



*Universidade Nove de Julho*

**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)**

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM  
DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA**

**INTELLECTUAL:**

**Um Estudo De Caso Em Uma Escola Pública  
Municipal**

**REGINA CÉLIA FERNANDES DA COSTA PERPETUO**

**SÃO PAULO**

**2020**

**REGINA CÉLIA FERNANDES DA COSTA PERPETUO**

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Versão Original

Dissertação apresentada ao Programa de  
Mestrado Gestão e Práticas Educacionais  
(PROGEPE) da Universidade Nove de Julho  
(UNINOVE), como requisito parcial para  
obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Rosiley Aparecida Teixeira

**SÃO PAULO**

**2020**

Perpetuo, Regina Célia Fernandes da Costa.

A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual:  
Um estudo de caso em uma escola pública municipal. / Regina Célia  
Fernandes da Costa Perpetuo. 2020.  
190 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE,  
São Paulo, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiley Aparecida Teixeira.

1. Deficiência intelectual. 2. Alfabetização. 3. Inclusão.

I. Teixeira, Rosiley Aparecida      II. Título

CDU 372

**REGINA CÉLIA FERNANDES DA COSTA PERPETUO**

**A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM DIAGNÓSTICO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora formada por:

São Paulo, 20 de março de 2020.

---

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosiley Aparecida Teixeira, Orientadora  
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

---

Membro: Prof.<sup>a</sup> Dra. Elisabete Cristina Costa Renders  
Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS

---

Membro: Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti  
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

---

Suplente: Prof. Dr. Marcus Vinicius Francisco  
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE

---

Suplente: Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol  
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

Aos meus filhos, Laís e Rafael,  
por me tornarem uma pessoa melhor,  
e poder sentir o maior amor do mundo!

## **AGRADECIMENTOS**

Ao “Divino Mestre”, que nos deu o maior exemplo e nos ampara nas vicissitudes da vida.

Aos meus pais José Fernandes e Maria do Carmo pela minha essência.

Aos meus filhos, Rafael e Laís, pelo apoio, compreensão e auxílio.

À Universidade Nove de Julho, pela bolsa de estudos e pela oportunidade.

À professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira, pelas orientações, dedicação e amizade.

Às professoras doutoras que aceitaram contribuir com essa pesquisa, agraciando-me com suas participações na Banca de Qualificação e de Defesa da Dissertação, Elisabete Cristina Costa Renders e Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti.

Aos professores do Programa de Gestão e Práticas Educacionais que, ao longo do Mestrado, brindaram-nos com seus conhecimentos.

Ao grupo de orientandas da professora Dra. Rosiley Aparecida Teixeira: Mary Anne de Oliveira Sena; Isis Grace da Silva e Camila Ericka A. de Melo, pela amizade, companheirismo e dedicação.

À equipe da Escola Municipal de Mogi das Cruzes, que nos recebeu com tanto carinho, apoiando-nos nas necessidades; especialmente às Professoras Regentes e Profissionais de Apoio; à Alice, ao Lucas e suas mães, que tornaram possível nossa pesquisa.

A todas as pessoas que nos apoiaram e incentivaram com os braços e corações abertos...

A presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e que apresenta características universais deveria ser, mais uma vez problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. Para expressá-lo de forma ainda mais contundente: a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada à ideia mesma da normalidade e à sua historicidade. (Carlos Skliar).

## RESUMO

Neste trabalho, propomos como objeto de estudo o processo de alfabetização de duas crianças com diagnóstico de deficiência intelectual. Partindo desse objeto de estudo, emergiram algumas inquietações que motivaram e direcionaram o desenvolvimento desta pesquisa: É possível alfabetizar crianças com deficiência intelectual (D.I.)? Se é possível, como isso acontece? Em que medida as mudanças propostas na legislação são efetivadas nas práticas *in loco*? Com os questionamentos apresentados, delimitamos como objetivo geral compreender como se desenvolve esse processo. Como objetivos específicos da pesquisa, elencamos: (1) conhecer aspectos históricos e sociais das pessoas com necessidades especiais para entender as concepções desses na atualidade; (2) compreender o contexto em que as duas crianças, sujeitos da pesquisa, estão inseridas; (3) observar o processo de aprendizagem dessas crianças e (4) propor intervenções embasadas nas referidas análises e nos estudos sobre o referencial teórico. Partindo dos objetivos apresentados, a pesquisa foi então desenvolvida segundo uma abordagem qualitativa, por meio de análise de documentos e observações *in loco*. Os instrumentos adotados para coleta de dados foram registros escritos e entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e responsáveis pelas crianças, sujeitos da pesquisa. Definimos como universo da pesquisa uma escola pública municipal localizada na cidade de Mogi das Cruzes (SP). Os sujeitos foram duas crianças com diagnóstico de deficiência intelectual matriculadas no ciclo de alfabetização. A perspectiva teórica adotada neste estudo está fundamentada nos pressupostos de Vygotsky (1988, 1991, 2000, 2008, 2012); Ferreira e Teberosky (1991); Soares (2011, 2018) contemplando, também, outros autores com contribuições sobre educação especial, alfabetização e multiletramentos. Nesse estudo, observamos que é possível alfabetizar crianças com diagnóstico de deficiência intelectual; para tanto é necessário olhar para as potencialidades da criança. Entendemos, também, que as mudanças propostas na legislação são efetivadas; porém, é necessário atentarmos para como são efetivadas. A presente pesquisa contribui com propostas de intervenção e identifica elementos positivos e entraves que influenciam o desenvolvimento de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual; dentre eles: a falta de motivação da família, a distância entre o currículo acessível e o que é trabalhado em sala pelos outros alunos e a falta de um espaço de tempo disponível para o planejamento das adequações curriculares para as professoras regentes junto com as profissionais de apoio e, como aspectos positivos: o perfil inclusivo da unidade escolar, o acolhimento, o aplicativo utilizado na aula de informática e o envolvimento e empenho das professoras; o que traz à tona a questão da garantia do direito de aprendizagem a todas as crianças e da efetivação de um ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** Crianças com deficiência intelectual. Alfabetização. Inclusão.

## **ABSTRACT**

In this study is proposed as subject of study two children's literacy process diagnosed as intellectual disability. Starting from this study subject some concern rose which drove and guided the development of this study. Is it possible literate intellectual disable children? If it is possible, how does it happen? How the legislation proposed measures are converted into effective in loco at places? Starting by the questions proposed, we have delimited to understand how this process is developed as this study general aim. It was listed as specific objectives (1) to get to know the social and historical aspects from intellectual disability people in order to understand their nowadays conceptions; (2) to understand the environment where the two subject children are in; (3) to watch their learning process and (4) propose interventions based on the study of theoretical references and on previous analysis. This research was developed from the objectives already presented and following a qualitative approach based on documents analysis and in loco watching. Written documents and semi-structured interviews with teachers, managers and those people who are responsible for the two children were the collecting data source. A public school from Mogi das Cruzes, Sao Paulo state, Brazil, was the research environment and the subject children were enrolled in the literacy cycle. The theoretical perspective used in this study is based on Vygotsky (1988, 1991, 2000, 2008, 2012); Ferreiro/Teberosky (1985); Soares (2011,2018), also including other authors who have contributed with their considerations about special education, literacy and multiliteracy. It was observed that it is possible to literate intellectual disable children, but, for so, it is necessary to watch over the child potentialities. It was also observed that all the changes proposed by Brazilian Legislation are used, but it is necessary to close look on how those propositions are done at a place. This research contributed with some interventions purposes and identifies positive elements and chunks which influenciates children with diagnosis of intellectual disability development; among them the family lack of motivation, the distance between the accessible curricula and the one which is actually used by students in the classroom and the lack of space and available time to plan the curricular adjustments for the teachers and their auxiliaries, and as the positive aspects: the inclusive profile at school, the host, the app used during the IT classes, the teachers' involvement and commitment which reveals and brings up the matter of right guarantee of learning for all children and the teaching quality effectuation.

**Key words:** Children with intellectual disability; Literacy, Social inclusion

## RESUMEN

En este trabajo, proponemos como objeto de estudio el proceso de alfabetización de dos niños diagnosticados con discapacidad intelectual. A partir de este objeto de estudio, surgieron algunas preocupaciones que motivaron y dirigieron el desarrollo de esta investigación: ¿Es posible enseñar alfabetización a niños con discapacidades intelectuales (DI)? Si es posible, ¿cómo esto se pasa? ¿En qué medida los cambios propuestos en la legislación son efectivos en las prácticas in loco? Con las preguntas puestas, definimos como objetivo general entender cómo se desarrolla este proceso. Como objetivos específicos de la investigación, enumeramos: (1) conocer los aspectos históricos y sociales de las personas con discapacidades para comprender sus concepciones hoy; (2) comprender el contexto en el que se insertan los dos niños, sujetos de la investigación; (3) observar el proceso de aprendizaje de estos niños y (4) proponer intervenciones basadas en los análisis y estudios antes mencionados sobre la base teórica. A partir de los objetivos presentados, la investigación se desarrolló de acuerdo a un enfoque cualitativo, a través del análisis de documentos y observaciones in loco. Los instrumentos adoptados para la recolección de datos fueron registros escritos y entrevistas semiestructuradas con maestros, gestores y los responsables de los niños, sujetos de la investigación. Definimos como un universo de investigación una escuela pública municipal ubicada en la ciudad de Mogi das Cruzes (SP). Los sujetos de la pesquisa son dos niños diagnosticados con discapacidad intelectual inscritos en el ciclo de alfabetización. La perspectiva teórica adoptada en este estudio se basa en los supuestos de Vygotsky (1988, 1991, 2000, 2008, 2012); Ferreiro y Teberosky (1991); Soares (2011, 2018) contemplando también otros autores con contribuciones en educación de discapacitados, alfabetización y herramientas múltiples. En este estudio, observamos que es posible enseñar a niños con un diagnóstico de discapacidad intelectual; por lo tanto, es necesario observar el potencial del niño. También entendemos que los cambios propuestos en la legislación son efectivos; sin embargo, es necesario prestar atención a cómo son implementadas. Este estudio contribuye con propuestas de intervención e identifica elementos positivos y obstáculos que influyen en el desarrollo de los niños diagnosticados con discapacidad intelectual; entre ellos: la falta de motivación de la familia, la distancia entre el plan de estudios accesible y lo que los otros estudiantes trabajan en el aula y la falta de tiempo disponible para planificar adaptaciones curriculares de los maestros responsables junto a los profesionales de apoyo y, como aspectos positivos: el perfil inclusivo de la unidad escolar, la acogida, la aplicación utilizada en la clase de informática y la implicación y compromiso de los docentes; que plantea la cuestión de garantizar el derecho de aprendizaje para todos los niños y la realización de una educación de calidad.

**Palabras clave:** Niños con discapacidad intelectual. Alfabetización. Inclusión.

## LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APM	Associação de Pais e Mestres
APRENDI	Avaliação das Aprendizagens
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CENESP	Conselho Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional das Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Câmara Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DI	Deficiência Intelectual
DOP	Departamento de Orientação e Promoção
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (5ª edição)
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAI	Educação Matemática nos <i>Anos</i> Iniciais do Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMESP	Escola Municipal de Educação Especial
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPIS	Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social
HTPF	Horas de Trabalho Pedagógico em Formação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NARC	Associação Nacional para Crianças Retardadas
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
OTE	Organização de Trabalho Escolar
P R	Professor Regente
PADI	Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Portador de Necessidades Especiais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROERD	Projeto Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PTRF	Programa de Transferência de Recursos Financeiros
QI	Quociente de Inteligência
RME	Rede Municipal de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SMS	Secretaria Municipal da Saúde
SNC	Sistema Nervoso Central
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNESP	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>NARCISO ACHA FEIO O QUE NÃO É ESPELHO .....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I – ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES SOBRE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS .....</b>	<b>27</b>
1.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL	34
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	39
1.2.1 Legislação do município de Mogi das Cruzes sobre educação especial.....	53
<b>CAPÍTULO II – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>56</b>
2.1 ALFABETIZAÇÃO .....	56
2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	60
<b>CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>68</b>
3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA .....	69
3.1.1 Plano Gestão da Escola Municipal Flores do Campo .....	73
3.1.2 Perfil socioeconômico da comunidade escolar .....	77
<b>CAPÍTULO IV – OS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>80</b>
4.1 SONDAGEM.....	82
4.2 OBSERVAÇÃO EM SALA.....	82
4.3 ALICE .....	83
4.3.1 Observação em sala .....	88
4.3.2 Avaliação descritiva individual .....	94
4.3.3 Sondagem .....	95
4.4 LUCAS .....	96
4.4.1 Avaliação descritiva individual .....	100
4.4.2 Sondagem .....	101
4.4.3 Observação em sala .....	102
4.4.4 Currículo acessível.....	107
4.5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO .....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>122</b>

## NARCISO ACHA FEIO O QUE NÃO É ESPELHO

A fim de trazer o motivo que me move a desenvolver a presente pesquisa, retornemos ao dia seis de outubro de mil novecentos e noventa e um. Nesta data, nasce meu filho. A partir de então, troquei as longas horas em frente ao espelho por longas noites sem dormir, por muitas emoções, alegrias, choros, ânimos e desânimos; mas, principalmente, por muito amor. Diante dos carinhos familiares, meu filho cresceu, cerquei-o de diversos cuidados, às vezes até exagerados, pois percebia nele algo “diferente”. Ao questionar o pediatra, esse respondia que se tratava de uma criança saudável.

Os anos foram passando e observava que o desenvolvimento de meu filho tinha um processo mais lento, que apresentava algumas dificuldades e muita introspecção. Lembro-me que, aos três anos de idade, tinha dificuldades na mastigação, aos seis anos não conseguia amarrar o cadarço do tênis, não trocava de roupas sozinho...

Aos seis anos, ao ingressar na pré-escola, começamos a perceber que as dificuldades se intensificaram e que não interagia com as outras crianças. Fui chamada na escola diversas vezes porque meu filho não tinha o comportamento “igual” às outras crianças. Em algumas ocasiões, durante a aula, saía correndo da sala; na hora do lanche, picava todo o bolinho que eu mandava, para depois comê-lo; não brincava...

Desta forma, começamos uma maratona, indo a psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, e com esses a solicitação de eletroencefalogramas, tomografias, ressonâncias, cujos profissionais respondiam ser uma questão de tempo, que ele se desenvolveria, pois os exames não davam nenhuma alteração.

Já no pré (atual 1º ano), meu filho não conseguia identificar as letras de seu nome, as cores, fazer abstrações... Como mãe e diante de nenhum diagnóstico, cobrava-o muito, queria saber as atividades das aulas e todos os dias sentávamos juntos para estudar, o que para ele significava uma grande pressão e resultava em pontapés nas paredes, mordidas nas próprias mãos e destruição de suas roupas (arrancava botões e rasgava a gola da camisa). Mais tarde, com o laudo em mãos, pude compreender estes acessos de raiva, pois não se sentia capaz de executar o que lhe era solicitado (o que vou esclarecer mais adiante).

Nesse processo, pesquisei, procurei e intervinha para auxiliá-lo no desenvolvimento de sua aprendizagem. Percebia que precisava de alguém perto dele, intervindo o tempo todo para que executasse as tarefas; de outra forma, sua mente “fugia”.

No entanto, diante das solicitações à escola para que a professora o acompanhasse mais de perto, a resposta era que a mesma tinha outros alunos para orientar e que meu filho...

Diante disso, troquei-o de escola por quatro vezes. Sentia-me muito mal: de um lado, pela preocupação com seu desenvolvimento e bem-estar; de outro, com a frustração de ter “o diferente” como parte de mim. Estes momentos, marcados por culpas, tristezas, dores, impotência, eram entrecortados por muitos momentos alegres; cada sorriso de meu filho, cada momento de afeto com ele em que era correspondida, em que me dava beijos e abraços, trazia-me a esperança e a certeza de que meu filho se superaria.

Não me dando por vencida, percebi que eu mesma teria que fazer alguma coisa. Se a escola, com diversos profissionais, não podia ou não se dispunha a acompanhá-lo mais de perto, eu o faria. Desta forma, comecei a estimulá-lo da maneira como conhecia. Fiz faculdade de letras, mas não tinha habilitação nem conhecimento para as séries iniciais; mesmo assim, decidi que eu mesma iria alfabetizá-lo. Dentro da minha ignorância à época, transformei a cozinha de minha casa em um ambiente alfabetizador. Forrei as paredes de desenhos, nomes, silabários todo o conhecimento que tinha e conseguia buscar e lia para ele o que estava exposto todos os dias. Meu filho prosseguiu desta maneira, com dificuldades; às vezes, pequeninas coisas dificultavam seu aprendizado. Reunia-me com a coordenação pedagógica, solicitando mudanças nos percalços pelos professores, no que às vezes era compreendida e atendida, outras vezes, não. Até que meu filho passou a ler junto comigo e, conseqüentemente, passou a ler sozinho. Logo estava lendo histórias curtas e pequenos livros paradidáticos, acompanhando melhor as atividades em sala de aula, mas com dificuldades em compreensão; parecia-me que, ao ser interrogado sobre o texto, respondia algo que lhe vinha à mente, sem passar pelo processo de reflexão.

Recordo-me de analisar uma prova de matemática em que meu filho fora muito mal; ele sabia fazer contas, porém não compreendia situações-problema, mas naquela prova errara nas contas porque o sinal de divisão estava em forma de barra (/). Desta forma, interpelei ao professor. Ele respondera que não podia explicar ao meu filho porque todos já deveriam saber que a barra correspondia à divisão. Nesta época, o olhar mais atento, o bom senso era um privilégio de poucos, pois não existia uma formação específica para os professores desenvolverem as aprendizagens dos alunos que necessitassem de cuidados especiais; tudo era tratado como um “problema” da família.

Diante de muitas intempéries e por ser uma mãe atenta também nas cobranças à escola, meu filho conseguiu concluir a 8ª série (9º ano) no ano de 2006. Para o ensino médio, em 2007, optei por mudá-lo de escola, com uma pedagogia diferenciada; matriculei-o em uma escola

Waldorf<sup>1</sup>. Nesta escola, meu filho foi acolhido, aceito, recebido como parte do grupo e não como o “diferente”. Esse sentimento de pertencimento o impulsionou para desenvolver suas potencialidades. Desta forma, concluiu o ensino médio.

Junto com esse processo educacional, procurava por profissionais com conhecimento suficiente para me indicar um caminho, porém era frustrante, começava o acompanhamento com psicólogo e psicopedagogo e não via progresso.

Até que, no ano de 2007, em que meu filho já tinha 15 anos de idade, foi consultado por um psicólogo que sugeriu levá-lo a um geneticista. Uma luz na minha jornada, pois no início pedia muito a Deus para que meu filho não fosse especial. Com o prosseguir no caminho, meu pedido já era outro: sabia que ele era especial e pedi a Deus que fosse mostrada qual era a sua deficiência, para que eu pudesse procurar por profissionais da área que me esclarecessem sobre as condutas ideais e as especificidades do diagnóstico.

Em consulta com o geneticista, este o examinou com detalhes: planta dos pés, formato da cabeça, orelhas. Afirmou que seu “biótipo” era normal, pois sua aparência, como disse o doutor, era “bastante parecido com os pais e nenhuma característica física de síndrome”. Mesmo assim, solicitou um exame de sangue: “Cariótipo com Bandas” (o único exame que até então nenhum médico havia solicitado). E veio a confirmação. Tratava-se realmente de uma alteração cromossômica, não pesquisada até então.

Com o desabar da realidade, surgiram momentos de desespero e decepção, não por meu filho, mas pela condição dele. Tal fase foi seguida por uma reestruturação dos meus sentimentos e uma fortaleza surgiu do meu interior a fim de trazer e oferecer ao meu amado filho as melhores condições para superar suas dificuldades, desenvolver o seu processo de aprendizagem para que pudesse interagir em uma sociedade preconceituosa e excludente.

Com o exame do cariótipo em mãos e sob orientação do geneticista, procurei por neurologista indicado por esse, que submeteu meu filho a exames, conseguindo fechar um diagnóstico. Ele apresentava autismo e deficiência intelectual, consequências de uma síndrome em processo de estudos, o qual não foi prosseguido, pois, de acordo com a profissional

---

<sup>1</sup> A Pedagogia Waldorf é uma abordagem pedagógica baseada na filosofia da educação do filósofo austríaco Rudolf Steiner, fundador da antroposofia. A pedagogia procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos. O objetivo é desenvolver indivíduos livres, integrados, socialmente competentes e moralmente responsáveis. Criada em 1919 em Estugarda, na Alemanha, tem como base o conceito de que o desenvolvimento de cada ser humano é diferente. Assim, o ensino deve levar em conta as diferentes características de cada indivíduo. Um mesmo assunto que se pretende ensinar é abordado várias vezes durante o ciclo escolar, mas nunca da mesma maneira, e sempre respeitando a capacidade de compreensão de cada um.

responsável, o material necessário deveria ser oriundo da França e a equipe não teve o envio do material para prosseguir nos estudos.

Com o diagnóstico em mãos, meu relacionamento com meu filho melhorou muito, pois compreendi que os seus progressos não dependeriam de minhas cobranças e sim de um impulso acolhedor transbordando de amor e de autoestima. Esse diagnóstico me permitiu deixar o Rafael livre para aprender, suspendê-lo da marca de “deficiente”, para deixá-lo livre a ser o que é: um menino, um homem maravilhoso, inteligente, detalhista, alegre, que me faz rir, me surpreende-me, é observador, aponta-me detalhes que eu não percebia, sabe coisas sobre o mundo que eu não sei, gosta de geografia e de computador, tem facilidade com números... Poderia passar o dia todo aqui explicitando suas qualidades. A partir do momento que paro e olho para suas potencialidades, passo a conhecer meu filho. Ele deixa de ser um “desconhecido com deficiência” e passa a ser uma pessoa com capacidades.

Prosseguindo com a formação de meu filho, escolhemos em família qual melhor opção de ensino superior adequada com o seu perfil e que lhe trouxesse prazer. Como seu assunto predileto era futebol e conhecia tudo sobre, pensamos na possibilidade de ele fazer educação física.

Desta forma, prestou vestibular, foi aprovado com boa nota em redação, pois não tem erros ortográficos. Mesmo tendo ido à universidade, no ato da matrícula, conversar com a coordenação com o laudo e orientações em mãos, a universidade não teve o perfil inclusivo e meu filho enfrentou diversas barreiras no seu primeiro ano. Porém essa é uma outra história que contarei em outra oportunidade.

Concomitante com a minha jornada com meu filho, trabalhava no cargo de professora de português, no Estado e no município de São Paulo. Em muitas escolas, encontrei outros Rafaelis, Alexandres, Marcelos... com diagnóstico de necessidades especiais. Cada aluno, uma aprendizagem diferente, uma necessidade diferente; alguns necessitavam e cobravam muita atenção. Tentava fazer o meu melhor dentro das possibilidades, pois as classes tinham, em média, trinta e cinco alunos e, para esclarecer melhor, todos os alunos, com necessidades especiais ou não, têm uma especificidade única.

Diante dessas experiências que tive como profissional e pessoal, angustiava-me muito ver que cada criança era uma possibilidade e que poderíamos ajudá-los sim, que precisávamos “aprender” como se desenvolviam para poder intervir, mas que as condições não eram adequadas; por exemplo, faltava formação para os profissionais, a presença de professores especializados, a quantidade de alunos, materiais adequados e até acessibilidade adequada.

Portanto, isso indica que não é só um problema do professor e da escola, mas de formação, de condições e de materiais adequados para que as escolas possam cumprir o seu papel.

Refletia muito na necessidade de eficácia dos trabalhos realizados pelos professores a favor da aprendizagem desses alunos e me inquietava, com a enorme vontade de acompanhar esse processo. Desta forma, encontrei na possibilidade da pesquisa uma oportunidade para me aprofundar na temática, discutir com demais profissionais e me formar, formando professores e pais, por meio das discussões e resultados de minha pesquisa.

## INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na Linha de Pesquisa e de Intervenção Gestão Educacional (Lipiges) do curso de mestrado da Universidade Nove de Julho. Essa linha propõe a investigação sobre as práticas desenvolvidas na educação básica, para a garantia da melhor utilização dos meios que a escola dispõe, no intuito de oferecer uma educação de qualidade.

A pesquisa que aqui se apresenta parte de nossa vontade de acompanhar o processo de alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual, para desvelar concepções e práticas positivas e para identificar questões dificultadoras nesse processo. Ciente estamos de que as concepções de educação especial e de pessoas com necessidades especiais são consequências de preconceitos históricos e sociais que foram se alongando até nossos dias. Parte desse processo a concepção de que as crianças com deficiência intelectual não se alfabetizam, não progridem em seu percurso de aprendizagem e que, então, devem ser dados a esses somente desenhos para pintar, para mantê-los ocupados e não agredirem os colegas. Partem também desse processo atitudes de comiseração que destroem a autoestima dessas crianças.

Decorrentes das concepções de pessoas com necessidades especiais no processo sócio-histórico, surgem os rótulos e as denominações loucos, idiotas, imbecis, estúpidos, anormais, retardados mentais, deficiente mental e, por fim, deficiente intelectual. O termo deficiente intelectual foi utilizado a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, em 2004. Conforme Sasaki (2003, p. 2), a denominação deficiência intelectual considera ser a deficiência

[...] não mais como um traço absoluto da pessoa que a tem e sim como um atributo que interage com o seu meio ambiente físico e humano, o qual deve adaptar-se às necessidades especiais dessa pessoa, provendo-lhe o apoio intermitente, limitado, extensivo ou permanente de que ela necessita para funcionar em 10 áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, habilidades sociais, vida familiar, uso comunitário, autonomia, saúde e segurança, funcionalidade acadêmica, lazer e trabalho.

Sendo assim, nesta pesquisa, utilizarei o termo “pessoas com necessidades especiais”, no sentido genérico, e “deficiente intelectual”, no sentido específico, embora a denominação “deficiente” ainda transpareça o olhar negativo social, pois deficiente significa “não eficiente”, um eufemismo para “incapaz”. Isto posto, numa sociedade inclusiva, ainda encontramos as vestes do preconceito na palavra “deficiente” e, para que sejamos entendidos, temos que a

utilizar no lugar de “ser humano”, “pessoa”, que tem necessidades especiais, assim como todos nós – uns com mais necessidades, outros com menos.

Diante do exposto, para refletirmos sobre a efetivação da educação especial, é necessário trazermos a construção da sua história, a fim de compreendermos em que medida esse processo é condicionado pela organização social e econômica do nosso país. Acreditamos que a base para a formação de cidadãos conscientes e ativos, que entendam a estrutura hierárquica social e lutem pela igualdade de seus direitos, está ancorada no acesso aos bens culturais. É notório que esse acesso depende de saberes delineados pela alfabetização.

Embasados no pressuposto acima, consultamos o *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a fim de obtermos informação sobre os índices de pessoas com deficiência intelectual não alfabetizadas. Com relação aos índices da população brasileira diagnosticada com deficiência intelectual (D.I.), no último censo em 2010, está apresentado um total de 2.611.536 (dois milhões, seiscentos e onze mil e quinhentos e trinta e seis); nesse cômputo não consta a informação sobre a alfabetização. Essa é apresentada em separado em pesquisa mais recente, no ano de 2015, perfazendo um total em percentual de 9,08%; porém esse índice engloba a população em geral, não especificando se com diagnóstico de D.I. ou não. Devemos levar também em consideração que, dentre as pessoas não categorizadas com deficiência intelectual, podem estar incluídas as com D.I. sem o diagnóstico.

Assim sendo, diante da realidade descrita, defendemos a garantia do direito de aprendizagem também às pessoas com necessidades especiais. Para tanto, entendemos a necessidade de pesquisa sobre a realidade da alfabetização das pessoas com deficiência intelectual nas escolas.

Desta forma, apresentamos a presente pesquisa, a qual tem por objeto o processo de alfabetização de duas crianças com diagnóstico de deficiência intelectual. Temos, como objetivo geral, compreender como se desenvolve o processo de alfabetização de duas crianças com diagnósticos de deficiência intelectual em uma escola pública municipal. Como objetivos específicos, temos: conhecer aspectos históricos e sociais das pessoas com necessidades especiais para entender as concepções desses na atualidade; compreender o contexto em que as duas crianças, sujeitos da pesquisa, estão inseridas; observar o processo de aprendizagem dessas crianças e propor intervenções embasadas nas referidas análises e nos estudos sobre o referencial teórico.

Para atender aos objetivos a que nos propomos, temos, como procedimentos:

- a) o delineamento dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, as duas crianças supracitadas, seus responsáveis, suas professoras e a equipe gestora da unidade escolar;

- b) o levantamento do referencial teórico de acordo com o processo histórico das pessoas com necessidades especiais e com as categorias analíticas a serem estudadas;
- c) o estado da arte para ampliação do referencial teórico e para análise das pesquisas apresentadas no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (Capes) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict);
- d) o levantamento da legislação que ampara e delibera sobre como garantir o atendimento às pessoas com necessidades especiais, num processo de inclusão;
- e) a escolha do campo da pesquisa, referendada pela Secretaria Municipal de Ensino;
- f) o conhecimento do perfil da escola e dos educandos, primeiramente através de análise do projeto político-pedagógico da unidade escolar e demais documentos que espelham a escola, tais como: livro de registros de ocorrências, de atas de reuniões, planejamento dos professores, etc.;
- g) as observações *in loco*, registradas em diário de bordo.

Trata-se de estudo de caso, o qual, segundo Severino (2016, p. 128),

[...] acontece quando na pesquisa se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo [...]. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo.

Sendo assim, para estudarmos o que tem sido produzido sobre o tema proposto nessa pesquisa, acessamos o repositório da Capes e do Ibict, dos anos 2000 aos anos de 2018, utilizando como descritor “alfabetização de crianças com deficiência intelectual”. Foram encontradas na Capes 1.108 pesquisas, das quais 654 dissertações de mestrado e 454 teses de doutorado; no Ibict, 13 pesquisas, sendo oito dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado.

Na segunda filtragem, com os descritores “alfabetização” e “deficiência intelectual”, foram encontradas na Capes, no primeiro descritor, 1.920 pesquisas, sendo 1.515 dissertações e 405 teses e, no segundo descritor, um total de 770, sendo 516 dissertações e 254 teses; no Ibict, foram encontradas 2.061 pesquisas, 1.605 dissertações e 456 teses e, no segundo descritor, 712, sendo 481 dissertações de mestrado e 231 teses de doutorado. Em análise às referidas pesquisas, selecionamos as que tinham como foco “a alfabetização de crianças com deficiência intelectual”. As demais foram descartadas.

As dissertações e teses consideradas relevantes ao nosso estudo se encontram no quadro a seguir, organizadas por autor, orientador, título, instituição e ano.

Quadro 1 – Teses e dissertações

	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Orientador</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
1	Dissertação	Guida Mesquita	Rogério Drago	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental	Universidade Federal do Espírito Santo	2015
2	Tese	Katia de Moura Graça Paixão	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2018
3	Tese	Marcia Regina dos Reis	Anna Augusta Sampaio de Oliveira	Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual: Contribuições da perspectiva histórico-cultural	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2018
4	Tese	Mirian Célia Castellain Guebert	José Geraldo Silveira Bueno	Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2013
5	Dissertação	Líbia Sara Rocha Garcia da Silva	Maria Cecília de Oliveira Micotti	Inclusão: Análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira – SP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita de Rio Claro	2015
6	Tese	Gessica Fabiely Fonseca	Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016
7	Dissertação	Neiva Terezinha da Rosa	Elsa Midori Shimazaki	Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual	Universidade Estadual de Maringá	2017
8	Dissertação	Fabiana Cristina de Azevedo	Elsa Midori Shimazaki	Alfabetização e Letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular	Universidade Estadual de Maringá	2016
9	Dissertação	Saulo Fantato Moscardini	Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo	Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2011
10	Dissertação	Jacira Amadeu Mendes	Leonete Luzia Schmidt	Alfabetização de crianças da modalidade de educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal	Universidade do Sul de Santa Catarina	2014

Fonte: Banco de dados da Capes e do Ibict.

Diante do exposto, selecionamos as pesquisas acima por possuírem elementos que contribuem com nosso trabalho, tanto por apresentar ações eficazes para a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual quanto por identificar práticas dificultadoras dessa aprendizagem, as quais passaremos a relatar e utilizar como referência no decorrer desta pesquisa.

Mesquita (2015), em sua dissertação *O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental*, chamou-nos a atenção para a evolução da aprendizagem de Estrelinha, sujeito da pesquisa. Como apresentado, esse desenvolvimento aconteceu devido a um trabalho colaborativo envolvendo o professor regente, a estagiária, a professora da sala de recursos, a professora de educação física, a professora de artes e os demais alunos da sala. A autora enfatiza a importância no enriquecimento da aprendizagem de todas as crianças por terem em sua turma uma aluna com necessidades especiais. Outro fator importante é que o professor regente envolvia Estrelinha em todas as atividades, levando-a a se desenvolver e a não se sentir excluída, fator preponderante para a eficácia da aprendizagem. A autora aponta para a necessidade de continuidade do trabalho deste 1º ano nos anos seguintes, para maiores avanços.

Mesquita (2015, p. 13) aponta que

[...] os resultados mostram que a participação do outro no processo de apropriação da leitura e da escrita contribuiu no desenvolvimento intelectual da criança, sujeito da pesquisa, no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no relacionamento com as pessoas.

Para essa, as concepções de deficiência, ancoradas na medicina e na psicologia, podem trazer o impedimento das possibilidades de inserção desses sujeitos no contexto social, pelo fato de seus diagnósticos conterem termos muito fechados.

Paixão (2018), com a tese *Mediação Pedagógica e Deficiência Intelectual: Em Cena a Linguagem Escrita*, apresenta-nos análise sobre os estudos desenvolvidos com dois alunos com 10 anos de idade, Paulo e José<sup>2</sup>, matriculados no 3º e 4º ano do ensino fundamental, respectivamente. Foram 27 sessões de intervenção e escolhidas três videografações para análise, com o objetivo de investigar e analisar a mediação pedagógica, envolvendo as intervenções com relação à linguagem escrita, a fim de discutir o papel do professor frente a este processo.

---

<sup>2</sup> Nomes fictícios (PAIXÃO, 2018).

A pesquisadora nos leva a pensar sobre a importância da mediação pedagógica para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Para tanto, parte do conceito de mediação pedagógica, dialogando com as questões de ensino e aprendizagem, imbricadas com o desenvolvimento humano, com o papel do professor, com a aprendizagem e com a deficiência.

Diante da análise do desempenho dos protagonistas do estudo, com relação à fase inicial e final, Paixão (2018) considera que foram apresentados progressos significativos no desenvolvimento da escrita, memória e linguagem. Paulo permaneceu com o mesmo desempenho inicial com relação à leitura, progredindo nas demais categorias e José deu um salto qualitativo, comparado a seu desempenho inicial. A autora considera que a qualidade da mediação foi determinante para os progressos supracitados:

Em relação aos processos de ensino e aprendizagem da língua escrita pelo estudante com deficiência intelectual, partimos do pressuposto de que o uso de recursos diferenciados é importante para a aprendizagem deste estudante, porém não suficiente. Portanto, defendemos a hipótese de que a mediação pedagógica, exercida pelo professor, é o que possibilita a este estudante constituir vias alternativas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da apropriação do conteúdo escolar, especificamente, a escrita, e que a mediação pedagógica não é coadjuvante em detrimento do uso de recursos e tecnologias. (PAIXÃO, 2018, p. 24).

Reis (2018), com a pesquisa intitulada *Constituição da Linguagem Escrita De Uma Criança Considerada Com Deficiência Intelectual: Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural*, apresenta seus estudos acerca da aprendizagem de José<sup>3</sup>. Das 27 sessões de intervenção, a autora opta pela análise de seis cenas, com foco na consciência fonológica e no desenvolvimento da linguagem.

Reis (2018, p. 177) identificou, como resultado, “[...] um sujeito (José), que sai de uma situação de linguagem e avança, declinando atitudes que impediam sua ascensão, a linguagem ocupa lugar de possibilidades, dadas pelas condições oferecidas na pesquisa”.

Paixão e Reis, alicerçadas pela teoria histórico-cultural, encontram nos estudos de Vygotsky o princípio norteador de suas pesquisas. As autoras fizeram parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (Gepis) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), realizado entre 2013-2015, o Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual (Padi). Desta forma, participaram da coleta de dados e do processo de intervenção com estudantes com deficiência intelectual da rede pública de educação.

---

<sup>3</sup> Nome fictício, sendo que é o mesmo aluno dos estudos de Paixão (2018) e de Reis (2018).

Com a pesquisa *Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular*, Guebert (2013) tem como objetivo identificar e analisar as estratégias de alfabetização desenvolvidas por professor de ensino fundamental, no ensino regular, que atende a alunos com diagnóstico de deficiência intelectual, com o foco nas adaptações curriculares adequadas às características pessoais dos alunos com diagnóstico de deficiência intelectual. A autora parte da hipótese de que não são utilizadas estratégias de ensino diferenciadas pelos professores para alunos com deficiência intelectual. O protagonista do estudo foi um aluno, com nove anos de idade, identificado como “L”, matriculado na terceira série de uma escola da rede privada com grande referência, com uma professora alfabetizadora com reconhecida competência. A coleta de dados foi através de videogravações, durante vinte dias de um semestre letivo, de registros em diário de campo e de produções escritas pelo aluno, sujeito da pesquisa. O aluno “L” era acompanhado por uma tutora, contratada por seus pais. Conforme aponta a autora, através da reflexão das práticas em sala de aula, a tutora não possuía formação em educação especial e nem experiência, não se utilizando de mediação com “L”, sendo que, em vários momentos em que poderia aproveitar para desenvolver a aprendizagem desse, optava por dar-lhe respostas prontas. No que se trata da professora regente, segundo Guebert (2013), não se utilizou de adaptação curricular, sendo que não foi identificada nenhuma estratégia em colaboração à aprendizagem de “L”.

