

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Paula dos Santos Ferraz

**“SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO”: UM OLHAR PARA A  
FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

**Santa Maria, RS  
2017**

Ana Paula dos Santos Ferraz

**“SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO”: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE  
CONCEITOS EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Ferraz, Ana Paula dos Santos

"Sistema Educacional Inclusivo": um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual / Ana Paula dos Santos Ferraz.- 2017.

106 f.; 30 cm

Orientadora: Fabiane Adela Tonetto Costas

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Deficiência intelectual 2. Formação de conceitos científicos 3. Sistema educacional inclusivo 4. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 5. Teoria Histórico Cultural I. Costas, Fabiane Adela Tonetto II. Título.

---

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Ana Paula dos Santos Ferraz. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: anapaulaferrazeducadora@hotmail.com

Ana Paula dos Santos Ferraz

**“SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO”: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO  
DE CONCEITOS EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 18 de agosto de 2017:

\_\_\_\_\_  
Fabiane Adela Tonetto Costas, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)  
(Presidente/orientadora)

\_\_\_\_\_  
Fabiane Romano de Souza Bridi, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)

\_\_\_\_\_  
Liliana Maria Passerino, Dr<sup>a</sup>. (UFRGS)

\_\_\_\_\_  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Dr<sup>a</sup>. (UFSM)  
(Suplente)

Santa Maria, RS  
2017

## AGRADECIMENTOS

*Tecer os agradecimentos é reconhecer que mais um ciclo se encerra para que outro se inicie. É preciso agradecer, pois sem os apoios recebidos ao longo desta jornada, que se iniciou muito antes de chegar ao mestrado, nada teria sido possível.*

*Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Fabiane Adella Tonetto Costas, pela oportunidade de ter sido sua orientanda, pela paciência e escuta aos questionamentos e aflições referentes à minha prática profissional e que repercutiram nesta pesquisa, pelos ensinamentos e interlocuções que contribuíram muito para que essa etapa fosse vencida, sobretudo pela de confiança em mim depositada, ao longo dessa trajetória.*

*Às professoras Fabiane Romano de Souza Bridi, Liliana Passerino e Silvia Maria de Oliveira Pavão, agradeço pela possibilidade em dialogar contribuindo para a qualificação deste trabalho apontando sugestões e possibilidades através das pontuações e as sinalizações realizadas.*

*Aos meus pais, Celso e Fátima, pelo amor, pelo incentivo e pelas palavras de encorajamento sempre que necessário.*

*Aos meus irmãos, Anderson e Kailayne, por estarem sempre por perto quando precisei.*

*Às crianças que tive a oportunidade de trabalhar toda minha vida profissional e que foram o motivo pelo qual iniciei e concluí mais este ciclo.*

*À Escola que cedeu espaço e contribuiu para que esta proposta pudesse ser colocada em prática proporcionando reflexões e aprendizagens constantes.*

*Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN, pelos diálogos e pelas reflexões proporcionados ao longo desta caminhada e que contribuíram significativamente para o delineamento desta pesquisa.*

*À querida amiga e colega Bruna Medeiros de Assunção, por sua amizade, parceria e compreensão ao longo deste percurso, mesmo que a distância sempre ajudando quando fosse necessário.*

*Aos amigos Martinha, Camila e Marcos pela escuta às angústias e apoio sempre que necessário fortalecendo nesses momentos.*

*À amiga e parceira Maristela Santi Dalla Nora, pelo apoio e compreensão constante.*

*Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, pelas reflexões, conhecimentos e possibilidades apontadas neste percurso, além da atenção e disponibilidade ao longo deste processo.*

*Enfim, a todos, muito obrigada!*

## RESUMO

### **“SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO”: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

AUTORA: Ana Paula dos Santos Ferraz  
ORIENTADORA: Fabiane Adela Tonetto Costas

Esta dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação e Educação Inclusiva – GEPEIN. Foi elaborada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pois, entende-se que esta orienta os sistemas de ensino. A investigação busca compreender como uma política nacional que visa à inclusão escolar pode ou não contribuir para a aprendizagem, a formação de conceitos e a consolidação do saber de alunos identificados com deficiência intelectual. Realizou-se através de Estudo de caso, por ser um estudo que permite uma compreensão profunda dos fatos e fenômenos, sendo que elencou-se como sujeito uma estudante identificada com deficiência intelectual incluída em sala de aula regular no terceiro ano do ensino médio de uma instituição pública estadual da cidade de Nova Palma/RS. Através de abordagem qualitativa realizou-se pesquisa documental, utilizando-se os pareceres descritivos da estudante e entrevistas com seus atuais professores de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Especial. A análise do material coletado seguiu a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Como referencial teórico, utilizaram-se, principalmente, as contribuições da Teoria Histórico Cultural de Vygotsky no que tange à formação de conceitos, entendendo que os conceitos científicos são aqueles apropriados sistematicamente através do ensino, mas que necessitam dos conceitos espontâneos (cotidianos), que são formados a partir da prática e experiência da criança com os que a rodeiam. Os primeiros achados apontaram para certas dificuldades quanto à documentação dos estudantes público alvo da Educação Especial, tais como a falta de padronização na forma como os resultados das avaliações destes estudantes são registrados e, ainda, dificuldades de identificação para constituição de público alvo da Educação Especial. Quanto aos conceitos científicos, a estudante obteve algumas evoluções, mas com dificuldades nas questões que envolvem a abstração. Conclui-se, portanto, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garantiu o acesso à escola regular e proporcionou melhorias nas instituições à medida que organizou o sistema para receber os estudantes delimitados como público alvo da educação especial, mas em relação à aprendizagem formal, poucas mudanças foram alcançadas.

**Palavras-chave:** Deficiência intelectual. Formação de conceitos científicos. Sistema educacional inclusivo. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Teoria Histórico Cultural.

## ABSTRACT

### "INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM": A LOOK AT THE FORMATION OF CONCEPTS IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

AUTHOR: ANA PAULA DOS SANTOS FERRAZ  
ADVISOR: FABIANE ADELA TONETTO COSTAS

This master study is affiliated to the Postgraduate Program in Education, to the Research Line in Special Education and to the Study and Research Group in Education Psychology and Inclusive Education – GEPEIN – at Federal University of Santa Maria. The study was based on the National Policy on Special Education from the Inclusive Perspective (BRASIL, 2008), since this is the policy that guides the teaching systems. This investigation aims to understand how a national policy that intends the education inclusion can or cannot contribute to students with intellectual disabilities in terms of learning, formation of concepts and knowledge consolidation. It was carried out through a case study, because it is a study that allows a deep understanding of the facts and phenomena, and a student identified with intellectual disability included in the regular classroom in the third year of high school State public institution of the city of Nova Palma / RS. Through a qualitative approach, a documentary research with the student's descriptive reports and interviews with Portuguese, Mathematics and Special Education teachers was carried out. The analysis on these data followed Bardin's technique on content analysis (2011). The theoretical background was mostly based on Vygotskian Cultural-Historical Theory to concept formation. This theory presents the scientific concepts as those systematically appropriated through teaching that require the spontaneous concepts appropriated from the child's practice and experience with their surroundings. The initial findings showed difficulties in relation to the documents, such as lack of patterns to report the results on the student's evaluations. The results also presented difficulties to identify and constitute the Special Education target audience. The data on the scientific concepts analysis revealed that the student showed progresses, but she also had difficulties in more abstract issues. Therefore, the National Policy on Special Education from the Inclusive Perspective (BRASIL, 2008) ensured the student's access to a regular school, as well as, improvements to institutions, since it organized the system to receive these students. However, few changes were achieved in formal learning.

**Key words:** Intellectual disabilities. Formation of scientific concepts. Inclusive education system. National Policy on Special Education from the Inclusive Perspective. Cultural Historical Theory.



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de trabalhos por ano com os descritores “deficiência intelectual” e “deficiência mental” .....	39
Gráfico 2 – Temáticas das Teses e Dissertações (Portal CAPES) .....	41
Gráfico 3 – Referencial Teórico .....	44
Gráfico 4 – Temática das Teses e Dissertações (BDTD) .....	47
Gráfico 5 – Total de produções por ano: descritor “formação de conceitos” .....	50
Gráfico 6 – Temáticas a partir do descritor “formação de conceitos” (BDTD).....	51
Gráfico 7 – Referencial Teórico dos trabalhos (BDTD – descritor “formação de conceitos”).....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	– Associação Americana de Deficiência Intelectual do Desenvolvimento
AEE	– Atendimento Educacional Especializado
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CID 10	– Manual de Classificação Internacional das doenças
CIF	– Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade da Educação Inclusiva
DI	– Deficiência Intelectual
DSM IV	– Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DSM V	– Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e Educação Inclusiva- UFSM e Saúde
EE	– Educação Especial
EF	– Ensino Fundamental
EM	– Ensino Médio
GEPEIN	– Grupo de Estudo e Pesquisas em Psicologia de Educação
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
NEE	– Necessidades Educacionais Especiais
PC	– Paralisia Cerebral
PNEEPEI	– Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva
SD	– Síndrome de Down
THC	– Teoria Histórico-Cultural
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1	DELIMITAÇÃO CONCEITUAL .....	16
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	18
2.1	DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS .....	18
2.1.1	<b>Desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural</b> .....	18
2.1.2	<b>Formação de Conceitos e Aprendizagem</b> .....	20
2.2	TEMPOS E ESPAÇOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DELINEANDO O SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO .....	25
2.3	QUEM É O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL? .....	33
2.4	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PUBLICAÇÕES ACERCA DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO .....	37
<b>3</b>	<b>ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	55
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	59
4.1	IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....	59
4.2	APRENDIZAGEM FORMAL: FUNÇÃO DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS .....	62
4.3	“SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO”: A ESCOLA E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS .....	69
<b>5</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	78
	<b>ANEXOS</b> .....	95
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE</b> .....	95
	<b>ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	99
	<b>ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL</b> .....	101
	<b>ANEXO D – ROTEIRO DE ANÁLISE DOS PARECERES</b> .....	102
	<b>ANEXO E – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR DE MATEMÁTICA</b> ...	104
	<b>ANEXO F – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	105
	<b>ANEXO G – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	106

## APRESENTAÇÃO

Viver é estar em constante busca por respostas. Todo ser humano procura respostas para “algo” e realiza sua trajetória em função dessas. Não foi diferente comigo. Ao voltar para minha infância, antes mesmo de entrar para a pré-escola, recordo das brincadeiras e de minhas angústias por não entender por que nem sempre meus pares não conseguiam entender as “regras” dessas brincadeiras e realizar como eu havia “planejado”. Quando iniciei a pré-escola, encantei-me com aquele mundo de possibilidades de brincadeiras, mas continuava me angustiando na busca por entender por que nem sempre eu conseguia realizar as atividades propostas como meus colegas e por que alguns deles nem ao menos as realizavam.

