entre ensino regular e AEE.

3.5- Percepção entre atuação docente e coordenação pedagógica, no atendimento/escolarização de aluno com D.I.

3.6- Cite algumas estratégias de ensino, que você considera mais adequadas ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual inserido no sistema regular de ensino.

3.7- Identifique, caso sejam feitas, quais adaptações curriculares são interpostas ao atendimento de educandos com deficiência intelectual.

3.8- Analise, brevemente, o processo de alfabetização do(s) discente(s) com D.I

ANEXOS



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____. Assim, gostaria de solicitar sua autorização para que seu(sua) filho(a) participe do estudo.

A coleta de dados será realizada por meio de _____.
(explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.)

Esclareço que a participação de seu(sua) filho(a) no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Seu(sua) filho(a) poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a identificação seu(sua) filho(a) não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes da participação na pesquisa, tais como _____ *(explicitar instrumentos de coleta de dados)*, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Pai/Responsável pelo Aluno
 Nome do Pai/Responsável:

 Nome do Aluno:

 E-mail(opcional):



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de _____.
(explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Assegure-se que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como _____ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Participante Voluntário

Nome do Participante Voluntário:

E-mail(opcional):



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre _____. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de _____.
(explicitar todas as técnicas de coleta de dados: gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola; entrevistas, observações, questionários etc.)

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como _____ (*explicitar instrumentos de coleta de dados*), ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa. Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente.

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____

E-mail(opcional): _____



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor(a) Professor(a),

Sou orientando(a) do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil/Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre A intervenção pedagógica frente à inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Esclareço que este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de situações do cotidiano escolar.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como entrevistas semiestruturadas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone _____ ou no endereço eletrônico _____. Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

 Assinatura do Pesquisador

 Assinatura do Professor

Nome do Professor: _____

E-mail(opcional): _____