A pesquisa de Silva (2015), intitulada *Inclusão: Análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira – SP*, tem como foco a análise das práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização direcionadas aos alunos com deficiência intelectual. A autora pesquisa quais escolas de ensino fundamental têm alunos(as) diagnosticados(as) com deficiência intelectual, inclusive no ciclo de alfabetização na cidade de Limeira. Tem como resultado 10 escolas, contabilizando 11 crianças. Desta forma, desenvolve sua pesquisa contando com a participação de 11 professores, através de observação em sala e de entrevistas semiestruturadas sobre as concepções e práticas das alfabetizadoras. Como resultado, Silva (2015) observou que existe um descompasso entre o discurso e a prática; que há algumas ações pontuais e intenção de mudanças de práticas, porém as tentativas observadas se apresentaram como inadequadas, demonstrando uma concepção tradicional de ensino, com algumas atividades sugerindo uma prática com traços do construtivismo. Para a autora, “[...] a mudança de prática é algo complexo que exige do sujeito disposição e tomada de consciência atrelada às mudanças de concepções, o que só é possível por meio de formações e estudos específicos e direcionados” (SILVA, 2015, p. 119).

Silva (2015, p. 121) conclui:

Esse cenário caótico, no qual não se pode achar justificativas sem culpados, tem como pressuposto que a realização de investimentos pelos profissionais do topo do processo, seja em forma de políticas públicas ou na oferta de recursos, não pode ser feita sem o conhecimento das realidades escolares, as quais também não podem ser mensuradas apenas pelos resultados inadequados das avaliações e sem as contribuições dos profissionais que ocupam a base do processo educacional.

Fonseca (2016), com a tese intitulada *Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva*, propôs uma pesquisa de ação colaborativa. Apresentou seus registros nos horários coletivos, o que levou à reflexão do grupo sobre a importância do planejamento e das estratégias de aprendizagem. Identifica que não é possível se pensar em processos de ensino homogeneizadores, tanto dos alunos sem deficiência quanto dos diagnosticados com deficiência. Considera necessária, também, a desconstrução da concepção de que o aluno com deficiência intelectual é incapaz de desenvolver a prática de leitura e escrita como uma prática social. O que a autora evidencia é o contrário, pois acredita que a inserção do aluno com deficiência intelectual no universo letrado abrirá novos caminhos para a construção de conhecimentos e uma nova caminhada para a inclusão social dos alunos.

A pesquisa de Rosa (2017), intitulada *Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual*, foi desenvolvida em uma escola de educação básica mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), em uma cidade no noroeste do Paraná. Os sujeitos pertencem ao 1º ciclo<sup>4</sup>. São três alunos e duas alunas, com as idades entre 8 e 11 anos, com classificação de nível intelectual moderado. A autora, a partir da observação em sala de aula, desenvolve uma proposta de intervenção inserida no contexto das atividades já trabalhadas em sala. Foram 17 atividades de intervenção, cada qual com uma intencionalidade, estruturada por três eixos norteadores: oralidade, leitura e escrita. O que nos despertou a atenção foi o fato de a autora pontuar que, embora seja favorável o número reduzido de alunos por sala, é desfavorável o fato de não haver contato com alunos que não apresentam deficiência, por acreditar que essa interação ajudaria na autoestima e na potencialização da capacidade de aprendizagem dos protagonistas da pesquisa. Rosa (2017) enfatiza a necessidade da superação do caráter de reabilitação das escolas de modalidade especial e a importância de acreditar na potencialidade dos sujeitos. Conclui que esses se apropriam do conhecimento, independentemente da deficiência.

---

<sup>4</sup> O 1º ciclo corresponde a quatro anos letivos, faz parte do ensino fundamental, o qual é organizado por 10 anos, em caráter de ciclo contínuo. Esse se organiza em dois ciclos, os quais equivalem, respectivamente, ao 1º e 2º anos do ensino fundamental.

A dissertação de Azevedo (2016), intitulada *Alfabetização e Letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular*, parte da análise da realidade de dois municípios paranaenses, tendo como protagonistas 10 alunos com deficiência intelectual matriculados no ciclo de alfabetização. As observações da autora, referentes às práticas e concepções dos professores, aproximam-se muito às de Silva (2015), pela identificação da necessidade de formação continuada para os professores e de existência de práticas descontextualizadas, obsoletas e que pouco contribuem para que o processo de alfabetização e letramento se realize. A autora aponta que os planejamentos ainda são realizados de forma isolada e sem reflexão. Com relação aos alunos com deficiência intelectual, através do trabalho pedagógico, pode-se perceber a concepção de que esses são incapazes de aprender. Evidencia, também, a emergência da revisão dos conceitos de inclusão, deficiência, alfabetização e letramento junto aos professores.

A pesquisa de Moscardini (2011), *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais*, apresenta uma denúncia sobre a inviabilização de um trabalho conjunto e um distanciamento entre os professores da sala regular comum e os professores das salas de recursos. O autor aponta que uma das razões para tal é a resistência dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em se nortear pelo ensino de conteúdos acadêmicos, considerando essa uma responsabilidade dos professores das salas regulares.

Moscardini (2011), amparado nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (1994), apresenta-nos um importante indicador, a esfera relacional, que compreende as relações interativas entre os integrantes das salas do ensino fundamental que ocorreram durante as atividades pedagógicas. O autor indica que as relações entre os alunos em sala de aula são fundamentais para o desenvolvimento desses, pois, conforme afirma Vygotsky (1988), é através das interações que se desenvolvem as aprendizagens.

Mendes (2014), através de sua pesquisa *A Alfabetização de crianças da modalidade de educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal*, evidencia que tanto os professores quanto os diretores, apesar de conhecerem as leis que regulamentam o acesso e a permanência de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, afirmam sentir dificuldades para colocá-las em prática, enfatizando uma grande lacuna entre as políticas públicas e a realidade da escola.

. Diante de análise das pesquisas supracitadas e inquietada com as proposições muitas vezes, ou em parte, não atingidas, consideramos emergente a garantia de acesso aos bens culturais, também às pessoas com necessidades especiais, sem a qual o sujeito não exerce o direito à cidadania. Portanto, pretendemos nos juntar a esses trabalhos a fim de contribuirmos com nosso olhar amparado pelo referencial teórico. O olhar desfoca do professor para o aluno.

O objetivo é entender, através da interação com os sujeitos, pequeninas, porém muito importantes, especificidades que abrem o caminho para o portal da aprendizagem. É o caminhar entendendo como este aluno com diagnóstico de deficiência intelectual, com direito à garantia da sua individualidade, constrói o seu processo de aprendizagem.

Em busca de fundamentos para o desenvolvimento dessa pesquisa, organizamos o presente trabalho em cinco capítulos.

Abordamos, no Capítulo I, o desenvolvimento sócio-histórico das pessoas com deficiência intelectual e o amparo legal, a fim de contextualizarmos para entendermos as práticas e as concepções à época, assim como os direitos desses.

No Capítulo II, discorremos sobre as concepções de deficiência intelectual e alfabetização, considerando que os sujeitos da nossa pesquisa estão em processo de alfabetização e apresentam deficiência intelectual.

No Capítulo III, apresentamos os procedimentos metodológicos e os dados coletados, com o objetivo de construirmos a caracterização da escola a partir da observação e de seus documentos que regem toda a organização escolar, espelhando uma concepção de educação e de direitos humanos.

Os sujeitos da pesquisa, os passos percorridos, a aprendizagem do grupo, a dialogicidade entre os pares, os erros e os acertos, as propostas do coletivo, as intervenções e as análises dos resultados estão apresentadas no Capítulo IV.

Nas considerações finais, retomamos a proposta da pesquisa, a reflexão sobre o alcance dos objetivos e sobre algumas propostas de intervenção que possam contribuir para a garantia do acesso aos bens culturais também às pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual.

Esta pesquisa possui dois grandes eixos: a alfabetização e a deficiência intelectual. Para conceituar deficiência intelectual, amparamo-nos no disposto pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD, 2019):

A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência se origina antes dos 18 anos. O funcionamento intelectual - também chamado de inteligência - refere-se à capacidade mental geral, como aprendizado, raciocínio, resolução de problemas e assim por diante.

A história das pessoas com necessidades especiais registra um notório processo de rejeição, de negação e de exclusão às pessoas que se apresentavam fora dos padrões de normalidade da época. Segundo Aranha (*apud* GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 103),

A deficiência intelectual até o século XVIII era confundida com doença mental e tratada exclusivamente pela medicina por meio da institucionalização que se caracterizava pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, mantendo-as em instituições situadas em localizações distantes de suas famílias, permanecendo isoladas do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento ou de processo educacional.

Desta forma, a educação especial passa de um modelo de atendimento segregado, em que as pessoas com necessidades especiais, chamadas “deficientes”, eram excluídas da sociedade e educadas à parte em escolas especializadas, a uma proposta de inclusão na escola regular comum, em que o foco não deve ser as limitações e sim as potencialidades de todos os alunos.

Isso posto, temos por questões: Em que medida as mudanças propostas na legislação são efetivadas nas práticas *in loco*? Quais são as estratégias de ensino voltadas à alfabetização das crianças com diagnóstico de deficiência intelectual? Como garantir, através de intervenções positivas, a aprendizagem dessas crianças?

Com relação à alfabetização, não trataremos de um método específico ou de uma única concepção; partiremos do princípio de que a alfabetização, para ser efetivada, deve partir de contextos das práticas sociais, entendida como um meio de acesso à comunicação, à leitura, à escrita, aos saberes. Assim sendo, entendemos não se tratar de decodificação, codificação ou memorização de um sistema de signos, e sim de um processo de representação significativa em que os procedimentos a serem adotados estarão condicionados aos processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem.

## **CAPÍTULO I – ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEPÇÕES SOBRE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos históricos e a legislação sobre pessoas que necessitam cuidados especiais<sup>5</sup>, a fim de entendermos porque tanto rótulo e preconceito acerca de pessoas que têm rotina diária executada de forma “diferente” e/ou concebem o conhecimento de maneira diversa. Sendo assim, propomos uma reflexão a respeito da concepção social ao longo do tempo sobre pessoas com necessidades especiais como um peso para a sociedade.

O estudo da história nos ajuda a compreender o homem no seu tempo; a sociedade não surgiu e se formou do nada, ela é fruto de um processo histórico-social.

Desta forma, concordamos com Jannuzzi (2012, p. 2), quando afirma que, “Ao retomar o passado, também se poderá, talvez, clarificar o presente quanto ao velho que nele persiste e perceber algumas perspectivas que incitarão a percorrer novas direções”, isto é, a história não é só processo de formação do presente, mas também é sinalizadora do futuro; olhar para o processo de construção histórico nos ajuda a encontrar caminhos para solução ou minimização dos problemas futuros.

Diante do exposto, para entendermos por que os profissionais, tanto da educação, quanto da área médica, tendem a ver as pessoas com necessidades especiais com o olhar para a deficiência e imaginarem que essa é delimitadora para a efetivação da participação desse na sociedade, é preciso retomar esse processo de construção histórico-social. Sendo assim, apresentamos as reflexões históricas a partir das concepções.

Na primeira fase, marcada pela negligência, pelo abandono, as pessoas hoje denominadas “com necessidades especiais”, não eram sequer consideradas “pessoas”, eram “os indesejáveis”. Miranda (2003, p. 2) indica que essa foi na era pré-cristã, em que não havia nenhum tipo de atendimento, quando “Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais”.

Pessotti (1984), através de seus estudos históricos sobre a ideia de deficiência mental, denuncia que em Esparta as crianças com deficiências eram consideradas sub-humanas, pois o ideal de perfeição e de corpo atlético era o que vigorava. Desta forma, essas eram destinadas às práticas de eliminação e de abandono.

---

<sup>5</sup> Utilizamos o termo “pessoas com necessidades especiais”, quando nos reportamos à atualidade. Com relação à história, utilizaremos os termos vigentes à época.

Com a assunção da representação simbólica da igreja, através do cristianismo, passamos à fase da segregação; isto é, as pessoas com necessidades especiais deixam de ser eliminadas, porém passam a ser internadas, separadas da sociedade. Nessa fase, apresenta-se uma visão paradoxal dessas pessoas, pois ao mesmo tempo que, vistas como eleitas por Deus, eram vistas como possuídas pelo demônio e expiadora de culpas alheias. Sendo assim, essas eram acolhidas em conventos ou igrejas em troca de pequenos serviços. Posteriormente, foram acolhidas em instituições (hospitais, leprosários, hospícios), onde conviviam prostitutas, idiotas, loucos, libertinos, delinquentes, mutilados e possessos. (PESSOTTI, 1984).

Da mesma forma, Mazzotta (2011) considera essa visão supracitada por Pessotti (1984) como fruto de um misticismo e ocultismo, característico do século XVIII em que a sociedade era controlada pela religião. O autor acrescenta que, para a religião, o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, subentendendo-se ser o homem física e mentalmente perfeito. Essa visão leva a sociedade a considerar as pessoas com necessidades especiais como imperfeitas, colocando-os à margem da sociedade.

No final do século XVIII e começo do século XIX, surgiram instituições “[...] que apresentavam novas modalidades de conceber os deficientes e influenciaram a sociedade” (ROSA, 2017, p. 27).

Nesse processo, passamos à fase de institucionalização. Os institucionalizados eram denominados de “loucos, idiotas, imbecis e estúpidos”.

Como nos apresenta Pina (2010, p. 131),

A partir do momento em que a deficiência passou a significar, sob o ponto de vista do bloco dominante, um risco à objetivação e ao contínuo de acúmulo de capital, foram sendo construídas estratégias para gerir esse risco, sendo a própria formulação do que é o anormal uma delas. Ao compreender que as pessoas com deficiência significavam um risco, o bloco no poder buscou mantê-las à margem do convívio social. Entretanto, não bastava apenas segregá-las, era preciso convencer toda a sociedade quanto à legitimidade desse seu interesse específico. No intuito de convencer a todos que a segregação era benéfica aos indivíduos com deficiência, intelectuais orgânicos da classe dominante formularam e difundiram a ideia de que essas pessoas eram anormais e, por isso, precisavam ser internadas em instituições especializadas. Difundidas por todo o tecido social, essas ideias foram se reproduzindo na sociedade.

Sendo assim, entendemos que, para melhor compreensão dos aspectos históricos e sociais, é necessário o estabelecimento de uma relação à política, à economia e ideologias subjacentes.

Com os estudos científicos, há um progresso na concepção das pessoas com necessidades especiais como seres humanos. Essas passam da decretação da “culpa” para a “esperança” (JANNUZZI, 2012).

Pessotti (1984) cita autoridades da medicina, tais como Paracelso (1483 – 1541), Cardano (1501 – 1576), Willis (1621 – 1675), Torti (1638 – 1741), que começam a analisar a demência como consequência de traumatismos e de doenças. Para Paracelso, as pessoas com “deficiência” são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas e dignos de tratamento e complacência. Já Cardano define “loucos e deficientes” como vítimas de poderes especiais, considerando-os merecedores de atenção médica. Pelo contrário, Willis, entende que a idiotia, a imbecilidade e a estupidez se devem à carência de inteligência e de julgamento; esse considera ser no cérebro a razão da enfermidade. Torti atribui a causa de deficiência a fatores ambientais.

Ainda na área médica, destacaram-se Philippe Pinel (1745 – 1826), Esquirol (1772 – 1840) e Belhomme (1800 – 1880). Para Pinel, a deficiência mental era um sintoma de degeneração no nível do sistema nervoso central de caráter irreversível. Ao mesmo tempo, Esquirol a define com o nome de “idiotia”, conceituando-a, excluindo a possibilidade de analogia com a loucura, da demência com amência. Para Esquirol, a “idiotia” não é uma doença, e sim um estado no qual as faculdades intelectuais nunca se manifestaram ou não puderam desenvolver-se; sendo assim, decreta sua incurabilidade, sendo que o critério para avaliar seria o rendimento educacional. Com a declaração de Esquirol, a área médica tem a isenção da responsabilidade dos cuidados com os “idiotas”, a qual passa a pertencer à área de estudo dos pedagogos. (PESSOTTI, 1984).

Em 1824, Belhomme, discípulo de Esquirol, publica o *Essai sur l'idiotie* (ensaio sobre a idiotice). Nesse, acrescenta à teoria de Esquirol, duas categorias para classificar pessoas com necessidades especiais, os idiotas e os imbecis, cada um com seus respectivos graus: idiotas (sem sentimento de conservação) e idiotas incompletos (conservam sentimento de existência e comem como brutos); imbecis (só obedecem a seus instintos), imbecis em um grau superior (há algum ato intelectual) e no primeiro degrau o imbecil age e raciocina como todos, é educável, porém não chega a atingir o grau de desenvolvimento intelectual de um homem “normal”. Mais tarde, em 1838, Esquirol também distingue a idiotia e a imbecilidade em graus diferentes. (PESSOTTI, 1984).

Podemos perceber que os termos utilizados com referência às pessoas com necessidades especiais denunciam o caráter preconceituoso desde o século XVII, para não dizer desde os primórdios.

Somente no século XVIII, despontaram líderes na sociedade, representantes dos interesses e necessidades das pessoas portadoras de deficiência. Desta forma, surgiram movimentos sociais à causa, primeiramente na Europa, expandindo-se aos Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, chegando ao Brasil. Entretanto, sob a nomenclatura de atendimento educacional, eram prestados atendimentos em vários sentidos, tais como: abrigo, assistência, terapia, etc. (PESSOTTI, 1984).

Com relação aos estudos educacionais, destacaram-se os filósofos John Locke (1632 – 1704), Condillac (1714 – 1780) e o médico Itard (1774 – 1838). Para John Locke, as ideias e as condutas são resultantes da experiência individual e a deficiência é um estágio de carências de ideias e operações intelectuais, portanto não é uma lesão irreversível, cabendo à experiência e ao ensino a supressão dessas carências. Já Condillac, seguidor das ideias de Locke, esboça uma metodologia de ensino embasada nas sensações, apresentando a “estátua” como símbolo de sua teoria. Os estudos de Condillac levam à conclusão de que os sentidos, ao serem desenvolvidos separadamente, em um organismo considerado uma tabula rasa (estátua), possibilita que a pessoa se torne capaz de: comparar, imaginar, memorizar, atribuir juízo de valor, raciocinar. Com esse foco nos sentidos, Condillac apresenta uma proposta de didática para pessoas destituídas de algum órgão do sentido. Itard, através de procedimentos experimentais, com base em discriminações perceptivas, consegue progressos na educação de Victór, o menino selvagem de Aveyron; o qual está disposto em sua obra *Mémoire* (1801). (PESSOTTI, 1984).

Pessotti (1984, p. 66) considera que “[...] boa parte do atraso do conhecimento e da atuação social nesse campo se deve ao desastroso esquecimento da *Mémoire* de 1801 de Jean Itard, cuja leitura deveria ser obrigatória a quem se dedica ao ensino dos retardados mentais”.

Após a Revolução Francesa, com as mudanças sociais em defesa dos direitos humanos, parte-se da crença de que a educação poderia fazer uma diferença significativa no desenvolvimento e na vida das pessoas e se tem como fundamento educar a criança até o limite de sua capacidade. Esse conceito de educabilidade do potencial do ser humano passou a ser aplicado também à educação das pessoas com necessidades especiais. (MIRANDA, 2003).

Itard teve o desejo de romper com a medicina mecanicista em prol de considerações filosóficas sobre as enfermidades do intelecto. Sendo assim, inaugura a vertente médico-pedagógica direcionada à deficiência intelectual, tendo como seguidores e aperfeiçoadores dessa, Maria Montessori e Edouard Seguin. Este é considerado um importante representante dessa época, por ter sido influenciado pelo médico Itard; criou o método fisiológico de

treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. (JANNUZZI, 2012).

Desta forma, Seguin, além de se preocupar com os estudos teóricos sobre o conceito de idiotia e desenvolvimento de um método educacional, também se dedicou ao desenvolvimento de serviços, fundando em 1837, uma escola para idiotas. Esse foi, também, o primeiro presidente de uma organização de profissionais, que atualmente é conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR). (MIRANDA, 2003).

Montessori (1965), estudiosa dos trabalhos de Edouard Seguin, discípulo de Itard, desenvolveu experiências, inicialmente na “Casa dei Bambini” (Casa das Crianças) e pôde comprovar que o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento seriam possíveis também para as crianças com necessidades especiais, porém devendo-se considerar que seu ritmo de aprendizagem é mais lento. Para tal, desenvolveu materiais baseados na estimulação sensorial, obtendo sucesso. Seus estudos, práticas e concepções estão descritos em sua obra *Pedagogia Científica: A Descoberta da Criança*.

Dubreucq (2010) evidencia o nome de Ovide Decroly. Segundo Dubreucq (2010), Decroly considera a escola popular uma influência prejudicial, conduzindo os mais necessitados ao fracasso e à marginalização; porém estima que bem organizada poderia ser o meio mais potente de se evitar a miséria e o crime. Para Decroly, além dos testes de Binet e Simon, devem ser consideradas as reações espontâneas de cada criança. Nesse sentido, Decroly não apenas apresenta uma crítica à escola popular, mas parte de suas pesquisas para apresentar uma proposta de educação embasada no todo da criança, considerando as especificidades de cada um. (DUBREUCQ, 2010).

No século XX, com o desenvolvimento da psicologia, da biologia e da genética, há um progresso com relação à causa da deficiência intelectual, mas também há o desenvolvimento de práticas pedagógicas ousadas que desafiaram e revolucionaram as teorias da deficiência, elaboradas até então. Das referidas práticas pedagógicas, Mazzotta (2011) destaca o nome de Alice Descoeudres. Essa foi uma médica belga, que elaborou uma proposta curricular para os retardados mentais leves. Sendo que o primeiro internato público para deficientes mentais foi criado no ano de 1848. Nesse, coloca-se em prática o método desenvolvido por Seguin, tendo como orientador Samuel Gridley Howe. (MAZZOTTA, 2011).

Desta forma, adentramos à fase da integração, em que as pessoas que apresentavam como característica algo “diferente” das pessoas ditas “normais”, eram denominadas de “anormais, retardados mentais”. Foi época em que surgiram escolas para os cegos, surdos e “retardados mentais”. Sendo assim, as escolas residenciais passam a ser vistas como instituições

para os casos de deficiência mental mais graves, em que crianças e adultos não têm possibilidades de educação. E para os deficientes mentais educáveis, começam a ser desenvolvidos os programas de externato. (MAZZOTTA, 2011).

Em consequência, em 1896, em Providence, Rhode Island, foi aberta a primeira classe especial para os “retardados mentais”. Já no início do século XX, com a organização dos pais de crianças com deficiências, surgem as associações *New York State Cerebral Palsy Association* (1940) e *National Association for Retarded Children – NARC* (1950), essa com o objetivo de proporcionar atendimento a essas crianças nas escolas públicas; aquela, a fim de levantar fundos para centros de tratamento, pesquisas, treinamento profissional e tratamento.

Segundo Mazzotta (2011), a NARC influenciou vários países, sendo que, no Brasil, impulsionou a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae). Sendo assim, com o desenvolvimento da psicologia científica, a ampliação dos processos de escolarização e a contribuição psicométrica de Binet, há a preocupação em classificar em graus a deficiência mental. Desta forma, passou-se a identificar os oligofrênicos a partir do maior ou menor grau de deficiência intelectual. Segundo Pessotti (1984, p. 173).

[...] para o médico, a questão é saber como tratar os débeis mentais não confináveis; para o pedagogo, o problema é saber como estender a esses deficientes o ensino vigente, e o psicólogo se pergunta como medir as diferenças de capacidade mental entre os normais e os débeis mentais, supondo-se que os outros deficientes estão excluídos liminarmente da didática e da psicologia normais, quer por serem – ninguém o contestaria – problemas médicos, quer por não haver recursos metodológicos para investigar-lhes as capacidades mentais ou ensinar-lhes o repertório escolar.

Isto é, até então, cada campo do saber era específico à sua área, sem se pensar na contribuição que poderia existir se fosse considerada a integração dos saberes, o que acontece mais tarde com as contribuições dos métodos médicos-pedagógicos. Ademais, os casos mais graves de oligofrênia eram destinados à prescrição de tratamento, ainda que Pessotti (1984) critica por já serem denominados de “educação especial”. Denuncia o autor que o termo era realmente “[...] especial, para proteger a sociedade e reduzir os custos da manutenção pública ou do familiar do oligofrênico” (PESSOTTI, 1984, p. 172). Desse modo, a solução encontrada para que a presença desses alunos não prejudicasse a aprendizagem dos demais foram as classes especiais, as quais, segundo Tezzari (2009), tornaram-se espaços de segregação, devido aos métodos de identificação e encaminhamento dos alunos a esses espaços. Embora Miranda (2003) considere ser a classe especial um grande avanço, devido ao abandono do qual partiram os indivíduos que apresentavam deficiência mental.

Na década de 1980 a 1990, partimos para a fase da inclusão, em que a denominação dada aos que eram anteriormente “retardados mentais”, passa a ser “pessoas com necessidades especiais”. Essa acontece porque os movimentos sociais a favor da integração/inclusão iniciados na Europa nos anos de 1960, começam a ganhar força em vários países. Tratava-se da discussão sobre a escola inclusiva, da qual participaram representantes governamentais, organizações ligadas às pessoas com deficiências e agências internacionais, com o compromisso de garantir uma escola para todos. Desse movimento, foi instituída a Convenção Mundial sobre os direitos da Criança, cujo objetivo era “atender as necessidades de todas as crianças”. Logo, a educação transfigura-se em meta prioritária internacional, a qual serviu de base para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir de então, ocorreram eventos mundiais com a participação de diversos países, que contribuíram para garantir uma proposta de educação para todos, entre eles: a Conferência de Educação para Todos que ocorreu na Tailândia, da qual resultou a Declaração Mundial de Educação para Todos, e a Declaração de Salamanca, que trata a respeito de Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades educativas especiais. (TEZZARI, 2009).

Moscardini (2011), a partir do princípio de Educação para Todos, afirma que a referida declaração se constitui na compreensão das especificidades de cada criança, no desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no aluno e na valorização das diferenças.

Essa concepção de inclusão prevê que

A efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais, ou seja, apenas a presença física do aluno deficiente mental na classe regular não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais. (MIRANDA, 2003, p. 6).

Assim sendo, o êxito do discurso inclusivo está diretamente condicionado a uma profunda transformação social, cuja relevância dessa prática seja reconhecida e a partir da qual a deficiência não seja mais vista como uma barreira intransponível para o desenvolvimento físico, cognitivo e social do indivíduo que apresenta essa condição (UNESCO, 1994).

No entanto, para Pina (2010), a inclusão não conduzirá a sociedade a uma transformação por ser de caráter superficial, isto é, por não serem alteradas as relações sociais vigentes no sistema capitalista, onde os interesses são estruturados pela exploração da classe trabalhadora da qual fazem parte os “deficientes” e os “não deficientes”. O autor esclarece:

Proclamando a “valorização da diversidade”, a ideologia da inclusão social tem seduzido inúmeros grupos discriminados, dentre os quais se encontram as pessoas com deficiência. A consequência disso é a concentração de grupos sociais em torno de demandas e formulações que – por não articularem as legítimas demandas plurais com um projeto contrahegemônico – acabam promovendo a fragmentação da política e sua dissociação com a economia. A dimensão ideológica veiculada consiste na ideia de que o elemento fundamental para superar a “sociedade excludente” é a “aceitação e valorização da diversidade”, sem, contudo, indicar a necessidade de promover mudanças profundas nos fundamentos culturais, sociais, políticos e econômicos do capitalismo. De fato, a construção de uma sociedade justa envolve necessariamente a valorização das diferenças. Entretanto, as diferenças humanas não podem ser efetivamente valorizadas em um modo de produção da existência que empurra para a miséria grande parte daqueles que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver. (PINA, 2010, p. 143).

Entendemos que o máximo que se pode conseguir de uma sociedade que aceita e valoriza a diversidade, porém regida pelo sistema capitalista, é um capitalismo mais humanizado.

A seguir, refletiremos sobre o processo de inclusão a partir da realidade brasileira. Para isso, retomaremos alguns aspectos históricos.

## 1.1 A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO BRASIL

Como vimos ao longo da história, as pessoas com necessidades especiais foram consideradas “diferentes” dos classificados como “normais”, “deficientes” para o sistema e; conforme conceituado por Skliar (2003), esses, junto com os demais casos de desvio do padrão de normalidade são identificados por “o outro”. Para o autor, o outro é a outra pessoa; o que não sou é; a alteridade; o que é diferente de mim; da mesmidade.

O outro [...] suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado [...]. (SKLIAR, 2003, p. 29).

No Brasil, as concepções históricas não foram diferentes. Nesse, até o século XVII, havia poucas instituições destinadas à educação do deficiente. As principais eram as Santas Casas de Misericórdia, as quais acolhiam pobres, doentes e crianças abandonadas, muitas depositadas nas rodas de expostos. Nos tempos do fim do império, a educação regular não atendia a demanda e a elite resolvia o problema por meio do ensino domiciliar, com a contratação de preceptores. Ainda, no século XIX, perdura o desinteresse da aristocracia no oferecimento da educação, pois a necessidade de mão de obra era baseada em instrumentos

rudimentares, tendo como base a economia agrária. Nesta época, começam a ser organizadas escolas para deficientes nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, preponderando o ensino profissional, sobretudo as profissões manuais, a fim de garantir a subsistência desses e de suas famílias. (JANNUZZI, 2012).

A medicina foi a primeira área que, através de estudos científicos, vislumbrou possibilidades de avanços às pessoas com deficiência intelectual. Como referência na França e influenciador no Brasil, podemos apontar os trabalhos do doutor Desiré Magloire Bourneville, médico-pesquisador de doenças mentais e nervosas infantis. Já no Brasil, temos como referências os médicos José Francisco Sigaud, Juliano Moreira, Fernando Figueira, Leitão da Cunha, Franco da Rocha, Carlos Fernandes Eiras, B. Vieira de Mello, Alfredo O. Vieira, Ulysses Pernambucano e Basílio de Magalhães. Sendo que Sigaud e Moreira disseminaram ideias sobre deficiência mental ligadas ao problema de profilaxia; Moreira também foi fundador do Pavilhão Bourneville no Rio de Janeiro, junto com Figueira; Cunha abriu atendimento pedagógico em Petrópolis (1920); Rocha construiu um pavilhão para crianças no Hospício de Juquery em São Paulo (1921); Eiras, com a preocupação pedagógica, foi seguidor das prescrições do doutor Bourneville; Mello, como médico-chefe do Serviço Médico Escolar de São Paulo, foi o responsável pela criação de classes, escolas e formação dos profissionais nelas atuantes, mas também pelo estabelecimento de normas com a seleção dos anormais, subdivididos em anormais intelectuais, anormais morais e anormais pedagógicos, de acordo com o grau de inteligência em relação aos alunos da mesma idade e a observação da atenção do aluno. Já Vieira desenvolveu estudos sobre a educação dos anormais e Pernambucano organizou a primeira equipe multidisciplinar (psiquiatra, pedagogo e psicólogo) para trabalhar com crianças anormais. Basílio de Magalhães foi o médico que mais se destacou por ter influência significativa quanto à deficiência mental, referenciando-se nos estudos do doutor Bourneville. (JANNUZZI, 2012).

É a partir de 1930, no contexto do desenvolvimento da industrialização no Brasil, que a sociedade civil começa a se organizar em associações em prol das pessoas com deficiências. Entendemos que essa organização social é fruto da necessidade de mão de obra da classe trabalhadora. Diante dessa organização, o governo desencadeia algumas ações que resultam na criação de escolas voltadas a esse público alvo, na fundação de entidades filantrópicas especializadas e atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação. Sendo que a concepção de educação para essas escolas era embasada no ensino emendativo, cujo significado provém da palavra em latim “emendare” que significa corrigir falta, tirar defeito. (JANNUZZI, 2012).

Foram criadas, também, outras instituições e escolas para atendimento às demais necessidades especiais criadas na mesma época, porém não as apresentamos nessa, por não se tratarem da necessidade específica de nossa pesquisa.

Como referência à área da educação especial no Brasil, neste primeiro período, Jannuzzi (2012) cita os educadores Norberto Souza Pinto e Helena Antipoff. À época, os anormais patológicos, ou de hospício, pertenciam ao campo médico-pedagógico, eram os denominados de imbecis, idiotas, microcéfalos, hidrocéfalos, epiléticos, etc.; eram os casos mais severos que não frequentavam a escola.

Norberto Souza Pinto, educador, residente na cidade de Campinas (SP), preocupado com as crianças anormais, categorizou os deficientes mentais em retardados de inteligência, os instáveis ou contumazes e os mistos. O educador trouxe uma concepção da necessidade de estudo, investigação e observação constante da criança, para identificar os processos educativos mais adequados, pois considerava que cada criança anormal tinha suas especificidades, exigindo um tratamento bem delimitado. No entanto, persistia o padrão da normalidade como padrão para enquadramento. Para que os alunos normais não fossem prejudicados, Souza Pinto primava pela segregação total em escolas inteiras até a proposta de aceitá-los em classes especiais.

Helena Antipoff, de origem russa, veio ao Brasil em 1929 e, em 1932, fundou a Sociedade Pestalozzi; tornando-se mundialmente conhecida em virtude de seu trabalho com excepcionais. Para essa, é crucial o professor conhecer cada criança na sua totalidade, considerando-se aspectos físicos, intelectuais, afetivos e sociais, e observar do que difere das crianças da mesma idade; além de refletir sobre o relatório médico e psicológico, para que, assim, possa compreender seu aluno. (JANNUZZI, 2012).

Para Antipoff (1972, p. 3 *apud* DIAS, 1995, p. 49),

A anormalidade mental, como certas formas de alienação mental, não são conceitos absolutos e sim relativos. O que torna o indivíduo anormal é, por mais das vezes que ele não se ajeita às condições de sua família, de sua escola, do seu emprego, enfim da sociedade em que está vivendo. E não se ajeita, porque sua inteligência, o seu caráter, as suas aptidões ficam aquém ou além das exigências que o dado meio lhe apresenta. O resultado é uma desadaptação permanente e que se traduz ora por uma passividade deprimente, ora por uma agitação perturbadora pelas atitudes antissociais de brutalidade ou revolta surda, ora por manifestações doentias... Sua característica mental é a predominância dos instintos sobre os processos racionais.

Desta forma, além da necessidade de conhecermos as especificidades de cada criança, é importante considerarmos as relações dessa criança com o seu meio e as suas reações perante a sua desadaptação, pois a dificuldade apresentada pode ser consequência dessa.

Antipoff, informa Dias (1995), a partir de pesquisa e de sua aplicação na prática, elaborou um projeto a ser implementado com a formação de classes homogêneas, nas primeiras séries da rede pública de Minas Gerais, com a utilização de testes de inteligência como principal critério para agrupamento. De acordo com esse projeto, as crianças deveriam ser agrupadas em sete classes, A, B e C, com crianças que pela primeira vez entravam no primeiro ano. Na classe A estariam as crianças com Quociente de Inteligência (Q.I.) mais elevados; na classe B as de Q.I. médio e na classe C, as de Q.I. inferior. Os repetentes seriam distribuídos em classe B, as crianças alfabetizadas; classe C, as crianças retardadas e de inteligência tardia, e nas classes D e E as intituladas especiais foram conceituadas segundo Binet; sendo que na classe D, estariam as crianças retardadas e anormais do ponto de vista mental e sensomotor e na classe E, crianças com anomalias de caráter. Desta forma, as classes especiais surgiram desse critério de agrupamento. Diante do exposto, podemos considerar que Antipoff colaborou com o processo de segregação do excepcional; por outro lado, possibilitou que crianças com prejuízos orgânicos também tivessem acesso ao ensino público gratuito.

Até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais, que prestavam algum tipo de atendimento escolar a deficientes mentais, e três instituições especializadas (uma estadual e duas particulares). Mazzotta (2011) cita o Colégio dos Santos Anjos fundado em 1909 em Joinville (SC); a Sociedade Pestalozzi, particular especializada criada em 1948 no Estado do Rio de Janeiro; o Instituto Pestalozzi, também particular, criado em 1926, em Canoas (RS); a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, criada em 1935 em Belo Horizonte (MG); a Escola Especial Estadual Ulisses Pernambucano, fundada em 1941, em Pernambuco; a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz, particular, criada em 1936 na cidade de São Paulo; as escolas estaduais regulares Grupo Escolar Miss Browne e Grupo Escolar Visconde Itaúna, criadas em 1950, em São Paulo capital, e a Apae, fundada em 1961, em São Paulo. (MAZZOTTA, 2011).

No início do século XX, no movimento de organização social brasileira decorrente do capitalismo internacional, passa-se a defender a educação da população e, com essa, a educação especial; porém, não com vistas à melhoria de condições sociais e econômicas de um povo, e sim da qualidade de mão de obra necessária ao país. (DIAS, 1995).

Nesse sentido, a proposta era que as pessoas com necessidades especiais pudessem se desenvolver em habilidades simples, para convívio social, para sua subsistência e conhecimento

para inserção no trabalho. Pensava-se numa possibilidade de autonomia do aluno, com o olhar ao desenvolvimento econômico do país. Sendo que as vertentes pedagógicas tinham o foco na deficiência do aluno, a partir do que faltava em comparação com o aluno “normal” e as vertentes teóricas continuaram vinculadas ao campo médico e psicológico.