Durante a alfabetização a “temática” das brincadeiras acabaram mudando de foco, ao invés do faz de conta com a temática “brincar de casinha” agora era “brincar de escolinha”. Com esse “brincar de escolinha” me questionava por que no grupo de amigos eu sempre era a aluna e nunca a professora, mas quando brincava com meu irmão de escolinha eu é quem era a professora e ele o aluno. Isso me fazia sentir que eu era “competente” para “ensinar”.

Nessa mesma época, conheci uma jovem com deficiência física e com dificuldades na fala, filha de uma senhora da qual minha mãe comprava leite. Em uma visita a casa dessa jovem, ela me chamou através de gestos com as mãos para que eu acompanhasse-a em seu quarto. Ao chegar ao seu quarto, mostrou-me uma pasta com diversos materiais incluindo alfabeto em LIBRAS e começou a ensinar-me esse “novo alfabeto”.

Na continuidade do ensino fundamental, precisamente na quarta série, comecei a interessar-me por uma classe que eu percebia ser diferente. Comecei a conversar sobre os alunos desta classe com a professora, que muito me inspirava, tentando entender se eles aprendiam o mesmo que nós na escola e como ela trabalhava com eles e, para isso, eu acompanhava a turma durante todos os recreios juntamente com outra colega.

No ano seguinte, troquei de turno e passei a estudar pela parte da manhã, não mais encontrava a turma da classe especial e nem mesmo a professora. Assim, concluí o ensino fundamental sem encontrar essa turma, mas sempre pensava sobre como, o que eles aprendiam e por que estavam naquela classe.

Ao chegar ao terceiro ano do ensino médio, tive que fazer a opção pelo curso em que faria o vestibular. Minha primeira opção era Psicologia, pois queria muito entender o funcionamento psíquico do ser humano. Mas minha pontuação no PEIES (processo seletivo realizado como vestibular, mas que a prova era realizada a cada ano e que foi substituído pelo processo seriado na UFSM) não atingia o ponto de corte para o referido curso. Comecei a pensar em tentar alguma licenciatura, afinal, sempre gostei da ideia de ser professora, mas não sabia para qual área da licenciatura optar. Então conversei com uma professora da disciplina de língua Portuguesa, que realizava a graduação em Educação Especial, onde ela relatou sobre o curso. Fiquei interessada, então, pelo PEIES, optei por tentar o curso de licenciatura em Educação Especial. Prestei vestibular para Fisioterapia, pois sabia que para Psicologia não passaria e como eu tinha colegas que também faziam PEIES para tal curso pensei ser interessante tentar. Não passei em Fisioterapia, mas fui aprovada para a licenciatura em Educação Especial.

Assim, iniciei o curso pensando em algum modo de trocar para a Psicologia, mas com as discussões das disciplinas de Psicologia da Educação e, posteriormente, das disciplinas relacionadas às questões da aprendizagem, comecei a me encantar pelo curso e decidi que me tornaria professora de Educação Especial. Desse modo, durante o curso, sempre tive interesse por entender como a aprendizagem ocorre na criança e como a escola poderia contribuir para que esse processo promovesse o desenvolvimento dos sujeitos, principalmente naqueles com dificuldades de aprendizagem e os que possuem deficiência intelectual.

Com isso, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, optei por pesquisar as questões relativas à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência (física, sensorial, mental, intelectual), mas, ao concluir, percebi que ele não trouxe as respostas que eu precisava para entender como a escola percebia a aprendizagem desses estudantes.

Ao concluir o curso, prestei concurso para meu município de origem. Fui aprovada, e, a seguir, nomeada. Iniciei minha caminhada profissional e, nesse momento, comecei a procurar respostas para inúmeras questões que surgiam em minha prática e que a graduação não tinha contemplado. Foi, então, que decidi realizar o curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Isso para tentar compreender melhor as questões relativas à aprendizagem, principalmente, as referentes aos estudantes que possuíam dificuldades de

aprendizagem e aos que possuíam deficiência intelectual, já que havia, na escola, uma confusão quanto à diferenciação destes.

Com a especialização, consegui então entender algumas das questões relativas ao processo de aprendizagem, mas ainda sentia a necessidade de buscar respostas quanto ao trabalho/papel da escola junto a estudantes com deficiência intelectual? Como desenvolver melhor o potencial desses estudantes? Como desenvolver as aprendizagens que de fato são atribuições da escola, no caso, os conceitos científicos?

Com estes e muitos outros questionamentos, entrei em contato com a Professora Fabiane Costas para participar do seu grupo de pesquisa, o GEPEIN, a fim de buscar não respostas prontas, mas uma fundamentação teórica que me auxiliasse a pensar na minha prática e refletir sobre minhas questões. Buscando, assim, compreender cada vez mais a complexidade que envolve o conhecimento, no âmbito da escola, especificamente para os estudantes com deficiência intelectual.

Apesar dos debates do grupo de pesquisa e das muitas respostas construídas a partir deles, ainda sentia a necessidade de aprofundamento nas questões que envolviam a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual na escola regular. Com o objetivo de continuar a pesquisa sobre isso, participei da seleção de mestrado, em 2015, onde fui aprovada para desenvolver o presente projeto intitulado “Sistema Educacional Inclusivo”: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual.

## 1 INTRODUÇÃO

O discurso em prol da educação inclusiva tem se intensificado, na última década, ao mesmo tempo em que a universalização da educação tem se tornado medida barata e eficaz para a redução da pobreza (MICHELS; GARCIA, 2014). Frente a esse contexto, o lema “educação para todos” surgiu como forma de expressão que foi sendo associada à educação inclusiva e passou a servir de referência para a elaboração de políticas públicas na área da educação.

No Brasil, o conceito de educação inclusiva foi sendo ampliado a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), com as notas técnicas e resoluções após a Política de 2008. Nessa perspectiva, a educação inclusiva tem direcionado para o acesso às escolas regulares de alunos com deficiência (física, sensorial, mental e intelectual), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, esta dissertação está sob a fundamentação da Teoria Histórico Cultural e seu principal representante Vygotsky (1993), entendendo a escola como espaço que deve, por excelência, propiciar a formação de conceitos científicos para todos os estudantes que nela estejam. Com isso, parte-se do pressuposto de que a PNEEPEI (2008) serve como dispositivo legal, que proporcionou mudanças no sistema educacional brasileiro, visando qualificar a aprendizagem de todos os estudantes. Também corrobora para justificar os avanços qualitativos e quantitativos na aprendizagem dos alunos que constituem seu público alvo. Com isso, essa pesquisa orienta-se pela seguinte problemática: quais mudanças ocorreram na aprendizagem dos conceitos científicos dos alunos com DI incluídos nas escolas regulares após a PNEEPEI (2008)? Esse questionamento/problemática deve-se a crença de que, com a mudança de paradigma, pressupõe-se um contingente de mudanças qualitativas em termos de aprendizagem.

Para isso, o objetivo geral do estudo é analisar o processo de formação de conceitos científicos promovidos a partir da PNEEPEI numa escola pública com alunos com DI nos anos finais da Educação Básica.

Esse objetivo geral subdividiu-se nos seguintes objetivos específicos: **analisar**, por meio de pareceres descritivos, **a evolução dos conceitos científicos**

**nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; verificar aspectos relativos à aprendizagem não formal e formal** evidenciados nos pareceres, e nas entrevistas com os atuais professores das disciplinas curriculares já mencionadas e com a educadora especial; **depreender a concepção de aprendizagem relacionada aos alunos com DI** presente nos pareceres e nas entrevistas; **investigar se houve mudanças na avaliação da aprendizagem destes estudantes.**

A importância dessa investigação está alicerçada a partir de um estudo das teses e dissertações brasileiras realizado no Portal de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Frente a esse estudo, percebeu-se que não há teses e/ou dissertações que investiguem longitudinalmente como ocorre a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual incluídos em salas de aulas regulares, tanto na educação básica como na educação superior, justificando a relevância da presente proposta de investigação.

Ainda, a importância desse estudo justifica-se por buscar compreender como uma política nacional que visa à inclusão escolar pode ou não ser efetiva para a aprendizagem (formação de conceitos) e a consolidação do saber de alunos com deficiência intelectual.

Nesse sentido, concebendo a aprendizagem como pressuposto de desenvolvimento, Costas (2012) ressalta a importância do “papel da coletividade como potencializadora da evolução das funções superiores em espaços educativos” (p. 12), ratificando as ideias de Vygotsky<sup>1</sup> “quanto à função importante da escola como mediadora e, simultaneamente, como propulsora na aquisição de instrumentos semióticos culturais” (p. 13). Por isso, a importância de práticas de ensino que promovam, não só a inserção do aluno da escola regular, mas principalmente a sua aprendizagem.

Ainda, de acordo com os pressupostos teóricos de Vygotsky (2009), o processo de desenvolvimento deve ser entendido como uma abordagem dinâmica, a qual vê o desenvolvimento como um processo, que não deve se deter na aparente homogeneidade revelada por aquilo que as crianças são capazes de fazer sozinhas, mas perceber o que ainda está sendo formado pela influência da educação. Pois,

---

<sup>1</sup> O uso da grafia do nome do autor é encontrado na literatura escrita de diferentes formas. Optou-se por utilizar a grafia “Vygotsky” e, quando for citá-lo, será preservada a grafia original de cada publicação.



para o referido autor, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, o processo de formação de conceitos poderá se atrasar ou mesmo não se completar.

Desse modo, esta dissertação está organizada iniciando pela delimitação dos conceitos básicos utilizados no seu decorrer, sendo eles: sistema educacional inclusivo, formação de conceitos, deficiência intelectual e parecer descritivo. No capítulo um é realizada a revisão de literatura, subdividida em outros quatro subcapítulos; no primeiro é utilizada a Teoria Histórico Cultural, especialmente os estudos de Vygotsky para tratar sobre a formação de conceitos; no segundo subcapítulo são descritos alguns marcos teóricos e políticos que envolvem a educação especial e seu público-alvo; no terceiro subcapítulo realizou-se um estudo com a finalidade de compreender a deficiência intelectual e a delimitação deste conceito; no quarto e último subcapítulo efetivou-se um estudo com a finalidade de conhecer o que já existe acerca do tema desta pesquisa. Para tal foram consideradas duas bases de dados: Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No segundo e terceiro capítulos, são traçados os encaminhamentos metodológicos e o cronograma respectivamente.

## 1.1 DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

Para compreensão do leitor, apresentam-se abaixo os principais conceitos que compõe a temática dessa pesquisa.

Sistema Educacional Inclusivo – Utiliza-se por referência Michels e Garcia (2014) para definição do termo, onde a palavra Sistema deve ser compreendida não como uma rede de escolas e, sim, como sendo conjunto de atividades que visam a um determinado objetivo. Assim, compartilha-se das afirmações das autoras, que compreendem ser o objetivo das políticas educacionais: transformar o sistema educacional em “inclusivo”, inserindo, nessas políticas, a educação especial, para que ela contribua com essa transformação e para que sejam expandidos os sistemas educacionais, abrangendo não só a rede pública, mas também o setor privado, englobando o ensino formal e o não formal.

Formação de conceitos – Formação de conceitos deve ser compreendida, na perspectiva histórico-cultural, sendo o processo pelo qual ocorre a apropriação mediada de saberes e de constructos culturais formais e informais historicamente acumulados.

Deficiência Intelectual – Deficiência caracterizada por atrasos significativos nas questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento adaptativo, que podem ser de origem orgânica ou decorrente de privação cultural<sup>2</sup>.

Parecer descritivo – Documento elaborado pelos professores, descrevendo a trajetória do estudante durante determinado período escolar. Nele constam os avanços e desafios pessoais de cada estudante nos conteúdos curriculares.

---

<sup>2</sup> BEYER, Hugo Otto. O fazer Psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1996.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

Para compreender os fundamentos desta investigação, apresentam-se os aportes teóricos que a sustentam e que estão diretamente relacionados aos objetivos.

### **2.1 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: UM ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS**

#### **2.1.1 Desenvolvimento humano sob a perspectiva histórico-cultural**

Vygotsky diferenciava humanos de animais pela capacidade que somente os humanos possuem de não se adaptar passivamente a natureza, mas, sim, por possuir uma história coletiva, modificando ativamente sua natureza com base em suas vontades. Assim, sabe-se que o desenvolvimento humano é caracterizado pela relação histórico-social entre objetivação e apropriação, ou seja, de acordo com Vygotsky (apud DUARTE, 2001, s/p), para suprir suas necessidades o homem produz meios que permitam satisfazê-las, realizando assim um ato histórico. Ao produzir esses meios, isto é, produzir uma “realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva”. Assim, essa atividade humana objetivada se torna também objeto de apropriação pelo homem.

Nesse sentido, parafraseando Duarte (2001), a dialética entre objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana: cada novo processo de apropriação e objetivação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações. Desse modo, na história social, pode-se dizer que a dialética entre objetivação e apropriação não se restringe apenas a novos processos, mas também a reprodução do existente e suas relações com a nova produção. Assim, a “relação entre objetivação e apropriação realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos” (DUARTE, 2001, s/p).

Isso quer dizer que o desenvolvimento humano se dá a partir das interações que o sujeito estabelece com o meio e com outros sujeitos sendo mediada pela linguagem. A linguagem é então o que distingue o homem dos animais, uma vez

que, somente os humanos são capazes de utilizá-la de forma intencional. Pode-se dizer então que o ser humano se desenvolve à medida que interage e se apropria dos signos e ferramentas culturais na sua relação mediada com os demais através da linguagem.

Com isso, para Vygotsky

a linguagem é o elemento mais decisivo na sistematização da percepção; na medida em que as palavras são, elas próprias, produto do desenvolvimento sócio-histórico, tornam-se instrumentos para a formulação de abstrações e generalizações e facilitam a transição da reflexão sensorial não-mediada para o pensamento mediado racional. Ele afirmava, portanto, que o “pensamento categorial” e a “orientação abstrata” são consequência de uma reorganização fundamental da atividade cognitiva que ocorre sob o impacto de um fator novo, social – uma reestruturação do papel que a linguagem desempenha na determinação da atividade psicológica (VYGOTSKY apud LURIA, 2013, p. 66-67).

Isto é, inicialmente, a linguagem atua como elemento de mediação das interações propiciando a sistematização das percepções e apropriações histórico-culturais e posteriormente como objeto de reflexão proporcionando modificações no pensamento que acabam por reorganizar sua atividade cognitiva. Por isso a importância da linguagem, pois somente através dela é possível realizar o uso da consciência e intencionalidade, ou seja, sem a linguagem o pensamento é orientado apenas para o uso mecânico dos instrumentos onde a ação não é subjetivamente significativa. Além disso, é através da linguagem que se tem acesso aquilo que está ausente (não há necessidade de estar em contato direto com o objeto concreto), pois ela permite ultrapassar o uso do concreto para o abstrato (palavras que representam ou significam determinado objeto).

Nesse processo dialético de subjetivação e apropriação em que o homem faz o uso de instrumentos e signos, define-se que os instrumentos como objetos criados pelo próprio homem contendo em si o seu percurso na historicidade humana e servem para ampliar as possibilidades de transformação da natureza enquanto os signos “agem como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (OLIVEIRA, 1997, p. 30).

Frente ao exposto, a aprendizagem pode ser vista como a apropriação do já existente e suas relações com novos processos de objetivação. Por isso, destaca-se a importância desse processo dialético para o desenvolvimento do sujeito e sua aprendizagem por meio da educação sistemática, do ensino intencional, uma vez que, através desse ensino, os conceitos científicos serão compartilhados

sistematicamente. Conceitos estes “que já foram construídos pelo ser humano e já têm, portanto, uma existência sócio-objetiva anterior ao indivíduo, que vai aprender tais conceitos” (DUARTE, 2001, s/p).

Ainda, Davydov (1982) afirma que “inculcar a los niños generalizaciones y conceptos se considera como uma das finalidades principais de la enseñanza escolar” (p. 14). Com isso, percebe-se que a função da escola defendida por Vygotsky é também compartilhada por Davydov atribuindo a esta instituição o papel de proporcionar o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados.

Por isso, Vygotsky (2009) compreende que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, uma vez que, “os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes” (p. 310), existindo entre eles relações complexas. Isto é, o aprendizado não deve iniciar somente quando as funções estão maduras. Portanto, a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento de modo que

a criança adquire certos hábitos e habilidades numa área específica antes de aprender a aplicá-los de modo consciente e arbitrário. [...] Sempre há discrepâncias e nunca paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes (VIGOTSKI, 2009, p. 322).

Com isso, a importância delegada ao ensino se deve ao fato de que, através dele, ocorre uma mudança qualitativa no pensamento e conseqüentemente a tomada de consciência. Sendo isso um processo que se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos e que norteia todas as funções psíquicas superiores, ou seja, ao ensino cabe o desenvolvimento dos conceitos científicos que funcionam como portão para a tomada de consciência.

### **2.1.2 Formação de Conceitos e Aprendizagem**

Com base nos estudos de Vigotski (2009), pode-se afirmar que todo conceito é uma generalização, e que “a própria natureza de cada conceito particular já pressupõe a existência de um determinado sistema de conceitos, fora do qual ele não pode existir” (VIGOTSKI, 2009, p. 359). Nesta lógica, a aprendizagem é na idade escolar, segundo o autor, “o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos” (p. 262).

Conforme Davydov (1982)

Para elaborar de modo independente el concepto, ante todo es necesario que los alumnos analicen y comparen entre sí un número bastante grande de objetos iguales o similares, especialmente seleccionados y propuestos por el maestro para dicho fin (p. 15).

Nesse sentido, cabe à escola selecionar, organizar e proporcionar interações que favoreçam e estimulem a constituição dos processos psicológicos que permitem agir consciente e voluntariamente levando à formação de conceitos.

Desse modo, os conceitos científicos são aqueles apropriados sistematicamente através do ensino, mas que necessitam dos conceitos espontâneos (cotidianos) formados a partir da prática e experiência da criança com os que a rodeiam. Pode-se dizer, então, que os conceitos espontâneos surgem do enfrentamento com as coisas, que ao mesmo tempo são explicadas pelos adultos, mas que, na verdade, são coisas vivas e reais. Já os conceitos científicos não se iniciam com o enfrentamento direto com as coisas, mas, sim, com a atitude mediatizada para o objeto (DUARTE, 2001).

Frente a isso, afirma-se que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos deverá alcançar determinado nível para que a criança possa assimilar e tomar consciência do conceito científico, portanto, os conceitos espontâneos dependem dos científicos e vice-versa.

Ainda, Vigotski (2009) afirma que os conceitos espontâneos começam no concreto, empírico e se movem na direção das propriedades superiores: o caráter consciente e a voluntariedade. Com as propriedades superiores temos o surgimento dos conceitos científicos que continua até a esfera da experiência pessoal e do concreto. Portanto, a partir do que o autor denomina força e fraqueza dos conceitos, ressalta-se que “os conceitos científicos começam sua vida pelo nível que o conceito espontâneo da criança ainda não atingiu em seu desenvolvimento” (p. 345). Mas “o domínio de um nível mais elevado no campo dos conceitos científicos não deixa de influenciar nem mesmo os conceitos espontâneos da criança anteriormente construídos” (p. 343).