Com relação à natureza do atendimento às pessoas com necessidades especiais, existia um paradoxo de acordo com as mensagens presidenciais, pois esse atendimento por vezes era atribuído ao serviço de assistência pública da educação, em outras, aos serviços das oficinas direcionadas ao trabalho, tais como sapataria, encadernação, etc. Além disso, percebe-se que alguns governos consideraram a importância e a necessidade da educação das pessoas com deficiência: no governo de Juscelino Kubitschek, há a proposta de um programa de ensino emendativo com oferecimento de profissões acessíveis e oportunidades de trabalho; também no governo de João Goulart, com a previsão de reorganização da rede nacional de estabelecimentos de ensino emendativo de nível primário e médio, com objetivo de melhores resultados do investimento federal. A partir de 1957, a Educação Especial passou a ser assumida pelo poder público com a criação das chamadas “campanhas”, destinadas a atender a cada uma das deficiências. A campanha revertida às pessoas com deficiência intelectual foi a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe). (JANNUZZI, 2012).

Na década de 1960, a educação das pessoas com deficiência foi instituída oficialmente com a denominação “Educação dos Excepcionais”. Logo, foram criados centros de reabilitação para todos os tipos de deficiências, com principal objetivo de integrar as pessoas à sociedade. (SILVA, 2015).

Com a saída do regime militar, o contexto social e político do Brasil foi de tentativas de democratização e acessibilidade; porém não houve mudanças com relação ao atendimento da educação especial, que continuou a ser nas classes especiais e nas entidades e instituições filantrópicas. Logo, não houve investimento do poder público no atendimento às pessoas com necessidades especiais na rede regular de ensino, pois, para tal, seriam necessárias mudanças pedagógicas, atitudinais e estruturais. (ROSA, 2017).

A partir dos anos de 1980, foram realizados estudos que corroboraram com o ingresso dos alunos com deficiência no sistema público; porém, os sistemas públicos e a educação especial contribuíram com a “medicalização do fracasso escolar”, sendo que a deficiência intelectual era relacionada ao fracasso escolar e as crianças com dificuldades de aprendizagem sugeriam a suspeição de deficiência intelectual, sem que se levassem em consideração, as diferenças sociais, culturais e linguísticas. Desta forma, as classes especiais eram formadas por

alunos repetentes da primeira série do ensino fundamental, delimitando-se de forma tênue a deficiência mental e o fracasso escolar. (MESQUITA, 2015, p. 48).

A partir de 1990, com a Conferência Mundial de Educação Para Todos, a qual resultou em um dos mais importantes documentos em prol da Educação Inclusiva, a “Declaração de Salamanca”, acentua-se ser a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas salas regulares comuns um avanço em relação às classes especiais.

Por conseguinte, Bueno (2011) se questiona sobre a diferença entre a integração e a inclusão, sendo que ambas priorizam a inserção da criança com necessidades educativas especiais pelo ensino regular. Para o autor, apesar das duas terem como interpretação a incorporação dessas crianças no ensino regular, existem diferenças primordiais entre elas. A integração denota uma visão acrítica da escola, pois atribui a dificuldade da criança a seu perfil excepcional, e a inclusão, pelo contrário, reconhece a existência de múltiplas diferenças nos alunos(as), considerando que essas sejam provindas das condições pessoais, sociais, culturais e políticas, e tem como pressuposto a necessidade de mudanças estruturais e ações no âmbito do sistema de ensino, das instituições escolares, da sala de aula e dos estudos e pesquisas, para a garantia de todos ao direito a uma educação de qualidade.

Isto posto, indica-se ser necessária uma reestruturação dos sistemas, repercutindo nas políticas públicas de educação inclusiva.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em 1988, é publicada a Constituição Brasileira. Em seus capítulos II e III, está garantido às pessoas com deficiência, não só a seguridade social, mas também o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. No capítulo VII, consta como dever da família, do Estado e da sociedade, assegurar com prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Ademais, garante a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988, n.p.).

Diante do supracitado, Cury (2013, p. 18) compreende que

Nossa Constituição incorpora a si, como princípio maior, a defesa da dignidade da pessoa humana e a defesa dos direitos fundamentais inclusive por recepção daqueles direitos ligados aos direitos humanos. Junto a esses decorrem os direitos de cidadania. As pessoas são titulares de direitos fundamentais, em primeiro lugar, não porque sejam membros de uma sociedade nacional mas porque, como diria Hegel, o homem tem valor porque é homem, não porque é judeu, católico, protestante, alemão, italiano.

Referente à educação escolar da população, Cury (2013) indica que, em nossa Carta Magna, está disposta a garantia do direito à educação aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino. Para o autor, ao ser definida a população objeto desse inciso, supracitada, limita-se o atendimento especializado a esse público-alvo, sendo que não se refere a alunos com necessidades especiais. Ao refletir, Bueno (2011) infere que pode se dever ao fato de a CF/88 ter sido promulgada anteriormente à propagação desse termo; mas também, porque na referência a alunos com necessidades especiais amplia-se o foco, podendo ser aos negros, aos indígenas, aos pauperizados; os quais já foram abrangidos em outras determinações legais, constantes na própria Constituição. O autor acrescenta, também, que o advérbio “preferencialmente” provoca uma abertura para ser o atendimento executado fora da rede regular comum. Esse supõe que o legislador entende que alguns tipos de deficiência poderiam desfrutar melhor da escolarização em instituições especializadas.

Para Mantoan (2011), a CF/88 e também demais legislações que tratam da saúde da criança, do jovem, do idoso e da assistência social despontam problemáticas referentes à adaptação de edifícios públicos, transporte coletivo, quebras de barreiras arquitetônicas e benefício mensal às pessoas com deficiência que não tem como se autossustentar. A autora aponta que, a partir da CF/88, já fica implícita a questão da inclusão escolar; diante disso, Mantoan (2011) se questiona sobre o destino da educação especial.

Em 1989, é promulgada a Lei 7.853, a qual, conforme disposto no artigo 1º, estabelece “[...] normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social”. Em seu artigo 2º, está estabelecido que a responsabilidade na garantia de direitos básicos às pessoas portadoras de deficiência é imputada ao poder público e seus órgãos.

Sendo assim, no mesmo artigo, inciso I, estão dispostas as medidas a serem tomadas pelos respectivos órgãos, tanto da administração direta quanto indireta, na garantia dos direitos à educação, tais como: a inclusão da Educação Especial como modalidade na educação; a inserção das escolas especiais privadas e públicas no sistema educacional; a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial na rede pública de ensino; a inserção de programas de Educação

Especial desde o nível pré-escolar em hospitais e afins para atendimento aos educandos portadores de deficiência que estejam internados por prazo igual ou superior a um ano; oferecimento dos mesmos benefícios que recebem os demais educandos nas redes públicas de educação, como: material escolar, merenda e bolsas de estudo; e matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares às pessoas portadoras de deficiência com condições de se integrarem na rede regular comum. (BRASIL, 1989).

A mesma lei

[...] reestrutura a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) como órgão autônomo, administrativa e financeiramente, com destinação de recursos orçamentários específicos [...] e estabelece que a Secretaria de Educação Especial (SESPE) do Ministério da Educação será reestruturada, para atendimento e fiel cumprimento do que dispõe (MAZZOTTA, 2011, p. 84 e 87).

Porém, um ano após a reestruturação da SESPE, essa é extinta, através do Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990, sendo que suas atribuições passam a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

No mesmo ano, é promulgada a Lei n. 8.069, a qual estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Rosa (2017, p. 41) referencia esse, a fim de constar como legislação pertencente à educação especial, pois, para a autora, o referido estatuto “[...] reforça o direito de todos à educação, bem como o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o que está preconizado na Constituição Federal, porém reforça a igualdade de condições e permanência na escola”. A autora evidencia os artigos 53 e 54, constantes no Capítulo IV, da presente legislação:

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – Igualdade de condições para acesso e permanência na escola; [...].

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990, n.p.).

Neste histórico de atos jurídicos referentes à educação especial, Mazzotta (2011) traz à discussão a necessidade de verbas destinadas diretamente à educação especial. Para tanto, expõe o exposto na Resolução nº 01/91 que condiciona o repasse do salário-educação à aplicação do mínimo de 8% na educação especial; repasse tal, destinado aos Estados e Municípios. O autor polemiza também, citando-nos um projeto de lei que devido à mobilização da sociedade civil foi arquivado, o qual

[...] através da Mensagem n. 37 de 1992, do Congresso Nacional, implicava a retirada de 70 bilhões de cruzeiros destinados à educação especial (Cr\$ 46.157.000,00) e à erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, para serem utilizados na compra de ônibus escolares [...] os preços dos ônibus variavam de oitenta milhões a quatrocentos milhões de cruzeiros. (MAZZOTTA, 2011, p. 91).

Esse projeto foi chamado pela imprensa de “ônibus da alegria”, dispõe o autor.

Em 1994, foi editada a Política Nacional de Educação Especial. Esse documento apresenta o caráter de integração instrucional; o qual condiciona o acesso ao ensino regular comum, somente àqueles que possuem condições de acompanhar, no mesmo ritmo, os demais alunos. (ROSA, 2017).

Além disso, por não estarem previstas adaptações no currículo, observa-se o prosseguimento do processo de exclusão, mesmo com os alunos deficientes no ensino regular.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, a Lei nº 9.394. O capítulo V dessa lei é destinado à educação especial. Em seu artigo 58º, essa é reconhecida como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentem necessidades especiais” (BRASIL, 1996, n.p.).

Mantoan (2011) julga que a nova lei de diretrizes e bases da educação é um avanço em relação ao texto da Lei 4.024/61, na medida em que se considera a “educação dos excepcionais” pertencente ao sistema geral de educação. No entanto, a autora aponta para a subjetividade da expressão “preferencialmente”.

Assim, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, pela primeira vez é destinado à educação especial um capítulo específico. Nesse, consta a oferta preferencial na rede regular de ensino; o início da oferta de educação especial na educação infantil; os serviços de apoio especializado; a garantia de currículos, métodos, técnicas; os recursos educativos e organização específica para atender às necessidades desses educandos; professores com especialização adequada e professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

O artigo 59 da nova LDB determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

**Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

**I** - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

**II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

**III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

**IV** - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

**V** - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, n.p.).

Diante do exposto, Mantoan (2011) considera que a educação especial disposta na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) finalmente teve seu espaço definido na educação escolar; porém, mostra-se preocupada com relação à ausência da menção dos aspectos avaliativos. Segundo a autora, essa pode conduzir a dois paradigmas: um, como medida de proteção, ao estabelecer parâmetros específicos para esses alunos; outro, para nivelá-los ao que a lei propõe para todos.

A autora acredita, também, ser o termo “terminalidade específica” muito subjetivo, principalmente referente aos critérios para identificar se o aluno cumpriu ou não as exigências solicitadas para conclusão do curso; acrescenta, ainda, que esse fato pode levar a ser considerada somente a defasagem idade/série.

Ademais, pontua Mantoan (2011) que o texto legal não é claro com relação à qualificação do professor. A autora entende ser a formação inicial e continuada mais urgente do que a especialização. Sendo assim, prossegue a autora, em análise a algumas pesquisas de mestrado e doutorado, é notória a percepção de que “[...] os professores carecem de uma boa formação para ensinar a todos e não especificamente os deficientes” (MANTOAN, 2011, p. 7).

Para Moscardini (2011), na LDB nº 9.394/96, encontra-se explícito o reconhecimento como sujeito de direito à pessoa com deficiência. Segundo Moscardini (2011, p. 28),

Na atual LDB compreende-se a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar que deve estar presente em todos os níveis de ensino, sendo ofertada preferencialmente no ensino comum. O oferecimento, quando necessário, de modalidades de apoio especializado para o aluno incluído em salas comuns é previsto de forma a garantir o seu encaminhamento a serviços ou escolas especializadas para o atendimento adequado às suas necessidades educacionais especiais. Aos sistemas de ensino cabe a responsabilidade de assegurar uma correta organização do trabalho pedagógico que se mostre capaz de suprir as singularidades trazidas pelos alunos com deficiência, assegurando a oferta da terminalidade específica às crianças que, em razão das

suas dificuldades, não se mostrarem aptas a concluir o ensino fundamental de modo a garantir igualdade de condições de acesso aos programas sociais disponíveis no ensino regular.

A inclusão escolar da pessoa com deficiência somente poderá ocorrer em um contexto onde a instituição escolar seja capaz de contemplar os educandos em todas as suas necessidades e potencialidades, preconizando o respeito à diversidade, o que deve se concretizar através de medidas que considerem não apenas as capacidades intelectuais e os conhecimentos apresentados pelos alunos, mas, também, seus valores e motivações. Nessa realidade, a identificação das demandas dos sujeitos que se difiram de alguma forma do modelo socialmente vigente de normalidade como sendo especiais implica considerar que essas barreiras são maiores do que aquelas apresentadas pelos colegas dessas crianças, uma vez que “A concepção de especial está vinculada ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos no cotidiano da escola” (BRASIL, 1998, p. 27).

Em dezembro de 1999, foi promulgado o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Essa estabelece normas para garantia dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, imputando aos órgãos e às entidades do Poder Público a responsabilidade dessa garantia. Estão especificados os seguintes direitos:

Art. 2º [...] à educação, à saúde, ao trabalho, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à previdência social, à assistência social, ao transporte, à edificação pública, à habitação, à cultura, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Em seu artigo 3º, define como deficiência:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1989, n.p.).

Em seu artigo 4º, define as categorias das deficiências sendo que a deficiência intelectual, ainda categorizada como “deficiência mental”, em seu item IV, é definida como um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas.

Ainda nesse item, são descritas as habilidades adaptativas, as quais são: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; e trabalho.

Pode-se afirmar que o processo de inclusão no Brasil se desenvolve a partir do ano 2000. Desde então, esclarece Rosa (2017, p. 45) que “[...] um grande número de normatizações legais, leis, pareceres, decretos, foram aprovados na perspectiva de promover a educação básica para todos, considerando que há novos espaços sendo abertos para as pessoas com deficiências”.

A partir da Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994), a qual indica que a inserção de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares comuns, deve ser a forma preferencial de escolarização de todos os alunos, desenvolveu-se o foco na inclusão escolar de todas as crianças, entre elas as crianças com deficiência. (BUENO, 2011, p. 146).

Logo depois foram implementadas políticas de inclusão escolar, em quase todos os países do mundo.

No Brasil, essa discussão resultou na publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, a qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu artigo 2º, resolve que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que as escolas devem organizar-se para atender os educandos com necessidades educacionais especiais e promover uma educação de qualidade para todos. Já no artigo 3º, estabelece que,

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional 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. (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, Azevedo (2016) denuncia que tais diretrizes não preveem a inclusão, com efeito, por responsabilizar apenas as escolas pela implantação e implementação da política de educação inclusiva. Logo, prossegue a autora, essa lei apresenta “[...] um descompasso entre as propostas e a viabilidade operacional da inclusão no sistema escolar e também um lapso no entendimento do professor, o que nos inculta a uma possível lacuna na formação inicial e continuada do professor” (AZEVEDO, 2016, p. 29). Pouco à frente, em seu artigo 5º, estabelece a definição de educandos com necessidades educacionais especiais:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001).

Importante salientar que, “[...] pela primeira vez em um documento legal nacional, o termo utilizado foi ‘alunos que apresentem necessidades educacionais especiais’ e não mais ‘portadores de deficiência’ ou de ‘necessidades especiais’” (BUENO, 2011, p. 162).

Ainda, no artigo 6º, presente na referida legislação, é estabelecido que os responsáveis com relação à identificação e tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, são: na unidade escolar, o corpo docente e a equipe gestora; no sistema educacional, o setor responsável pela educação especial e supervisores educacionais; já como colaboradores e cooperadores, estão especificadas a família e os serviços de Saúde.

Para a garantia da qualidade oferecida a todos os alunos, inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais, com relação à organização escolar e curricular, consta na Resolução supracitada:

1. Distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar;
2. Flexibilizações e adaptações curriculares;
3. Metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados;
4. Processos de avaliação adequados;
5. Serviços de apoio pedagógico especializado:
  - a. Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
  - b. Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
  - c. Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; e
  - d. Disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.
6. Salas de recursos – complementação ou suplementação curricular. (BUENO, 2011, p. 150).

Ademais, na presente Resolução, também está disposta a acessibilidade por meio da eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação e nos transportes escolares e nos conteúdos curriculares através de linguagens e códigos aplicáveis, sem desconsiderar a língua portuguesa. Diante do exposto, Bueno (2011) considera ser primordial um indicador com

maior densidade analítica do contido nas determinações do Conselho Nacional de Educação, expressas nessa Resolução, para a garantia de sua eficácia.

Em outubro de 2001, é publicado o Decreto nº 3.956. Nesse é decretado que o texto da convenção supracitada, o qual se encontra apenso ao presente decreto, deverá ser executado e cumprido.

No presente texto, estão dispostos os conceitos de deficiência e discriminação. Têm-se por deficiência “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001, n.p.). E por discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, entende-se

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, n.p.).

Além disso, no texto decorrente da referida convenção, é reafirmada a necessidade de comprometimento e colaboração dos Estados Partes em tomar as providências necessárias para a plena integração à sociedade das pessoas portadoras de deficiência e para eliminar todas as formas de discriminação, através da legislação, organização e normas da sociedade, educação, trabalho e justiça. Bem como medidas para facilitar o acesso, comunicação e transporte aos edifícios, veículos e instalações. Para que assim sejam atingidos os objetivos propostos na presente Convenção e, desta forma, também, atender aos dispostos nas demais declarações e convênios firmados entre as partes.

Sassaki (2010), ao nos apresentar os novos paradigmas inclusivistas, analisa a transição entre a integração e a inclusão, entre os séculos 20 e 21. O autor esclarece que é concebível que, na prática, coexistam ambos os processos sociais por mais algum tempo e, paulatinamente, as concepções de integração deem lugar à inclusão. Ademais, salienta Sassaki (2010), é inelutável que os dois termos sejam falados e escritos com diversos sentidos; sendo também, que o termo integração total ou plena corresponde ao moderno conceito de inclusão.

Já nos anos 2006/2007, são publicados o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – 2007); esse trata da questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da

formação docente e das salas de recursos multifuncionais; e aquele prevê, entre suas metas, a inclusão de temas sobre as pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

Em seguida, é publicado o Decreto n. 6.094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Esse reforça a inclusão dos alunos com deficiência no sistema público de ensino.

O documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicado pelo MEC em 2008, tem por objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008).

Para tanto, conceitua a educação inclusiva, como um modelo educacional estruturado na garantia dos direitos humanos, fundamentado na concepção de direitos humanos, que concebe a ideia de equidade embasada na harmonia entre igualdade e diferença. Para tanto, reconhece-se a necessidade de mudança estrutural e cultural da escola a fim de superar a segregação/exclusão oriundas do modelo tradicional de escolarização.

Diante do exposto, Moscardini (2011, p. 29) esclarece que,

Apesar do caráter de transversalidade que orienta as medidas da área da Educação Especial ter sido apontado pela primeira vez em documentos oficiais no ano de 1999, por meio do Decreto 3298 que regulamentou a Lei 7853/89, essa condição é constantemente destacada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao ressaltar o seu compromisso com a aprendizagem, com a participação e com o acesso à escola comum garantido aos alunos com deficiência, de modo a afiançar a oferta de modalidades de atendimento consistentes com as necessidades do alunado.

O autor afirma que a pesquisa a partir de consulta embasada no Censo Escolar em 2007, disposta no texto supracitado, indica que embora haja um acréscimo do número de matrículas de crianças com deficiência no ensino comum, a maioria dessa população se encontra incluída no ensino fundamental. Desta forma, pode-se inferir que se encontram barreiras no acesso ao ensino médio às pessoas com necessidades especiais.

Para Bueno (2011), a atual Política Nacional de Educação Especial não tem o caráter fático da legislação, por se tratar de uma proposição de governo e não de Estado. Dessa forma, pode ser seguida ou não. O documento, prossegue o autor, estabelece diretrizes e metas voltadas para a educação inclusiva, isto é, não apresenta proposta para nenhum outro modo de educação.

Sendo que, com relação ao atendimento educacional especializado (AEE), apresenta-o como um diferencial comparado às atividades realizadas na sala de aula comum, não sendo substituto a essas. Desta forma, consiste na complementação ou suplementação dessas.

Em setembro de 2008 foi publicado o Decreto nº 6.571, o qual dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo no Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Por meio deste, incumbe a União de prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, para fins de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. O referido apoio destina-se à implantação de salas de recursos multifuncionais; formação continuada de professores, gestores, educadores e demais profissionais; adequação predial, recursos educacionais e estruturação de núcleos para a acessibilidade. Desta forma, conceitua AEE, como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular; e determina que esse atendimento deve fazer parte integrante da proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e estar articulado com as demais políticas públicas.

Logo, o presente Decreto estabelece os objetivos do AEE, sendo o provimento do acesso, participação e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais; a garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; o provimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; o asseguramento de condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. Enfim, define salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE.

A Resolução nº 4/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa se destina a estabelecer condições para a implementação prevista no Decreto nº 6.571/2008. Desta forma, atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade de matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns

do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A referida diretriz estabelece as características do público-alvo do AEE, a formação e as atribuições do respectivo professor e apresenta o que considera como recurso de acessibilidade: todo material, mobiliário, equipamento, transporte e demais serviços que proporcionem ao aluno com necessidades especiais o acesso ao currículo.

Importante também ressaltarmos que os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público, com matrícula concomitante no AEE, deverão ser computados em duplicidade no apontamento destinado às verbas públicas. Embora as políticas apontem para a inclusão, a legislação abre espaço para as entidades filantrópicas. Dessa forma, afirma Rosa (2017), o Estado não assume totalmente a responsabilidade pelo ensino especial, pois o auxílio técnico e financeiro é compartilhado entre as diferentes instituições. Sendo assim, as políticas aprovadas desafiam os sistemas educacionais e precisam ser implementadas e consolidadas.

Em novembro de 2011, é publicado o Decreto nº 7.611, o qual dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Ademais, revoga o decreto nº 6.571, de 2008. Esse estabelece o dever do Estado com relação à educação das pessoas, público-alvo da educação especial e especifica as seguintes diretrizes:

- I garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II aprendizado ao longo de toda a vida;
- III não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;
- e
- VIII apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011).

Em seguida, reitera a necessidade da garantia dos serviços de apoio especializado voltados à educação especial, com o propósito de eliminar as barreiras impeditivas ao desenvolvimento do processo de escolarização das pessoas com necessidades especiais. Serviços esses, representados pelo AEE, com a função de complementar ou suplementar a

formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Isso posto, acentua-se a necessidade do AEE fazer parte integrante da proposta pedagógica da escola, com o envolvimento da família, dos estudantes e em articulação com as demais políticas públicas. Sendo assim, no artigo 3º estão definidos os objetivos do AEE: provimento do acesso, participação, aprendizagem no ensino regular e serviços de apoio especializados conforme as necessidades individuais dos estudantes; garantia da transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; eliminação de barreiras do processo ensino-aprendizagem por meio de recursos didáticos e pedagógicos; oferecimento de condições para continuidade de estudos.

Diante do exposto, reafirma-se ser da União a responsabilidade do apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, para fins de ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Desta forma, abre-se aqui a possibilidade de atendimento da educação especial por meio de instituições conveniadas. Por fim, reitera-se o cômputo da matrícula dos estudantes, público-alvo desse decreto, em dobro para aqueles que disporem do ensino regular e do AEE, para fins de distribuição dos recursos do Fundeb.

No ano de 2014, foi publicada a Lei nº 13.005/2014, a qual aprova Plano Nacional de Educação 2014/2024. A meta 4 trata da universalização da educação inclusiva.

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55).

Concordamos com Rosa (2017), ao afirmar que a referida meta é um grande desafio para o Estado e a sociedade, pois mesmo com as políticas legais aprovadas e implementadas, têm-se a necessidade de um grande avanço para atender a todos os alunos com necessidades especiais, visto que a maioria necessita de AEE para o desenvolvimento do processo de aprendizagem com qualidade.

Em julho de 2015, é publicada a Lei nº 13.146, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou seja, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse tem como objetivo assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. BRASIL (2015, n.p.).

Para tanto, em seu artigo 2º, Título I, define pessoa com deficiência e por quem/como será avaliada:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

Logo após definição do público-alvo, cada capítulo é destinado a uma área a especificar os direitos das pessoas com deficiência. O capítulo IV do Título II é reservado ao direito à educação. Nesse, novamente, são reiterados o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em assegurar uma educação de qualidade à pessoa com deficiência, mas também o dever de salvaguardá-las de formas de violência, negligência e discriminação. No artigo 27 está claro que a educação inclusiva é um direito da pessoa com deficiência, através da qual devem ser-lhe dadas condições de aprender por toda a vida, a fim de desenvolvê-la ao máximo de suas habilidades e talentos.

Desse modo, na representação do Estado, o poder público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: todos os níveis do sistema educacional; o aprimoramento dos sistemas educacionais, a fim de garantir a eliminação de todas as barreiras e promover a inclusão plena; o AEE constante nos projetos pedagógicos, para garantia do acesso ao currículo; a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua; a adoção de medidas em ambientes que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência; as pesquisas voltadas para métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; a participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias na comunidade escolar; a adoção de medidas que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais; a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, através da formação inicial e continuada de professores e de formação continuada de AEE; a formação e disponibilização de professores para o AEE; a oferta do ensino de Libras, do Sistema Braile e de recursos de tecnologia assistiva; o acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica; a inclusão em

conteúdos curriculares nos níveis superior e de educação profissional de temas relacionados à pessoa com deficiência; o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas e de lazer, no sistema escolar; a acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; a oferta de profissionais de apoio escolar e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (BRASIL, 2015).

No artigo 30 da mesma lei, estão especificadas as medidas para o atendimento às necessidades especiais das pessoas com deficiência, nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos universitários e de educação profissional e tecnológica, garantidas nas áreas públicas e privadas. Logo, a Lei Brasileira da Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nos traz uma nova concepção de diversidade e uma nova forma de se levar à equidade. Trata-se de um novo paradigma que conduz a sociedade a incluir todas as pessoas na sociedade.

Podemos considerar três pontos importantes que a Lei remete: os direitos, a oportunidade e a acessibilidade do público-alvo que são as pessoas com deficiência da nossa sociedade. Entretanto, já se passaram mais de 20 anos a partir do movimento de inclusão de Salamanca e outros marcos internacionais, de políticas nacionais e iniciativas, porém a atitude da sociedade, em sua grande maioria, ainda continua a ser a negação dos direitos, da diferença, das necessidades e especificidades. Acreditamos que, a partir da Lei Brasileira de Inclusão, haverá mais consciência e responsabilidade por parte dos órgãos públicos privados e da sociedade civil. (ROSA, 2017, p. 55).

### **1.2.1 Legislação do município de Mogi das Cruzes sobre educação especial**

Em 27 de dezembro de 2007, é promulgada a Lei nº 6.095, que dispõe sobre a criação do centro de atendimento ao “portador de necessidades especiais” – Pró-Escolar, e dá outras providências.

Em seu artigo 2º, é apresentada a missão do Pró-Escolar:

[...] promover gratuitamente, em caráter exclusivo, o bem-estar, a proteção, o atendimento especializado, o desenvolvimento pleno e a inclusão educacional e social de crianças, jovens portadores de necessidades especiais, buscando a melhoria na sua qualidade de vida por meio de programas de avaliação, diagnóstico e prevenção, apoio pedagógico especializado e reabilitação,

dando-lhes condições de alcançar sucesso em sua trajetória escolar e de exercer a cidadania. (MOGI DAS CRUZES, 2007).

Os objetivos desse centro de atendimento estão especificados em seu artigo 3º, são eles: atender as necessidades educativas dos munícipes com necessidades especiais, com prioridade aos alunos incluídos na rede regular de ensino, e oferecer apoio suplementar aos alunos com necessidades especiais, a fim de que superem as dificuldades nas salas de aula regulares. (MOGI DAS CRUZES, 2007).

De acordo com a Lei nº 7.480, de 10 de julho de 2019, que aprova o Plano Municipal de Educação – PME de Mogi das Cruzes para o biênio 2019/2020, as metas da educação mogiana seguem as seguintes diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade social da educação, com vistas à educação integral;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos princípios éticos em que se fundamenta a sociedade e no fortalecimento das relações familiares;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática na educação pública;
- VII – promoção humanística, cultural, científica e tecnológica do município;
- VIII – valorização dos (as) profissionais de educação;
- IX – difusão dos princípios de equidade e do respeito à dignidade da pessoa humana. (MOGI DAS CRUZES, 2019).

Em seu artigo 3º, item III, está prevista a garantia do atendimento das necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial do Sistema de Ensino Municipal, assegurando-lhes a inclusão em todos os níveis, etapas e modalidades.

A meta 4 prevê a universalização, em regime de colaboração com o Estado, do atendimento às pessoas com necessidades especiais na faixa etária dos 4 aos 17 anos com acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na Rede Regular de Ensino.

Dentre as estratégias, pretende-se garantir a oferta da educação inclusiva e permanência para todos os alunos da Educação Especial com auxílio da Emesp, do Pró-Escolar e da Apae; a continuidade do AEE a esses alunos; a busca ativa da população com necessidades especiais dos 4 aos 17 anos, em parceria com a rede estadual; o acesso à educação básica, ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino; a ampliação do atendimento multidisciplinar no Pró-Escolar; o atendimento aos alunos que necessitam de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), no Pró-Escolar e nas salas de recursos multifuncionais; a

adequação arquitetônica, acessibilidade e a oferta de transporte escolar para os alunos com necessidades especiais; a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais (SRM) em parceria com o governo federal; a formação continuada dos professores do AEE; a contratação de assistente social e terapeuta ocupacional para o atendimento no Pró-Escolar para auxiliarem na construção de um currículo adaptado e materiais adequados aos alunos com necessidades especiais; a utilização da tecnologia na escola a esses alunos; e a implementação de estudos sobre os indicadores internos e políticas de avaliação e supervisão para acompanhar a oferta de serviços de atendimento aos alunos com necessidades especiais, em instituições públicas e privadas, em atendimento às legislações em vigência. (MOGI DAS CRUZES, 2019).

## CAPÍTULO II – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ALFABETIZAÇÃO

Nossa pesquisa possui dois grandes eixos: a deficiência intelectual e a alfabetização. Segundo Costa (2017), o ensino da linguagem escrita para o aluno com deficiência intelectual possibilita modificações em seu repertório comportamental, contribuindo para a sua autoestima e para o acesso ao conhecimento. Para que esse se desenvolva é necessário o olhar para as especificidades e potencialidades desses alunos, pois não existe um método predefinido para alfabetizar, por isso é importante a formação e as concepções do educador sobre os grandes eixos.

### 2.1 ALFABETIZAÇÃO

Alfabetização é um processo de aquisição do código escrito e das habilidades da leitura e da escrita. Porém, as concepções dos verbos ler e escrever podem levar a uma dicotomia. Por um lado, podem significar o domínio da mecânica da língua escrita; nesse sentido, a alfabetização fica sendo uma aquisição da habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Por outro lado, podem sugerir apropriação e compreensão de significados expressos em língua escrita ou o processo de se expressar por meio da língua escrita e, sendo assim, a alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados. (SOARES, 2011).

Para Kramer (1982, p. 62 *apud* SOARES, 2011, p. 16), a alfabetização é

[...] um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo da criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento [...] à troca.

Dessa forma, não devem ser desconsiderados nem um nem outro conceito; ainda mais, devem ser-lhes acrescentado um terceiro ponto de vista, o qual se volta para o aspecto social, que depende de características culturais, econômicas e tecnológicas; as quais determinam as funções e fins dados ao processo de alfabetização. Sendo assim, uma teoria adequada de alfabetização deve abranger a abordagem mecânica do ler/escrever; a utilização da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com autonomia e especificidades referentes à língua oral; e a consideração das funções e fins da aprendizagem da língua, segundo os determinantes sociais. (SOARES, 2011).

Já, para Ferreiro e Teberosky (1991), a alfabetização é o processo de aprendizagem da língua escrita. As autoras, a partir dos estudos de Piaget sobre a epistemologia genética e de Chomsky a respeito da Psicolinguística, através de sua obra *Psicogênese da língua escrita*, apresentam investigações com o objetivo de explicar os processos que a criança percorre na aquisição do conhecimento da leitura e da escrita – o que resultou na teoria do “construtivismo”.

Para as autoras, a criança “sujeito cognoscente” interage com o objeto de conhecimento e se envolve em um processo ativo de natureza cognitiva. Logo, essa, a partir de seu esforço pessoal, ao interagir com esse objeto, constrói hipóteses sobre a língua escrita e, desenvolvendo-se um processo conflitivo entre as suas hipóteses, essa criança deve ser levada à construção do conhecimento.

Mello (2007) previne que devido às características da teoria construtivista sobre alfabetização, essa pode ser interpretada pelos profissionais da área, como que a escola e o professor não devem intervir nesse processo de construção do conhecimento pela criança e que essa se alfabetiza sozinha por se encontrar no centro do processo de aprendizagem. Essa interpretação, segundo a autora, pode causar um resultado desastroso para essa criança.

Para a autora,

A ênfase na aprendizagem da leitura e da escrita, proposta por Ferreira & Teberosky, assim como a oposição das pesquisadoras às práticas “tradicionais” utilizadas na alfabetização fizeram que deslocassem o eixo da discussão do *como* se ensina para o *como* se aprende, apontando assim, a necessidade de uma aprendizagem “conceitual”, ou seja, no processo de aquisição da língua escrita devem-se levar em consideração as ideias, as hipóteses, as conceitualizações do sujeito cognoscente que, segundo as pesquisadoras, compreende o funcionamento do código escrito por meio de processos internos e individuais de interpretação e não apenas adquire uma técnica como codificar e decodificar a língua escrita. (MELLO, 2007, p. 112).

Essa entende que, diante dos processos individuais e internos, as autoras se equivocaram ao não considerarem os processos externos, provindos do meio social a partir de contato com textos escritos e atos de leituras de adultos, a contribuir com as hipóteses internas das crianças sobre o funcionamento da língua escrita.

Da mesma forma, Weisz (2014), ao refletir sobre os estudos de Ferreiro e Teberosky, entende que as crianças pertencentes a uma sociedade letrada, desde cedo, constroem conhecimentos sobre a escrita, através da observação e da reflexão. É necessário a criança entender que o texto tem uma função social para, a partir disso, construir hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Haja vista que as crianças mais pobres, que só tem o contato com textos a partir de sua escolaridade, têm hipóteses mais simples. Pelo contrário, as crianças de

classe média ou alta, que ouvem frequentemente a leitura de bons textos, ganham livros e gibis, observam o comportamento leitor dos adultos, costumam ter contato com marcas de produtos, escritos de placas... antes de entrarem na escola, já entendem a função social da escrita e conhecem a sua forma convencional. Sendo assim, isso lhes dá uma sustentação para a sua reflexão sobre as características do sistema da escrita, dando-lhes uma enorme vantagem quando são oficialmente iniciadas no processo de alfabetização. (WEISZ, 2014).

Diante do exposto, Weisz (2014, p. 20) conclui que “[...] a metodologia embutida nas cartilhas de alfabetização contribui para o fracasso na escola”, considerando-se que para uma criança que tem uma ideia simples a respeito da escrita, sem saber relacionar o falado com o escrito, essa não consegue ao menos compreender porque uma sílaba se escreve com mais de uma letra e, diante disso, muitas crianças eram reprovadas na 1ª série e acabavam por desistir da escola.

Nesse sentido, importa muito qual a ação pedagógica que o professor vai desencadear com essa criança. E isso vai depender de sua concepção de aprendizagem, pois, se o professor entende que o conhecimento é oferecido à criança para que essa o absorva, as ações desenvolvidas não serão eficazes e a criança não conseguirá aprender. Em contrapartida, se o professor entender que é necessário olhar para o que a criança produziu, enxergar o que a criança já sabe e perceber qual informação é necessária para que seu conhecimento avance, a aprendizagem dessa criança dará um salto. (WEISZ, 2014).

Igualmente, Vygotsky (1988) afirma que o indivíduo adquire formas mais complexas de se relacionar com o mundo através da linguagem falada, mas também com o aprendizado da linguagem escrita dá-se um grande salto no seu desenvolvimento. Segundo o autor, esse processo ativa o desenvolvimento dos processos psicointelectuais, isto é, o indivíduo, ao dominar o sistema complexo de signos, tem seus conceitos iniciais deslocados para um novo processo e parte para uma nova relação cognitiva com o mundo.

A escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal... apesar da existência de muitos métodos de ensinar a ler e escrever, tem ainda de desenvolver um procedimento científico efetivo para o ensino de linguagem escrita às crianças... Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. (VYGOTSKY, 1988, p. 119).

O autor defende que dos gestos transpostos ao ato de desenhar e a linguagem simbólica no brinquedo “[...] deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças” (VYGOTSKY, 1988, p. 134).

Sendo assim, Vygotsky (1988, p. 134) propõe que os educadores organizem suas ações considerando esse processo de transição de um tipo de linguagem (gestual, pictórica e lúdica) à linguagem escrita, acompanhando esse processo “[...] através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala [...] poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras”.

Os estudos de Vygotsky (1988) extrapolaram os limites de seu tempo, quando o autor propõe que os educadores organizem suas ações considerando os diversos tipos de linguagens para o acesso às linguagens escritas, reconstruindo a história da escrita e, podemos ir além, considerando que os diversos tipos de linguagens são necessários para ter acesso e usufruir de bens culturais.