Frente ao exposto, é necessário compreender que a relação entre o desenvolvimento desses dois conceitos traz a conexão entre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e o nível atual de desenvolvimento. Pois as propriedades superiores insuficientemente desenvolvidas dos conceitos

espontâneos encontram-se por completo dentro da ZDP, ou seja, manifestam-se e tornam eficazes em colaboração com o pensamento adulto. De acordo com Vigotski

na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. [...] Por isso, a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (p. 231).

Por isso o autor enfatiza a importância da escola com ensino intencional e sistematizado, pois algumas “relações seriam impossíveis se os conceitos científicos repetissem simplesmente a história do desenvolvimento dos conceitos espontâneos” (DUARTE, 2001, s/p). Nesse sentido a escola tem como função a sistematização dos conhecimentos historicamente construídos e culturalmente transmitidos proporcionando aos estudantes refletir sobre estes modificando, assim, sua estrutura cognitiva. Como afirma Costas (2012)

O ensino se inscreve como elemento gerador que torna possível a modificação dos processos interpsicológicos em processos intrapsicológicos, transformando as zonas de desenvolvimento proximal em real, desenvolvendo as funções psicológicas superiores e, por conseguinte, suscitando novas aprendizagens (p. 30).

Dito isso, entende-se que o processo de aprendizagem depende das interações que são proporcionadas aos estudantes. Desse modo, a aprendizagem pode resultar de diferentes situações, como destaca Vygotsky a respeito do ensino a partir das diferentes matérias que o compõem, afirmando que

o desenvolvimento intelectual da criança não é distribuído nem realizado pelo sistema de matérias. [...] O pensamento abstrato da criança se desenvolve em todas as aulas, e esse desenvolvimento de forma alguma, se decompõe em cursos isolados de acordo com as disciplinas em que se decompõe o ensino escolar (VIGOTSKI, 2009, p. 325).

Por isso, a importância do ensino está no desenvolvimento da tomada de consciência (pensamento abstrato), sendo esta possível através da amplitude dos conceitos espontâneos em conceitos científicos. Pois, segundo o próprio autor, “todas as funções básicas envolvidas na aprendizagem escolar giram em torno do eixo das novas formações essenciais da idade escolar: da tomada de consciência e da arbitrariedade” (p. 337).

Frente ao exposto, pode-se afirmar que o processo de formação de conceitos

possui alguns estágios os quais são de extrema importância compreender. Assim, no primeiro estágio do desenvolvimento dos conceitos, há três fases. Na primeira fase, a criança escolhe novos objetos ao acaso e age por meio de tentativa e erro. Na segunda fase, a criança utiliza-se de encontros espaciais e temporais de determinados elementos através da percepção imediata. E na terceira fase, um único significado é atribuído aos elementos representativos dos diferentes grupos unificados pela percepção da criança.

No segundo estágio há grande variedade funcional, estrutural e genética do mesmo modo de pensamento. Aqui surge o pensamento por complexos, ou seja, complexos de objetos concretos que possuem vínculos objetivo entre si. Objetos que possuem o mesmo sentido funcional e sua vinculação é factual e absolutamente baseada em elementos concretos (VIGOTSKI, 2009, p. 215). Como por exemplo, a palavra cão, para a criança nesse estágio representa um complexo concreto de cães que ela conhece e tem uma relação afetiva, enquanto para o adulto possui um conceito abstrato, que vai para além do afetivamente conhecido, mas que está reorganizado em seu pensamento a partir de muitas configurações sobre este animal.

Esse estágio divide-se em várias fases particulares onde há agrupamentos por complexos ou grupos de objetos por “famílias” com base na semelhança física entre eles. Assim, “o complexo é a generalização ou a unificação de objetos heterogêneos concretos. Mas o vínculo através do qual se constrói a generalização pode ser do tipo mais variado”. Para isso, diferencia-se conceito de agrupamento por complexos porque, no conceito propriamente dito, os vínculos são idênticos entre si: vínculo essencial, uniforme e relação entre os objetos. Já na fase do agrupamento por complexos, há vínculos factuais mais diversos, frequentemente sem nada em comum entre si: vínculo concreto, factual e fortuito.

Assim, o pensamento caracterizado como agrupamento por complexos possui cinco fases. A primeira é a fase do tipo associativa onde os vínculos são estabelecidos sempre obedecendo a um núcleo/objeto central ao qual são relacionadas às características concretas dos objetos. As palavras deixam de ser a denominação dos objetos para tornar-se nomes de família. Na segunda fase temos o tipo coleções, ou seja, é realizada a associação por contraste, onde não se incluem objetos repetidos, por exemplo, agrupar talheres. Já na terceira fase têm-se os complexos em cadeia, onde os agrupamentos são realizados através do elo da



característica de apenas um objeto sendo essa modificada a cada inserção de um novo objeto. Na quarta fase denominada de complexo difuso, associam-se vários elementos e complexos particulares sem uma definição clara de seus contornos. A última fase é a dos pseudoconceitos que é a ponte transitória para a formação dos conceitos. Nessa, a diferença entre o pseudoconceito e o conceito é a generalização, uma vez que, na mente da criança há uma diferenciação entre eles, pela essência e sua natureza psicológica.

Com os pseudoconceitos temos a transição para o terceiro estágio que é onde ocorre a formação do próprio conceito. A função genética desse estágio é desenvolver a decomposição, a análise e a abstração. Com isso, percebe-se a importância da generalização, uma vez que, ela se faz necessária em todo esse processo.

Em resumo, os estágios que antecedem a formação de conceitos e a própria chegada a este estágio do conceito dependem das análises e comparações de objetos concretos que levam as generalizações, pois para generalizar, é importante ter impressões concretas que permitam comparar. Essa comparação depende da decomposição e análise que vai sendo qualificada a cada generalização realizada e assim, conforme Davydov (1982), ocorre a abstração.

Desse modo, frente ao processo de inclusão escolar, é preciso compreender a necessidade de uma estrutura educacional com concepções e práticas que busquem, em primeiro lugar, conhecer os alunos com deficiência intelectual como sujeitos de aprendizagem e proporcionar a eles diferentes estímulos e interações. Sendo eles capazes de desenvolvimento de processos mentais superiores, onde as práticas desenvolvidas devem incentivar o alcance consciente e voluntário de seus comportamentos nos grupos sociais em que se desenvolve.

Assim, entende-se que os professores devem olhar para seus alunos como sujeitos produzidos a partir das interações que estabelecem ao longo do seu desenvolvimento, tendo por base a concepção dialética da aprendizagem, pois, Vygotsky traz em sua concepção o sujeito como um ser não apenas ativo, mas interativo, que constrói o conhecimento e se constitui a partir de relações intra e interpessoais, que estabelece ao longo de sua vida. Isto acontece nas trocas com outros sujeitos e consigo próprio, nas quais os conhecimentos são internalizados, assim como os papéis e as funções sociais, o que permite a constituição de novos conhecimentos e da própria consciência. Trata-se, assim, de um processo que

caminha do plano social (relações interpessoais) para o plano individual interno (relações intrapessoais) (MENEZES; CANABARRO, p. 13).

Frente ao exposto, pode-se dizer que a educação escolar dos alunos com deficiência intelectual, além de proporcionar o acesso aos processos já produzidos pelo homem, deve mediatizar as relações entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem cumprindo assim o papel delegado à escola.

## 2.2 TEMPOS E ESPAÇOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DELINEANDO O SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO

A educação de pessoas com deficiência teve alguns marcos no Brasil, demonstrando algumas evoluções de conceitos e perspectivas que demarcaram os espaços frequentados por essas pessoas. Conforme Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2012), pode-se destacar que a evolução da educação especial teve como pioneiros o Instituto Benjamin Constant (IBC), que atuava na aprendizagem de pessoas cegas e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES,) que visava a educação literária e o ensino profissionalizante de pessoas surdas. Ambos os institutos foram criados na década de 50 do século XIX, sendo que um tempo após a sua inauguração foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios com o intuito de inserir essas pessoas na corrente econômica.

No século XX surgiram outras instituições de renome, que ficaram conhecidas por atuar na área da educação especial. Dentre elas estão o Instituto dos Cegos Padre Chico, que atendia crianças deficientes visuais em São Paulo; Instituto Santa Terezinha, atuando no atendimento de deficientes auditivos também em São Paulo; Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), constituindo-se como um importante centro de reabilitação do Brasil, atuando no atendimento de crianças e jovens deficientes físicos em São Paulo; Instituto Pestalozzi, tendo sede em diversos Estados (no Rio Grande do Sul está sediado na cidade de Canoas), atuando no atendimento a Deficientes Mentais; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com sede no Rio de Janeiro e em São Paulo seguida de outras cidades, atendendo também pessoas com deficiência mental.

Em 1988, com a Constituição Federal, passa a ser delineado alguns princípios acerca do direito à integração social das pessoas com deficiência, buscando inicialmente assegurar o direito à igualdade, dispondo que

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (...) (BRASIL, 1988).

No âmbito educacional, o inciso III do artigo 208, assinala a obrigatoriedade de ensino especializado, tendo a preferência na rede regular de ensino e dispondo que, “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (...)”

Em 1989 é instituída a lei nº 7.853, que trata sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e outras providências, sendo que, em seu artigo segundo, assegura, entre outros direitos, o direito à educação, delineando as medidas cabíveis para este setor, quais sejam:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989).

Com isso, percebe-se que a educação especial já era pensada na época da publicação da constituição e das demais leis, tanto que, para a assembleia da constituinte, foi organizado comissões com a finalidade de tratar sobre o atendimento às pessoas com deficiência. Nessas assembleias participaram pessoas envolvidas pela luta pelos direitos dos deficientes. No entanto, a educação especial era vista como forma de atendimento, não só no âmbito das escolas regulares,

sendo que para as pessoas com deficiência existia a opção das instituições especializadas e, quando possível, a integração nas escolas regulares.