Rojo e Moura (2019, p. 187), ao estudarem a história da escrita, entendem que,

Para a criança que começa a representar o mundo graficamente, assim como para a humanidade, a primeira escrita é pictográfica, ou seja, é composta por pictogramas (desenhos, ilustrações em paredes de cavernas, muros, tabuinhas de barro ou papel). Isso quer dizer que se representa graficamente não o significante sonoro das palavras, mas o significado (ou imagem mental que fazemos dos objetos do mundo), guardando relações de semelhança visual com esses objetos do mundo. Diria o linguista: são signomotivados e não convencionados – imitam as coisas do mundo.

Para os autores, como exemplo; tiveram os pictogramas expressos em murais de cavernas; cujo objetivo era avisar sobre animais a caçar, perigos e registrar aspectos da vida cotidiana. Como os pictogramas não eram práticos; eram demorados e custosos, evoluíram para o ideograma, em que se “[...] vai se perdendo cada vez mais sua relação com a imagem das coisas do mundo e se tornando cada vez mais convencionada (signo)” (ROJO; MOURA, 2019, p. 187).

Em seguida, inventaram o primeiro alfabeto do mundo, 1.500 a.C. em Ugarit; de uma multidão de signos que representavam significados, para representar através de poucos signos, os sons da língua. Para os autores, isso demonstra que o alfabeto foi um grande trabalho de construção de usos, conceitos e representações, e, não é somente um “bê-á-bá”, como quer a escola. (ROJO; MOURA, 2019).

Hoje, a cultura é midiática, implica em ter acesso aos avanços tecnológicos, porque a comunicação, através da era digital, extrapola a leitura e a escrita de textos escritos; trata-se de

ler dados, imagens, gráficos, tabelas, representações visuais.... A escola deve levar os alunos a se inserirem no mundo digital e, dessa forma, serem “alfabetizados”, “letrados”, “multiletrados”. Na escola, segundo Lopes (*apud* RIBEIRO, 2017, p. 47), “[...] seria possível fazer apropriações mais críticas e reflexivas da leitura e da produção de gráficos e outros tipos de visualizações, criando-se uma situação de ler dados, ler entre os dados e ler para além dos dados”. Devemos considerar esses elementos desde as séries iniciais, levando-se em conta que os bebês já sabem mexer no celular, as crianças são práticas no videogame; os próprios adolescentes têm uma linguagem própria através de símbolos e imagens.

Atualmente, com a revolução tecnológica, segundo Chartier (1994, p. 190 *apud* ROJO; MOURA, 2019, p. 195),

[...] a materialidade do livro é substituída pela volatilidade de textos sem lugar próprio. Se as precedentes revoluções da leitura ocorreram em épocas nas quais as estruturas fundamentais do livro não mudavam, não é o que se dá no nosso mundo contemporâneo. A revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e das formas que transmitem o escrito [...] o texto eletrônico não é um “texto escrito”, mas uma “representação digital da escrita”, ou seja, *pixels* na tela como em qualquer outra imagem estática. Por outro lado, mudam também as práticas letradas de leitura e produção de textos escritos no ambiente digital.

Ribeiro (2017, p. 47) nos esclarece que,

Diante da oferta cada vez mais qualificada de objetos de leitura que trazem gráficos, mapas, tabelas e outros tipos de visualização de informação e diante da constatação de que essa oferta não significa apropriação direta e competente da leitura desse material por parte do leitor, é de suma importância pesquisar e compreender as relações entre letramento multissemiótico e alfabetismo da população.

Sendo assim, não devemos desprezar o uso de aparelhos digitais pelos alunos, e sim incorporar a esses uma função educativa.

## 2.2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A definição de deficiência intelectual legal está registrada no *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM 5*:

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 33).

Para se diagnosticar como deficiência intelectual, os três critérios a seguir devem ser preenchidos:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados. B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 33).

No respectivo manual, a deficiência intelectual é classificada dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento e denominada também como transtorno do desenvolvimento intelectual. Essa deficiência, segundo o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas: raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem por experiência; comprometendo o funcionamento adaptativo (independência, responsabilidade social, comunicação, participação social, funcionamento acadêmico/profissional) e causando atraso global no desenvolvimento. Desta forma, a associação dessas características pode auxiliar o diagnóstico. Importante salientar que a falta de habilidades de comunicação, pode resultar em comportamentos disruptivos ou agressivos.

É ressaltado no DSM-5, que pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual, com transtornos mentais comórbidos apresentam risco de suicídio; sendo primordial a investigação de pensamentos suicidas na avaliação. A associação da deficiência intelectual a uma síndrome genética pode resultar em uma aparência física característica, devido ao fenótipo comportamental da síndrome, como, por exemplo, a Síndrome de Down.

A Associação Americana da Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza deficiência intelectual por limitações significativas no funcionamento intelectual, ou seja, na inteligência, na capacidade mental geral, como aprendizado, raciocínio, solução de problemas e assim por diante.

Conforme a AAIDD, o funcionamento intelectual pode ser medido por um teste de Quociente de Inteligência (QI), sendo que uma pontuação em torno de 70 ou até 75 indica uma limitação no funcionamento intelectual. No entanto, outros fatores devem ser levados em conta,

como diferenças culturais e linguísticas e que as limitações do indivíduo coexistem com os pontos fortes e que o nível de vida funcional da pessoa melhorará se forem fornecidos apoios personalizados apropriados durante um período contínuo.

Existem vários níveis de gravidade, os quais são definidos com base no funcionamento adaptativo. De acordo com o DSM-5, a deficiência intelectual pode ser de grau leve, moderado, grave ou profundo. Pode-se diagnosticar como grau leve, quando a pessoa com deficiência intelectual apresenta dificuldades com relação ao domínio conceitual na idade escolar; consistem em aprender habilidades acadêmicas que envolvam leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro. Nos adultos, estão prejudicados o pensamento abstrato, a função executiva (planejamento, estabelecimento de estratégias, fixação de prioridades e flexibilidade cognitiva) e o uso funcional de habilidades acadêmicas. No domínio social, são identificadas imaturidade nas relações sociais (comunicação, conversação, linguagem e na percepção das pistas sociais dos pares). Com relação à emoção e ao comportamento, podem existir dificuldades de regulação. Também pode ser identificada percepção limitada de risco em situações sociais, no julgamento social e possibilidade de serem manipulados pelos outros, devido à sua credulidade. No âmbito de domínio prático, não há comprometimento nos cuidados pessoais, necessitando de apoio em atividades complexas da vida diária. Na vida adulta, precisam de apoio nas tomadas de decisões legais, nos cuidados de saúde e nas atividades de compras, transporte, organização do lar, cuidados com os filhos, preparo de alimentos nutritivos, atividades bancárias e controle do dinheiro. Na vida adulta, no nível de empregabilidade, podem exercer funções que não enfatizem habilidades conceituais. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 34).

A pessoa com deficiência intelectual é considerada no grau moderado, quando apresenta no âmbito do domínio conceitual, durante todo o desenvolvimento as habilidades conceituais individuais atrasadas com relação a dos demais colegas. Nos pré-escolares, a linguagem e as atividades pré-acadêmicas desenvolvem-se lentamente. Nas crianças em idade escolar, ocorre lento progresso na leitura, na escrita, na matemática e na compreensão do tempo e do dinheiro. Os adultos precisam de apoio tanto nas atividades acadêmicas quanto no trabalho e na vida pessoal. Com relação ao domínio social, o indivíduo mostra diferenças marcadas em relação aos pares, com comprometimento na comunicação e linguagem; possui capacidade de relacionamento com sua família e amigos, pode manter amizades bem-sucedidas e até relacionamentos amorosos na vida adulta. No entanto, pode ter dificuldades de interpretação de pistas sociais com comprometimento no julgamento social e na tomada de decisão. Nos locais

de trabalho, há necessidade de apoio social e de comunicação. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 35).

Existem limitações nas habilidades conceituais com pouca compreensão na linguagem escrita e nos conceitos referentes a números, quantidade, tempo e dinheiro, quando o grau é severo. Logo, são recomendados apoios, através de cuidadores, para solução de problemas ao longo da vida. Na área de domínio social, possuem grande limitação na linguagem falada, a utilizam para comunicação social com foco no imediato e identificando somente comunicação gestual simples. O apoio da família e amigos são necessários e constituem fontes de prazer. Com relação ao domínio prático, há necessidade de apoio para todas as atividades diárias, tais como refeições, vestir-se, banhar-se e eliminação. Na vida adulta, permanece a necessidade de apoio nas tarefas domésticas, recreativas e profissionais. O ensino prolongado e apoio contínuo pode ajudar a desenvolver algumas atividades. Em uma minoria significativa, pode ser identificado comportamento mal-adaptativo, incluindo autolesão. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 36).

A pessoa delimitada com grau profundo possui mais habilidades conceituais no mundo físico do que no processo simbólico; apresenta prejuízos motores e sensoriais sendo que pode desenvolver algumas habilidades visuo-espaciais baseadas em características físicas, tais como combinar e classificar. Na área de domínio social, a compreensão comunicativa simbólica é bastante limitada, tanto na fala como nos gestos. Seus desejos e emoções são expressados através da linguagem não verbal e não simbólica. O indivíduo aprecia relacionamento com a família, cuidadores e pessoas conhecidas. As atividades sociais podem ser impedidas pela ocorrência concomitante de prejuízos sensoriais e físicos. No âmbito do domínio prático, há a dependência nos aspectos de cuidados físicos diários, na saúde e na segurança. Consegue participar de algumas atividades que não apresentem prejuízos físicos graves, podendo ajudar em algumas tarefas diárias, como levar os pratos para a mesa. Nas atividades profissionais, necessita de apoio continuado, podendo exercer apenas atividades com ações simples. As atividades recreativas, sempre com apoio de outras pessoas, podem envolver o apreciar e ouvir música, assistir a filmes, sair para passear ou participar de atividades aquáticas. Em uma minoria significativa, é presente um comportamento mal-adaptativo. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 36).

Essa definição de deficiência intelectual é ampliada quando nos amparamos nos estudos de Vygotsky (2012). Lev Semyonovich Vygotsky foi um dos mais importantes psicólogos soviéticos na época pós-revolução russa de 1917. Contemporâneo de Jean Piaget, teve como centro de sua pesquisa a compreensão dos processos mentais humanos. Esse eminente

psicólogo, através de seus estudos, rompe com o aprisionamento biológico da psicologia e traz a importância sociocultural no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, além de contribuir para a criação dos fundamentos científicos da defectologia soviética. Seus estudos experimentais e teóricos, efetuados no campo da infância anormal, seguem sendo básicos para a elaboração frutífera dos problemas da defectologia. Suas obras contribuíram com a reestruturação da prática da educação especial. (VYGOTSKY, 2012, p. 365).

Para além do diagnóstico, Vygotsky (2012) busca um entendimento qualitativo das deficiências, compreendendo como se constitui seu pensamento, como realizam as interações com o meio, quais são suas dificuldades e, como consequência, como intervir nesse processo. Conforme nos orienta o psicólogo soviético, o eixo fundamental que encontramos em um desenvolvimento agravado por um “defeito” tem um duplo papel. Por uma parte, o defeito é uma limitação, uma debilidade, uma diminuição do desenvolvimento; por outro lado, precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado.

A tese central da defectologia é a seguinte: todo defeito cria estímulos para elaborar uma compensação. Sendo que o estudo de uma criança deficiente não pode limitar-se à sua deficiência, devendo ser considerados os elementos compensatórios, ou seja, o desenvolvimento e a conduta da criança. Para o autor, o objetivo não é a constituição da deficiência em si, e sim a criança acometida pela insuficiência.

Na respectiva obra, Vygotsky (2012), conclui<sup>6</sup> que a criança com deficiência não é um adulto pequeno. A criança, cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito, não é simplesmente menos desenvolvido do que as crianças normais, mas é desenvolvido de outro modo.

Atualmente, com o desenvolvimento de estudos sobre o funcionamento do cérebro através da neurociência<sup>7</sup>, podemos entender que o cérebro é o órgão da aprendizagem. Sendo assim, o processo de aprendizagem é mediado por estruturas cerebrais, as quais têm suas propriedades e funções (COSENZA; GUERRA, 2011). Logo,

[...] há também casos em que o cérebro do aprendiz não funciona da mesma forma que o cérebro da maioria dos indivíduos no mesmo estágio de

<sup>6</sup> La defectologia está realizando ahora una labor de ideas similar a la que realizaron en su época la pedagogia y la psicologia infantil, cuando ambas defendieron una tesis: el niño no es un adulto pequeño. La defectologia está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa v ela única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que disse: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de *otro modo*. (VYGOTSKY, 2012, p. 12).

<sup>7</sup> As neurociências estudam os neurônios e suas moléculas constituintes, os órgãos do sistema nervoso e suas funções específicas, e também as funções cognitivas e o comportamento que são resultantes da atividade dessas estruturas (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 142).

desenvolvimento. As alterações da estrutura e funcionamento cerebrais podem se dever a fatores que interferiram na formação do cérebro quando este estava se desenvolvendo, ainda durante a gestação, ou a fatores que atuaram sobre um órgão que nasceu sadio. A criança ou o adolescente que tem um cérebro diferente apresentará também comportamentos, habilidades e potencialidades cognitivas diferentes daquele cujo sistema nervoso não sofreu alteração. E, com muita frequência, necessitará de estratégias pedagógicas distintas durante o processo de aprendizagem, de forma a desenvolver os comportamentos e adquirir os conhecimentos que sua estrutura cerebral permite. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 131).

Sendo o cérebro uma máquina poderosa e complexa, ocasionalmente podem deixar de funcionar da maneira esperada. Assim sendo, embora a máquina apresente imperfeição, com o envolvimento da família, da escola e de especialistas, pode-se atingir a plenitude de seu funcionamento e, diante disso, permitir uma vida útil e gratificante para quem dela depende. Logo, é importante identificar o indivíduo com deficiência como um ser único, global. Devemos olhar a deficiência através de um diagnóstico, porém precisamos nos atentar que cada indivíduo é único e, portanto, possui suas especificidades. (COSENZA; GUERRA, 2011).

Conforme aponta o documento *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008, p. 11), as definições e classificações no campo da educação especial devem ser contextualizadas, sendo que o olhar do profissional da educação deve ir além do diagnóstico, considerando que as pessoas se modificam continuamente e transformam o contexto no qual se inserem.

Relvas (2015) considera que, como a criança com deficiência intelectual demora mais a aprender, precisa de repetição de estímulos sendo importante conhecer a fisiologia do cérebro a fim de favorecer a educação sensorial. Como nos esclarece a autora, a aprendizagem se processa no Sistema Nervoso Central (SNC), o qual possui um funcionamento complexo, devido a sua anatomia ao nível macroscópico e especificidades, no nível microscópico, como a organização dos tecidos, células e suas estruturas moleculares ou bioquímicas. Tais aspectos são envolvidos na aprendizagem e são importantes para se entender como essa se processa. Por exemplo, a organização e funcionamento das células gliais<sup>8</sup>. Para o educador das classes regulares, é uma tarefa desafiadora, pois essa criança apresenta incapacidade de generalizar, abstrair, classificar e analisar, mas também são muito ativas e dispersivas, passando constantemente de uma tarefa para outra. Nos casos em que a criança procura ficar isolada, não

---

<sup>8</sup> As **células da glia** fazem parte do sistema nervoso. São células auxiliares que possuem a função de suporte ao funcionamento do sistema nervoso central (SNC). Estima-se que haja no SNC 10 células glia para cada neurônio, mas devido ao seu reduzido tamanho, elas ocupam a metade do volume do tecido nervoso. Disponível em: <https://www.infoescola.com/citologia/celulas-da-glia/>. Acesso em: 29 jan. 2019.

quer contato com outras crianças, nem com adultos e não têm interesses por brinquedos, esse contato deve ser feito gradativamente, sem pressionar.

Sendo assim, para a efetividade do processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual é preciso a utilização de experiências concretas para aprender; estímulo e motivação; elogio e recompensa, individual ou em grupo; e atenção individual. Recomenda-se, também, que o educador dessa criança, deve ser paciente, aceitar a criança como ela é, oferecer-lhe segurança e confiança e descobrir suas aptidões, pois a criança com deficiência intelectual apresenta mais semelhanças que diferenças com os demais colegas da sala.

Isto posto, é necessário ampliarmos o conceito de deficiência para o enxergarmos sobre vários prismas. Por um lado, temos o modelo médico que enxerga a deficiência como uma lesão, uma doença, delimitando seu prognóstico; por outro lado, temos a questão da aprendizagem, do desenvolvimento da criança para o acesso ao saber, que amplia a delimitação médica; e pela visão macroscópica, apresenta-se onde desembocam as consequências desses estados, é um lugar onde está a verdadeira dor, onde estão os olhos do preconceito, da marginalização, um lugar que mata aos poucos, que destrói a esperança, a vontade de vencer, a autoestima, levando a pessoa que apresenta uma alteração física ou no cérebro a se fechar para o mundo, a encolher tanto que ela mesma não consegue se enxergar; esse lugar é a “sociedade”, uma sociedade que se diz “inclusiva”, marca a pessoa “diferente” com o ferrete, que dói tanto e chega a sangrar a alma.

Assim, com profunda admiração, trago novamente os estudos de Vygotsky (2012, p. 18-19 *apud* IVIC, 2010, p. 11), como “Mozart da Psicologia”:

Como dissemos, a criança não sente sua deficiência diretamente. Ela percebe as dificuldades que dela derivam. A consequência direta do defeito é a diminuição da posição social da criança; o defeito é feito como um desvio social. Eles estão reestruturando todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no ambiente social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções da existência social. As causas orgânicas inatas não agem por conta própria, como enfatizado na escola Adler, não diretamente, mas indiretamente, através da redução da posição social da criança que causam. Tudo o que é herdado e orgânico ainda deve ser interpretado psicologicamente, para que seja possível levar em consideração seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança. A deficiência de órgão, de acordo com Adler, que leva à compensação, cria uma posição psicológica específica para a criança. Através dessa posição, e somente através dela, o defeito influencia o desenvolvimento da criança. Adler chama o sentimento de inferioridade ao complexo psicológico que surge com base na degradação da posição social por causa do defeito. No processo com dois membros “defeito - compensação”, é introduzido um terceiro membro, intermediário: “defeito – sentimento de inferioridade - compensação”. O defeito não causa compensação direta, mas indiretamente, através do sentimento de

inferioridade que cria. É fácil explicar com exemplos que o sentimento de inferioridade é a avaliação psicológica da posição social de alguém. Na Alemanha, a questão de mudar o nome para a escola auxiliar foi levantada. A designação *Hilfsschule*<sup>9</sup> parece agravante para pais e filhos. É como se estivesse marcando o aluno com o estigma da inferioridade. A criança não quer ir para uma "escola para tolos". A degradação da posição social causada pela "escola para tolos" às vezes influencia até os professores da escola comum [...]. O que decide o destino da pessoa, em última instância, não é o defeito em si mesmo, são as consequências sociais, sua realização psicossocial.

Segundo Pina (2010), existe uma organização na qual a proposta de inclusão está inserida, que abrange muito mais do que as pessoas com necessidades especiais, é o sistema capitalista. Para o autor, só a reestruturação do sistema capitalista seria capaz de uma transformação social que está atrelada a uma sociedade inclusiva. Pois, pensar as legislações inclusivas dentro de uma sociedade capitalista é uma utopia, pois as relações de poder que regem o sistema acabam imperando e a exclusão permanece.

---

<sup>9</sup> Escola especial.

### CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, objetivamos compreender como se desenvolve o processo de alfabetização de duas crianças com diagnóstico de deficiência intelectual em uma escola pública municipal.

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, segundo Yin (2016), nos dá a possibilidade de estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas desses (sujeitos da pesquisa); abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e utilizar-se de várias fontes de evidência ao invés de se basear em uma única fonte.

Assim sendo, estruturados pelo referencial teórico, pensamos sobre as abordagens para a coleta de dados, os quais são significativos e relevantes, o que garante a qualidade da pesquisa; pois concordamos com Charmaz (2009, p. 29), quando afirma que

A coleta de dados relevantes fornecerá a você material sólido para a construção de uma análise significativa. Os dados relevantes são detalhados, focados e completos. Eles revelam as opiniões, os sentimentos, as intenções e as ações dos participantes, bem como os contextos e as estruturas de suas vidas. A obtenção de dados relevantes significa uma descrição “densa”, como a redação das extensivas notas de campo das observações, a coleta dos relatos pessoais dos respondentes por escrito e/ou a compilação de narrativas detalhadas (como a transcrição das fitas das entrevistas).

Nesse raciocínio, utilizamos um método de aproximação com os sujeitos envolvidos, através de observação “in loco” registradas em diário de bordo; conversas com a equipe gestora; entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelos sujeitos da pesquisa; com as professoras desses e com as profissionais de apoio que os acompanhavam; análise dos documentos que nos apresentaram o perfil da escola, da organização, das concepções de educação, de aprendizagem e de inclusão; de documentos que caracterizaram e apresentaram o percurso de aprendizagem de nossos sujeitos de pesquisa, entre outros.

Nessa organização, nós nos apresentamos à direção da Escola Municipal Flores do Campo, situada no município de Mogi das Cruzes, e com a pesquisa esclarecida conhecemos os espaços da unidade escolar, seu projeto político-pedagógico (PPP) e selecionamos as crianças, sujeitos de nossa pesquisa; isto é, dentre os 26 alunos com laudo e quatro alunos sem laudo, optamos por dois alunos com o perfil de nossa pesquisa: duas crianças com diagnóstico de deficiência intelectual, matriculadas no ciclo de alfabetização. Essas são Alice e Lucas; esse

tem nove anos de idade e estava matriculado no 3º ano B, aquela tem sete anos de idade e estava matriculada no 2º ano A. Todas as turmas contavam com 35 alunos.

Estabelecidos os sujeitos da pesquisa, partimos para conhecer mais sobre eles e analisamos seus prontuários e demais documentos da unidade que espelhassem sobre seus percursos de aprendizagem; mas, também, elaboramos entrevistas semiestruturadas com o objetivo de obtermos informações acerca do desenvolvimento dessas crianças e de seus percursos de aprendizagem. Foram seis entrevistas gravadas e posteriormente redigidas, com duração de aproximadamente 50 minutos cada; isto é, duas entrevistas com as mães das crianças, sujeitos da pesquisa, duas entrevistas com as professoras regentes dessas e duas entrevistas com as respectivas profissionais de apoio. Com a equipe gestora, tivemos diversas conversas, as quais esclarecemos durante o desenvolvimento da pesquisa.

No processo, seguimos para a observação “in loco” e nos aproximamos dos sujeitos da pesquisa. Foram 24 dias no total com a duração de quatro horas cada, pois acompanhamos as duas crianças, Alice e Lucas, por todas as aulas; porém, como não estudavam na mesma turma, essas observações foram de 12 dias em cada turma. As referidas observações foram registradas em diário de bordo.

### 3.1 O UNIVERSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, pertencente à Rede Municipal de Educação do Município de Mogi das Cruzes.

O município conta com 205 unidades escolares, sendo 114 de educação infantil, 38 de ensino fundamental I, 50 compartilham o segmento de educação infantil e ensino fundamental, duas de educação especial e uma de ensino fundamental II. Das escolas que possuem o ensino fundamental, 25 unidades compõem o Projeto Escola de Tempo Integral, atendendo 8.897 crianças em oficinas intelectuais, esportivas e culturais no contraturno. A educação de jovens e adultos (EJA) atende o segmento de ensino fundamental dos anos iniciais e finais.

A fim de desenvolvermos a presente pesquisa, encaminhamo-nos à Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes para entregarmos solicitação de autorização para a pesquisa acadêmica. Foi-nos orientado sobre a necessidade de entregarmos documentação de acordo com o expresso na Portaria nº 4.386, de 18 de junho de 2015, a qual resolve sobre a autorização de realização de pesquisa e trabalho de natureza técnico-educacional nas escolas da Rede Municipal de Ensino e nas creches subvencionadas pela Prefeitura de Mogi das Cruzes. Ao compormos o expediente solicitado, com a cópia da proposta de pesquisa e trabalho de natureza

técnico e educacional, contendo a unidade escolar em que desejávamos realizar a pesquisa, período de realização, objetivos e metas, detalhamento das atividades e descrição dos objetos a serem pesquisados, nós o protocolamos na respectiva Secretaria de Educação, recebendo a autorização no dia posterior à entrega.

Como critério de escolha da unidade escolar, solicitamos uma escola municipal de ensino de fundamental I que tivesse um trabalho de referência com alunos com necessidades especiais. Sendo assim, optamos pela Escola Municipal Flores do Campo.

Em seguida, com a devida autorização, dirigimo-nos à escola municipal, onde fomos recebidos pela diretora da unidade escolar, Sra. Ana. A referida diretora está na direção dessa escola desde quando foi criada, há cinco anos, pois anteriormente a escola pertencia a um Centro Integrado de Apoio à Criança, sendo que esse foi desmembrado, em três escolas, em educação infantil, ensino fundamental I e ensino fundamental II. Logo, apresentamos nossa proposta de pesquisa; após esclarecimentos de dúvidas, a diretora se mostrou receptiva e nos conduziu aos espaços físicos da unidade.

A Escola Municipal Flores do Campo possui oito salas de aula, uma sala de professores, uma sala de informática, uma sala de musicalização, uma sala de leitura, uma sala de direção e coordenação, uma sala de secretaria, uma sala para atendimento educacional especializado (AEE), um banheiro feminino e um banheiro masculino para os educandos e dois banheiros, um feminino e um masculino, para os professores; os ambientes estavam devidamente claros, arejados e limpos. Os espaços do refeitório e da quadra para educação física são utilizados em conjunto com a escola de ensino fundamental II, que se localiza no mesmo terreno, o qual foi desmembrado. Essa estrutura é disposta para atender os 511 alunos, agrupados em 15 turmas, sendo oito no período matutino e sete no vespertino.

Em conversa com a Sra. Ana, solicitamos que nos contasse sobre o processo de inclusão nessa escola. Essa nos esclareceu que a inclusão começa na postura da equipe escolar, na questão de acolhimento, da aceitação e do envolvimento de toda a escola; ao fazer-se a matrícula do aluno, ao inseri-lo na sala de aula. O aluno é da escola, não é só da professora X, Y, Z; todos estão envolvidos: funcionários, secretaria, diretora, coordenadora. Para a diretora, a escola tem uma postura de acolhimento, o que leva a desmistificar o diagnóstico expresso no laudo médico, pois o aluno não é visto como um laudo, ele é visto como um aluno; o laudo é um detalhe sobre o aluno, assim como tem um aluno que é mais magro, mais alto. Essa reitera que, para que dê certo esta permanência desse aluno na escola, todos estão envolvidos. A Sra. Ana nos informou que essa escola, hoje, tem matriculados 26 alunos com necessidades especiais com laudo e quatro sem laudo.

Ao questionarmos a diretora da unidade sobre os devidos procedimentos ao se perceber que o aluno apresenta dificuldades em seu processo de aprendizagem ou no relacionamento com seus colegas, essa nos informou que, primeiro, conversa-se dentro da escola, com demais professores que já atenderam essa criança, com a direção e a coordenação. Em seguida, a professora faz um contato com a família para entender o seu histórico. Conversa-se com a família para saber como era a criança na educação infantil, se a dificuldade apresentada é de agora, ou não. A própria professora levanta as hipóteses e traz para a equipe gestora. Após, encaminha-se um ofício com um relatório direcionado ao Departamento de Orientação e Promoção Pró Escolar (DOP/Pró-Escolar), que é o setor responsável na Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes pelos serviços especializados na área da educação. Não pudemos ter acesso ao referido ofício, por tratar-se, segundo orientação da Secretaria Municipal de Educação, de documento com dados pessoais e sigilosos dos nossos sujeitos da pesquisa. Isto posto, os atendimentos necessários são ofertados no contraturno para os alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados prioritariamente na Rede Municipal de Mogi das Cruzes. Esse é composto por psicólogos, psicopedagogas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos.

A Sra. Ana nos informou que um ponto favorável é a proximidade física com o Pró-Escolar que está localizado no mesmo terreno dessa escola, o que possibilita estreitar laços, flexibilizar horários de atendimentos, promover mais atendimentos, do que é o protocolo por conta da agenda; às vezes, com um espaço na agenda, consegue-se atender mais as demandas da unidade.

Com relação ao relatório, após o seu preenchimento pela professora, a coordenadora solicita a presença dos responsáveis, esclarece o contido no relatório e requer que esses tomem ciência do que está disposto nesse documento; porque a aceitação dos pais é um pré-requisito para que tudo dê certo, pois o atendimento é no contraturno e a família precisa levar essa criança. Segundo a diretora da unidade escolar, a escola procura envolver a família, trazer a mãe, explicar os benefícios, mostrar que a família não está sozinha, que aquela dificuldade outras crianças também têm.

Quando se nota que algo não vai bem com o desenvolvimento da criança mesmo após o diagnóstico e atendimento com os profissionais adequados, a professora regente informa à coordenação e, após analisada a situação, são propostas intervenções aos envolvidos, que tanto pode ser, dependendo do observado, demandas aos profissionais da escola ou à família dessa criança. Por exemplo: a criança está tomando medicação e a medicação não apresenta bons resultados... Sugere-se que a mãe volte ao neurologista e converse com o profissional; ou, se observados comportamentos inadequados, tais como agitação, conduta desafiadora ou

agressiva, as demandas em primeiro lugar serão aos profissionais da escola e, se necessário também, aos responsáveis pelas crianças.

Para a direção da escola é fundamental se estabelecer uma parceria com a família, porque sem a parceria fica muito difícil, até por entenderem que a família fica fragilizada e às vezes cobra da escola que a criança acompanhe isso ou aquilo. Nesse caso, demonstra-se que a criança está avançando, apresenta-se registros da professora, avaliações, atividades realizadas e mudanças de comportamento. Retornando ao DOP/Pró-Escolar, encaminhado o ofício com o relatório, esse departamento faz a triagem e encaminha a criança ou para a sala de AEE, ou para a Escola Municipal de Educação Especial (Emesp), ou para tratamento com os especialistas, fonoaudiólogo, psicoterapeuta, etc.

Na sequência, perguntamos à diretora quais são os procedimentos pedagógicos para esse aluno que, devido a uma necessidade especial, não consegue acompanhar o currículo proposto. Essa nos relatou que o professor faz um plano de ação do bimestre para a sala e ele recebe uma folha à parte, onde deve constar a acessibilidade curricular<sup>10</sup>, tornar o currículo acessível para este aluno. A Sra. Ana nos esclareceu que esse aluno não estará vendo um conteúdo a parte; ele estará vendo alguma coisa daquele mesmo conteúdo da sala, na medida em que ele consegue aprender. Diante disso, semanalmente a coordenadora acompanha o que o professor está planejando para a aula dele e dentro deste planejamento o que ele está pensando para aquele aluno, esse não fica esquecido para quando dá tempo. Por exemplo, esclarece a diretora: “[...] está tendo uma aula sobre mamíferos, a turma pode estar vendo determinadas coisas sobre mamíferos e o que é proposto para aquele aluno é algo sobre mamíferos, mas dentro de suas possibilidades”.

Conforme disposto na conversa com a diretora, a Rede Municipal oferece um profissional de apoio para os alunos que necessitem de um acompanhamento mais individualizado. Nesse processo é necessário encaminhar um ofício e o laudo com a solicitação do médico, pois é necessário a contratação de um profissional para esse aluno. Nesse caso, a coordenadora pedagógica conversa com a família desse, para que essa solicite ao seu médico. Com a solicitação, a equipe de intervenção do DOP/Pró-Escolar comparece à unidade escolar para avaliar.

Também é o DOP/Pró-Escolar que define quais acompanhamentos necessários para cada aluno com necessidades especiais; se será encaminhado para sala de AEE, se para a EMESP, quais profissionais serão necessários.

---

<sup>10</sup> A acessibilidade curricular do aluno Lucas está disposta na seção de anexos; e, de acordo com a coordenadora pedagógica dessa unidade escolar, a aluna Alice não necessita de acessibilidade curricular.

Eles fazem uma avaliação inicial e tem todo um acompanhamento, eles vêm na escola, a professora vai lá, tem reuniões, o pessoal do AEE toda sexta-feira dá suporte, porque sou pólo aqui e também atendo as crianças do entorno, esse link vai sendo feito, de repente a necessidade da criança pode modificar e aí outro serviço vai ser oferecido, e eles vão acompanhando isso. Esse serviço da EMESP, AEE, é no contraturno, a família tem que ser parceira. Na EMESP tem um setor de apoio, grupo de atendimento para os pais com reuniões em grupo. (DIRETORA DA ESCOLA).

Em seguida, solicitamos à diretora da unidade, o projeto político-pedagógico (PPP) e o regimento escolar, sendo informados que o PPP no município está inserido no plano gestão.

Desta forma, pudemos ter acesso a esse, bem como ao regimento escolar e demais documentos necessários para conhecimento da escola e do perfil dos sujeitos da pesquisa.

Diante do relatado, ressaltamos que a parceria família-escola é de extrema importância, principalmente na educação dos alunos com necessidades especiais, pois são necessários apoio e trocas de informações para um acompanhamento mais abrangente desse aluno. Manzutti e Mendes (2014) destacam que o primeiro espaço social que a pessoa participa é a família, onde a criança constrói valores e referências; mas também é mediadora e ativadora do processo de aprendizagem dessa criança. Os autores esclarecem que a família não deve superproteger a criança pelo fato de ser especial, pois isso prejudica a autonomia dessa, e acrescentam que

Precisamos do apoio da família para um bom resultado do aprendizado do aluno, mas muitas famílias justificam a ausência por falta de tempo em estar presente em reuniões, em estar acompanhando as tarefas de casa ou atividades de sala de aula, em estar presente, pois o pai trabalha fora e não está presente todo o dia em casa, muitas famílias têm a dificuldade em aceitar que o filho é portador de necessidade especial, assim dificultando o desenvolvimento do aluno. (MANZUTTI; MENDES, 2014, p. 2).

Desta forma, acreditamos que pais parceiros da escola ajudam no rendimento escolar e na independência de seu filho. Ademais, todo o encaminhamento é infrutífero se os pais não levarem esse aluno aos atendimentos solicitados pelo Pró-Escolar.

Referente à acessibilidade curricular para esse aluno, Santos (2015) orienta que deve ser pensada com cuidado, pois a simplificação de tarefas e de objetivos, ao invés de colaborar para a aprendizagem do aluno, pode acentuar suas dificuldades e impedir seu desenvolvimento.

### **3.1.1 Plano gestão da Escola Municipal Flores do Campo**

No plano gestão da escola estão descritos a missão, as metas e princípios que nortearão a educação na escola, a concepção de escola e de aluno, o histórico e a sua organização pedagógica, sendo que atendem o nível do ensino fundamental I.

O ensino fundamental I se constitui na etapa de ensino que acompanha o desenvolvimento do educando por 5 (cinco) anos. Compreende a faixa etária entre 6 (seis) e 10 (dez) anos, sendo a matrícula obrigatória. Esta etapa da Educação Básica é desenvolvida em classes com professor polivalente.