Na década de 90, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação de políticas públicas para a educação especial e a educação inclusiva que emergiu como “educação para todos”, visando o acesso às escolas regulares. Assim, a Conferência Mundial sobre Necessidades educativas especiais, que deu origem à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reconheceu a necessidade e a urgência de garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, no sistema regular de ensino, definindo o termo necessidades educativas especiais como referência a

todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994).

Com isso, o documento também estabelece o princípio das escolas integradoras, sendo que essas deveriam propiciar a interação entre pares para que os alunos aprendessem juntos e pudessem adaptar-se aos estilos e ritmos dos seus alunos. Assim, colocando que “Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola” (UNESCO, 1994).

Desse modo, o projeto de inclusão escolar, que emergiu na década de 90, teve maior força com a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9394/96). Essa Lei, em seu art. 4º inciso III, dispõe que deve ser ofertado “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda, no art. 58, menciona que a Educação Especial é “uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais”. E que, se necessário, será oferecido serviços de apoio especializado na escola regular para que esta possa atender as “peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) é disposto que “os sistemas escolares deverão assegurar matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns” (BRASIL, 2001, p. 29), também dispõe que deve ser realizada uma avaliação pedagógica desses alunos com necessidades educacionais especiais com o objetivo de identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo, levando em consideração diversas variáveis.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe que seja garantida a

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).

Percebe-se que inúmeras são as incumbências para que essa perspectiva inclusiva seja “adotada” nas instituições escolares. Isso pressupõe toda uma mudança nos sistemas educacionais, pois as garantias propostas não seriam possíveis se apenas fossem inseridos “todos” os estudantes com deficiência nas escolas regulares. Para isso, na própria Política há uma definição do público alvo, delimitando assim, a quem essa “perspectiva inclusiva” é destinada.

Ainda, em seu capítulo V, dispõe sobre os alunos atendidos pela educação especial definindo, assim, o público alvo da área, afirmando que

na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008).

A partir disso, a educação especial passa a ser destinada apenas aos estudantes delimitados pela Política, seja na oferta do AEE como espaço produtor de recursos e acessibilidade, seja na redistribuição do orçamento destinado para esse serviço. Assim, o AEE muitas vezes passa a ser confundido com a própria

educação especial, pois a ênfase nesse serviço tem deixado de lado as discussões do campo da educação especial para entrar nas questões de acessibilidade e recursos. Desse modo, os estudantes com dificuldades e transtornos de aprendizagem passam a não integrar mais o público alvo da educação especial, uma vez que, para estes, não basta proporcionar acessibilidade e recursos, mas sim efetivo trabalho puramente pedagógico, o que não condiz com o que orienta a política nacional e a prática proposta para o AEE.

Nesse sentido, a resolução 04/2009 institui as diretrizes para o atendimento educacional especializado, colocando em seu artigo 1º que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

Frente ao exposto, pode-se notar os esforços para a inserção dos sujeitos com deficiência na escola regular através do cômputo de dupla matrícula e assegurando o direito ao AEE como forma de promover o acesso à escola regular. No entanto, sabe-se que ofertar o AEE não é garantia de que os sujeitos estejam incluídos na escola e ainda, ao delimitar o público alvo, muitos estudantes acabam ficando sem nenhum apoio por não estar nas categorias elencadas para o AEE. Essa delimitação está presente na mesma resolução, onde são definidos os alunos que devem ser atendidos no AEE, sendo eles, alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme o artigo 4º:

Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Esse público alvo vai sendo definido repetidamente em todas as publicações e legislações no âmbito da educação para reforçar a importância de atender no AEE somente o público delimitado. Percebe-se aqui o deslocamento do foco da educação especial para o AEE, pois antes se falava de público alvo da educação especial, agora temos o público alvo do AEE. Assim, nota-se uma tentativa em delegar a educação especial apenas o papel de desenvolver o AEE. Isto pode ser observado também no decreto Nº 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, orientando, em seu artigo 2º, que

a educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

No mesmo decreto, está disposto que será assegurada a dupla matrícula desses alunos com o cômputo das duas matrículas para a distribuição dos recursos do FUNDEB.

Deste modo, pode-se perceber que a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está voltada para o acesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Cabe aos profissionais proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento do aluno e sua permanência na escola.

Para corroborar com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Lei de Diretrizes e Bases teve algumas alterações realizadas através da Lei nº12.796 de 4 de abril de 2013, passando a ter em seus art.40 e art.58 a inclusão da delimitação dos sujeitos público alvo da educação especial reforçando assim, a quem se destina este serviço. Ainda em seu art.60, parágrafo único traz que

O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 2013).

No Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em seu artigo 8º, parágrafo 1º e inciso 3º, traz a necessidade de cada estado e município formular seu Plano de Educação, assegurando estratégias que “garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Frente ao exposto, nota-se que, na última década, as políticas educacionais têm enfatizado para o acesso, ou seja, a matrículas “preferencialmente” de estudantes com deficiência no ensino regular. No entanto, após a publicação da PNEEPEI, ainda há poucos estudos que trazem a efetividade da inclusão escolar para a aprendizagem no que tange à formação de conceitos em crianças com deficiência intelectual.

Assim, observam-se esforços para que o sistema educacional se torne “inclusivo”, onde a educação especial seja apenas a modalidade que oferta o AEE, através de recursos e técnicas que promovam a acessibilidade e que o professor, em sala de aula regular, propicie as aprendizagens necessárias para que o estudante com deficiência possa adentrar no mercado de trabalho futuramente. Pois, como afirma Bridi (2011), pautada nos documentos legais acerca da educação especial e da educação inclusiva.

As diferenciações quanto à natureza do trabalho realizado por esse atendimento em relação ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum merecem destaques. Essas diferenciações visam a garantir que o trabalho desenvolvido no contexto do Atendimento Educacional Especializado não substitua o trabalho realizado na sala de aula comum, nem se caracterize pela realização de atividades de reforço escolar. Nesse sentido, anunciam a responsabilidade do ensino comum frente ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, e a do Atendimento Educacional Especializado como propositor e articulador de dispositivos que viabilizem e qualifiquem essa aprendizagem no ambiente da sala de aula comum (p. 69-70).

Com isso, há responsabilização do professor que atua em sala de aula regular pelas aprendizagens dos estudantes e o AEE seria o setor responsável pelas técnicas e recursos, além das demais funções elencadas como atribuições do professor que realiza este trabalho. Assim, é pretendido “cortar gastos” com a educação, uma vez que, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) traz três justificativas para que seja investido na abordagem Inclusiva a seguir:



Primeiro há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. Segundo, há uma justificativa social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. Em terceiro lugar, há uma justificativa econômica: é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças (UNESCO, 2009, p. 10 apud MICHELS; GARCIA, 2014, p. 159).

Ou seja, há menos gastos com instituições especializadas, e às pessoas com deficiência são garantidos conhecimentos básicos para que futuramente possam ter sua *autonomia* financeira e não depender economicamente do Estado. Nessa perspectiva, tornar o sistema educacional inclusivo e garantir a aprendizagem ao longo da vida tem sido as formas indiretas adotadas nos textos das políticas educacionais, que acabam por se travestirem de discursos que parecem visar, não a qualidade da educação ofertada a esses estudantes, mas, sim, a redução de gastos com instituições especializadas e/ou benefícios, uma vez que, *frequentar* os bancos escolares permite o ingresso no mercado de trabalho, conquistando a *autonomia financeira*, mesmo que não esteja apto para tal, pois a aprendizagem deverá ser “ao longo da vida”. Isso pode ser percebido na Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015) que, em seu capítulo sobre a educação, traz a afirmação de que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Partindo desse contexto educacional exposto nas políticas públicas da área, é que o domínio central dessa investigação tem como foco a aprendizagem formal, sendo vislumbrada através da formação de conceitos em estudantes com DI incluídos em salas de aulas regulares. Essa investigação também pretende verificar a efetividade da atual PNEEPEI no sentido de qualificar as aprendizagens desses estudantes, uma vez que, diante deste cenário de uma educação que se propõe ser “ao longo da vida”, parece estar sendo apenas uma forma de socialização ou aprendizagens básicas para a autonomia e inserção no mercado de trabalho, o que não condiz com o papel delegado à escola historicamente.

### 2.3 QUEM É O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

Quem é o aluno com deficiência intelectual? É o aluno com deficiência mental? Com déficit cognitivo? Com base nesses questionamentos que permeiam os meios acadêmicos, educativos e bancos escolares na busca por uma definição/compreensão, podendo-se perceber que o uso de diferentes terminologias para abordar as questões relativas à deficiência intelectual têm sido uma assertiva. De acordo com Bridi (2011), há uma coexistência dos termos deficiência mental e deficiência intelectual nos documentos normativos para a organização dos serviços em Educação Especial. Mas não se encontra a conceituação destes, indicando, a partir de 2011, tendência à substituição do termo deficiência mental por deficiência intelectual, o que pode ser percebido através do Censo escolar do ano de 2011. Essa coexistência pode ser vista em documentos que utilizam ambas terminologias, como é o caso da Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015), que traz, em seu artigo 2º, que “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, *mental, intelectual* ou sensorial” (grifo meu).