Sendo assim, a Escola Municipal Flores do Campo tem uma concepção de escola como um espaço da diversidade, pluralidade e inclusão; como espaço de formação ampla e humana, de participação crítica e coletiva; como espaço de enfrentamento de desafios na perspectiva de garantir a função social da educação e como espaço de inclusão. Logo, concebe o aluno como ser integral dotado de competências, habilidades, direitos e deveres, inserido num contexto histórico, regional e social, de identidade própria, que deve ser respeitado em suas diferentes linguagens, expressões e capacidade de criação. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

Essa escola apresenta, como contexto, uma equipe unida que busca sempre o melhor para o aluno; um ambiente alegre e propício à aprendizagem; métodos de ensino que visem uma aprendizagem verdadeiramente significativa, unindo a teoria à prática por meio de metodologia contextualizada. Para a equipe escolar, os alunos são os protagonistas e os professores, os mediadores. Para embasamento do trabalho escolar, a escola atende ao disposto no Programa Ler e Escrever do primeiro ao quinto ano e no Projeto Educação Matemática nos *Anos* Iniciais do Ensino Fundamental (EMAI), priorizando a leitura e a escrita; a leitura crítica de mundo; o ser, o fazer, o conhecer e o conviver. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

Em seu plano de gestão, a unidade escolar Flores do Campo descreve sua gestão como participativa e democrática. Sendo que descreve gestão participativa como uma gestão que se dá por meio da participação do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres (APM), com representatividade de pais, professores, funcionários e alunos. Mas, também, nas reuniões da equipe gestora há representantes de turmas (dois alunos eleitos pelos colegas de cada turma), formação de comissões para a organização de cada evento, com representatividade de diferentes segmentos escolares. Logo, o gestor deve promover um estilo de gestão dinâmico, democrático e que valorize sua equipe escolar. Concebe, ainda, como um processo que visa o desenvolvimento da escola de forma coletiva, sem deixar de lado a participação do indivíduo. Dessa forma, passa a existir verdadeiro compromisso e cumplicidade. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

Sendo assim, o gestor e demais servidores e profissionais (terceirizados e colaboradores) dividem responsabilidades, participam do estabelecimento de objetivos e metas, debatem decisões e traçam os rumos da educação ofertada. Ademais, prevalece a discussão de ideias, o

respeito pela opinião alheia, a aceitação de experiências vivenciadas pelos outros, tudo baseado num diálogo aberto, franco, cristalino. Como exposto no plano de gestão, no momento do diálogo não pode haver nível hierárquico. Ouve-se a todos e surpreende-se com as contribuições, otimizando os espaços de aprendizado político que a escola oferece: APM, Conselho de Escola e Grupos de Trabalho. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

Além disso, a gestão democrática é concebida como uma gestão que permeia as ações escolares e ocorre em diversos momentos coletivos durante o ano letivo, em que os representantes de todos os segmentos se reúnem para análise, discussão, reflexão e avaliação da escola. Desta forma, a democratização do ensino se concretiza em ações que promovam o acesso, a permanência, a equidade, a qualidade e o sucesso no ensino. Está destacado, também, no plano de gestão, a ampla divulgação das datas das matrículas e transparência no processo, a criação do certificado “Aluno Presente”, entregue aos alunos com 100% na frequência bimestral, a acessibilidade arquitetônica e curricular aos alunos com necessidades especiais e a oferta de recuperação contínua. Já a autonomia escolar é garantida na composição dos colegiados; na organização para a elaboração do plano de aplicação de recursos federais e municipais; na condução da equipe escolar, com relação à questão pedagógica; na elaboração do plano de gestão e administrativa; na atribuição de turmas, conforme perfil docente; na formação das salas de aula e composição do rol de atividades e horário para cada servidor público. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

Com relação à qualidade de ensino, entende-se ser garantida através de currículo unificado visando à formação integral dos alunos, contemplando conteúdos interdisciplinares; de alimentação escolar de qualidade com cardápio adequado às necessidades nutricionais; de recursos audiovisuais modernizados e através de segurança na escola. Mas também, a fim de garantir a qualidade de ensino, a avaliação é contínua com redirecionamento das ações com vistas ao sucesso e formação contínua do docente. Já visando à valorização dos profissionais da educação, é oferecida a capacitação em serviço para os diversos segmentos; a oferta de cursos pelo departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, em cumprimento às horas de trabalho pedagógico em formação (HTPF) para os professores; formação em serviço na unidade escolar, garantida pelas reuniões de organização de trabalho escolar (OTE) e, também, plano de carreira. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

Na gestão pedagógica, há a adoção de processos criativos e inovadores com implementação de medidas pedagógicas que levem em conta os resultados das avaliações dos alunos, com redirecionamento das práticas escolares, propostas pela equipe gestora e corpo docente, numa busca constante pela qualidade e sucesso na aprendizagem, com

formação contínua da equipe escolar e socialização das boas práticas nas reuniões de OTE. Logo, a avaliação é concebida como um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento individual da aprendizagem do aluno. Essa ocorre ao longo do ano letivo, como parte do processo e em momentos pontuais por meio de avaliação unificada na unidade escolar para cada ano, com instrumentos variados que contemplem a formação integral dos alunos; e por meio de avaliações externas, através da Avaliação das Aprendizagens (Aprendi), Provinha Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

No que se refere ao currículo, trata-se de currículo unificado, organizado pela Rede Municipal de Educação, orientados pelos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação da Infância; Matrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais, arte e educação; Unidades Didáticas (língua portuguesa, matemática e ciências naturais e sociais).

Conforme disposto no Plano de Ação para os alunos com dificuldades de aprendizagem, a escola oferece acessibilidade curricular, por meio de plano de ação personalizado para os alunos com dificuldades de aprendizagem e a RME, por meio de atendimento especializado nas salas de recurso dos polos, a adequação curricular.

Como consta no plano gestão (2019), essa escola oferece atividades no contraturno. Trata-se do projeto “Pequenos Músicos”, o qual propõe o desenvolvimento dos alunos por meio da prática instrumental em conjunto, de teoria musical; além do ensino de musicalização ofertado a todos os alunos no horário regular, em parceria com a Associação da Orquestra Sinfônica de Mogi das Cruzes. As aulas de instrumentalização ocorrem duas vezes por semana com uma hora e trinta minutos de duração, no contraturno.

Com relação à inclusão, o currículo visando ao AEE garante a acessibilidade curricular aos alunos especiais<sup>11</sup> na unidade escolar e adequação curricular para as crianças que utilizam as salas de recursos nos polos de atendimento no contraturno e na Escola Municipal de Educação Especial (Emesp), com supervisão e orientação técnica do departamento do Pró-Escolar (DOP) da rede municipal, garantidas por meio de visitas técnicas e formação em serviço para a equipe escolar. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

No disposto sobre a “Gestão de Serviços Financeiros e de Apoio”, a unidade escolar recebe repasses de recursos financeiros federais, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e municipais, pelo Programa de Transferência de Recursos Financeiros

---

<sup>11</sup> Terminologia registrada, conforme disposta no Plano Gestão.

(PTRF). O PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira em caráter suplementar às escolas públicas de educação básica. Esse engloba várias ações e objetiva a melhoria da infraestrutura física e pedagógica e o reforço na autogestão escolar. O valor dos recursos é calculado de acordo com o número de alunos, extraído do Censo Escolar do ano anterior ao repasse. O PTRF foi instituído pela Lei Municipal nº 5.837/2005, que fixa o subsídio em R\$ 8.000,00 (oito mil reais), divididos em quatro parcelas trimestrais de R\$ 2.000,00 (dois mil reais), a serem repassadas às Associações de Pais e Mestres (APM). A finalidade desse repasse é a manutenção, conservação, pequenos reparos na unidade escolar, serviços bancários e contábeis. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

Além dos recursos supracitados, a unidade escolar possui recursos financeiros próprios para gastos emergenciais e/ou não cobertos pelos subsídios federal e municipal. Trata-se de arrecadações providas de contribuições, as quais são feitas através de envelopes; de ensaio fotográfico e de festa julina. Tais recursos são devidamente depositados em conta bancária em nome da APM, no Banco do Brasil. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

Além disso, essa unidade escolar, conforme consta no plano gestão 2019, tem os parceiros da escola, que são: SME; a Fundação Lemann (formação continuada da equipe escolar); a Polícia Militar (Projeto Educacional de Resistência às Drogas e à Violência – PROERD, desenvolvido com os alunos dos 5ºs anos); a Secretaria Municipal da Saúde (SMS); prestadores de serviço; pais e familiares dos alunos. Com relação à Gestão de Resultados Educacionais, esses apresentaram, em 2018, 100% de alunos promovidos; e, na avaliação municipal Aprender, obtiveram como média geral, um aproveitamento de 78,49%, no 1º semestre e de 79,23% no 2º semestre. Na Prova Brasil, para os 5ºs anos, cuja meta era de 6,4, os alunos atingiram 7,4. (cf. Plano Gestão da Escola Municipal).

Sendo assim, antes de apresentarmos os sujeitos da pesquisa, contextualizaremos a comunidade.

### **3.1.2 Perfil socioeconômico da comunidade escolar**

As informações abaixo, a respeito da comunidade escolar, são oriundas de um questionário socioeconômico e cultural (em anexo), enviado através dos alunos para seus responsáveis, conforme dispôs a diretora da unidade.

Sendo assim, a Escola Municipal Flores do Campo se localiza no município de Mogi das Cruzes, distando aproximadamente 4,5 km (quatro quilômetros e meio) do centro da cidade. Os alunos desta escola, em sua maioria, moram com seus pais (68%) ou com um deles (26%),

onde as 62% das famílias são compostas de um a quatro componentes, 37% com mais de cinco componentes. Sendo que 6% dessas famílias declararam ter em suas residências algum componente portador de necessidades especiais<sup>12</sup> (PNE). O deslocamento dos alunos entre suas residências e a escola é feito: a pé (47%), automóvel da família (30%), transporte escolar particular (20%), transporte público municipal (3%). Com relação à moradia, os alunos residem, em sua maioria, em casas próprias (63%) e em casas alugadas ou emprestadas (37%), tendo em sua maioria de 4 a 5 cômodos (62%). A maioria reside há mais de 5 anos nesta residência (69%), outros (14%) de 3 a 5 anos. Em média, 95% das residências dos alunos possuem rede de esgoto, água encanada, energia elétrica e coleta de lixo.

As famílias têm como renda mensal: 1 salário mínimo, 13%; 2 a 3 salários mínimos, 69%; de 4 a 5 salários mínimos, 11%; mais de 5 salários mínimos, 4%. Desta forma, 77% dos responsáveis pelos alunos declararam não serem beneficiários de algum tipo de programa social e 18% declararam serem beneficiários do Programa Bolsa Família do Governo Federal. O grau de instrução dos responsáveis pelos alunos (tendo concluído ou não) é de 6% da 1ª à 4ª série, 16% da 5ª à 8ª série, 62% ensino médio e 16% com formação superior em diversas áreas, com destaque para 14% em administração e 12% em pedagogia.

Com relação às crenças (filosofia de vida, religião) das famílias, 47% declararam ser evangélicos e outros 43% declararam ser católicos. Quanto aos itens da residência, as famílias declararam possuir: televisor (99%), notebook (64%), acesso à internet (71%), assinatura de TV (59%), máquina de lavar (88%), telefone fixo ou celular (89%), automóvel (58%) e motocicleta (7%). Poucos assinam jornais (6%) e revistas (2%).

Com relação à saúde, 66% necessitam do atendimento do sistema público de saúde, outros 30% declararam possuir algum tipo de plano de saúde particular (empresarial ou não).

As famílias, ao serem questionadas quanto à sua satisfação com relação à equipe da unidade escolar, a consideram como ótima ou boa, 90% para a direção, 89% para a coordenação pedagógica, 92% para a secretaria, 88% para a equipe de projetos escolares, 81% para a equipe de apoio (cuidadores), 86% para a equipe de cozinha, 92% para a equipe de limpeza terceirizada, 94% para os professores. Sendo que 76% consideram positiva a atuação de equipe da SME que tenha realizado algum tipo de intervenção junto à unidade escolar.

Logo, os responsáveis pelos alunos foram também questionados quanto ao grau de satisfação com alguns aspectos relevantes da unidade, tendo obtido que 93% consideram que o ensino oferecido ao aluno atende às expectativas da família e/ou do aluno, 88% consideram

---

<sup>12</sup> Terminologia registrada conforme disposta no plano gestão.

a unidade organizada quanto à entrada e saída dos alunos, 95% declararam ser atendidos quanto à sua expectativa nas reuniões de pais, 83% se sentiram satisfeitos com os eventos do ano anterior, 93% se sentem bem atendidos na secretaria e 70% gostariam que a escola oferecesse algum outro tipo de curso para a comunidade/alunos.

## CAPÍTULO IV – OS SUJEITOS DA PESQUISA

Após contextualizarmos o lócus da pesquisa, entendermos qual a concepção de inclusão e de acessibilidade curricular da escola, conheceremos os sujeitos da pesquisa. Deste modo, solicitamos à coordenadora pedagógica, Sra. Maria, a relação dos alunos com necessidades especiais. Essa está apresentada na tabela abaixo:

Tabela 1 – Relação de alunos com necessidades especiais

Categoria/Deficiência		Ensino Fund.	Frequenta EMESP	Frequenta Pró-Escolar	Com Cuidador	Atendido na sala de AEE	AACD
<b>Autista</b>		6	3	0	2	1	0
<b>Física Cadeirante</b>		2	0	0	1	1	1
<b>Física Outros</b>		2	0	0	0	1	0
<b>Física Paralisia Cerebral</b>		1	0	0	1	0	0
<b>Intelectual</b>		6	1*	2	4	3**	0
<b>Múltipla</b>	Intelectual/ Autista	2	0	0	2	1	0
<b>Múltipla</b>	Intelectual/ Cadeirante	1	1	0	1	0	0
<b>Síndrome de Asperger</b>		1	1	0	0	0	0
<b>Síndrome de Down</b>		3	3	0	3	0	0
<b>Surdez Leve ou Moderada</b>		2	0	1	0	1	0
<b>Surdez Severa ou Profunda</b>		1	0	1	1	0	0
<b>Total de Alunos</b>		26	9	4	15	8	1

\*Aluna Alice, sujeito da presente pesquisa.

\*\*Dos 3 alunos atendidos na sala de AEE, um deles é Lucas, sujeito da presente pesquisa.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Dentre a relação disposta acima, escolhemos um aluno e uma aluna com diagnóstico de deficiência intelectual matriculados no ciclo de alfabetização no período da manhã. Esses, a partir deste momento, serão denominados Alice e Lucas.

Primeiramente, pedimos à Sra. Maria o acesso ao prontuário dessas crianças. Essa me conduziu à secretaria e solicitou que eu verificasse os documentos ali mesmo, pois esses não podiam ser retirados do recinto devido à importância de cada documentação. Logo, pude ter acesso à ficha cadastral, documentos, boletins, atestados e laudos dos meus sujeitos da pesquisa.

A seguir, discutiremos sobre as especificidades de cada sujeito da pesquisa, no contexto da unidade escolar. Antes, porém, conceituaremos sobre alguns itens analisados.

Com relação à avaliação, amparamo-nos no disposto no plano de gestão dessa unidade escolar e no relatado pela coordenadora pedagógica. Sendo assim, a avaliação é um processo contínuo de acompanhamento do desenvolvimento individual da aprendizagem do aluno; ocorre ao longo do ano letivo, como parte do processo e em momentos pontuais por meio de: avaliação unificada na unidade escolar para cada ano, com instrumentos variados que contemplem a formação integral dos alunos e de avaliações externas: Aprender, Prova Brasil, ANA e Prova Brasil. Segundo o relatado pela coordenadora pedagógica, os alunos são avaliados de acordo com seus próprios percursos, isto é, com relação ao desenvolvimento deles mesmos; sendo que os registros desses constam na ficha de avaliação descritiva individual (em anexo).

Antes de refletirmos sobre a avaliação descritiva dos nossos sujeitos da pesquisa, vamos pensar sobre o significado da palavra avaliar: avaliar significa dar valor a algo, o que envolve julgamento, apreciação e análise. A avaliação pedagógica deve ser um processo permanente de coleta de informações, as quais devem passar por um processo de reflexão de todos os envolvidos, tendo como objetivo o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. É verificar os progressos do aluno, ver até onde evoluiu e onde pode chegar com ajuda, para posteriormente internalizar esses conhecimentos/habilidades; é entender como o aluno aprende e visualizar entraves para a eficácia da aprendizagem. Para isso, é preciso oferecer-lhe estratégias que atendam às suas necessidades, o que implica uma sequência contínua e permanente de apreciações e de análises qualitativas, com enfoque compreensivo. Fazem parte desse processo os juízos de valor dos profissionais envolvidos, que são estruturados pela formação desses. Dessa forma, alertamos para o cuidado com adjetivações que acabam por rotular o aluno e impedir seu progresso, tais como forte/fraco, bom/mau, certo/errado, eficiente/deficiente. (SILVA, 2015).

Silva (2015, p. 114) nos traz o relato de uma professora de uma das escolas pesquisadas sobre avaliação diferenciada do aluno com necessidades especiais:

Na avaliação, promoção/retenção do aluno N.E.E., diversos aspectos estão “envolvidos”, desde os aspectos socioafetivos (estabilidade emocional, interação com o grupo-classe, autonomia) até os aspectos cognitivos, referentes a avanços possíveis que ocorreram e os que poderiam ter ocorrido, mas que por alguma inadequação (familiar/escolar) não puderam ser assegurados... Para casos extremos de defasagem quanto às condições de aprendizagem ou faixa etária, planeja-se uma Diversificação Curricular, compondo-se um Plano Individualizado de Ensino, no qual serão traçadas metas essenciais de socialização, autocuidados e construções conceituais básicas, úteis, funcionais na vida diária do aprendiz, de modo a melhor prepará-lo para uma atuação mais autônoma na vida social.

Como procedimentos de avaliação, temos a análise da produção escolar dos alunos, dos fundamentos filosóficos da escola e a observação. A observação não deve ser somente do aluno, mas sim do contexto em geral; as produções escolares são material didático, cadernos, registros, desenhos, portfólios, ou seja, atividades produzidas por esse aluno. Com relação aos fundamentos filosóficos da escola, são documentos que trazem as informações sobre a escola; por exemplo: o PPP, o regimento escolar, planejamento, etc. Necessário atentarmos para os objetivos da avaliação, que deve ter como foco o processo de aprendizagem do aluno, suas condições de aprendizagem e os recursos que estão sendo oferecidos pela escola. Com relação à avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, é necessário refinar o olhar do professor e instrumentalizá-lo para que ele possa identificar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, e participar do processo de inclusão na escola. A inclusão escolar só é garantida se proporcionar o ingresso, a permanência, a aprendizagem e desenvolvimento do aluno; para isso precisamos oferecer-lhe apoio pedagógico permanente na sala de aula e na sala de recursos multifuncionais.

#### 4.1 SONDAGEM

De acordo com Duarte *et al.* (2018), sondagem de escrita é utilizada para que o professor identifique os níveis de hipótese de escrita em que se encontram os alunos ainda não alfabetizados. Nessa, o aluno escreve o que foi ditado pelo professor, lê e reflete sobre o sistema de escrita, relacionando a escrita com a fala.

#### 4.2 OBSERVAÇÃO EM SALA

As observações dos alunos, sujeitos da pesquisa, foram registradas em diário de campo e aconteceram 2 x por semana. Por entendermos que a alfabetização e o letramento perpassam por toda a aprendizagem na escola, observamos todas as aulas, não só a de língua portuguesa. Conforme dispõe Soares (2011, p. 29),

[...] começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia.

Isto é, faz-se necessário observarmos o desenvolvimento das várias habilidades de leitura e de escrita como uso na prática, a fim de atender às demandas sociais nas diversas culturas em que o ser humano está inserido.

Sendo assim, conduzimo-nos à sala de aula a fim de acompanharmos e observarmos a rotina organizada pelas professoras, atendo-nos aos detalhes, para compreendermos quais são as condições, propostas e intervenções que levam os nossos sujeitos da pesquisa, Lucas e Alice, a desenvolverem o seu processo de aprendizagem. Conforme nos ensina Vygotsky (1988), observarmos, se e como o professor interfere na zona de desenvolvimento proximal do aluno com deficiência intelectual, a fim de estimular as funções psíquicas superiores e promover as aprendizagens, ou seja, respondermos à seguinte pergunta: É possível levar a criança com diagnóstico de D. I. a refletir, amparada nos conhecimentos que já possui, e produzir novos conhecimentos?

Desta forma, solicitamos à diretora da escola, um agendamento de horário com os responsáveis por Alice e por Lucas, com o objetivo de obtermos informações acerca do desenvolvimento dessas crianças, dos seus percursos de aprendizagem no olhar das famílias e do relacionamento e rotina familiar, para compormos a nossa pesquisa.

As mães desses compareceram na data marcada e, após esclarecimentos e autorizações para a presente pesquisa, obtivemos dessas o consentimento para gravação de entrevistas semiestruturadas, as quais posteriormente foram redigidas. Foram aproximadamente 50 minutos de entrevista com cada mãe, das quais passaremos a relatar as informações coletadas, sendo que as perguntas estão disponibilizadas em anexo.

#### 4.3 ALICE

Alice é aluna do 2º ano, tem 7 anos de idade e, conforme laudo do Hospital das Clínicas, apresenta um diagnóstico de anomalia cromossômica em processo de estudos. Essa encontra-se matriculada nessa escola desde 2018, quando ingressou no 1º ano e é atendida na Escola Municipal de Educação Especial (Emesp) no contraturno.

Sobre a família, Alice mora com seus pais e seu irmão. Esse, foi diagnosticado com Síndrome de Klinefelter<sup>13</sup>. A mãe não trabalha por ter que acompanhar os dois filhos nos atendimentos multiprofissionais; o pai de Alice trabalha como promotor de vendas.

---

<sup>13</sup> A Síndrome de Klinefelter é causada por um ou mais cromossomos X adicionais. Os meninos podem ter dificuldades de aprendizagem, braços e pernas longos, testículos pequenos e infertilidade. Suspeita-se do diagnóstico na puberdade, quando a maioria dos sintomas se desenvolve. Tratamento com testosterona

Alice nasceu de parto normal, com 35 semanas. Antecipou, mas o parto foi tranquilo; porém a mãe de Alice percebera que essa era muito lenta, dormia muito e tinha que acordá-la até para mamar. Ao inquirir aos médicos, esses a consideravam uma mãe afobada e alegavam que a lentidão no desenvolvimento da criança era devido ao parto prematuro. Assim sendo, obtivera o diagnóstico de sua filha, apenas quando essa contava com 8 meses de idade. Nesse diagnóstico, constava que Alice, assim como seu irmão, tinha uma síndrome genética, a qual não estava especificada por não terem fechado um diagnóstico no Hospital das Clínicas, pois o exame efetuado fora o de “banda G”, o qual apresentara como resultado uma alteração cromossômica, porém a mãe observa que eles têm um algo a mais que ainda está sob pesquisa. A mãe de Alice nos informou que tem uma irmã gêmea que já perdera cinco gestações e ela estava sendo acompanhada por um geneticista do Hospital das Clínicas, e que só conseguira fazer este exame porque sua irmã apresentara o caso a esse geneticista; sendo que a pediatra de Alice alegara desnecessário fazer esse exame, pois afirmara que Alice era normal e que a mãe “estava ficando louca”. Logo, o resultado do exame também surpreendera a mãe, a qual ficou com um monte de dúvidas e com medo por ter dois filhos com uma síndrome genética, posto que o diagnóstico do irmão de Alice foi fechado como Síndrome de Klinefelter e o de Alice encontra-se em fase de estudos, até então. Importante, também, evidenciar a informação da mãe de Alice de que, com estes exames foi identificado que ela mesma apresentava uma translocação genética, que vinha de longe, dos avós.

A mãe de Alice nos informou que sempre quis dois filhos; portanto, a gravidez fora programada e, quando engravidara de Alice, a esperança era que essa criança pudesse ajudar o seu irmão, que já estava com quase 5 anos de idade, a falar, e que o diagnóstico fora uma surpresa:

Vi que não existe só a síndrome de down, a gente acha que deficiência é algo mais visível, para mim era tudo novo, o que faço agora? Para mim é uma vida corrida, não é fácil, sendo mãe, o Pedro<sup>14</sup> está com doze e a Alice tem sete. Hoje vejo que tenho duas crianças com dificuldades. No início fiquei sem eira e sem beira, hoje está mais fácil, tiro de letra, e o que puder fazer por eles eu faço. Hoje, para mim, o privilégio de saber de Alice com 08 meses o que ela tinha, não tinha equilíbrio no tronco, o corpo dela era assim, era estrábica, na minha família não tem ninguém estrábica, fez uma correção por estética para ajudar enquanto criança. A questão de eu ter ido atrás antes, quanto antes melhor, é mais preciso por causa das terapias, para ajudar a estimular essa criança. (MÃE DE ALICE).

---

pode beneficiar algumas pessoas. Disponível em:  
<https://www.msmanuals.com/ptbr/profissional/SearchResults?query=S%c3%adndrome+de+Klinefelter&icd9=758.7>. Acesso em: 29 jan. 2019.

<sup>14</sup> Nome fictício.

Alice faz acompanhamento no contraturno na Emesp, estímulo em sala de aula, um reforço que ajuda a parte escolar; faz atendimento com fonoaudióloga, médico e educação física. Já fez atividade de hidroterapia, não faz mais porque na Emesp não tem mais piscina. A mãe de Alice nos informou que atualmente percebe que ela está regredindo em algumas coisas e que está tentando conseguir um atendimento com psicólogo. A mãe de Alice acrescenta que quando a leva a uma festa, essa fica retraída, pois não gosta de aglomeração, de barulho, que já começa a chorar. Informa-nos, também, que Alice está mais seletiva com relação à alimentação, não come fora e que em casa só come arroz com feijão e que na escola só quer comer alface. Alice apresenta, também, como expõe sua mãe, algumas manias, como por exemplo ficar arrumando a sua cama, manter a mochila na escola sempre do mesmo lado; sua mãe alega que está acontecendo algo com o qual não consegue lidar.

Quanto à parte intelectual, para a mãe de Alice, essa se expressa bem, ouve; na hora de passar para o papel tem dificuldade. Tendo alguém do lado, até consegue, faz. Segundo sua mãe, Alice é boa verbalmente, mas, muitas vezes, espera alguém dar a resposta. A mãe teme que Alice esteja regredindo.

Ao questionarmos a mãe sobre o processo de escolarização de Alice, essa nos relatou que a colocou em uma creche, na qual ficou de um ano para dois, onde fora excluída. Ela chorava e não queria entrar na creche, e sua mãe achava estranho. Era uma creche subvencionada, de uma entidade, não tinha vínculo com a prefeitura. Ao indagar à direção dessa creche sobre seu direito de ter um cuidador ou um auxiliar, a mãe de Alice disse que a diretora não quis ajudar e disse que sentia muito, mas não podia fazer nada, que se Alice nasceu com problema, ela não tinha culpa. Que é a realidade, que a inclusão não estava fácil. A mãe de Alice alega que teve muita dor de cabeça nessa creche, que nessa creche eles não tinham suporte, eram inexperientes. A dificuldade maior era o aprendizado e a socialização, Alice era excluída, davam uma folhinha a ela para desenhar ou pintar e as crianças faziam outras coisas. Quando Alice foi para o jardim 4, saiu dessa creche e foi para a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Ela ficou na EMEI por um ano, concluiu e veio para a Escola Municipal Flores do Campo. Para sua mãe, Alice não sabe ler ainda, perde-se em algumas letras; está tentando ser alfabetizada, mas precisa ter alguém do seu lado.

Com relação à sua rotina diária, a mãe de Alice nos informou que essa, em casa, brinca bastante, com brinquedos, pula corda, mas sempre sozinha; gosta de desenhos e programas de televisão, como Peppa Pig, Dulce Maria, Princesas, Carrossel, Poliana... que busca autonomia e responsabilidade, regras, ordens, tarefas de casa, secar uma louça, mas que Alice até chora para não fazer. De acordo com a mãe, Alice tomava remédios – por exemplo, o Fenobarbital

ou Depakene –, mas continuava com espasmos dormindo; começava com espasmos pelo corpo. Foi conversado sobre os espasmos na Apae e acharam que se tratava de convulsão, porém o neurologista afirmava ser normal para o espectro autista, embora conste convulsão no exame do eletroencefalograma. Desta forma, a família decidiu não fazer mais uso de remédios, já que esses não estavam sendo eficazes e prejudicavam o desenvolvimento de Alice na escola, tornando-a sonolenta, com tiques e falta de concentração.

Além disso, a mãe percebe que Alice está hipotônica ao falar, com articulação da fala mais pastosa, babando bastante. Essa busca informações nas terapias, no Hospital das Clínicas, através dos especialistas; porém considera o serviço público muito difícil e não consegue pagar tratamentos particulares por não receber o benefício de Alice. A mãe relata, também, que tem dois filhos com deficiência dentro de casa, mas um diferente do outro; que os irmãos não fazem companhia um ao outro, porque Alice gosta de ficar sozinha e não gosta de contato físico; diferente de Pedro que gosta de abraçar e é carinhoso.

Com relação à autonomia, a aluna supracitada não faz coisas simples, por exemplo, abrir uma bolacha, amarrar um cadarço de sapatos, porém tem autonomia em sua higiene pessoal, orientada por sua mãe. Ao encerrarmos a entrevista, a mãe de Alice declara:

Fala-se muito da inclusão. A inclusão é muito bonita de se falar, mas na realidade é muito difícil, porque a gente não tem suporte; corremos atrás de nossos direitos, visando o melhor para nossos filhos. É frustrante ouvir um não e se sentir impotente diante de situações. Muitas mães até desistem, muitas deixam para lá – “meu filho nasceu assim mesmo e é assim que vai ficar”. Eu acho que se Deus me deu, fui escolhida, se eu tiver que ser o braço, se eu tiver que ser a perna, eu vou ser.

Alice é acompanhada pela profissional de apoio<sup>15</sup> (P.A.) Sra. Vera<sup>16</sup>, que a orienta no desenvolvimento e adequações das atividades. Essa profissional é formada no magistério, pertence ao quadro de auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) da Secretaria Municipal de Educação de Mogi das Cruzes e está afastada do cargo de origem desde o ano de 2014, para ser profissional de apoio na Escola Municipal Flores do Campo.

A referida profissional de apoio, através de entrevista semiestruturada, informou-nos que Alice é uma criança que, a princípio, é resistente à aproximação, depois aos poucos se aproxima; há dias que mal chega na escola e não quer conversar. É uma aluna que precisa de ajuda no desenvolvimento das atividades, porém fala que sabe e quer fazer sozinha;

---

<sup>15</sup> Não são todos os alunos com necessidades especiais que têm acompanhamento do P.A., pois para isso é necessária uma avaliação do DOP/Pró-Escolar para verificação dessa necessidade e da disposição desse profissional na rede municipal.

<sup>16</sup> Nome fictício.

quando percebe que realmente não consegue, vem e pede ajuda à Sra. Vera. Segundo a Sra. Vera, Alice possui poucas dificuldades na língua portuguesa, avançou bastante, mas não lê. Para a leitura, Alice precisa de ajuda; já na escrita, só consegue escrever se a Sra. Vera ler o que deve ser escrito, silabando para ela. Quando a Sra. Vera lê para Alice, essa consegue contar todinha a história. Na matemática, confunde números, não consegue contar na sequência, ao mesmo tempo que conta de um ao dez; quando pedimos para contar de novo, já não consegue. A referida profissional de apoio desenvolve atividades com Alice com os mesmos livros didáticos trabalhados em sala com as demais crianças da sala de aula, porém informa que com esses livros vai vendo até onde ela pode chegar. A Sra. Vera informa que Alice não consegue fazer todas as atividades que as outras crianças fazem, mas a maioria ela faz.

Questionada sobre a inclusão de Alice nessa escola, a sra. Vera afirmou que dentro da sala a dificuldade é bem pouca. As crianças são solidárias; quando não está por perto, os demais alunos procuram ajudá-la, são muito solidários. A P.A. informa que, quando Alice chegou, era muito receosa, hoje não é mais. Aquela esclarece que na turma de Alice realmente tem uma inclusão; o que, infelizmente, reafirma a P.A., não acontece em todos os lugares, em atividade pedagógica, extracurricular, educação física, aula de música... E a Sra. Vera conclui: “Se você olha Alice brincando com as outras crianças, nem percebe que é diferente!”.

Com relação a momentos previstos para orientações e conversas com a professora regente, a Sra. Vera declara que, devido à dificuldade de horários, não existem momentos previstos para tal, porém isto acontece em alguns momentos.

Ao perguntarmos se conhece a síndrome de Alice, essa P.A. responde que “Infelizmente não, li pouquíssimo sobre: é uma genética, e dentro podem ocorrer várias síndromes, entre elas o autismo, pode ocorrer o mal de parkinson, pode ocorrer retardo mental [...]”. Para essa, a deficiência intelectual é onde a pessoa tem bastante dificuldade em entender, interpretar, conseguir ler, nas atividades do dia a dia. “A dificuldade é devida à deficiência intelectual, uma parte do cérebro que não está de acordo com o que deveria ser.” (VERA).

Ademais, a referida P.A. acrescenta que a mãe de Alice é muito comprometida, bem preocupada, bastante presente, pronta para ajudar, atividades de casa sempre bem-feitas, se preocupa em saber o que ela está fazendo dentro de sala e como se comportou em aula. Para aquela, a deficiência intelectual de Alice era leve, agora está passando para a moderada, pela parte de sua resistência, isto é, na parte comportamental, na parte da aprendizagem, complementa a P.A., “[...] está cada vez melhor devido ao esforço dela, ela é muito esforçada” (VERA). A maior dificuldade dessa P.A., agora no momento, é aprender a lidar com as atitudes

de Alice, com as suas resistências, “[...] porque às vezes para e fala: – não quero mais, cansei... para e emburra. O que será que passa na cabecinha dela para ela ter resistência?” (PROFISSIONAL DE APOIO).

A professora regente (P.R.), Sra. Teresa<sup>17</sup> da turma de Alice exerce essa profissão há 9 anos. É formada no magistério, graduada em pedagogia e pós-graduada em educação especial, neuroeducação e gestão. Ao perguntarmos a essa, em entrevista semiestruturada, sobre inclusão, entende que na escola regular depende muito da especificidade da necessidade especial da criança. Sendo o foco inicial da inclusão saber viver numa sociedade, considera ser satisfatória, desde que não atrapalhe o rendimento de um todo; o que não acontece em alguns casos, por exemplo, quando uma criança apresenta agressividade.

Com relação à Alice, Teresa esclarece que é um encanto de menina. Quando iniciou na escola em 2018, era extremamente tímida, não socializava, permanecia isolada, porém teve um desenvolvimento muito grande, para o qual contribuíram a parceria e a presença da mãe na escola, o trabalho da escola e a força de vontade de aprender da aluna. Para Teresa, hoje, Alice conversa com as colegas, participa das aulas com o auxílio da P.A.; mas também vem apresentando um processo de resistência, quer desenvolver as atividades sem ajuda e quando não acontece, emburra. A P.R. informa que vê a resistência dela e se aproxima, e que é necessária muita conversa. Alice quer fazer as mesmas atividades que os demais colegas fazem; no início a P.R. preparava uma atividade diferenciada e Alice não aceitava. Para Teresa, as principais dificuldades de Alice são matemática, raciocínio lógico; na leitura, precisa do auxílio da P.A. Ao final da entrevista, Teresa reafirma que Alice é muito boa em ouvir histórias, consegue guardar detalhes, os personagens...

Ao final do ano, Alice teve uma evolução com relação à escrita e leitura das palavras e na matemática faz contas com ajuda; porém ficou mais resistente com relação às intervenções das professoras.

#### **4.3.1 Observação em sala**

Em visita à sala de aula de Alice, solicitamos autorização para adentrar à sala, e a P.R. indicou um lugar na fileira ao lado da de Alice. Essa senta na última fileira, próxima aos vitrôs, na penúltima carteira; ao seu lado direito está a P.A., na mesma fileira, na última carteira, atrás de Alice, está sentada outra aluna com necessidades especiais. A P.A. acompanha as duas

---

<sup>17</sup> Nome fictício.

alunas. Com realização à localização de Alice na sala, a P.R. é da mesma opinião que a P.R. de Lucas; não coloca as alunas para sentar mais à frente, para não comprometer a visibilidade na lousa.

Alice, inicia suas atividades copiando o cabeçalho, em letra de forma, disposto em folha à parte pela profissional de apoio, pois o expresso na lousa está em letra cursiva. Essa desenvolve suas atividades entrecortada o tempo todo com distração com seus materiais; enquanto a professora regente, inicia a leitura deleite, porém quando questionada sobre a leitura, demonstra compreender e gostar das histórias.

O cabeçalho nesta sala é composto das mesmas informações da sala de Lucas, com o acréscimo de que, como a P.R. está trabalhando as letras cursivas, essa por dia apresenta uma letra, disposta em maiúscula e minúscula; em letra de forma e cursiva.

Para a contagem dos alunos, primeiro os meninos em ordem vão sequenciando os números, em seguida, as meninas; a primeira fala um, a segunda dois, e assim por diante. Os alunos precisam ficar atentos para não perderem a sequência numérica.

No momento do desjejum, Alice conversa normalmente com outras alunas, porém não se alimenta.

Em alguns dias da semana tem educação física, informática ou musicalização, o intervalo, em sequência matemática ou textos de história, geografia ou ciências. Alice participa ativamente das aulas de educação física, (a qual é ministrada pela própria professora regente), informática e musicalização. Alice, consegue acompanhar as demais disciplinas, porém num ritmo mais lento, em que para escrever necessita da silabação da P.A. e também da leitura dessa; o que em alguns momentos, Alice fala: - Cansei e para. O que pudemos perceber que, nesses momentos a aluna precisa de um reforçador, pode ser um elogio ou algo que a motive a continuar.

A professora regente de Alice, faz a contagem dos alunos junto com eles, aproveitando a oportunidade de trabalhar as operações matemáticas. Alice apresenta dificuldade na matemática, inclusive na sequência numérica. Na sala de informática, cada aluno tem acesso a um *chromebook* no qual tem aplicativos e simulados, cada aluno desenvolve as atividades de acordo com seu conhecimento e ritmo. Alice precisa ser acompanhada pela profissional de apoio na leitura dos enunciados.

Na sexta-feira anterior ao dia dos pais, a professora Teresa entregou os cartões que os alunos haviam feito para que pudessem entregá-lo aos pais no domingo. Solicitei a Alice que me mostrasse seu cartão, ficou relutante e o colocou na mochila, em seguida olhou para mim e me entregou; tinha um coração na capa e dentro estava escrito em letra de forma: “Obrigada

papai por me amar”, a elogiei, disse que estava lindo e que o pai dela ia adorar, Alice demonstrou contentamento. A P.A. me esclareceu que Alice falou o que queria escrever e ela escreveu em letra de forma em uma folha para que Alice pudesse copiar.

Pudemos observar também, em alguns momentos, que Alice consegue escrever sem copiar, se ditarmos as letras a ela, às vezes se confunde e pergunta, por exemplo: - C de quê? A P.A. responde: - de casa, e assim por diante, demonstrando que está num processo de alfabetização. Quando acerta demonstra alegria.

Em uma outra oportunidade, a professora Teresa leu a história de *Ali Babá e os quarenta ladrões*, ela pediu, aos seus alunos, que prestassem atenção. Nesse momento, Alice copiava o cabeçalho e se entretinha na organização de seu material; ao ser questionada pela professora sobre qual era a história que contara, respondeu: - Ali Babá! Continuando a professora regente perguntou, o que Ali Babá gritara, Alice respondeu: - Abre-te Sésamo! Diante disso, pudemos perceber que embora estivesse fazendo outra atividade, estava prestando atenção no que a professora falava. Alice tem facilidade em entender histórias e demonstra desejo em aprender.