Geralmente, a caracterização/identificação/diagnóstico da deficiência intelectual é realizada por meio de manuais diagnósticos, sendo eles: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, DSM 5), publicado pela Associação Psiquiátrica Americana; e o manual de Classificação Internacional das doenças (CID-10), sendo que seu uso pode ser complementado com a utilização do manual de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF, 2001). Ambos publicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Vygotski (1997) denominava como crianças “mentalmente retrasadas” aquelas que possuem desenvolvimento e aprendizagem escolar atrasada, não conseguindo seguir o mesmo ritmo das demais crianças. Afirma ainda que este grupo de crianças com “retraso” é complexo na sua composição, pois suas causas e natureza podem ser diversas. Assim, o autor diferencia dois tipos de crianças pertencentes a este grupo ao qual denomina de “retrasados”: aqueles em que o atraso é consequência de uma enfermidade (o que para o autor há “cura”) e aqueles em que o atraso é causado por um defeito orgânico “permanente expressado em debilidade mental”. Neste segundo grupo, Vygotsky diz que existem três graus de deficiência mental que podem ser divididos em três grupos:

**los idiotas**, que no superan en su desarrollo el nivel de un niño de dos años, incapaces de utilizar herramientas e instrumentos y semi-incapaces

de aprender el lenguaje; **los imbéciles**, que en su desarrollo no sobrepasan el nivel de un niño de entre dos y siete años, capaces de aprender los tipos más simples de trabajo, pero incapaces de hacer cualquier trabajo en forma independiente; por último, **los débiles**, con el grado más leve de debilidad mental, capaces de un aprendizaje relativamente rico y de la asimilación de material, pero que manifiestan una actividad reducida de las funciones superiores, un ritmo de desarrollo lento, y conservan los rasgos del intelecto infantil (del niño de doce años) durante toda su vida y requieren una educación especial en las escuelas auxiliares (VYGOTSKI, 1997, p. 202, grifo nosso).

Levando em consideração o exposto, o autor propõe que a educação dessas crianças “mentalmente retrasadas” precisa preocupar-se em oferecer possibilidades de desenvolvimento de modo que aconteça o que ele denomina de compensação<sup>3</sup>, já que, nessa criança, seu aparato central de compensação é pobre e limitado em comparação com as crianças “normais”, e que a superação dessa limitação ocorre com mais facilidade sendo de ordem prática.

Ainda, deve-se destacar que, diferentemente do que afirmam as políticas nacionais voltadas para a inclusão, que usam do autor para justificar a inserção de todos os alunos na escola, Vygotsky ressalta a importância da educação especial e das escolas especiais (chamadas de escolares auxiliares na época dos estudos do autor) no desenvolvimento desses estudantes.

Para a classificação da deficiência intelectual, temos no DSM-IV e no CID-10 o uso da terminologia retardo mental para referir-se à deficiência intelectual, sendo este (retardo mental), caracterizado pelo funcionamento intelectual abaixo da média e comprometimento no comportamento adaptativo, inicia-se a manifestação desses sintomas antes dos 18 anos de idade. Em 2014, é publicado o DSM 5 em substituição ao DSM-IV e, no manual atual, a opção pelo uso do termo Deficiência Intelectual é descrita por ser terminologia de uso comum por médicos, educadores e outros, além de pelo público leigo e grupos de defesa dos direitos e por influência da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento como veremos mais adiante. Assim, neste manual, a DI está no grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento e é delimitada como

transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais, social e prático. 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.

---

<sup>3</sup> Ver L. S. VYGOTSKI. Fundamentos de Defectologia, TOMO V das Obras Escolhidas, 1997.

B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação à 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 (DSM-5, 2014, s/p).

Assim como o DSM 5, o manual de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2001) também propõe uma classificação com base nas características biopsicossociais dos sujeitos. Mas seu uso como material de classificação pode apresentar riscos, uma vez que um sujeito pode ser classificado em mais de uma categoria, como alerta Lavrador (2009), ao dizer que, segundo a própria OMS, o manual aplica-se à área da saúde. Para corroborar suas ideias, a autora cita o Professor James Kauffman por afirmar que “o uso da CIF na EE pode constituir-se como um erro sério, mesmo trágico, assegurando que as definições clínicas de saúde não são apropriadas para a EE” (p. 11). E ainda conclui que o uso deste manual e suas classificações não são suficientes “para definir as condições sobre as quais a EE é necessária” (p. 11).

A Associação Americana de Retardo Mental (AARM), fundada em 1876, tem grande influência na área da deficiência mental ao elaborar manuais que proporcionam novos conhecimentos. Esses manuais oferecem às pessoas com deficiência mental e interessados, além de informações e terminologias, sistemas de apoio e classificações de deficiência mental. Ainda, traz em seu modelo teórico, denominado sistema 2002, a relação entre o funcionamento do indivíduo e os apoios que necessita a partir da delimitação de cinco dimensões: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas de vida diária); participação, interações e papéis sociais; saúde (saúde física, saúde mental, etiologia); contexto (ambiente, cultura). De acordo com a AARM, a deficiência mental pode ser definida como

deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo - habilidades práticas, sociais e conceituais - originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2002, p. 8 apud CARVALHO; MACIEL, 2003).

A partir das conceituações presentes nos manuais supracitados, verifica-se uma preocupação em classificar a pessoa com deficiência mental/intelectual fazendo

uso, principalmente, de testes psicométricos que avaliam o quociente de inteligência (funcionamento intelectual). No entanto, percebe-se ainda dificuldades na identificação deste público principalmente na área da educação em que outras questões devem ser observadas, como traz o material de divulgação sobre a educação inclusiva publicado pelo MEC e elaborado por Batista, em 2006, afirmando que

o diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição (BATISTA, 2006, p. 10).

Frente ao exposto, a AAMR em seu manual de 2002 considera a intensidade dos apoios necessários para a classificação da deficiência intelectual, pensando justamente na limitação que os testes de QI apresentam e sua influência nas formas de representações sobre os sujeitos. Assim, pode-se dizer que a definição da deficiência intelectual atrelada aos testes de QI faz com que se pense em um sujeito com comportamentos que não possam ser melhorados, mas a AAMR afirma que “com os apoios apropriados, exceto em casos raros, deve-se esperar uma melhora no funcionamento” (AAMR, 2006, p. 21).

Deve-se ressaltar que a AAMR em 2006 utiliza-se da nomeação “retardo mental” e afirma que o foco do manual é “definir e classificar” e que não se detiveram na troca de nomenclatura por que apesar das falhas desta, é o nome mais reconhecido para definir a deficiência. Ainda, afirmam que “a importância da definição é que ela estabeleça significado e ajude a satisfazer o impulso básico humano para entender” (AAMR, 2006, p. 18). Assim, para a definição da deficiência intelectual embasam-se em cinco hipóteses que consideram os elementos das limitações: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações, papéis sociais, saúde e contexto.

Em 2010 a definição continuava a mesma, no entanto, a nomenclatura “retardo mental” é modificada por Deficiência Intelectual. Assim, segundo o site da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) na décima primeira edição do manual esta deficiência é definida como no excerto abaixo:

Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations both in intellectual functioning (reasoning, learning, problem solving) and in adaptive behavior, which covers a range of everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18<sup>4</sup> (AAIDD, 2010, s/p).

Embora a definição da deficiência intelectual continue a mesma, pode-se perceber as influências que a AAIDD teve na troca de nomenclatura, pois em 2006 ainda não haviam conseguido bases teóricas e consensuais que possibilitassem a mudança da terminologia “retardo mental” o que foi alcançado e amplamente difundido em 2010 com a mudança do termo para “deficiência intelectual” podendo ser percebido também no atual DSM 5 publicado em 2014.

Frente ao exposto, observa-se que para além da terminologia, a identificação do público com deficiência intelectual também tem sido um ponto de inúmeros questionamentos devido às mudanças de definições nos manuais. Na educação, e especialmente na educação especial, não há atualmente a necessidade de um diagnóstico clínico para a definição da deficiência intelectual, apenas uma avaliação do profissional que realiza o AEE através de estudo de caso. No entanto, devido a complexidade que envolve a definição de um sujeito com deficiência intelectual, percebe-se um contingente de estudantes com dificuldades de aprendizagem sendo incluídos nessa categoria.

#### 2.4 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PUBLICAÇÕES ACERCA DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Sendo essa investigação fundamentada pela THC e seu principal estudioso Vygotsky, realizou-se um estudo das teses e dissertações que abordam a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, verificando se há trabalhos que trazem questões sobre a aprendizagem com foco na formação de conceitos desses sujeitos. Isso com a finalidade de conhecer o que já existe de produção sobre essa temática. Pois, como afirma Breitenbach (2016),

em vários textos de Vigotski, é possível observar que, antes de expor suas concepções sobre determinado assunto, ele revisava alguns estudos sobre o tema e, partindo do que existia, concordava, acrescentava, dialogava, repetia experimentos, discordava e, somente após, apresentava suas ideias (p. 17).

---

<sup>4</sup> Tradução: A deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, que abrange uma variedade de habilidades sociais e práticas diárias. Essa incapacidade se origina antes da idade de 18 anos.

Para compor essa revisão, o recorte temporal utilizado é de 2009, ano posterior à publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) até as mais recentes publicações de 2016. No entanto, em um dos portais de pesquisa o recorte temporal foi limitado entre 2013 e 2016 devido a haver somente trabalhos publicados a partir de 2013. Esse estudo foi realizado no Banco de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). É necessário ressaltar que no Banco de Teses & Dissertações da Capes há publicações apenas a partir de 2013, fator que pode deixar de selecionar algum trabalho sobre a temática nos anos anteriores.

Desse modo, ao realizar a pesquisa nas bases supracitadas, inicialmente, pretendeu-se utilizar os descritores: formação de conceitos e deficiência intelectual. No entanto, ao iniciar a pesquisa, percebeu-se que o uso dos termos associados não direcionava uma pesquisa fidedigna, pois ora a pesquisa era direcionada a um termo, ora para outro e, na maioria das vezes, apareciam trabalhos que não poderiam se enquadrar na temática desta pesquisa.

Assim, no Banco de Teses & Dissertações Capes foram inicialmente encontrados 900973 trabalhos a partir dos descritores formação de conceitos e deficiência intelectual (associados). Ao utilizar o filtro “Educação” esse valor era reduzido para 6945 trabalhos, mas como mencionado anteriormente, o portal não realizava a busca de forma conjugada, ou seja, buscava apenas o assunto “educação” e não educação associada aos descritores. Com isso, a busca foi realizada novamente apenas com o descritor deficiência intelectual, encontrando 19450 teses e dissertações. Com o filtro Educação, encontrou-se 2392 trabalhos. Percebeu-se, então, que a busca estava sendo realizada com a utilização de um ou outro termo (ora somente deficiência, ora somente intelectual).