No dia 15 de agosto, a P.R. apresentou como leitura deleite, o poema *A Casa*, de Vinicius de Moraes; em seguida a professora lê novamente o poema para que os alunos completem os versos oralmente, Alice não consegue se concentrar, mas sabe o que acontece. Percebemos que Alice tem necessidade de organizar seu material e a localização da sua mochila, o que, às vezes, dispersa sua atenção. Na sequência, no mesmo dia, a P. R. entrega um desenho para os alunos pintarem de cores quentes com tinta guache. Alice participa, escreve seu nome sozinha e a data com auxílio. No momento da pintura, com orientação desenvolve a atividade com atenção, inclusive pintando adequadamente dentro do desenho.

Certa vez, enquanto a P.R. passava o cabeçalho na lousa, Alice tirou da sua mochila o caderno de lição de casa, preocupada o mostrou para a P.A., pudemos perceber que ela não tinha feito a lição, era um exercício de sequência de figuras, algumas figuras estavam colocadas e Alice deveria desenhar as figuras subsequentes; com o auxílio da P.A. conseguiram fazer os exercícios, e enquanto fazia se mostrava preocupada porque o cabeçalho já estava na lousa. A P.A. informou que estranhou Alice não trazer a lição de casa feita, porque a mãe da aluna a auxiliava nas lições todos os dias, prontamente. A P.R. aproveita o disposto na lousa tanto no cabeçalho quanto na rotina, para contextualizar. Alice é atendida na Emesp, onde recebe orientação para a alfabetização, a P.R. informou que com esse atendimento a aluna evoluiu muito. Nas atividades de escrita, Alice associa o som com as letras, demonstrando consciência fonológica, porém tem dificuldade com o som das palavras. Diante do exposto, observamos que

na EMESP, a formadora optou pelo método sintético; motivo pelo qual conhece as letras e os sons dessas, porém ainda tem dificuldades na formação das palavras.

Em data subsequente, enquanto Alice copia o cabeçalho, a P.R. faz a leitura do poema *As Borboletas*, em sequência dispõe o poema na lousa e todos fazem a leitura. Neste dia, a lição de casa fora no livro *Ler e Escrever*. Alice trouxe a lição feita e na hora da correção, os alunos vão dando as respostas; neste momento a aluna demonstra querer participar e quando fala a resposta, toda a sala fica em silêncio para ouvi-la, demonstrando respeito e companheirismo. Nos momentos em que a sala fica mais agitada, a professora faz uma brincadeira para descontraír e focar a atenção dos alunos, Alice participa. A P.R. intervém: - Quem está me escutando põe a mão no nariz, todos imediatamente param de conversar e colocam as mãos no nariz; e a P.R. continua: - Quem está me escutando põe a mão no cotovelo direito; os alunos vão seguindo as solicitações... Alice demonstra gostar, mas se atrapalha, a P.A. a incentiva: vamos lá! A P.R. aproveita os momentos de brincadeiras para trabalhar alguns conceitos, por exemplo: esquerda/direita.

A P.R. desenvolve uma atividade com os personagens do folclore, os quais já havia trabalhado anteriormente. Cada aluno seleciona dentre as figuras dos personagens, o seu predileto, e o pinta, em seguida, a P.R. monta um gráfico na lousa e um aluno por vez, vai até essa e cola o seu personagem escolhido. Os alunos torcem para que a fileira do seu personagem vença, Alice participa ativamente, escolhe o personagem saci, pinta com autonomia e aguarda ansiosamente o seu momento de colocar o personagem na fileira correta. Quando faltavam os três últimos alunos para colocarem o seu personagem, a P.R. solicita que os três vão juntos; isto provoca ansiedade nas crianças, surge um pequeno alvoroço e imediatamente Alice tampa os ouvidos, demonstrando-se incomodada pelo barulho. Quando a sala se harmoniza, a P.R. apresenta o disposto no gráfico e aproveita a oportunidade para explicar com a participação dos alunos, por exemplo, perguntando: - Quem teve mais votos? – Quem teve menos votos? Quem é o segundo colocado? E assim por diante; neste momento Alice se entretém com suas luvas.

Uma das atividades para casa com o livro *Ler e Escrever*, fora o preenchimento da ficha com os dados dos animais representados através da figura na própria ficha. Os alunos deveriam pesquisar em casa e registrar a fonte. No decorrer das aulas a P.R. utiliza-se de várias dinâmicas para harmonizar a turma, uma delas é “Os amiguinhos do silêncio”; a P.R. confeccionou uma casinha de caixa de papelão, a enfeitou, e dentro encontravam-se “dormindo” os amiguinhos do silêncio, os quais foram confeccionados comovelos de lã e colados olhinhos e boca. A P.R. conta a história que dentro da casinha estavam os amiguinhos do silêncio que vieram visitá-los, porém quando saíssem da casinha não poderia haver barulho nenhum, porque caso contrário

ficariam doentes, pois seus ouvidos eram bem pequeninos e sensíveis. A P.R. utiliza-se desta “visita” sempre que a atividade a ser executada necessita de silêncio, por exemplo: na hora em cada aluno recebe um livro paradidático para leitura silenciosa. Nesses momentos, cada aluno recebe em suas mãos um amiguinho do silêncio, dá um nome a esse, que recebe carinho e acompanha o aluno na hora das atividades, após todos os monstrinhos voltam para a casinha e os alunos já podem falar. Alice também participa e demonstra gostar do amiguinho.

Entretanto, quanto mais a aluna Alice se desenvolve, mais rejeita as intervenções da P.A.; essa tem sido a dificuldade, pois nem sempre a aluna sabe, mas se mostra decidida a fazer sozinha, quando sente dificuldade se aproxima da P.A., para então ser orientada. Isso é um processo, primeiro a aluna rejeita a ajuda, para depois aceitar a intervenção da P.A. Em alguns dias, Alice desde que entra na sala não quer falar e se mostra arredia. A P.R. tentou trabalhar com dupla produtiva, grupos; porém a aluna entende que quando está com seus pares é para brincar. Houve ocorrências da aluna ficar gritando na sala; nestes momentos, a P.A. e a P.R. primeiro procuram conversar com ela, na negativa, a deixam gritar até o momento que para. Esses comportamentos também ocorreram em casa, conforme relatado por sua mãe.

Diante do relatado, podemos identificar como aspectos positivos para o desenvolvimento da aprendizagem de Alice, o desejo de aprender da aluna; a inclusão efetiva na sala de aula, que começa com a concepção das professoras, o que faz com que abranja todo o contexto; por exemplo, o companheirismo dos colegas, o fato de Alice participar das mesmas atividades que os demais alunos, o fato da aluna ser incluída em todas as atividades e o olhar para as suas potencialidades. Devo acrescentar também que a P.R. se utiliza de brincadeiras e contextualização em sua prática diária, o que contribui muito com a compreensão das atividades, tanto de Alice, como dos demais alunos na sala.

Com relação aos entraves, estão as práticas mais tradicionais, por exemplo a necessidade da cópia do cabeçalho, o que não tem significado para a aluna e a atrasa nas demais atividades; pois como afirmam Ferreiro e Teberosky (1991), a escrita não pode ser cópia de um modelo gráfico, pelo contrário, esclarece Mello (2007, p. 69), “[...] a escrita é um produto de uma construção ativa que passa por etapas de estruturação do conhecimento”.

Pudemos observar também, que Alice possui um ritmo mais lento no desenvolvimento das atividades, o que, para Relvas (2015), é uma das características da criança com D.I.. Diante do exposto, é necessária aceitação, paciência, estímulo, enfim, um olhar positivo para suas potencialidades. No tocante à silabação e à transcrição da mensagem no cartão para o dia dos pais, executadas pela P.A.; propomos que a P.A. proporcione a Alice a reflexão sobre a hipótese

de escrita, e, mesmo que a aluna não escreva corretamente; esse processo contribui para o estímulo das funções mentais superiores.

Quanto à dificuldade de matemática, é necessário o desenvolvimento da habilidade de quantificar antes da sequência numérica e da identificação dos números; caso contrário, esse processo não é significativo para a aluna. Propomos a utilização de materiais concretos no percurso de aprendizagem das habilidades lógico-matemáticas, pois essa tem maior necessidade de abstração, por isso a dificuldade de muitos alunos. Costa (2017), sugere a utilização dos seguintes materiais instrucionais: material cuisenaire, material dourado, material Montessori (blocos de madeira; sistema de barras; de prismas, de cubos); encaixes geométricos, ábacos, blocos lógicos, entre outros.

No que se trata da atenção de Alice, Vygotsky (1988, p. 40) ressalta que:

Dentre as grandes funções da estrutura psicológica que embasa o uso de instrumentos, o primeiro lugar deve ser dado à *atenção*. Vários estudiosos, a começar por Kohler, notaram que a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática. Entretanto, a diferença entre a inteligência prática das crianças e dos animais é que, aquelas são capazes de reconstruir a sua percepção e, assim, libertarem-se de uma determinada estrutura de campo perceptivo. Com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida. Como K. Koffka tão bem observou, a criança é capaz de determinar para si mesma o “centro de gravidade” do seu campo perceptivo; o seu comportamento não é regulado somente pela conspicuidade de elementos individuais dentro dele. A criança avalia a importância relativa desses elementos, destacando, do fundo, “figuras” novas, ampliando assim as possibilidades de controle de suas atividades.

Sendo assim, para que a criança passe do seu campo perceptivo e avance para o campo da atenção é necessário um novo estímulo, uma motivação. K. Lewin (*apud* VYGOTSKY, 1988, p. 41), defendeu essas motivações como *Quase Beduerjnisse* (quase-necessidades) e defendeu que a sua inclusão em qualquer tarefa leva a uma reorganização de todo o sistema voluntário e afetivo da criança. O autor, cria que com a inserção das quase-necessidades, a criança parte da preocupação com o resultado para a natureza da solução. Vygotsky (1988), pontua que, nesse processo, o auxílio da fala da criança conduz e controla a sua atenção.

No que concerne a rejeição de Alice às orientações da P.A., entendemos que a medida em que essa aluna aprende e se sente capaz, é positivo que opte primeiro por tentar sozinha e quando sentir que “não consegue”, dessa forma se aproxima à P.A.. Podemos fazer uma analogia desse comportamento com a atividade de aprender a andar de bicicleta; pois, enquanto a criança está aprendendo, tem a necessidade de utilizar as duas rodinhas; ao aprender as rejeita.

No que diz respeito ao comportamento desafiador da aluna, devemos considerar que diante da dificuldade de se comunicar com clareza, o que é característico da D.I.; a criança se comunica através do comportamento, isto é, com suas atitudes quer comunicar “algo”; por exemplo: deixe-me só, preste atenção em mim, dê-me isso, não quero fazer isso, não entendo isso, preciso de ajuda; o que pode ser relacionado com: receber tarefas que não entende ou não consegue realizar; se sentir insegura, confusa ameaçada, zangada ou em sofrimento.

Desta forma, para identificar-se a função do comportamento é necessário determinar os momentos do dia em que acontece o comportamento desafiador, observar quais as ações que o precedem, qual atitude do educador perante o comportamento desafiador e, quais as ações que o sucedem, por exemplo, se a aluna consegue escapar de alguma situação ou se recebe alguma recompensa imediata. Stainback e Stainback (1999, p. 376) propõem, como intervenção, o Treinamento de Comunicação Funcional (TCF), que tem por objetivo

[...] substituir o comportamento desafiador por um *mand* alternativo. Um *mand* é uma resposta de comunicação reconhecível que implica um resultado desejado. Por exemplo, se o comportamento desafiador é mantido pela atenção, o aluno é ensinado a pedir, a apontar, a fazer um gesto ou a usar um dispositivo externo para obter atenção. Ao mesmo tempo, o comportamento desafiador é ignorado. Com relação ao comportamento de manutenção da fuga, o aluno é ensinado a solicitar interrupção, ajuda ou uma atividade diferente (p. ex., brincar). Quando a função do comportamento desafiador for identificada, o *mand* pode ter a mesma função; e se somente o *mand* for reforçado, faz sentido que o aluno aprenda-o e substitua o comportamento desafiador por ele.

Em conversa com as professoras das salas de Lucas e de Alice no mês de dezembro sobre a aprendizagem desses, aquelas nos relataram que:

Alice teve uma evolução com relação à escrita e leitura das palavras e na matemática faz contas com ajuda; porém ficou mais resistente com relação às intervenções das professoras.

Lucas continua apresentando dispersão, mas teve progressos em matemática, sendo que reconhece e quantifica os números até vinte e, com o auxílio de material concreto, consegue fazer contas montadas de adição e de subtração, isto é, que não envolvam situações problema. Com relação à alfabetização, Lucas reconhece as vogais, mas não as associa com as sílabas.

#### **4.3.2 Avaliação descritiva individual**

Pudemos observar que os registros constantes nessa avaliação refletem a evolução de Alice com um olhar positivo, em que estão constantes as suas potencialidades.

Com relação às atitudes comportamentais da aluna no decorrer do ano, percebemos que continua com um bom relacionamento com os colegas, interage melhor em grupo, sente-se mais segura e tem mais autonomia. Já, nas atividades que exigem atenção, ainda se dispersa, isso porque se distrai, principalmente com seus materiais. Percebemos que como gosta de história, utiliza percepção e memória auditiva nesses momentos, porém no início de 2019 não reconhecia as letras nem os números, o que desenvolveu durante o percurso. Das habilidades sensório-motoras, desde o início do ano, a aluna já andava, corria, pulava, realizava atividades com recortes e colagem, tinha movimento de pinça e pressão e segurava objetos de forma satisfatória. No que se trata da orientação temporal espacial ainda apresenta algumas dificuldades, pois exige uma capacidade de abstração maior. Já, no raciocínio lógico matemático, a aluna conseguiu conceber algumas quantidades e números, devido ao trabalho com material concreto.

#### **4.3.3 Sondagem**

Na sondagem de Alice em anexo, podemos perceber que essa inicia na hipótese silábica alfabética; isto é, quando o aluno reconhece as sílabas e as associa aos fonemas e os combina na escrita das palavras. Na sondagem do segundo semestre, essa aluna evolui para a hipótese alfabética, o que, segundo Soares (2018, p. 66),

[...] constitui o final desta evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas da palavra que vai escrever.

Sendo assim, podemos dizer que Alice compreendeu como funciona o sistema de escrita, mas ainda não está alfabetizada; está alfabética; pois o conceito de alfabetização, de acordo com Soares (2011), envolve um conjunto de habilidades. Além da compreensão do sistema de escrita, que é um processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas; devemos considerar a necessidade de expressão e compreensão de significados no processo e os aspectos sociais. Em síntese:

Uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (SOARES, 2011, p. 18)

#### 4.4 LUCAS

Lucas<sup>18</sup> é aluno do 3º ano, tem 09 anos de idade e conforme laudo do psiquiatra apresenta retardo mental e transtorno de fala (HD F79, F80). Esse encontra-se matriculado na Escola Municipal Flores do Campo desde 2018. Conforme informação da coordenadora pedagógica, quando chegou na unidade escolar, Lucas foi encaminhado para ser atendido também na sala de AEE no contraturno, porém devido ao excesso de faltas, acabou perdendo esse atendimento; após várias conversas com sua mãe, Lucas voltou ao atendimento na sala de “AEE” este ano.

Sobre a família, Lucas mora com sua mãe e dois irmãos. Conforme informação da mãe de Lucas, esse não tem contato com seu pai, pois fora um namorado e era usuário de drogas. A mãe não trabalha. Em entrevista semiestruturada, a mãe de Lucas nos informou que ele nasceu de parto cesárea, fez exame do pezinho, tudo perfeito. Porém, com os meses, a mãe percebia que o desenvolvimento de seu filho era lento, que a sua linguinha era estranha, grudadinha, e que ele não sentava, tinha o corpo mole, que seus dentes não nasciam. Logo, a mãe inquireu ao pediatra sobre as características observadas, o qual alegou que era tudo normal. Mas com o tempo, o dente demorou a crescer, demorou a ficar durinho. De acordo com a mãe de Lucas, ele só começou a sair das fraldas com 3 anos. Uma amiga da mãe de Lucas falou a ela que estava achando estranho, pois com um ano a criança ainda não andava. Assim sendo, a mãe de Lucas, começou a levá-lo em vários pediatras, os quais falavam que era normal, que ele ia desenvolver. Conforme relatado pela mãe, nenhum dos pediatras por quais passou pediu exames e a criança continuava com os dentes sem nascer e seu cabelo crescia só dos lados, no meio não crescia.

A mãe de Lucas informou que ela estava trabalhando em uma escola na qual Lucas estudava, e a diretora dessa escola a chamou e disse que estava observando Lucas, que ele estava uma criança agressiva, fazia xixi na roupa, não prestava atenção nas atividades. Assim, esta diretora ofereceu ajuda, marcou no psiquiatra, na saúde mental. Ao passar Lucas pelo psiquiatra, esse percebeu que Lucas tinha um atraso; porém não solicitou nenhum exame clínico, pediram exame do ouvido, não pediram eletro, nada, só conversaram, com ele não pediram mais exames. A mãe de Lucas nos informa que precisou sair do emprego para cuidar dele. Agora vai fazer três anos que ele passa na saúde mental, no psiquiatra. Lucas toma Abelitol duas vezes por dia e sua mãe informa que ele fica mais agitado com o remédio, com bochecha

---

<sup>18</sup> Nome fictício.

vermelha. A mãe de Lucas, afirma que na escola ele fica mais sonolento, e quando volta da escola, dorme no sofá; depois fica muito agitado, alterado, nervoso, faz xixi na roupa, quer ficar socando tudo e quer vir para cima.

Questionada a mãe de Lucas, se durante a gestação apresentara algum problema, essa nos informou que não ficara doente durante a gestação, só muito nervosa, não fumava, não bebia, não usava droga, não sabe o que aconteceu isso. Ao perguntarmos sobre o pai de Lucas, a mãe desse nos relatou que o pai usava droga e que era muito agitado e que Lucas também é muito agitado e que puxara o pai.

Ao perguntarmos à mãe de Lucas como foi o processo de escolarização de seu filho, essa nos informou que Lucas entrou na escola, na creche com dois anos e foi seguindo.

Com relação à rotina diária, a mãe de Lucas relatou que o relacionamento com os irmãos é difícil, os irmãos não têm paciência com ele; que Lucas começou a comer sozinho com 5 anos; que ele não toma banho sozinho, porque fica esperando a água cair... para e fica olhando para o chuveiro. A mãe falou que o pressiona para escovar os dentes, porque por ele tanto faz e que, agora que consegui o benefício dele, terá mais tempo para seus filhos.

O que mais preocupa a mãe de Lucas na escola, é como ele vai crescer, se vai ser agressivo, às vezes ela fica com medo. A mãe disse que morava longe, faltava e perdeu o atendimento; agora está trazendo os documentos de novo para participar do Pró-Escolar. Disse que o que mais quer é que ele desenvolva, que faça as coisas sozinho.

O aluno Lucas é acompanhado pela profissional de apoio, Joana<sup>19</sup>, que o orienta no desenvolvimento e nas adequações das atividades. Essa profissional é graduada em pedagogia, pertence ao quadro de auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) da secretaria municipal de educação de Mogi das Cruzes e está afastada do cargo de origem há 06 meses, para ser profissional de apoio na Escola Municipal Flores do Campo. A referida profissional de apoio nos informou que acompanha Lucas nas atividades que a professora dá para que ele possa se desenvolver e que Lucas tem retardo mental, e é bem agitado, quando está fazendo lição, fica sem paciência do nada! Joana acrescenta que Lucas também é hiperativo e que depois do intervalo, não quer mais fazer a lição, já volta mais elétrico.

Ao perguntarmos a Joana sobre o processo de inclusão de Lucas nessa escola, ela respondeu que ele interage muito bem com os colegas de sala, mas que no início, quando Joana chegou, ele não a aceitava, porque queria a profissional de apoio anterior com a qual já possuía

---

<sup>19</sup> Nome fictício.

um vínculo, porém com o tempo a aceitou. Joana declara que foi todo um processo, junto com a professora.

Com relação à deficiência apresentada por Lucas, Joana nos relatou que, para ela é dificuldade de aprendizagem, dele em organizar as coisas e exemplificou: “[...] eu coloco as palavras a, e, i, o, u ele sabe, porque decorou, mas esquece, sabe na sequência, conhece algumas consoantes, mas esquece, se ditar uma palavra, B de bola sabe, B de baú não sabe.” (JOANA).

Sobre o desenvolvimento das atividades em aula, Joana relata que Lucas participa mais das aulas de educação física, musicalização e informática. Se ele ouve uma história, não participa, mas se a P.A. dramatiza a história, se conta para ele, se muda a entonação de voz, ele consegue entender algumas coisas, mas coisa rápida. Segundo Joana, a mãe de Lucas não acompanha os progressos do seu filho, sendo que nem mandamos mais lição para casa, por que ninguém mexe. Joana nos informa que quando Lucas vai para casa, gosta de jogar bola, fala que vai ser jogador de futebol e fica brincando na rua. A P.A. explica que mora próxima à casa de Lucas. Joana informa que a maior dificuldade que Lucas apresenta é na alfabetização e que agora vai passar no AEE e acredita que vai ficar mais fácil.

A P.A., Joana, nos informou que Lucas, sabe algumas coisas da escola em que veio, mas ao mesmo tempo, esquece e que agora está trabalhando com reforçadores. Ao questionarmos quais são esses reforçadores, a P.A. nos informou que são atividades pedagógicas preparadas com materiais concretos, por exemplo, trabalha com numerais expostos nas tampinhas de garrafas. Para Joana, Lucas possui uma deficiência intelectual moderada, aprende rápido, mas esquece rápido.

A professora regente (P.R.) da turma de Lucas, Sra. Amanda, possui graduação em pedagogia, pós-graduação em redação e oratória e está cursando educação física e espanhol. Ao perguntarmos sobre o processo de inclusão nas escolas regulares, essa nos informou que fica bem dividida com relação à inclusão, pois tem situações que não incluem a criança, pelo contrário, acaba por excluir. Acredita ser uma ilusão, nos casos de crianças muito comprometidas, você achar que está incluindo no meio social.

Com relação ao aluno Lucas, Amanda nos informa que é uma criança que convive bem com os amigos, com ele não teve problemas, mas que já teve alunos que não socializavam, estavam ali por estar. A P. R. esclarece que a parte social consegue incluir bem, na parte de educação física, informática, artes, Lucas consegue, socializa, e que colocam um amigo para trabalhar com ele. Porém, na parte da alfabetização, segundo a professora Amanda, Lucas não consegue acompanhar, pois não presta atenção, porque ele levanta, viaja, vai para outro planeta, ele precisa desse olhar direcionado para ele, para conseguir evoluir. Já conseguiu evoluir muito,

ele chegou não reconhecia as letras, o ano passado ele não tinha P.A., o comportamental era ruim. Sentava no fundo da sala, não queria fazer nada. Com a chegada da P.A., com esse olhar diretamente para ele, conseguiu evoluir dentro das capacidades dele. Quantificação, para ele é uma grande evolução é até dez, mas é uma grande evolução. Antes ele não conseguia se comunicar com as pessoas e agora ele está nesse processo de alfabetização. Para a professora Amanda, a aprendizagem de Lucas não é fácil, porque ele não é uma criança dedicada, ele não tem interesse em aprender e é uma criança muito instável, tem dias que sabe tudo, tem dias que não sabe nada. A P.R. nos informa que agora Lucas começou a passar na sala de AEE e que as expectativas são melhores.

Com relação à deficiência que Lucas apresenta, a professora Amanda nos respondeu que, no começo do ano, elaalaria que Lucas tinha uma deficiência intelectual severa, mas agora acha que é moderada, porque um pouco da dificuldade dele é a preguiça. Para a P.R., Lucas é esperto, às vezes fala que está com sono por causa do remédio, mas na aula de educação física desperta. No começo, quem o acompanhava era uma outra P.A., quando mudou a P.A., esclarece Amanda, essa veio cheia de ideias, super disposta a ajudar Lucas e ele a recusou, queria a outra porque era mais tranquila. Amanda nos informa que tiveram que fazer todo um trabalho para Lucas aceitar a P.A. A professora acrescenta que:

Lucas não acompanha a turma, ele já tentou mas não vai, ele se distrai e não consegue absorver nada. Ele faz lição quando a pesquisadora está lá, ele quer se mostrar um aluno participativo porque ele sabe que tem alguém de fora. Outro dia guardou o material e disse que ia sair, eu falei que ele não ia, ele começou a chorar, eu não deixei sair, se é contrariado, fica emburrado. Ficou uns 15 minutos lá na porta chorando, aí se acalmou, perguntei se estava doendo alguma coisa, se alguém fez algo para ele, falou não e foi se sentar. Ele acha que é tudo do jeito dele porque ele em casa é assim. Eu o acho muito carente de atenção, a mãe não tem paciência. Com a P.A., ele dá umas respondidas, ele fala baixinho, mas para mim nunca me respondeu, comigo ele tem como obedecer, mas em casa... (PROFESSORA REGENTE).

Ao perguntarmos como se organizam, a professora Amanda e a profissional de apoio Joana, com o desenvolvimento das atividades para Lucas, a professora regente nos informou que a aprendizagem de Lucas, está muito distante da dos demais alunos, que antes Lucas não conseguia diferenciar letras de números. Desta forma, um dia trabalham língua portuguesa, outro dia matemática.

A Sra. Ana, diretora da Escola Municipal Flores do Campo, relatou-nos que Lucas é um aluno que veio para essa escola no segundo ano, que tiveram várias dificuldades com ele, porque na outra escola ele ficava fora da sala de aula, ficava perambulando, solto dentro da

escola, não fazia atividades pedagógicas na sala. A diretora acrescenta que na Escola Municipal Flores do Campo, tem-se a postura de inserir todos na sala de aula, que a criança pode até, de repente, precisar dar uma voltinha mas sempre monitorada por um adulto.

Ao final do ano, Lucas continuou apresentando dispersão, mas teve progressos em matemática, sendo que reconhecia e quantificava os números até vinte e, com o auxílio de material concreto, conseguia fazer contas montadas de adição e de subtração, isto é, que não envolviam situações problema. Com relação à alfabetização, Lucas reconhecia as vogais, mas não as associava com as sílabas.

Nas entrevistas, optamos por questões abertas para que a situação fosse claramente delineada, e a partir das explanações, questionamos as especificidades para que pudéssemos compreender o todo; o que não aconteceria se as questões fossem fechadas, pois não conseguiríamos compreender a visão do outro. Podemos observar, que existem nas questões respondidas a respeito dos nossos sujeitos de pesquisa muitos pontos em comum, o que podem ser considerados como dados relevantes, indicadores de entraves para o desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais.

#### **4.4.1 Avaliação descritiva individual**

Com relação às atitudes comportamentais, pontuamos a referência do bom relacionamento do aluno com outros alunos, funcionários e professores do ambiente escolar; Thompson *et al.* (*apud* FREITAS; MENDES, 2008, p. 262) aponta a relevância do adulto parceiro nesse processo:

Os adultos, se necessário, podem mediar as interações iniciais utilizando-se das seguintes estratégias: convidar para participação; responder questões e oferecer propostas de interação em nome da criança com deficiência; acessar e providenciar as adaptações necessárias que permitam a participação da criança com deficiência; ensinar os companheiros a interagir diretamente com a criança com deficiência e diminuir gradualmente a mediação quando apropriado. Entretanto, os autores afirmam que as pessoas que dão suporte à inclusão estão propensas a desprezar as oportunidades de oferecer suporte para as interações, de instruir e de participar, a menos que tenham sido ensinados para isso.

No segundo parágrafo em que a P.R. registra que o aluno “apresenta agitação em sala de aula, o que dificulta sua concentração e andamento da aula”; atentamos para a necessidade de reflexão sobre as palavras “agitação” e “concentração”. Concordamos com a P.R. quando relaciona a falta de concentração do aluno à sua agitação; importante reflexão sobre as situações

que causam a agitação do aluno, quais as atitudes tomadas quando esse aluno se encontra agitado e posteriormente quando se acalma, pois com essas atitudes pode estar querendo dizer algo.

No parágrafo seguinte, onde está relatado que o aluno “É resistente em seguir regras e acatar a ordens, se mostra muitas vezes teimoso quando contrariado fica irritado e às vezes chora, querendo sair da sala”; ao analisar-se o registrado, necessário pensar na possibilidade das regras, a esse aluno, não terem ficado claras; por isso a sua irritação. Com relação à expressão “acatar a ordens”, nos leva à impressão dessas regras não terem sido combinadas com o coletivo e, sim, terem sido impostas. Ainda nesse parágrafo, a presença do adjetivo para caracterizar o aluno: “teimoso”; nessa condição, Silva (2015), conforme registrado anteriormente, nos alerta para a utilização da adjetivação, que acabam por “rotular” o aluno e impedir seu progresso.

Na sequência, no que está disposto no tópico “Desenvolvimento de habilidades para a vida autônoma”, acreditamos que a vida autônoma envolve muito mais do que comer, beber e ir ao banheiro; também com relação às atividades escolares em que está registrado que Lucas necessita de um auxílio individual, está generalizado. Acreditamos ser necessária uma ampliação do olhar, para enxergar as potencialidades do aluno; pensar a vida autônoma não só com os cuidados elementares, e sim olhar para os aspectos sociais e culturais.

No item “Atenção/Concentração/Interesse”, nos chama a atenção a expressão “não demonstra interesse na aprendizagem”, pois entendemos que o aluno deve ter atividades de seu interesse; necessário questionar: - Quais são os interesses desse aluno? E utilizá-los para o motivar e acreditar nas potencialidades desse aluno.

Ademais, podemos ressaltar que o uso da adjetivação e da palavra não, tais como nas expressões: percepção e memórias **fracas**, vocabulário **pobre**, pronúncia **errada**, **não** compreende, **não** reconhece; transparecem um olhar negativo e vago para o que o aluno sabe fazer.

Por fim, quando registrado que Lucas apresenta dificuldade em respeitar as regras e combinados, pensamos: - Será que as regras e os combinados estão claros para esse aluno?

#### 4.4.2 Sondagem

Como mostra a sondagem em anexo, Lucas<sup>20</sup> utilizou as letras do seu nome por diversas vezes para representar as palavras ditadas pela professora; podemos entender que esse aluno

---

<sup>20</sup> Lembramos que Lucas é o nome fictício e a sondagem (anexa) utiliza as letras de seu nome verdadeiro.

sabe como é o sistema de representação da escrita, mas ainda não entende o processo; porém consegue identificar as letras e os números. Na sala de Lucas, o alfabeto está disposto na parede, o que pode tê-lo referenciado na construção da escrita presente nesta sondagem. Entendemos que, esse aluno se encontrava na hipótese pré-silábica, pois esse dispôs letras aleatórias sem refletir sobre o sistema de representação da escrita.

Na 2ª e 3ª sondagem, embora Lucas continue com a hipótese pré-silábica, esse utiliza a escrita de maneira correta na folha, ou seja, as letras uma ao lado da outra, da esquerda para a direita.

Entendemos que, para o aluno evoluir da hipótese pré-silábica para a silábica, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem que conduzam Lucas a refletir sobre o sistema de escrita. Por exemplo: utilizar cartões com imagens e questionar se a escrita daquele objeto ou animal é maior, ou menor que o outro, levar o aluno a entender que as palavras são formadas por pedacinhos. Nesse caso, o próximo avanço na escrita será colocar uma letra para cada sílaba e avançar na hipótese de escrita. Pode-se também trabalhar com alfabeto móvel e jogos variados de letras. Lembramos que esse trabalho poderia estar sendo desenvolvido no AEE, portanto o aluno teve pouca frequência à SRM.

#### **4.4.3 Observação em sala**

A primeira sala visitada foi a de Lucas, esse encontra-se sentado na primeira fileira ao lado da porta, na última carteira. De início, optamos por nos identificar como pesquisadora, não de um aluno específico, mas da sala em geral, a fim de não causarmos constrangimento à Lucas; porém, com o tempo, o aluno percebeu que a nossa atenção estava voltada a ele.

A professora regente, Sra. Amanda, colocou uma carteira atrás de Lucas e me conduziu a ela. Sentada ao lado de Lucas estava a P.A., Sra. Joana. Amanda colocava o cabeçalho na lousa, o que todos os alunos deveriam copiar. Esse cabeçalho é organizado da seguinte maneira: na primeira linha está disposto o nome do município e a data; na segunda, o nome da escola; na próxima, o nome do professor; em seguida, o nome do aluno; em outra linha, a turma e o número da sala; na sexta linha, o dia da semana; e, na última linha, o número de alunos presentes, separado em quantidades de meninas e meninos, e o número de alunos ausentes. Todos os dias, a primeira atividade é copiar o cabeçalho da lousa.

Na sala de Lucas, por ser um terceiro ano, a professora regente escreve o cabeçalho na lousa em letra cursiva. Lucas, até então, só copia em letra de forma; sendo assim, a P.A.

transcreve o cabeçalho em uma folha à parte para que esse possa copiar. Com o ritmo mais lento desse aluno, começa a copiar e não termina.

Após o cabeçalho, a P.R. coloca a rotina na lousa, isto é, o que está previsto para esse dia; porém, na sala, para Lucas é previsto o disposto na acessibilidade curricular, pois, segundo o relatado pela P.R., ele não consegue acompanhar o material didático da sala. Para auxiliá-lo na sequência numérica, na rotina de Lucas, está prevista a contagem dos alunos, no que é auxiliado pela P.A.; mesmo com as intervenções, esse aluno ainda não adquiriu as habilidades de sequência numérica.

O primeiro item previsto na rotina, em todos os dias, é a leitura deleite; isto é, faz-se a leitura de uma história adequada à faixa etária dos alunos. O que podemos acompanhar, dentro do processo de alfabetização, está a leitura diária, a imersão cultural, a importância do uso social da escrita no processo de alfabetização. Terminada a leitura, as professoras se utilizam dos contextos das histórias para desenvolverem as habilidades de compreensão e interpretação de textos.

Neste dia, a história foi continuação do dia anterior, cujo título era “Branco Belo Cinderele”. Enquanto a P.R. procedia a leitura da história, Lucas se distraía com uma caixa de lápis de cor.

Em seguida, está previsto o desjejum; sendo assim, os alunos, dispostos em fila dupla, uma de meninas, outra de meninos, dirigem-se ao refeitório. Lucas não tem dificuldades para se alimentar, come normalmente e comunica-se com os alunos sentados ao seu lado no banco do refeitório. Após, na rotina deste dia, está prevista aula de informática. Os alunos se dirigem à devida sala, na qual estão dispostas oito mesas redondas com cinco cadeiras cada e uma mesa do professor. Cada aluno tem acesso a um *chromebook*. A P.A. auxilia Lucas a ligá-lo e a acessar um aplicativo de simulado; nesse, cada aluno prossegue de acordo com seu próprio ritmo e aprendizado. Na fase em que Lucas se encontra no aplicativo, estão dispostas figuras com seus respectivos nomes em letra de forma, nos quais estão faltando as letras iniciais; abaixo aparecem as opções das letras em que o aluno deve clicar na escolhida. No início, Lucas parece interessado, mas depois se dispersa, mexe-se, boceja bastante e cansado pede a resposta para a P.A.: “Fala para mim, por favor!” A P.A. faz a intervenção, pronunciando as alternativas para que o aluno chegue à resposta. A primeira figura é uma casa, a letra que falta é o “c”, das alternativas tem a letra “b”. A P.A. intervém: “b de bola”. A cada tentativa que o aluno acerta, esse fica alegre e motivado, quando erra, quer desistir... “Árvore, acertou! Sapo, acertou! Vaca (foi preciso reler todas as alternativas); Tubarão... (o aluno se dispersa) está cheirando peixe!”

A P.A. solicita a sua atenção. Lucas responde: “Tulhabão!”... “Queijo, lembrou! Xícara (se dispersa), batata quente”... A aluno fala: “acabou!” A P.A.: “Vamos mais essa?”

Na sala de Lucas, a professora utiliza poemas, lista de palavras, diversos aportes textuais e contextualiza, trabalhando com as habilidades de leitura e escrita de uma forma transdisciplinar, porém esse aluno não participa, pois desenvolve atividades diferenciadas, conforme disposto no currículo acessível.

Nas aulas de educação física, ministrada pela professora regente e nas aulas de musicalização, Lucas participa ativamente; porém Lucas não consegue acompanhar as demais disciplinas; nesses momentos, a acessibilidade curricular disposta a ele ainda está no reconhecimento das letras e dos números; são atividades desenvolvidas junto com a P.A.

Tivemos a oportunidade de assistir aula de musicalização na turma de Lucas, em que observamos que o aluno participa, observa a professora de musicalização e faz o ritmo com a mão e bate no tambor. É uma atividade que necessita de atenção porque a professora indica quando e quem deve tocar com o beliscofone. O aluno também balança o corpo com o ritmo, porém não canta.

Em um determinado dia, a professora da sala de Lucas, Amanda, levou os alunos à sala de leitura para assistirem um trecho do desenho “Procurando Nemo”, para que pudessem identificar os animais marinhos. Ao retornarem para a sala, os alunos, junto com a professora, fizeram uma lista dos animais presentes no respectivo desenho. Enquanto faziam a lista, Lucas ainda copiava o cabeçalho do dia.

Na sala de Lucas, a professora trabalha com sequência de figuras geométricas enquanto Lucas faz operações de adição. Neste momento, o aluno olha para nosso caderno e nos pede um adesivo. Deixamos que ele escolha. Escolheu um coração e o deu à professora regente. O aluno falou que gosta mais do que a professora regente ensina do que ele faz. Sendo assim, mostramos as figuras geométricas a ele e as nomeamos: este é um círculo, este é um triângulo, este é um quadrado. Ao perguntar a ele, confundiu as figuras. Isto posto, entendemos a maior dificuldade de abstração que apresentam as pessoas com deficiência intelectual. Ao fazer a adição, o aluno utiliza os lápis para contar, mas, mesmo assim, se atrapalha na sequência numérica.

Diante do observado, podemos identificar aspectos positivos e alguns entraves para o desenvolvimento da aprendizagem de Lucas. Dos aspectos positivos devemos ressaltar a organização inclusiva da unidade escolar, que envolve todos os funcionários e alunos, visto que Lucas é envolvido nas atividades externas à sala de aula, nas aulas de educação física, musicalização, informática, nos momentos de refeição e no relacionamento com os colegas. Importante também considerarmos a atuação da P.A. que, dentro de seu conhecimento, procura

orientar Lucas; a leitura diária feita pela P.R.; o pronto atendimento dessa às necessidades do aluno.

Com relação aos entraves, pudemos observar, primeiramente, a localização do aluno na sala, última carteira da primeira fileira; porém ao questionarmos a P.R., essa nos informou que pela necessidade de P.A. ao lado desse aluno, ficaria inviável a proximidade de Lucas à frente da sala, pois a localização da P.A. comprometeria a visibilidade dos outros alunos. Isso nos remete à Skliar (2003, p. 198), ao nos levar a refletir sobre a mesmidade e o outro, sobre o estabelecimento do padrão social do outro anormal: “O outro, um único tempo, inscrito em único mapa, em uma única fotografia, em um único dia de festa por ano, o outro condenado a uma única e última carteira?”.

Em seguida, pensemos sobre a necessidade da cópia do cabeçalho, pois esse aluno ainda não desenvolveu as habilidades de leitura e escrita. Sendo assim a representação dos signos disposta na lousa ainda não tem significado para esse. Ademais, por seu ritmo mais lento na cópia, Lucas perde a oportunidade das aprendizagens subsequentes; por exemplo, a leitura deleite.

Outra questão é o desenvolvimento da habilidade de sequência numérica precedendo a relação de quantidade. Costa (2017, p. 19, 21, grifo da autora) nos alerta que,

[...] ao observar como a matemática é ensinada para o aluno com D.I., detectou um desconhecimento sobre o conteúdo de noções básicas de matemática por parte do professor e consequente prejuízo quanto às aquisições realizadas por parte do aluno com deficiência intelectual... uma forma de aprendizagem inadequada ocorre com este aluno no que se refere à contagem. Há uma falta de habilidade facilmente observada neste aluno. É comum ouvi-lo nomear a seriação: “**Um, dois, três, quatro...**” atingindo numeração bem alta, sem conhecer o seu significado. Caso este aluno continue a receber orientação inadequada, permanecerá expressando esta numeração sem **compreender** o significado da **contagem**.

Acrescentamos a ocorrência da dispersão do aluno e o sono constante de Lucas, pois consideramos, como reforça Vygotsky (1988, p. 40), que “[...] a capacidade ou incapacidade de focalizar a própria atenção é um determinante essencial do sucesso ou não de qualquer operação prática”. Diante disso, pensamos que a ocorrência referida acima pode ser revertida ou minimizada através de estímulos e motivação; tais como, unir as atividades às preferências, experiências, necessidades e alteração do estado emocional do aluno, por exemplo, utilizando-se de elogios e recompensas; o que não significa recompensas materiais, e sim oferecendo-lhe algo que goste de fazer. O que deve ser ponderado também é que a causa do sono de Lucas pode ser provinda da medicação da qual faz uso diariamente; nesse caso, apontamos para a

necessidade de conversa com o profissional que prescreve essa medicação; no caso de extrema necessidade da permanência da medicação, verificar a possibilidade de substituição do medicamento.

Consideramos a distância entre o currículo acessível e o que é trabalhado em sala pelos outros alunos, uma questão desmotivadora, o que o próprio aluno exteriorizou ao dizer que “[...] gosta mais do que a P.R. desenvolve com o restante da sala, do que a atividade que estava a executar” (diário de bordo), o que denota percepção do “diferente” de “exclusão”.

Além disso, no momento da escrita da lista dos animais presentes no vídeo “Procurando Nemo”, acreditamos que a P.R. poderia utilizar esse momento para orientar a escrita alfabética de Lucas, ao invés desse aluno ficar copiando o cabeçalho, alheio às aprendizagens sobre os animais marinhos, e que, durante as atividades com a toda a sala, poderia aproveitar as oportunidades para incluir metodologias que favorecessem as aprendizagens de Lucas, como, por exemplo, utilizar como referência o material e as orientações do programa Ler e Escrever, os quais já estão disponibilizados pela rede municipal.

Sugerimos, ainda, o aproveitamento de oportunidades para a utilização de material concreto, por exemplo, no momento das atividades com sequência de figuras geométricas; pois entendemos que o estímulo sensorial conduz à compreensão, percepção e atenção do educando.

Outrossim, atentamos que, pelo fato de Lucas ter uma profissional de apoio, as mediações e atividades ficam sob responsabilidade dessa; e a ausência de momentos de formação e trocas com a professora regente pode comprometer a qualidade do processo de mediação da P.A.. É o que nos esclarece Guebert (2013), ao refletir sobre a formação do professor-tutor, o que na rede municipal em que procedemos a nossa pesquisa tem a denominação de profissional de apoio (P.A.). Para a autora,

A reflexão sobre a atividade do “professor-tutor” é uma das aproximações necessárias da descrição dos processos inclusivos, sendo a comunidade escolar, a família e o sistema educacional, provocados a discutir sobre a real função da escola e da formação dos profissionais que atuam nesses espaços. (GUEBERT, 2013, p. 82).

Devemos lembrar que a profissional de apoio, na rede municipal de Mogi das Cruzes, não tem necessariamente a formação de um professor, pois é um auxiliar de desenvolvimento infantil (A.D.I.) que tem seu cargo de origem na creche e se afasta para exercer atividades como P.A. No que se trata da P.A. que acompanha o aluno Lucas, essa tem a formação em pedagogia, embora não a tenha exercido. Pontuemos, também, que existe uma formação para as P.A.

organizada pelo Pró-Escolar, porém ocorrem mensalmente e não é estendida às P.R., o que, se acontecesse, favoreceria as trocas de experiência entre essas profissionais.

Desta forma, entendemos que as P.A. e as P.R. deveriam exercer suas atividades em consonância; inclusive nos momentos de elaboração e desenvolvimento do currículo acessível e que esse fosse embasado também no material didático, fazendo-se a devida adequação previamente, pensamos que seria mais motivador para Lucas, ao se ver utilizando os mesmos materiais que os demais colegas, porém com as habilidades e estratégias de acordo com o percurso de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

#### 4.4.4 Currículo acessível

Ao observarmos o currículo acessível (em anexo) elaborado para o aluno Lucas, pensamos que as mesmas habilidades são reiteradas com veemência, em detrimento de outras que seriam necessárias para o desenvolvimento da sua formação leitora e escritora. Isto posto, pode parecer que as atividades denotam uma concepção de alfabetização como se aprender a ler e a escrever fosse aprender os nomes das letras e combinar consoantes com vogais, formando sílabas, como esclarece Soares (2016, p. 17):

Era o método de soletração, com apoio nas chamadas *Cartas de ABC*, nos abecedários, nos silabários, no  $b + a = ba$ . Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade – escrita, fonemas – grafemas, como se as letras *fossem* os sons da língua, quando, na verdade, *representam* os sons da língua.

Como sugestão para compreendermos melhor esse processo e também para reflexão do professor, propomos, como parte integrante do currículo acessível, incluir-se os registros das habilidades e estratégias propostas. Ademais, entendemos que a ausência de contextualização e da função social da escrita acaba por trazer como consequência a dificuldade na compreensão e a desmotivação do aluno.

Weisz (2014, p. 60), ao afirmar que “[...] os conteúdos escolares são objetos de conhecimento complexos, que devem ser dados a conhecer, aos alunos, por inteiro”, indica que o professor deve criar situações de forma que os alunos vivenciem os usos sociais da escrita, a linguagem adequada de acordo com os contextos, os diversos gêneros textuais e a compreensão do sistema alfabético de escrita. Assim, deve-se criar oportunidades aos alunos, de “[...] ouvir a leitura de textos, participar de situações sociais nas quais os textos reais sejam utilizados, pensar sobre os usos, as características e o funcionamento da língua escrita” (WEISZ, 2014, p. 60).

Lucas continua apresentando dispersão, mas teve progressos em matemática, sendo que reconhece e quantifica os números até vinte e, com o auxílio de material concreto, consegue fazer contas montadas de adição e de subtração, isto é, que não envolvam situações-problema. Com relação à alfabetização, Lucas reconhece as vogais, mas não as associa com as sílabas.

#### 4.5 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em conversa com a professora da sala de recursos multifuncionais (SRM), Sra. Rosa, foi-nos relatado que Lucas já fora encaminhado para o AEE no início de 2019, porém perdeu o atendimento por excesso de faltas e que, no segundo semestre, foi conversado novamente com a responsável por Lucas da necessidade desse atendimento, a qual se comprometeu a trazê-lo; porém Lucas iniciou na sala de recursos no dia 19/08/2019 e, dos 17 atendimentos ofertados, compareceu a apenas 4. Rosa nos informou que emitiu relatório de orientação escolar ressaltando que Lucas precisará de continuidade dos atendimentos em 2020 e que a responsável por esse aluno deverá aguardar convocação no início do ano letivo.

De acordo com o disposto em relatório de desempenho redigido pela professora da SRM, Lucas aparentou ser desassistido pela família no sentido de trazê-lo aos atendimentos visto que a sua mãe sempre alegava motivo de trabalho, não contando com alguém que o trouxesse. Consta também nesse documento que, devido à baixa frequência desse aluno, não foi possível traçar uma sondagem diagnóstica definida, sendo possível observar-se, em mínimo período, que o aluno necessita de atividades que envolvam raciocínio lógico rápido, atenção, memória e percepção visual, visto que é aparente a dificuldade de fixação dos conhecimentos. Ademais, está registrado que Lucas apresenta, ainda, dificuldades: de reconhecimento das letras; de autorregulação, o que dificulta a conclusão de suas atividades; de executar atividades com tratamento de informação; de percepção visual, por exemplo, em jogos simples de sete erros e memória; e de atenção sustentada. Na realização de atividades com peças de encaixe ou quebra-cabeça, demonstra confusão; reconhece e quantifica os numerais até 10; nomeia as vogais; apresenta dificuldade de localizar uma palavra no texto. Sua hipótese da escrita é pré-silábica. Suas frases, ao conversar, são desconexas dentro de um contexto proposto, faltando-lhe coerência de ideias. Percebe-se a falta de maturidade para relações da vida diária, precisando do apoio de um adulto e de materiais concretos para a compreensão das atividades.

Diante das dificuldades e necessidades apresentadas pelo aluno, observadas na avaliação inicial realizada pela professora do AEE, pelo relato da família e da professora de sala regular, seriam realizadas as intervenções pedagógicas, utilizando os seguintes recursos: jogos

simbólicos e de construção; atividades de associação por igualdade e diferenças; sequências; adição e subtração simples com materiais concretos; percepção de si e do outro; uso de imagens para ampliação do vocabulário e compreensão da escrita silábica; jogos com atividades diversificadas envolvendo a produção da escrita; fichas com diversas figuras para formação da sequência lógica de fatos; jogos para o desenvolvimento da memória; utilização do alfabeto móvel; atividades com desenvolvimento de processos mentais: número e quantidade e reconhecimento das letras; organização do pensamento; tratamento da informação; estímulo ao raciocínio lógico e memória rápida, através de atividades estruturadas por nomeação de figuras, sequência de fatos, diálogos da vida cotidiana; informática acessível com softwares educativos e alfabetização com jogos educativos e pedagógicos; leitura e reconto de histórias para utilização de palavras geradoras e observação de objetos e pessoas a fim de listar situações; resolução de pequenos desafios matemáticos envolvendo conceitos básicos; sequência numérica; criação e relações de ideias para autonomia do pensamento e o uso da matemática no cotidiano.

No entanto, há que se salientar que não foi possível a realização das intervenções, segundo a professora da SRM, visto que o aluno não era frequente. No que diz respeito aos aspectos relacionados ao acompanhamento familiar, a mãe se manifestava apenas através de mensagem. Sendo assim, não foi possível a observação de forma constante para apresentação do portfólio ou esclarecimento das atividades desenvolvidas na sala de recursos à responsável, por alegação constante de motivos de trabalho da mãe de Lucas; isto posto, não houve oportunidade de orientação para a família sobre a valorização e estímulos de progresso da aprendizagem apresentados pelo aluno.

De acordo com a mãe, Lucas faz acompanhamento mensal com psiquiatra na saúde mental. Seria importante que a família do aluno Lucas compreendesse a necessidade de trabalho em parceria com as professoras, de forma a perceber que o aluno necessita ainda de momentos em casa que envolvam estudos na intenção de potencializar saberes e desenvolver práticas de reflexão da leitura e da escrita, bem como do desenvolvimento do raciocínio lógico.

Diante disso, a professora da SRM, Sra. Rosa, reafirma que o aluno necessita de intervenção e deverá continuar o AEE nas áreas descritas acima, de forma a garantir o acesso, permanência e participação ativa na escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa apresentou como acontece o processo de alfabetização de duas crianças com diagnóstico de deficiência intelectual em uma escola pública da rede municipal de Mogi das Cruzes. Tivemos como objetivo geral compreender como se desenvolve esse processo. Como objetivos específicos, nós nos propusemos a: conhecer aspectos históricos e sociais das pessoas com necessidades especiais para entender as concepções desses na atualidade; compreender o contexto em que as duas crianças, sujeitos da pesquisa, estão inseridas; observar o processo de aprendizagem dessas crianças e propor intervenções embasadas nas referidas análises e nos estudos sobre o referencial teórico.

Esses objetivos foram elencados por acreditarmos que é possível alfabetizar crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e por entendermos a necessidade desses em ter acesso aos bens culturais e participar ativamente na sociedade, tendo os mesmos direitos e deveres que todos os cidadãos. Entendemos que, para tornar efetiva essa participação na prática, é essencial a equidade, isto é, fornecer meios de acessibilidade física e intelectual a esses para “competirem” em nível de igualdade em uma sociedade regida pelo sistema capitalista, onde quem não tem o poder consegue seu meio de subsistência pela força no trabalho.

Diante disso, esclarecemos que a nossa pesquisa confirmou o que já havia sido identificado em outras pesquisas, mas o que difere das demais é que essa teve uma proposta de ação e de intervenção, além de permitir que as mães e professores falassem de suas experiências, que são únicas. Cada pessoa com necessidades especiais tem o seu ritmo e seu modo de aprendizagem e cabe ao professor respeitá-lo, acompanhá-lo e intervir no processo. Alice concluiu o ano com a hipótese de escrita alfabética. Vários fatores contribuíram para o sucesso na sua aprendizagem. O mais importante foi que a professora regente de Alice e a profissional de apoio acreditaram e investiram no potencial dessa criança, o que teve como consequência a elevação de sua autoestima e a sensação de segurança diante do que lhe era proposto. Ademais, Alice foi incluída em todos os momentos nas atividades com seus colegas de sala. Também importante ressaltar a parceria, o incentivo da família e a participação no reforço na Emesp.

Com relação a Lucas, seu diagnóstico foi tardio e esse não foi estimulado. Conforme relatado por sua mãe, o único especialista que o atende é o psiquiatra. Também não contamos com a colaboração da família, pois sua mãe não se envolve no seu processo de aprendizagem e não reconhece essa importância, o que traz como consequência o mesmo perfil nesse aluno. Isto posto, entendemos suas dificuldades, porém também entendemos que com o olhar para as habilidades desse aluno, com as devidas intervenções e o envolvimento nas atividades com os

demais alunos, Lucas poderá progredir. Isso não quer dizer que não houve evolução; houve, sim, haja visto que quando esse aluno ingressou nesta escola, nem entrava na sala de aula e foi preciso uma grande persistência para chegar onde está hoje. O aluno continua com a hipótese de escrita pré-silábica, porém já reconhece as letras e os números; isso significa que é capaz de aprender.

No que se refere à legislação vigente e no atendimento ao que essa determina, entendemos que o disposto está contemplado e o que determina a qualidade desse atendimento não é o que se faz, mas como se faz. Esse é estruturado pela formação do professor. Esta formação específica se faz na prática e nas trocas com seus pares, o que a rede municipal não proporciona aos profissionais, visto que, na formação que acontece somente uma vez por mês às profissionais de apoio, não está contemplada a formação do professor regente.

Ademais, gostaríamos de reiterar o que contribui para o desenvolvimento desses alunos e quais os entraves para sua aprendizagem.

Primeiramente, almejamos ressaltar a importância do diagnóstico precoce, não para rotular e delimitar a criança, mas para encaminhar essa criança aos multiprofissionais, os quais deverão estimulá-la para que possa transpor as barreiras e desenvolver os processos compensatórios. Percebemos que um dificultador para o diagnóstico precoce é a concepção dos médicos de pensar que a mãe é afobada, ansiosa e não dar a devida atenção para suas preocupações.

As observações no cotidiano da escola, durante a pesquisa, permitiu-nos perceber os aspectos positivos que contribuem para o desenvolvimento de Alice e de Lucas, que são: o perfil inclusivo da unidade escolar; a organização; o acolhimento; a acessibilidade; a disponibilidade de materiais pedagógicos de qualidade; o envolvimento e o empenho das professoras em atender com qualidade os alunos; o aplicativo utilizado nas aulas de informática, que respeita o percurso individual de cada aluno e traz uma proposta de atividade em outro portador de texto, utilizando-se de imagens; a participação da família (Alice); o desejo de aprender e a inclusão de Alice em todas as atividades da sala, além do olhar da professora regente para as potencialidades dessa aluna.

Com relação aos entraves, observamos: a falta de participação e motivação da família (Lucas); a falta de um espaço de tempo disponível para o planejamento das adequações curriculares para as professoras regentes junto com as profissionais de apoio; a necessidade da cópia do cabeçalho, atrasando os nossos sujeitos de pesquisa nas atividades subsequentes; a medicação do aluno Lucas, o que o torna sonolento; as faltas desse aluno no AEE; o

comportamento desafiador da aluna Alice; a localização dos alunos na sala; a distância entre o currículo acessível e o que é trabalhado em sala pelos outros alunos, desmotivando Lucas.

Sendo assim, esperamos ter contribuído com discussões e propostas, trazendo à tona a questão da garantia do direito de aprendizagem a todas as crianças e da efetivação de um ensino de qualidade previsto na legislação. Atentamos para a necessidade de pesquisas que nos orientem com relação ao dever dos pais para com o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais e possíveis encaminhamentos.

Por fim, peço licença para falar em primeira pessoa, porque cada experiência é única!

Enfim, quem são os nossos sujeitos da pesquisa?

Os nossos sujeitos da pesquisa são dois seres humanos, com a singularidade da experiência de ser criança; crianças com desejos, emoções, sentimentos; crianças que brincam, que choram; crianças que se sentem seguras, inseguranças; crianças que tem medo, esperança, amor; crianças que gostam de brincar de boneca, de jogar bola, de ouvir música, de dançar... com as especificidades de ser criança! Porque todas as crianças “normais”, “anormais”, “deficientes”, “eficientes”, “altas”, baixas”, “gordas”, “magras”, “de olhos claros”, “de olhos escuros”, são crianças, são sim “diferentes”, porque não existem padrões. Porque ninguém é igual a ninguém e quando eu me envolvo com o outro e olho para mim mesma, você é o meu outro e eu sou o seu outro, as minhas experiências e sentimentos se fundem com as suas experiências e sentimentos, e eu me transformo e você se transforma; e eu sinto a essência do meu ser!

Foi o que aconteceu... conhecer e acompanhar Alice e Lucas por dias tocou-me. Os meus conhecimentos, que eram de mãe, ampliaram-se na pesquisa, tornando-me uma profissional, o que fez reforçar o meu compromisso com a inclusão. Percebi que são capazes de ler o mundo, em nível macro; de compreender as diversas linguagens, de entender e de imergir nas imagens dos outdoors, dos videogames, dos vídeos, enfim, da cultura multiletrada. Mas também são capazes de ler o mundo em nível micro, isto é, ler o ser, ler o olhar e o corpo do preconceito... e isso os faz retrocederem!

É porque “Narciso acha feio o que não é espelho”!

E disto, entendo muito bem; é o olhar que nos obriga a sermos iguais; iguais à “mesmidade”. É o mesmo olhar que julgou que a “deficiência” de meu filho estava posta, que ela o definia e que ele não seria capaz de aprender. O que não foi verdade! Por isso, enquanto eu puder encher as paredes do mundo com letras, com imagens, com desenhos... para desmentir o posto pela sociedade, eu farei! Porque a cada dia que vejo meu filho sair para trabalhar, alegre, de cabeça erguida, sinto orgulho dele e de mim mesma!

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM 5**. 5. ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2019

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTO. Definição de deficiência intelectual. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 6 jan. 2019.

AZEVEDO, F. C. de. **Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no ensino regular**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e dá outras providências. Brasília, DF, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 11 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 15 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>. Acesso em: 22 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298, de 20 de novembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm). Acesso em: 22 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacaoinclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRASIL. **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, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 22 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 22 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015:** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 25 ago. 2018.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** Questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, M. da P. R. **Alfabetização para o aluno com deficiência intelectual.** 4. ed. São Paulo: Edicon, 2017.

CURY, C. R. J. O direito de aprender: base do direito à Educação. In: ABMP – TODOS PELA EDUCAÇÃO (org.). **Justiça pela qualidade na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013. p. 104-116.

DIAS, M. H. P. **Helena Antipoff:** Pensamento e ação pedagógica à luz de uma reflexão crítica. 1995. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unicamp, Campinas, 1995.

DUARTE, F. S. D. *et al.* **A Alfabetização infantil no enfoque de Emília Ferreiro e Ana Teberosky:** Um estudo de caso na escola municipal José Sampaio. Trabalho apresentado no V Congresso Nacional de Educação, Recife, 2018. Disponível em: <https://docplayer.com.br/138726430-A-alfabetizacao-infantil-no-enfoque-de-emilia-ferreiro-e-ana-teberosky-um-estudo-de-caso-na-escola-municipal-jose-sampaio.html>. Acesso em: 10 out. 2019.

DUBREUCQ, F. **Jean-Ovide Decroly.** Tradução de Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Organização de Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco : Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <https://docero.com.br/doc/e8ccen>. Acesso em: 2 mar. 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, G. F. **Planejamento e Práticas Curriculares nos Processos de Alfabetização de Alunos com Deficiência Intelectual**: experiências e trajetórias em tempos de educação inclusiva. 2016. 313 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FREITAS, M. C.; MENDES, E. G. Análise Funcional de comportamentos inadequados e inclusão: uma contribuição à formação de educadores. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 261-271, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v16n2/v16n2a09.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2019.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Jaén, España, n. 10, p. 101-116, jul. 2013. Disponível em <https://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

GUEBERT, M. C. C. **A Alfabetização de alunos com deficiência intelectual**: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular. 2013. 119 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco : Massangana, 2010.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil dos primórdios ao século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANZUTTI, J. R.; MENDES, L. M. Família e Escola Juntas para a Aprendizagem do Aluno Deficiente. **Só Pedagogia**, 13 mar. 2014. Disponível em: [https://www.pedagogia.com.br/artigos/familia\\_escola\\_juntas/](https://www.pedagogia.com.br/artigos/familia_escola_juntas/). Acesso em: 29 jan. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, M. C. O. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil**: Um estudo sobre a psicogênese da língua escrita. São Paulo: Unesp, 2007.

MENDES, J. A. **Alfabetização de crianças da modalidade de educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MIRANDA, A. A. B. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

MOGI DAS CRUZES. **Lei nº 6.095, de 27 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a criação do centro de atendimento ao portador de necessidades especiais - pró-escolar, e dá outras providências. Mogi das Cruzes, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/m/mogi-das-cruzes/lei-ordinaria/2007/610/6095/lei-ordinaria-n-6095-2007-dispoe-sobre-a-criacao-do-centro-de-atendimento-ao-portador-de-necessidades-especiais-pro-escolar-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 3 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.480, de 10 de julho de 2019**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME de Mogi das Cruzes para o biênio 2019/2020, e dá outras providências. Mogi das Cruzes, 2019. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/m/mogi-das-cruzes/lei-ordinaria/2019/748/7480/lei-ordinaria-n-7480-2019>. Acesso em: 22 ago. 2019.

MONTESORI, M. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem escrita. 2018. 199 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da Superstição à Ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PINA, L. D. Sociedade inclusiva: a face aparente do capitalismo em uma nova fase. **Revista Digital do Paideia**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 127-149, abr./set. 2010. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/267832776\\_Sociedade\\_inclusiva\\_a\\_face\\_aparente\\_do\\_capitalismo\\_em\\_uma\\_nova\\_fase](https://www.researchgate.net/publication/267832776_Sociedade_inclusiva_a_face_aparente_do_capitalismo_em_uma_nova_fase). Acesso em: 03 nov. 2019.

REIS, M. R. **Constituição da linguagem escrita de uma criança considerada com deficiência intelectual**: Contribuições da perspectiva histórico-cultural. 2018. 215 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais**. São Paulo: Parábola, 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, N. T. **Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

SANTOS, R. P. L. dos. **O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual**: o currículo escolar em questão. 2015. 105 p. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência**. São Paulo: RNR, 2003. Disponível em: <http://sivc.saci.org.br/files/chamar.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, L. S. R. G. **Inclusão**: Análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do Ensino Fundamental de escolas municipais de Limeira – SP. 2015. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

SKLIAR, C. **Pedagogia (Improvável) da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: A questão dos métodos. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e Ação Docente**: da medicina à educação. 2009. 240 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 1991. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/26357017\\_Manuscrito\\_de\\_1929](https://www.researchgate.net/publication/26357017_Manuscrito_de_1929). Acesso em: 6 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de Defectologia. Madrid: António Machado Libros, 2012.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. 20. reimpr. São Paulo: Ática, 2014.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. ePUB. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n5v0ee>. Acesso em: 26 nov. 2019.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A****SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Através do presente instrumento, solicitamos autorização da Sra. Secretária Municipal de Educação para realização de pesquisa acadêmica, que compõe a dissertação de mestrado da aluna desta universidade, Sra Regina Célia Fernandes da Costa Perpetuo, CPF 075967418-35, orientada pela Profª Dra. Rosiley Ap. Teixeira, tendo como título preliminar “A alfabetização de crianças com diagnóstico de deficiência intelectual”.

A coleta de dados será feita através de observação registrada em diário de campo, análise de documentos dos registros escolares e ação comunicativa e dialógica, com o objetivo de investigar as estratégias de ensino voltadas à alfabetização de duas crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e compreender as particularidades de seus desenvolvimentos.

A presente atividade faz parte do “Programa de Gestão e Práticas Educacionais” (PROGEPE), pertencente à Universidade Nove de Julho.

São Paulo, 23 de abril de 2019

---

Acadêmico

Deferido ( )

Indeferido ( )

**APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada – Família****FAMÍLIA**

Aluno:

Mãe:

Escolaridade:

Local de trabalho:

Pai:

Escolaridade:

Local de trabalho:

Tipo de parto do aluno participante do projeto:

1. Conte a história do nascimento de seu (sua) filho (a).
2. Quando e como se sentiu ao saber de suas dificuldades de desenvolvimento? E quando soube do diagnóstico?
3. Informe-nos sobre o histórico de desenvolvimento de seu (sua) filho (a).
4. Quando e onde se iniciou seu processo de escolarização? Com qual idade? Em qual modalidade de escola?
5. Como você se sente em relação à escolaridade de seu (sua) filho (a). O que mais lhe preocupa?
6. Como você acredita que os fatos se produziram? Como tudo aconteceu?
7. O que seu filho mais gosta de fazer quando está em casa?
8. O que seu filho menos gosta de fazer?
9. Conte-nos sobre a rotina diária com a família.
10. Como ocorreu o processo de formação de comportamentos como comer sozinho, tomar banho, higiene pessoal?
11. A criança toma algum tipo de medicamento?
12. A criança é atendida por profissionais especializados? Quais?

## **APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada – Professoras e profissionais de apoio**

### **PROFESSORAS E PROFISSIONAIS DE APOIO**

1. Formação inicial e continuada.
2. Tempo de serviço no magistério.
3. Tempo de atuação no nível de ensino estudado.
4. Tempo de serviço no local da pesquisa.
5. Forma de chegada ao cargo.
6. Fale sobre a perspectiva de inclusão.
7. Você se vê professor(a) na perspectiva da inclusão?
8. Descreva o aluno.
9. Como trabalha com \_\_\_\_\_ em suas aulas?
10. Você vê possibilidades e desafios na inclusão de \_\_\_\_\_? (Quais?)
11. Como você definiria deficiência Intelectual?
12. Quais características o aluno deve apresentar para ser considerado como uma pessoa com deficiência intelectual?
13. Você conhecia a síndrome de \_\_\_\_\_? Se sim ou não, gostaria de ouvir a respeito.
14. Os pais se preocupam com a educação da criança?
15. Como o aluno se comporta na escola e em sua sala de um modo geral? Dê exemplos.
16. Quais são as dificuldades apresentadas por essas crianças?
17. O aluno traz para a escola conhecimentos habilidades limitadas, assim como uma experiência prática insuficiente? Sim ( ) Não ( ) Não sei dizer ( )
18. Mencione qualquer outra característica ou observação de interesse sobre o aluno que, segundo sua opinião, não tenha sido perguntada.
19. Na sua percepção, o aluno apresenta uma deficiência intelectual: leve ( ) moderada ( ) severa
20. Em sua opinião, de acordo com suas observações, qual a maior dificuldade que o aluno apresenta? Por favor, descreva sinteticamente:
21. Qual a sua maior dificuldade em seu trabalho pedagógico com o aluno? Por favor, descreva sinteticamente: Muito obrigada pela sua atenção e colaboração!

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Sondagem Lucas

N	K	O	L	O	A	G
P	+	E	T	R	O	G
A						
S						
N						
L						
O						
U						
K						
O						
Q						
X						
M						
A						
L						
K						
R						
C						
C						
R						
P						
K						
E						
Z						
S						
Z						
D						
S						
X						

ALNS

AZC RZ

QRTLO

ASQQ

NVOHQ

Justo

ALOLAY ASPIRADOR

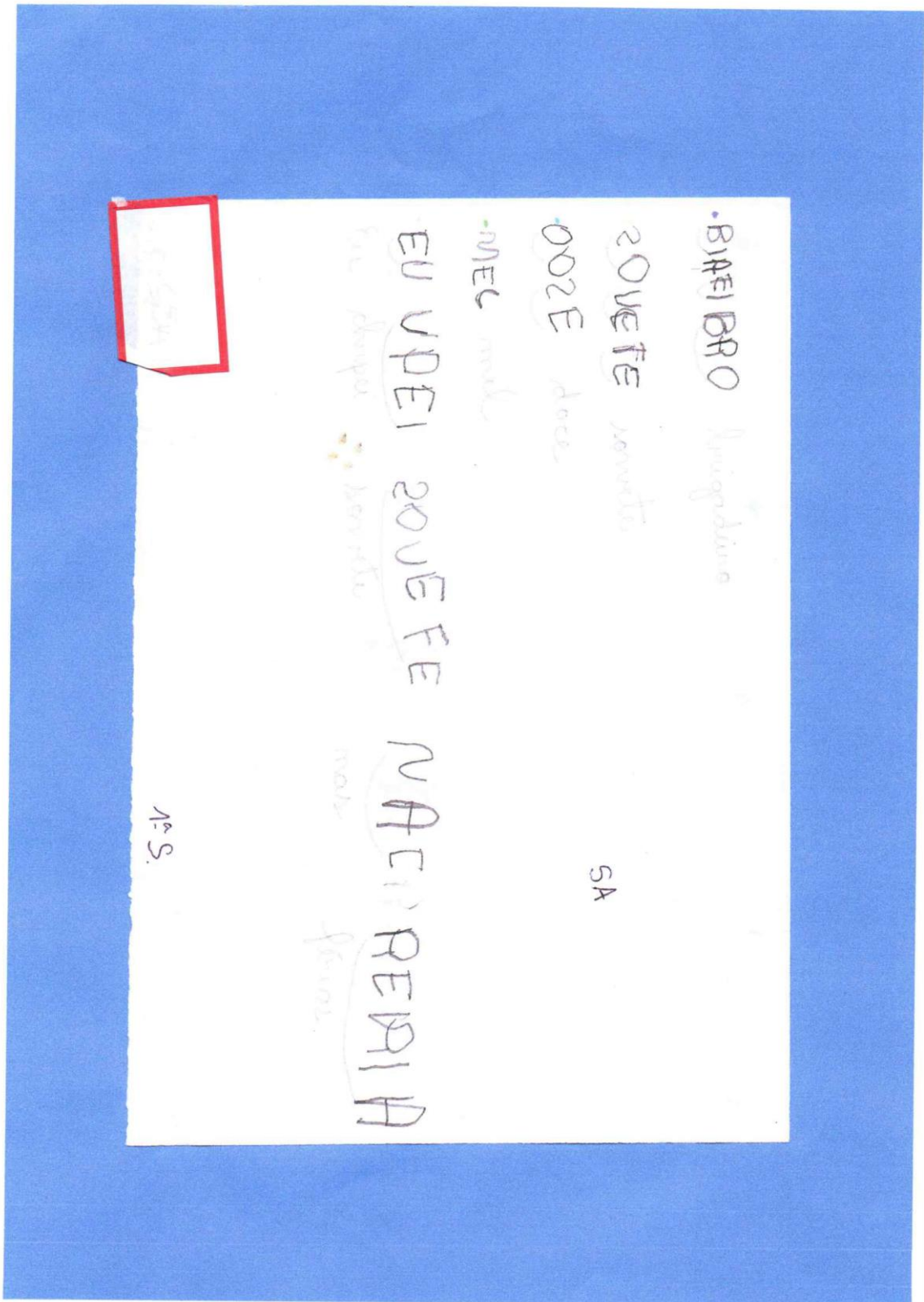
LONAQJ VASSOURA

RGOLAS BALDE

AO+OLA PA

AOALTBOV O BALDE ESTÁ CHEIO DE ÁGUA LIMPA

## ANEXO B – Sondagem Alice



PIRULITO ENBATE 8ATE  
 PIRULITO E.TA 8ATE  
 ENBOTE DEMI E.TA  
 DE OTH 60TH5000 EU

ASPIRADOR aspirador

VASSOURA vassoura

BALDE balde

PAI pai

O BALDE ESTA CHEIO DE AGUA

O balde está cheio de água

LIAPA  
limpa.

## ANEXO C – Avaliação descritiva individual – Alice

Professor: M

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Turma: 2º ano (i)Data: 04 / 03 / 2019

## AVALIAÇÃO DESCRITIVA INDIVIDUAL

## ATITUDES COMPORTAMENTAIS

Interage bem com os colegas em sala; participa das atividades em grupo; participa oralmente diante de situações apresentadas; é comunicativa com os colegas/professora/auxiliar de apoio; quando questionada em algumas atividades mostra-se insegura; não apresenta faltas; compreende e respeita combinados.

## DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES PARA A VIDA AUTÔNOMA

Sabe seu nome completo; sabe identificar os membros da sua família como vizinha; vai ao banheiro sozinho; consegue passar recados aos pais; sente-se envergonhada ao falar diante das pessoas.

## ATENÇÃO/CONCENTRAÇÃO/INTERESSE

Se dispersa com facilidade, mas consegue terminar as atividades propostas; necessita de auxílio diante de algumas atividades, principalmente as de escrita; realiza as atividades rotineiras com iniciativa; demonstra interesse em ouvir e recontar histórias.

#### PERCEPÇÃO AUDITIVA E MEMÓRIA AUDITIVA

Não reconhece todas as letras nem todos os números; reconta histórias com base em acontecimentos principais; é capaz de transmutar recados.

#### PERCEPÇÃO VISUAL E MEMÓRIA VISUAL

Senta na fileira do meio, juntamente com a auxiliar de apoio, usa óculos; reconhece semelhanças e diferenças; reconhece as cores; consegue relacionar imagens e palavras.

#### HABILIDADES SENSORIO – MOTORA

Corda, corre e pula normalmente; consegue realizar recorte e colagem; tem movimento de pinça e preensão; segura objetos de forma satisfatória.

#### ORIENTAÇÃO TEMPORAL ESPACIAL

Não reconhece dia, mês e ano; lembra de assuntos anteriores, principalmente histórias, contos e músicas, não reconhece bairro, cidade, estado e país.

## COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM ORAL

Comunica-se de maneira adequada com colegas, professores e auxiliar de apoio; reconhece e identifica os sons das letras com pouca segurança; participa das aulas expondo suas ideias e opiniões.

## LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ESCRITA

A criança encontra-se na hipótese de escrita silábica alfabética; escreve seu primeiro nome; reconhece as letras do alfabeto; gosta de histórias e livros; não apresenta firmeza em seu traçado.

## RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO

Apresenta dificuldade no reconhecimento dos números; conta sequencialmente até 10; realiza as atividades com auxílio.

Assi

(a)

Ativ. Especiais

D

Data: 03 / 04 / 2019

Área: Língua Portuguesa

## 1. Atividade realizada:

- ( ) com auxílio do professor  
 ( ) com auxílio dos colegas  
 (X) com colaboração da Auxiliar.  
 ( ) sem auxílio

## 2. Aonde chegar com o aluno nesta atividade?

- Identificar palavras com S e SS baseando-se no som; - Associar a palavra a sua representação na imagem; - Ler palavras.