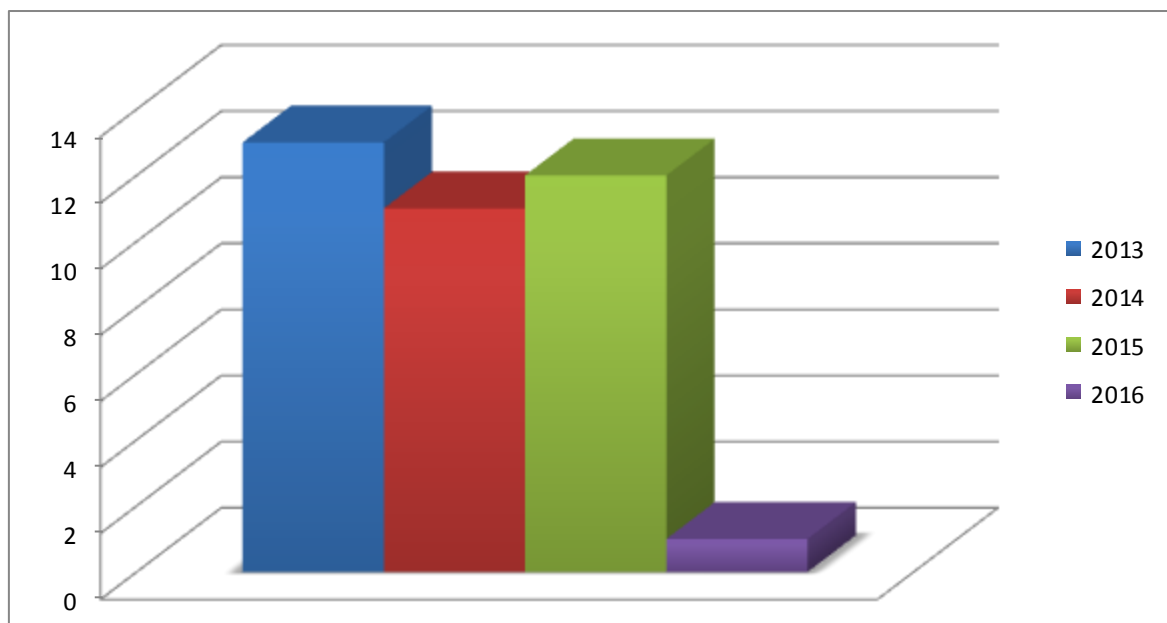
Como nas pesquisas anteriores, os termos utilizados não filtravam a pesquisa, aparecendo publicações relacionadas a outras deficiências como, por exemplo, deficiência física ou surdez, optou-se por pesquisar com o termo “deficiência intelectual”, fazendo o uso das aspas para delimitar que a busca fosse feita com os dois termos juntos. Nessa busca, foram listados quatrocentos e setenta e oito (478) trabalhos. Ao utilizar do filtro Educação, reduziu-se para cinquenta e um (51) trabalhos relacionados ao termo DI, os quais foram selecionados a partir desta última forma de pesquisa, através dos títulos e das leituras dos resumos, verificando se contemplavam a deficiência intelectual e processos de escolarização. Sendo

trinta e quatro (34) trabalhos no total, os quais foram organizados em uma tabela e numerados para facilitar a sua categorização. Como se encontra na literatura e na legislação educacional a coexistência dos termos deficiência intelectual e Deficiência Mental. Ainda no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foi pesquisado com o descritor “deficiência mental”, onde seis trabalhos foram encontrados, sendo três deles já constantes na busca pelo termo “deficiência intelectual”.

Salienta-se que, durante a pesquisa, foram lidos apenas os resumos dos trabalhos para realização das categorizações e, após as categorizações, apenas os trabalhos com aproximações conceituais dessa pesquisa é que serão pesquisados por completo para verificar suas possíveis contribuições para o corpo teórico desta investigação.

No gráfico abaixo, pode-se perceber a quantidade de produções por ano, a partir da seleção realizada. Sendo contabilizados os trinta e quatro (34) trabalhos relacionados à deficiência intelectual e os processos de escolarização (encontrados na pesquisa pelo termo “deficiência intelectual”), e os três trabalhos da pesquisa pelo termo deficiência mental (não foram contabilizados os três trabalhos que já encontrados na pesquisa anterior).

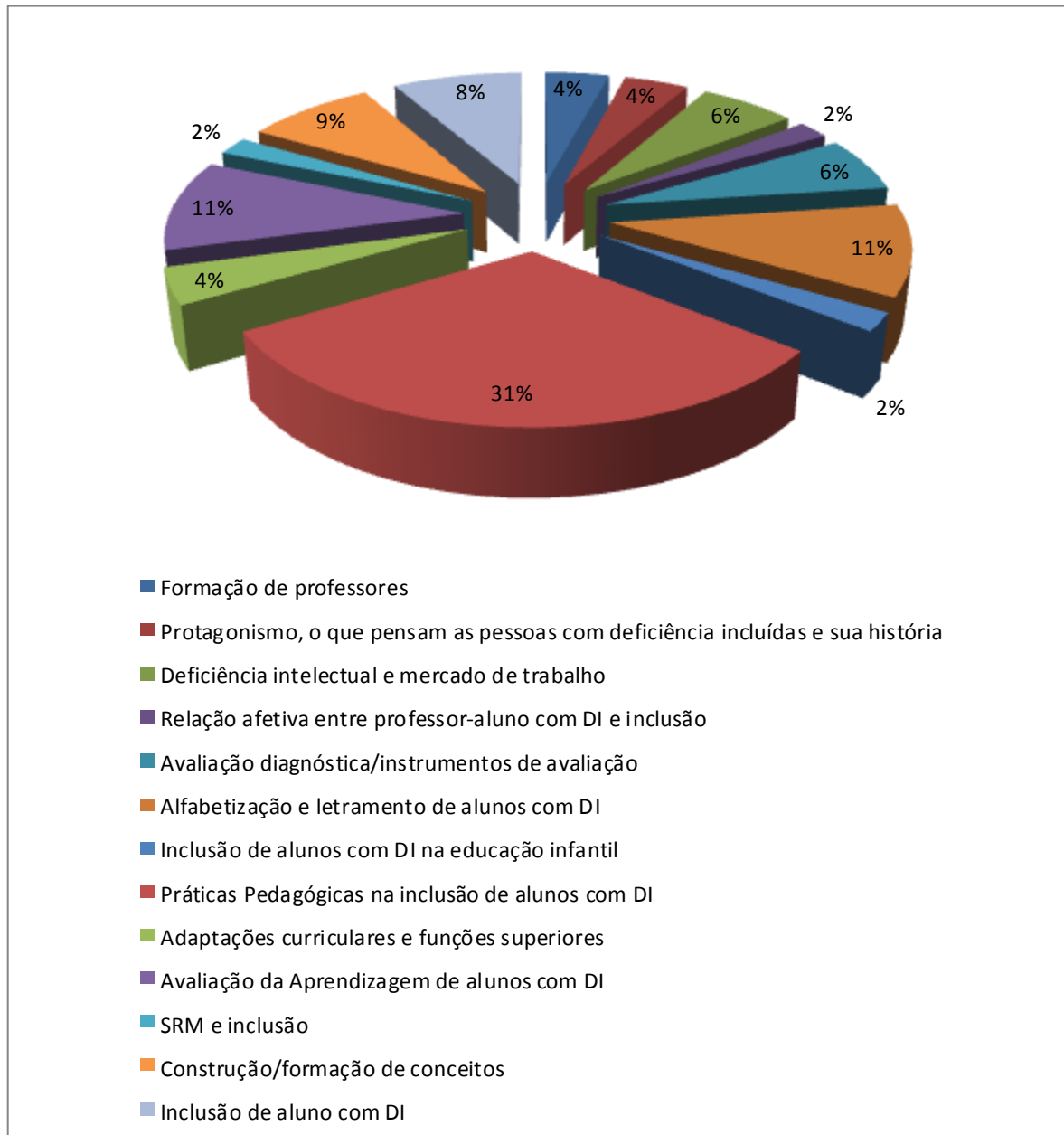
Gráfico 1 – Total de trabalhos por ano com os descritores “deficiência intelectual” e “deficiência mental”





Assim, a partir do gráfico, pode-se perceber que, em 2013, houve treze publicações (PEREIRA; SILVA; SANTOS; CRUZ; OLIVEIRA; SOUZA; BINS; MACHADO; ARAUJO; CERQUEIRA; MELQUES; OKUYAMA; HONNEF). Em 2014 foram 11 (CASTANHEIRA; SERVILHA; MAURICIO; REDIG; MELO; MACHADO; MENDONCA; TERRA; BRITO; SANTOS; STREDA). No ano de 2015, tiveram doze publicações (PINHEIRO; SCHIPPER; SANTOS; AGUIAR; ROLIM; MONTEIRO; VIEIRA; CAETANO; MESQUITA; CARVALHO; SILVA; SANTOS) e, em 2016, apenas um trabalho (COTA). Posteriormente, a partir dos resumos, foi realizada uma categorização conforme os temas abordados. No gráfico abaixo, são apresentadas as categorias conforme a recorrência nas publicações. Ressalta-se que há trabalhos presentes em mais de uma categoria por apresentar mais de uma temática.

Gráfico 2 – Temáticas das Teses e Dissertações (Portal CAPES)



A partir do gráfico, pode-se destacar algumas teses e dissertações que trataram sobre temáticas, as quais se aproximam desta pesquisa, sendo estas relacionadas às funções superiores e construção/formação de conceitos.