## 3. Ao chegar ao final da atividade quais foram as habilidades apresentadas pelo aluno?

A aluna preparou todo o jogo já observando as palavras e as imagens. No momento de jogar teve muito interesse e buscou ler as palavras sozinho.

Obs.: A aluna é muito esforçada, porém no momento da leitura das palavras precisa de auxílio. Após jogar algumas vezes já conseguia fazer a associação de forma mais independente.

Data: 27 / 02 / 2019 0

Área: Matemática

1. Atividade realizada:

- ( ) com auxílio do professor  
 ( ) com auxílio dos colegas  
☒ com colaboração da Auxiliar.  
 ( ) sem auxílio

2. Aonde chegar com o aluno nesta atividade?

- Construção do calendário do mês de Março;  
- Reconhecer os números; - Reconhecer os dias da semana; - Localizar o mês  
de março.

3. Ao chegar ao final da atividade quais foram às habilidades apresentadas pelo aluno?

A aluna conseguiu preencher todo o calendário com auxí-  
lio. Identificou os dias da semana, o mês e o ano. Ainda  
não consegue relacionar o número falado a sua representação.

Obs: Durante a atividade a aluna mostra-se insegura di-  
ante das decisões que precisa tomar.

Bimestre: 1º(X) 2º( ) 3º( ) 4º( ) Ano: 2019

Ano: 2º ano A Período: manhã.

% de frequência no bimestre: 93% (4 faltas)

Habilidades apresentadas pelo aluno:

A aluna encontra-se na hipótese de escrita (silábica) alfabética. Reconhece as letras e, por muitas vezes identifica as sílabas, porém, apresenta insegurança. Participa oralmente das aulas, gosta muito de histórias. Conhece os números oralmente, mas ainda não associa o número falado à sua representação escrita.

Quadro de Notas:

Língua Portuguesa	Matemática	Ciências Naturais e Sociais	Arte	Ed. Física
7	6,5	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>C</span> <span>H</span> <span>G</span> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <span>8</span> <span>8</span> <span>8</span> </div>	6	7

A avaliação do aluno é realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, de acordo com o progresso do próprio aluno, levando em consideração o desenvolvimento das potencialidades.

Data: 04 / 06 / 2019  
 Área: Língua Portuguesa (Ler e Escrever)

1. Atividade realizada:

- ( ) com auxílio do professor  
 (x) com auxílio dos colegas  
 ( ) com colaboração da Auxiliar.  
 ( ) sem auxílio

2. Aonde chegar com o aluno nesta atividade?

- Com o alfabeto móvel, realizar a escrita dos ingredientes ditados pelo professor; - Com base nos ingredientes, desenhar e escrever o nome da receita.

3. Ao chegar ao final da atividade quais foram às habilidades apresentadas pelo aluno?

A aluna conseguiu realizar a escrita de um ingrediente e juntamente com um colega finalizou a escrita do outro ingrediente. Durante a atividade pude perceber que a aluna se sentiu motivada a escrever o ingrediente e realizou a atividade com bastante segurança.

Obs.: É visível o avanço da aluna diante das atividades e a evolução de sua segurança na resolução das mesmas.

Data: 27 / 05 / 2019

Área: Matemática (Emai)

1. Atividade realizada:

- ☒ com auxílio do professor  
☐ com auxílio dos colegas  
☐ com colaboração da Auxiliar.  
☐ sem auxílio

2. Aonde chegar com o aluno nesta atividade?

- Realizar a adição mentalmente; - Comparar os resultados da adição e identificar qual é o maior.

3. Ao chegar ao final da atividade quais foram às habilidades apresentadas pelo aluno?

A aluna conseguiu realizar a adição com o auxílio dos dedos da professora, porém há momentos que precisa de auxílio oral para dar continuidade a sequência numérica.

Obs.: A aluna demonstra um grande esforço para solucionar as atividades.

Bimestre: 1º ( ) 2º (X) 3º ( ) 4º ( ) Ano: 2019

Ano: 2º ano A Período: manhã

% de frequência no bimestre: 90% (5 faltas)

**Habilidades apresentadas pelo aluno:**

A aluno encontra-se na hipótese de escrita alfabética. Já consegue ler palavras silabando-as, escreve palavras e frases pequenas. Apresenta dificuldades em associar a quantidade ao número.

**Quadro de Notas:**

LP	Arte	Ed. Física	Matemática	Ciências	Geografia	História
8	7	8	7	8	8	8

A avaliação do aluno é realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, de acordo com o progresso do próprio aluno, levando em consideração o desenvolvimento das potencialidades.

### Comentários do Professor sobre a Amostra de Trabalho

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Área: Matemática (Enem)

1. Atividade realizada:

- ☐ com auxílio do professor  
☒ com auxílio dos colegas  
☒ com colaboração da Auxiliar.  
☐ sem auxílio

2. Aonde chegou com o aluno nesta atividade?

- Relator confiou e associou a escrita de número a quantidade de contagem, não compreendeu a grandeza política e monetária, reconheceu as faces políticas e sociais.

3. Ao chegar ao final da atividade quais foram as habilidades apresentadas pelo aluno?

O aluno conseguiu, com auxílio, associar o nome a quantidade e reconhecer a sequência numérica de 1 a 20. Na construção do problema, o aluno demonstrou bastante interesse, com o auxílio da colega, produziu a atividade com sucesso.

Obs.: O aluno apresenta avanços nas habilidades das atividades, porém, há momentos que tem dificuldades em aceitar auxílio.

**Comentários do Professor sobre a Amostra de Trabalho**

Nome do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Área: Língua Portuguesa**1. Atividade realizada:**

- ( ) com auxílio do professor  
(X) com auxílio dos colegas  
(X) com colaboração da Auxiliar.  
( ) sem auxílio

**2. Aonde chegar com o aluno nesta atividade?**

- Realizar a leitura de ditados populares e fazer a correspondência com as imagens; - Em dupla, formar frases com as personagens dos folclore.

**3. Ao chegar ao final da atividade quais foram às habilidades apresentadas pelo aluno?**

A aluna realizou a leitura dos ditados populares, com auxílio e imediatamente fez a correspondência com as imagens.  
A atividade de formação de frases, realizada em dupla, foi elaborada inicialmente através da oralidade e, em seguida, o colega foi ditando a frase elaborada.

Obs.: A aluna vem desempenhando bem as atividades propostas.

Aluno(a): \_

Professor(a): MBimestre: 1º ( ) 2º ( ) 3º (X) 4º ( ) Ano: 2019Ano: 2º ano APeríodo: manhã% de frequência no bimestre: 85% (7 faltas)**Habilidades apresentadas pelo aluno:**

A aluna encontra-se na hipótese de escrita alfabética. Gosta ouvir histórias, tem facilidade em memorizá-las. Realiza a leitura e a escrita silabando as palavras. Apresenta visível melhora na relacionamento com os colegas e participação em brincadeiras e jogos. Ainda apresenta dificuldades na associação de números e quantidades.

**Quadro de Notas:**

LP	Arte	Ed. Física	Matemática	Ciências	Geografia	História
8	7,5	8	6,5	8	8	7

A avaliação do aluno é realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, de acordo com o progresso do próprio aluno, levando em consideração o desenvolvimento das potencialidades.

**Comentários do Professor sobre a Amostra de Trabalho**

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: 28 / 10 / 2011Área: Matemática / Emai**1. Atividade realizada:**

- ( ) com auxílio do professor  
( ) com auxílio dos colegas  
(x) com colaboração da Auxiliar.  
( ) sem auxílio

**2. Aonde chegar com o aluno nesta atividade?**

Comprender figuras planas, reconhecer formas geométricas pla-  
nas, explorando a quebra-cabeças (Tangram)

**3. Ao chegar ao final da atividade quais foram às habilidades apresentadas pelo aluno?**

A aluna conseguiu identificar as formas geométricas  
planas e com o auxílio da professora de apoio conse-  
guiu montar um quadrado entre outros. A aluna demons-  
trou interesse ao realizar a atividade, associando formas e cores  
e ela foi buscando a melhor posição para colocar cada peça.

**Obs.:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Comentários do Professor sobre a Amostra de Trabalho

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: 24 / 10 / 2019

Área: Língua Portuguesa (ler e escrever) / Ciências / Arte

#### 1. Atividade realizada:

- ( ) com auxílio do professor  
 ( ☒ ) com auxílio dos colegas  
 ( ) com colaboração da Auxiliar.  
 ( ) sem auxílio

#### 2. Aonde chegar com o aluno nesta atividade?

Apresentação de texto sobre a origem da máscara, roda de conversa e confecção da máscara do onça-pintado baseada em conhecimentos adquiridos sobre as características do animal.

#### 3. Ao chegar ao final da atividade quais foram às habilidades apresentadas pelo aluno?

A atividade foi realizada em dupla (inicialmente), uma criança segurava a lixa e a outra colava o jornal, após a secagem decoramos e cada aluno pintou a sua máscara segundo as características do animal estudado. O aluno realizou a atividade de forma satisfatória, compreendeu que precisava trabalhar em equipe e finalizou a atividade de acordo com o esperado.

Obs.: \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Bimestre: 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º (x) Ano: 2019

Ano: 2º ano A Período: manhã

% de frequência no bimestre: 87,5% (+faltas)

**Habilidades apresentadas pelo aluno:**

A aluna encontra-se na hipótese de escrita alfabética. Apresentou evolução na socialização com os colegas e desenvolveu maior autonomia na realização das atividades. Tem facilidade em contar histórias que ouviu. Reconhece números até 30.

**Quadro de Notas:**

LP	Arte	Ed. Física	Matemática	Ciências	Geografia	História
8	8	9	6,5	8	8	8

A avaliação do aluno é realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, de acordo com o progresso do próprio aluno, levando em consideração o desenvolvimento das potencialidades.

**ANEXO D – Avaliação descritiva individual – Lucas****Comentários do Professor sobre a Amostra de Trabalho**

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: 25 / 09 / 2019Área: Matemática

1. Atividade realizada:

- ( ) com auxílio do professor  
( ) com auxílio dos colegas  
(☒) com colaboração da Auxiliar.  
( ) sem auxílio

2. Aonde chegar com o aluno nesta atividade?

Identificar o sistema de numeração decimal  
Adição com situações problemas ilustradas (não  
de juntar)

3. Ao chegar ao final da atividade quais foram às habilidades apresentadas pelo aluno?

O aluno identifica e quantifica os numerais  
até 50. E resolve situações de adição simples com  
colaboração da auxiliar.

Obs.: O aluno continua relutante na realização de  
atividades em sala de aula

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Professor(a) \_\_\_\_\_

Bimestre: 1º ( ) 2º ( ) 3º (X) 4º ( ) Ano: 2019

Ano: 3º Ano B Período: manhã

% de frequência no bimestre: \_\_\_\_\_

Habilidades apresentadas pelo aluno:

O aluno reconhece as sílabas mas ainda não as reconhece na sílaba. Permanece silábico sem valor. Reconhece os algarismos até 10 e os quantifica. Em situações problemas se apoia em materiais concretos, e colaboração da auxiliar para a leitura.

Quadro de Notas:

LP	Arte	Ed. Física	Matemática	Ciências	Geografia	História
5,0	6,0	7,0	5,0	5,0	5,0	5,0

A avaliação do aluno é realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, de acordo com o progresso do próprio aluno, levando em consideração o desenvolvimento das potencialidades.

### Comentários do Professor sobre a Amostra de Trabalho

Nome do(a) aluno(a): \_\_\_\_\_

Data: 29 / 11 / 2019

Área: Língua Portuguesa

1. Atividade realizada:

- (☒) com auxílio do professor  
 ( ) com auxílio dos colegas  
 ( ) com colaboração da Auxiliar.  
 ( ) sem auxílio

2. Aonde chegar com o aluno nesta atividade?

Identificar o som das vogais com a consoante para for-  
mar uma sílaba.

3. Ao chegar ao final da atividade quais foram às habilidades apresentadas pelo aluno?

O aluno identifica o som das vogais, mas se desper-  
sa com facilidade, o que faz com que o mesmo se confun-  
da na hora de registrar a letra correta.

Obs.: Apesar de demonstrar algumas evoluções, o aluno  
permanece pré silábico, e desinteressado e sonolento  
em sala.

## ANEXO E – Currículo acessível

**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 13 / 05 à 17 / 05 de 2019.

NOME DO ALU: \_\_\_\_\_

TURMA: 3º Ano B

## **CURRÍCULO ACESSÍVEL** **ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

**SEMANA DE:** 20 / 05 **à** 24 / 05 **de** 2019.

PROF.: \_\_\_\_\_

**NOME DO ALUNO:**

TURMA: 3º Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Letra K e sua família silábica - Sequência numérica ✓	Letra L e sua família silábica - Ordem simples ✓	Letra M e sua família silábica - Sequência numérica ✓	Letra N e sua família silábica - Subtração simples ✓	Letra O e sua opacidade - Sequência numérica ✓






**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

PT

SEMANA DE: 27 / 05 à 31 / 05 de 2019.

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 3º Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Letra P e sua família silábica - Sequência na música 	Letra Q e sua família silábica - Adição simples 	Letra R e sua família silábica - Sequência de objetos 	Letra S e sua família silábica - Sequência na música 	Letra T e sua família silábica - Adição simples 

# CURRÍCULO ACESSÍVEL

## ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 27 / 05 à 31 / 05 de 2019.

PROR.:                     

NOME DO ALUNO:                     

TURMA: 3ª Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Língua P e sua família silábica - Sequência na música ✓	Língua Q e sua família silábica - Adição simples ✓	Língua R e sua família silábica - Sequência de alfabeto ✓	Língua S e sua família silábica - Sequência na música ✓	Língua T e sua família silábica - Adição simples ✓

# CURRÍCULO ACESSÍVEL ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 03 / 06 à 07 / 06 de 2019.

PROF.: \_\_\_\_\_

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 3º ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p>Veget A</p> <p>Sequência numérica</p> <p>Quantificação</p> <p>Adição</p> <p>Subtração</p> <p>Multiplicação</p>	<p>Veget E</p> <p>Sequência numérica</p> <p>Quantificação</p> <p>Adição</p> <p>Subtração</p> <p>Multiplicação</p>	<p>Veget I</p> <p>Sequência numérica</p> <p>Quantificação</p> <p>Adição</p> <p>Subtração</p> <p>Multiplicação</p>	<p>Veget O</p> <p>Sequência numérica</p> <p>Quantificação</p> <p>Adição</p> <p>Subtração</p> <p>Multiplicação</p>	<p>Veget U</p> <p>Sequência numérica</p> <p>Quantificação</p> <p>Adição</p> <p>Subtração</p> <p>Multiplicação</p>



# **CURRÍCULO ACESSÍVEL**

## **ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 14 / 06 à 19 / 06 de 2019.

PROF.:

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 3ª Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p>Atividade com região</p> <p>Sequência numé- rica</p> <p>Quantificações</p> <p>Capítulo mensal</p>	<p>Atividade com região</p> <p>Sequência numé- rica</p> <p>Quantificações</p> <p>Capítulo mensal</p>	<p>Atividade com região</p> <p>Sequência numé- rica</p> <p>Quantificações</p> <p>Capítulo mensal</p>		

**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 24 / 06 à 28 / 06 de 19

PROF.: \_\_\_\_\_

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 3ª Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Atividades com região	Atividades com região	Atividades com região	Atividades com região	Atividades com região
Sequência numérica	Sequência numérica	Sequência numérica	Sequência numérica	Sequência numérica
Quantificação	Quantificação	Quantificação	Quantificação	Quantificação
Operação mental	Operação mental	Operação mental	Operação mental	Operação mental
✓	✓	✓	✓	✓

**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 01 / 06 à 05 / 06 de 2019.

PROF.: \_\_\_\_\_

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 2ª ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Atividades com regua Sequência numérica Quantificação	Atividades com regua Sequência numérica Quantificação	Atividades com regua Sequência numérica Quantificação	Atividades com regua Sequência numérica Quantificação	

**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 21 / 02 / 2021 à 27 / 02 / 2021 de 2021

PROF.: \_\_\_\_\_

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 2º Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	Retomada das regras Sequência numérica até 10 Contagem dos alunos ✓	Retomada do dia Sequência numérica até 10 Retomada das regras Contagem dos alunos ✓	Retomada diária Retomada das regras de 2 regras Contagem até 10 Quantificação de matéria ✓	Retomada diária Contagem dos alunos Retomada das regras ✓

**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 08 / 08 à 09 / 08 de 2014

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 04 Anos

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
	Contagem dos alunos Pelo número Vegiv e alfabeto móvel ✓	Idem Identificação de letra inicial Quantificação ✓	Idem Vegiv Sequência numérica: numeros e antecessor ✓	Idem Quantificação Vegiv ✓

# CURRÍCULO ACESSÍVEL

## ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 12 / 10 à 18 / 10 de 2019

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

PROF.: \_\_\_\_\_

TURMA: 2019.2

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem dos alunos</li> <li>- Retina</li> <li>- Quantificações</li> <li>- Seguir</li> <li>- Numerais até 10</li> </ul>	Idem	Idem	Idem Jogo da memória de animais da mãe	Idem

# CURRÍCULO ACESSÍVEL ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 29 / 05 / 2023 de 2023

PROF.:

NOME DO ALUNO:

TURMA:

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p>Rotina</p> <p>Contagem das aulas</p> <p>Quantificação</p> <p>Despex</p> <p>Pareamento</p> <p>numerais até 10</p> <p>letra numérica</p> <p>Códigos simples</p>	<p>sem</p>	<p>sem</p>	<p>sem</p>	<p>sem</p>

**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 22 / 02 / 2019 à 28 / 02 / 2019 de 2019

PROF.: \_\_\_\_\_

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 34 Quad B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Retina Contagem dos alunos Regras Alfabeta mênul Quantificação Numerais até 10 Rota numérica Códigos simples	Idem	Idem	Idem	Idem

# **CURRÍCULO ACESSÍVEL** **ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 03 / 09 à 09 / 09 de 2007.

PROF

NOME DO ALUNO: \_

TURMA: 2º Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retina</li> <li>- Contagem de acentos</li> <li>- Regras</li> <li>- Capital móvel</li> <li>- Quantificação</li> <li>- Numerais de 10</li> <li>- Rele numéricas</li> <li>- Ordens simples</li> </ul>	Stem	Stem	Stem	Stem

# CURRÍCULO ACESSÍVEL ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 01 / 01 à 12 / 01 de 2019

PROF.:

NOME DO ALUNO: \_

TURMA: 5ª Ano A

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retina</li> <li>- Adição simples</li> <li>- Alfabeto móvel</li> <li>- Seguir</li> <li>- Quantificações</li> <li>- Numerar até 10</li> <li>- Reta numérica</li> <li>- Preencher +</li> <li>- Imagem = Alabre (juntamente c/ jogo da memória)</li> </ul>	Idem	Idem	Idem	Idem

**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**  
 SEMANA DE: 10 / 04 à 10 / 04 de 2012.

PRO

NOME DO ALUNO

TURMA: 24

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retina</li> <li>- Contagem das células</li> <li>- Olfato e visão</li> <li>- Quantificação</li> <li>- Numerar até 10</li> <li>- Pinta numérica</li> </ul>	Stem	Stem	Stem	Stem

# CURRÍCULO ACESSÍVEL ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 22 / 07 / 2022 à 28 / 07 / 2022 de 2022

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
- Retina - Códigos e subtração simples - Alfabeto mural - Seguir imagem - Quantificação até 10. - Retas numéricas	Idem	Idem	Fazer até a UBC	Idem

# CURRÍCULO ACESSÍVEL ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 01 / 10 à 04 / 10 de 2019

NOME DO ALUNO:

PROF.:

TURMA:

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p><i>Atividades permanentes</i>            - Letina diária da turma            - Contagem dos alunos            - Leturas do alfabeto            - Letura até 10</p> <p><i>Língua portuguesa:</i>            - Construções de palavras com o alfabeto móvel  <i>matemática</i>            - Cálculos simples e ilustrados  <i>Corte</i>            - Pintura de golfinho</p>	<p><i>Atividades permanentes</i>            (1º ano) ✓</p> <p><i>Língua portuguesa</i>            - Formação inicial da letra B e sugestões em folha</p>	<p><i>Atividades permanentes</i>            (1º ano) ✓</p> <p><i>matemática</i>            - Quantificação até 10 de materiais            - Coloração e sugestões vocais em folha</p>	<p><i>Atividades permanentes</i>            (1º ano) ✓</p> <p><i>Língua portuguesa</i>            - Alfabeto móvel            - Formação de palavras            - Cálculos simples</p>	<p><i>Atividades permanentes</i>            (1º ano) ✓</p> <p><i>matemática</i>            - Situações problematizadoras            - Cálculos simples e unidades</p>

\* O foco da semana foram as vogais e o som das palavras

# **CURRÍCULO ACESSÍVEL** **ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 07 / 10 à 11 / 10 de 2019.

PROF.: \_

NOME DO ALUNO: \_

TURMA: 2ª Ano D

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p><i>Atividades permanentes</i>            Retina) diário da Turma            Contagem dos alunos            Letura do caderno            Letura do 1º</p>	<p><i>Atividades permanentes</i>            (Idem)</p>	<p><i>Atividades permanentes</i>            (Idem)</p>	<p><i>Atividades permanentes</i>            (Idem)</p>	<p><i>Atividades permanentes</i>            (Idem)</p>
<p><i>Atividades de identificação</i>            Identificou as letras            que faltam            Quantificação de            imagens e vogais            em folha</p>	<p>Idem</p>	<p>Idem</p>	<p>Idem</p>	<p>Idem</p>
				<p>* Continuamos com as vogais</p>

# CURRÍCULO ACESSÍVEL ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 14 / 10 à 18 / 10 de 2019.

NOME DO ALUNO \_\_\_\_\_

TURMA: 3º Ano B

PROF \_\_\_\_\_

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p><i>Atividades planejadas</i></p> <p>Revisão diária da Turma</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contagem das abas</li> <li>- Jitona de afeite</li> <li>- Jitona até 20</li> <li>- Quantificações</li> <li>- Jitonações proble- mas e adições e subtrações ✓</li> </ul>	Idem	Idem	Idem	Idem
		<p>• O professor fez a sequência numérica e paralelamente com as numerais correspondentes.</p>		

**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 14 / 10 à 18 / 10 de 2019.

PROF

NOME DO ALUNO

TURMA: 3º Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p><i>Atividades planejadas</i></p> <p>Revisão diária da Turma</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Contagem das abas</li><li>- Jitonas de alfabeto</li><li>- Jitona até 20</li><li>- Quantificações</li><li>- Jitonas para leitura e escrita e subtração ✓</li></ul>	<p><i>Idem</i></p>	<p><i>Idem</i></p>	<p><i>Idem</i></p>	<p><i>Idem</i></p>
		<p>• O professor repassará numeração e parâmetros com os numerais correspondentes.</p>		

# **CURRÍCULO ACESSÍVEL** **ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 28 / 10 à 04 / 11 de 2019.

PROF.:                     

NOME DO ALUNO:                     

TURMA: 3º ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p><i>Retina</i>  Centagem das aulas  depois de mais  números novos  Quantificação  Tegus</p>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>
		<p>* Iniciações as aulas de Inglês com a  fornida revisão da aula B</p>		

# **CURRÍCULO ACESSÍVEL** **ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 04 / 11 à 08 / 11 de 2019.

PROF.:

NOME DO ALUNO:

TURMA: 3º Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p>Rotina diária</p> <p>Contagem dos alunos</p> <p>Defeitos e números</p> <p>moeda</p> <p>Quantificação</p> <p>campo ativo</p>	<p>idem</p>	<p>idem</p>	<p>idem</p>	<p>idem</p>
		<p>* Em matemática focamos no conceito de adição e subtração, em língua portuguesa fazemos revisão de c</p>		

# **CURRÍCULO ACESSÍVEL** **ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

PROF.:

SEMANA DE: 11 / 11 à 15 / 11 de 2019.

TURMA: 3º Ano B

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p>Conteúdo das aulas</p> <p>Quantificação</p> <p>Rotina diária</p> <p>Afeto e numeração</p> <p>movimento</p> <p>ilustrar</p> <p>compreensão ilustrar</p> <p>de</p>	<p>de</p>	<p>de</p>		

**CURRÍCULO ACESSÍVEL**  
**ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 18 / 11 à 22 / 11 de 2019.

PROF.:

NOME DO ALU

TURMA: 3º Ano B

SEGUNDA-FEIRA <u>18</u>	TERÇA-FEIRA <u>19</u>	QUARTA-FEIRA <u>20</u>	QUINTA-FEIRA <u>21</u>	SEXTA-FEIRA <u>22</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retirar diário</li> <li>- Contagem dos alunos</li> <li>- Calcular média</li> <li>- Quantificação</li> <li>- Situação problema no campo ativo</li> </ul>	Idem	Idem	Idem	Idem
✓				

# **CURRÍCULO ACESSÍVEL** **ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

SEMANA DE: 25 / 11 à 29 / 11 de 2019.

PROF:

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 3º Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rotina</li> <li>- Criação dos alunos</li> <li>- Defeitos morais</li> <li>- Quantificação</li> <li>- Situações problemáticas</li> <li>- Ilustrar</li> </ul>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>	<i>Idem</i>

# CURRÍCULO ACESSÍVEL ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 02 / 12 à 06 / 12 de 2019.

PROF.: \_\_\_\_\_

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 3º Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
Retina Contagem dos alunos Alfabeto e numerais mônias Campo auditivo Sólidos simples	Idem	Idem	Idem	Idem

# CURRÍCULO ACESSÍVEL ROTINA DO TRABALHO PEDAGÓGICO

SEMANA DE: 09 / 12 à 13 / 12 de 2019.

PROF. \_\_\_\_\_

NOME DO ALUNO: \_\_\_\_\_

TURMA: 3º Ano B

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<p>- Retiro diário (negativo para o amor no casamento)</p> <p>- Contagem das aulas presentes e ausência quantas aulas ausentes</p> <p>- Estudo das letras dos capítulos e sua sequência</p> <p>- Sequência numérica e quantificação até 40.</p> <p>- Paralelismo de letras iniciais e finais que as</p>		<p>* Opusculo de trabalho com dedicação das atividades de apoio, o aluno apresenta vivência no aprendizado, o desempenho é satisfatório, não se deixam influenciar, mesmo diante de suas limitações</p>		

## Anexo F – Questionário Sócio/Econômico

### QUESTIONÁRIO SÓCIO/ECONÔMICO

SENHORES PAIS E/OU RESPONSÁVEIS,

ESTE QUESTIONÁRIO TEM COMO OBJETIVO CONHECER OS ALUNOS E SUA FAMÍLIA, A OPINIÃO DA FAMÍLIA SOBRE A ESCOLA E OS PROJETOS REALIZADOS.

**FAVOR DEVOLVER ESTE QUESTIONÁRIO RESPONDIDO ATÉ ...**

#### VOCÊ E A FAMÍLIA

1. Quanto tempo o aluno reside (mora) no bairro? ☐ 1 a 5 meses ☐ 1 a 2 anos  
☐ 3 a 5 anos ☐ acima de 5 anos
2. O aluno mora com: ☐ os pais ☐ um dos pais ☐ outros – avós, tios, ...
3. Qual a escolaridade dos responsáveis pelo aluno?  
 1º responsável: ☐ estudou de 1ª a 4ª série ☐ estudou de 5ª a 8ª série ☐ estudou do 1º ao 3º ano do ensino médio ☐ superior em \_\_\_\_\_  
 2º responsável: ☐ estudou de 1ª a 4ª série ☐ estudou de 5ª a 8ª série ☐ estudou do 1º ao 3º ano do ensino médio ☐ superior em \_\_\_\_\_  
 3º responsável: ☐ estudou de 1ª a 4ª série ☐ estudou de 5ª a 8ª série ☐ estudou do 1º ao 3º ano do ensino médio ☐ superior em \_\_\_\_\_
4. A casa do aluno é: ☐ própria ☐ alugada ☐ emprestada
5. A casa do aluno tem quantos cômodos? ☐ 1 a 3 ☐ 4 a 5 ☐ acima de 5
6. A rua da casa do aluno tem: ☐ rede de esgoto ☐ água encanada ☐ energia elétrica  
☐ coleta de lixo
7. Na casa do aluno tem: ☐ Televisão ☐ Aparelho de DVD ☐ Computador ☐ Internet ☐ TV por assinatura ☐ Máquina de lavar  
☐ Telefone fixo ou celular ☐ Automóvel ☐ Moto
8. Como o aluno vai para a escola? ☐ A pé ☐ Ônibus de linha ☐ Automóvel da família  
☐ Bicicleta ☐ Transporte Escolar
9. O aluno possui plano de saúde? ☐ Não ☐ Sim – Qual?
10. Qual a religião da família / aluno? ☐ Católica ☐ Evangélica ☐ Outra – Qual?
11. Quantas pessoas moram na casa do aluno (incluindo o aluno): ☐ 1 a 4  
☐ 5 ou mais
12. Na família do aluno, a renda familiar é: ☐ menor que 1 salário mínimo ☐ de 1 a 3 salários mínimos ☐ de 4 a 5 salários mínimos ☐ mais de 5 salários mínimos
13. A família recebe algum tipo de benefício do governo? ☐ Não ☐ Sim – Qual(is)?
14. Há na residência algum portador de necessidade especial (deficiência)? ☐ Não ☐ Sim – Qual?
15. A família é assinante de: ☐ jornais ☐ revistas

**NOTA:** 1 salário mínimo

baseado no valor atualizado de R\$ 120,00

#### SOBRE A ESCOLA

**17. A diretora da escola fez convite para os pais/responsáveis a participarem do Conselho de Escola e da APM – Associação de Pais e Mestres?**  
☐ Sim ☐ Não

**16. Quanto a atuação da:**

- **Direção:** ☐ boa ☐ regular ☐ ótima Sugestões:

---

- **Coordenação:** ☐ boa ☐ regular ☐ ótima Sugestões:

---

- **Secretaria:** ☐ boa ☐ regular ☐ ótima Sugestões:

---

- **Equipe de** ☐ boa ☐ regular ☐ ótima Sugestões:

---

**projetos escolares:**

---

- **Equipe de apoio:** ☐ boa ☐ regular ☐ ótima Sugestões:

---

*(cuidadores)*

---

- **Equipe da cozinha:** ☐ boa ☐ regular ☐ ótima Sugestões:

---

- **Equipe de limpeza:** ☐ boa ☐ regular ☐ ótima Sugestões:

---

- **Professor(a) do aluno:** ☐ boa ☐ regular ☐ ótima Sugestões:

---

- **Equipe da Prefeitura /** ☐ boa ☐ regular ☐ ótima Sugestões:

---

**Secretaria Municipal de Educação - SME:**

---

**18. A escola atende as expectativas da família/aluno nos aspectos:**

- Ensino oferecido ao aluno:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
- Organização na saída e entrada dos alunos:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
- Reuniões de pais:	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
- Eventos realizados em 2015 - festas, apresentações, etc.	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
- Atendimento na secretaria	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

**19. Gostaria que a escola oferecesse cursos para a comunidade?**

( ) Não

( ) Sim – Quais?

---

**20. Considerando as adaptações e reparos efetuados na escola, você daria mais sugestões?**

---

---

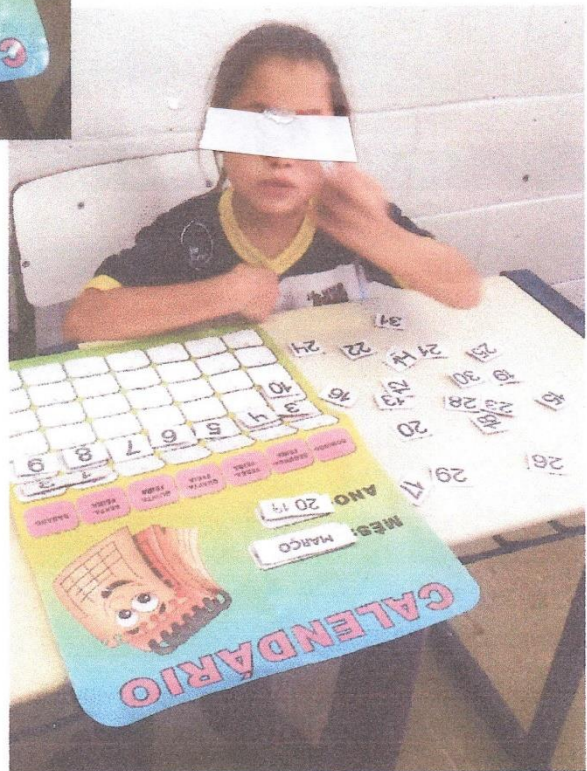
---

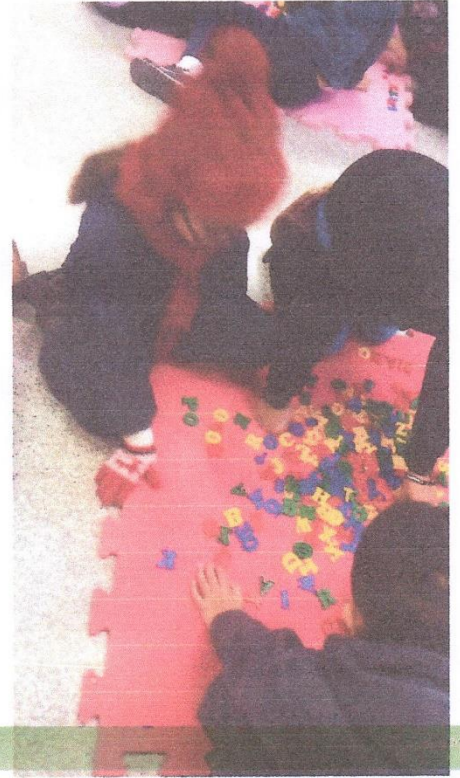
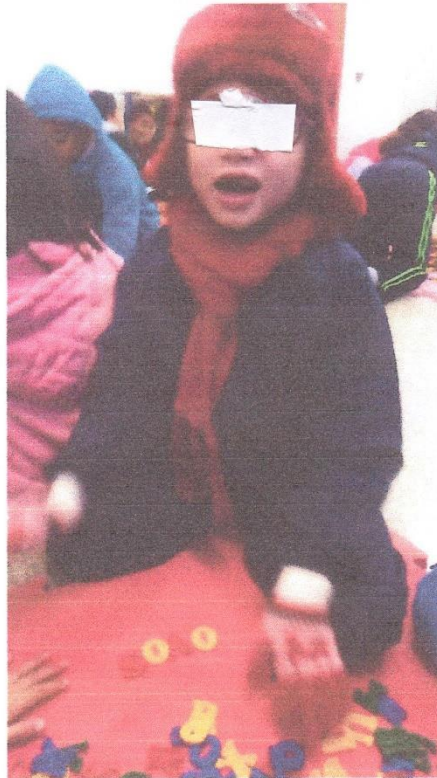
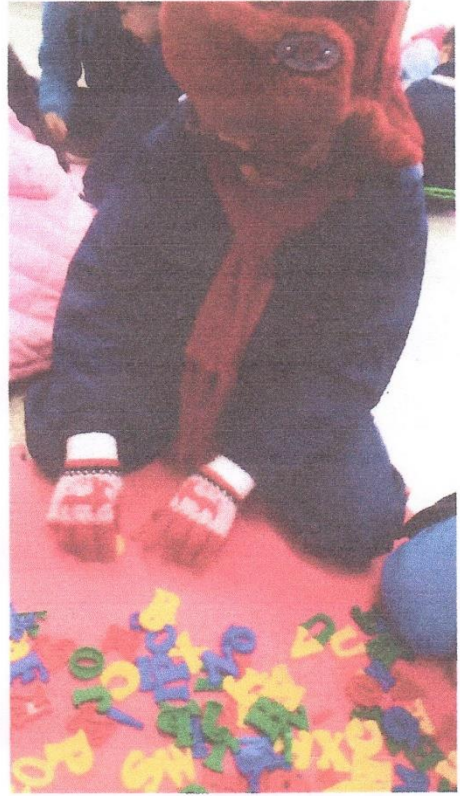
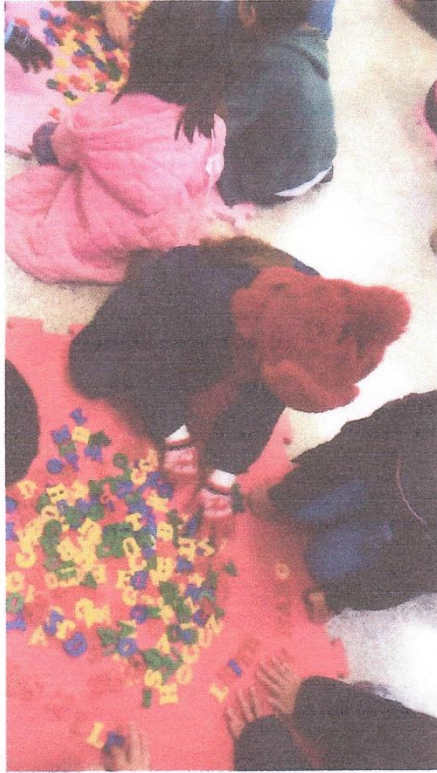
---

---

## ANEXO G – Fotos









SEQUÊNCIA NUMÉRICA: NUMERAIS DO 1 AO 20.



CONHECENDO A PIRÂMIDE: FACES, VÉRTICES E ARESTAS.



FOLCLORE - LEITURA E CORRESPONDÊNCIA DE DITADOS POPULARES.



FOLCLORE – FORMANDO FRASES COM PERSONAGENS DO FOLCLORE.

09/12/2019

P\_20191024\_085540.jpg

1



09/12/2019

P\_20191025\_085749.jpg

1