Quanto às funções superiores a pesquisa intitulada “O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual: o currículo escolar em questão” (SANTOS, 2015) buscou investigar, em uma sala de 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede privada de ensino, com uma aluna que possui DI, e duas de suas professoras sobre as intervenções pedagógicas

realizadas e as relações entre adaptações curriculares e o desenvolvimento escolar da aluna. Nas suas conclusões, a autora ressalta a importância das adaptações curriculares para um ensino voltado para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Ainda, a pesquisa de Santos (2014), com o título “A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior - memória em crianças com síndrome de Down”, trata sobre a importância da dança no processo de desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down, buscando contribuir para as discussões acerca da inclusão escolar. Os resultados da pesquisa apontam que a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores tornam-se possíveis a partir de intervenções planejadas e intencionais que enfatizem a apropriação cultural através da atividade da dança favorecendo a inclusão na escola e na sociedade por parte desses sujeitos. Quanto à categoria construção/formação de conceitos foram encontrados quatro trabalhos: Rolim (2015), Monteiro (2015), Caetano (2015) e Machado (2013). Desse modo, Rolim (2015), através de sua pesquisa propôs-se a analisar a construção do conceito de número por alunos com DI, em uma classe especial Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com o uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no mundo da matemática. Assim, em sua pesquisa intitulada “O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló, no mundo da matemática, na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual”, concluiu que, quando planejado de forma intencional, os jogos do software educativo utilizados auxiliaram na construção do conceito de número.

Monteiro (2015), na pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual” buscou conhecer e analisar práticas pedagógicas que desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem de alunas com Deficiência Intelectual. Os resultados apontam que, apesar de verificar algumas evoluções na aprendizagem das duas alunas com DI pesquisadas, ainda há necessidade de propor atividades que promovam formação e conceitos. Para isso, apostam em uma melhor formação e qualificação para os professores.

Caetano (2015) pesquisou sobre a apropriação dos conceitos científicos e o letramento, em quatro jovens e adultos com deficiência intelectual, já alfabetizados a partir de histórias em quadrinhos. Segundo a autora, a partir do gênero textual

trabalhado, foi possível perceber que os sujeitos participantes se apropriaram de “conceitos científicos essenciais para a compreensão e a interpretação das narrativas em quadrinhos” (CAETANO, 2015).

Ainda nessa categoria, Machado (2013) pesquisou sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com DI incluídos em sala de aula regular, uma vez que havia identificado dificuldades em identificar necessidades e potencialidades nesses alunos. Assim, a partir de alguns questionamentos sobre a avaliação e a formação de conceitos foi que direcionou sua pesquisa com o título “Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual”. Com isso, as conclusões foram de que a avaliação, para além do diagnóstico, é um instrumento de ensino-aprendizagem, relevante para o bom desempenho desses alunos, e importante base aos professores no desenvolvimento de seu planejamento e intervenção com os alunos que possuem DI.

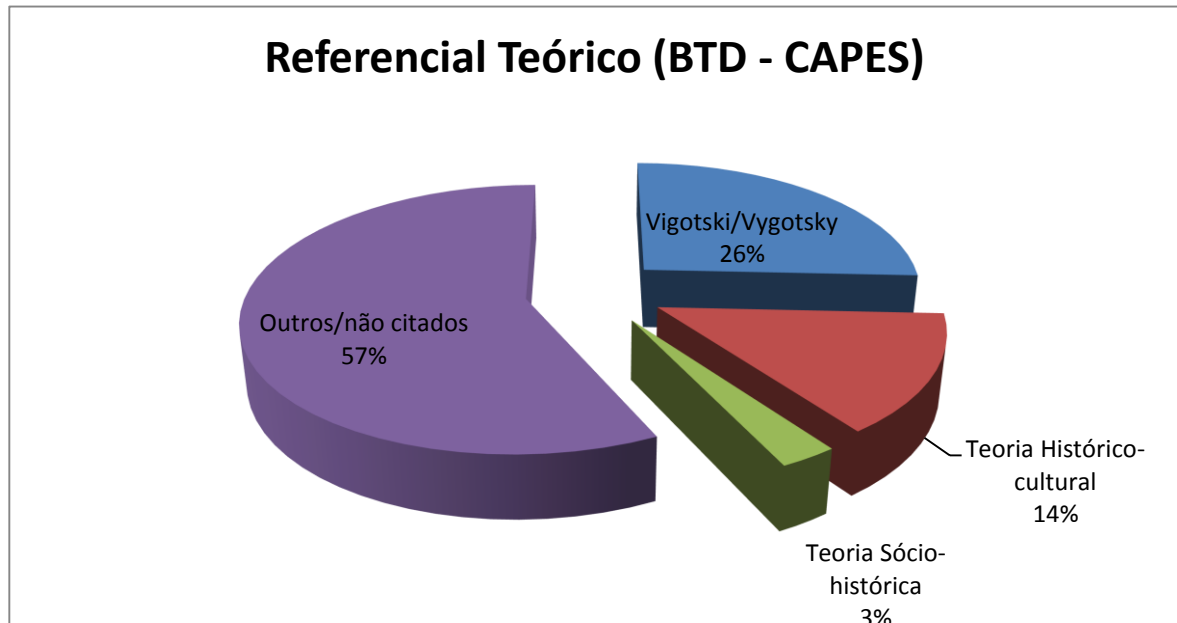
As demais categorias não foram descritas porque não possuem nenhuma relação com a temática desse projeto. Mas ainda foi realizada outra categorização para verificar quantos trabalhos se utilizavam das obras de Vigotski ou da Teoria Histórico-Cultural, já que é o autor e a teoria que serão utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa proposta nesse projeto. Logo abaixo apresenta-se o gráfico com essa categorização, ressaltando que há trabalhos que podem pertencer a mais de uma categoria.

A partir do gráfico, elenca-se as teses e as dissertações que mencionaram Vygotsky/Vigotski<sup>5</sup> em seus resumos, sendo elas: Santos (2013), Oliveira (2013), Santos (2015), Aguiar (2015), Machado (2014), Melo (2014), Machado (2013), Mesquita (2015), Araujo (2013). Ainda, deve-se ressaltar que embora os trabalhos listados acima citem o uso do referido autor, alguns deles associam-no a autores com Piaget e Wallon, não citando qual a especificidade do autor que será utilizada no trabalho, exceto Araujo (2013) e Santos (2015), que relatam o uso dos estudos da Defectologia, Machado (2013) com o uso da formação de conceitos e mediação, Mesquita (2015) e Oliveira (2013) utilizam-se do conceito de mediação. Os demais não relatam nos resumos os usos que fazem do autor, sendo necessária a leitura completa do trabalho.

---

<sup>5</sup> Conforme grafia utilizada nas teses e dissertações.

Gráfico 3 – Referencial Teórico



Na categoria Teoria Histórico-Cultural, encontrou-se cinco trabalhos, sendo eles: Terra (2014) usando a avaliação formativa e mediadora como característica da teoria; Santos (2014), definindo o trabalho educativo coletivo humanizador respaldado em processos de ensino e aprendizagem, tendo por base a teoria; Aguiar (2015) menciona buscar, em Vigotski e em autores da perspectiva histórico-cultural, as contribuições para o entendimento dos processos de escolarização na atualidade; Vieira (2013) relata o uso da perspectiva histórico cultural que, segundo a autora, “ênfatisa o processo de evolução humana na sua historicidade, considerando-se as relações sociais e culturais num movimento dialético”; Mesquita (2015) usa da teoria como fundamentação teórica para tecer seus discursos sobre a educação especial e alfabetização. Encontra-se também o trabalho de Cruz (2013) intitulado “Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual”, que diz utilizar-se dos fundamentos da teoria sócio-histórica sobre cultura, aprendizagem e desenvolvimento para desenvolver os pressupostos teóricos da suas pesquisa. Este trabalho foi categorizado como Teoria sócio-histórica. Os demais trabalhos se utilizaram de outros referenciais teóricos distintos aos utilizados nessa pesquisa e por isso não foram listados.

Ainda, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, ao pesquisar com o descritor “deficiência mental”, como já relatado, seis trabalhos foram encontrados.

Sendo três deles já constantes na busca pelo termo “deficiência intelectual” (CASTANHEIRA, 2014; PEREIRA, 2013; CARVALHO, 2015). Streda (2014) faz um estudo teórico com a finalidade de descentralizar as possibilidades de aprendizagem das condições orgânicas e desnaturalizar alguns termos e interpretações acerca da Síndrome de Down; Okuyama (2013) faz um estudo de acompanhamento clínico de crianças e adolescentes com deficiência mental a partir do trabalho com profissionais que realizam esses acompanhamentos; Honnef (2013) com o objetivo de verificar e analisar os limites e possibilidades da Educação Especial articulada ao Ensino Médio e Tecnológico realizou sua pesquisa com sete professores de um aluno com deficiência mental, incluído no Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico, no Instituto Federal Farroupilha - Câmpus São Borja.

Então, a partir da pesquisa, neste banco de dados e neste período de tempo (2013-2016), limitado pelo próprio portal, com o uso do descritor “deficiência intelectual”, percebeu-se que, apesar de haver teses e/ou dissertações que tratem sobre alguns aspectos da formação conceitual, essas não possuem como foco principal a formação de conceitos por estudantes com deficiência intelectual. E, ainda, com o termo “deficiência mental” não foi encontrado trabalhos voltados para a formação de conceitos.

Com isso, realizou-se pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), iniciando-se pelo descritor “deficiência intelectual” com os filtros disponibilizados pelo próprio portal: título contendo o termo, assunto – deficiência intelectual e recorte temporal de 2009 a 2016. A partir dessa busca, foram encontrados sessenta e sete trabalhos, e foi realizada a leitura de seus resumos com a finalidade de selecionar apenas aqueles que tinham como foco a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. Após essa leitura, trinta e oito trabalhos foram selecionados e organizados em uma tabela para facilitar a categorização realizada posteriormente.

Ressalta-se que apenas três trabalhos da pesquisa anterior (CAPES) apareceram no atual portal de pesquisa, sendo eles: Monteiro (2015), Cruz (2013) e Santos (2013). Ainda, na leitura dos resumos para realizar a categorização, não se encontrou trabalhos que fizessem relações com a formação de conceitos, como se pode perceber no gráfico abaixo.

A partir dessa categorização e de não ter encontrado trabalhos que mencionassem a formação de conceitos, foi realizada a categorização dos trabalhos,

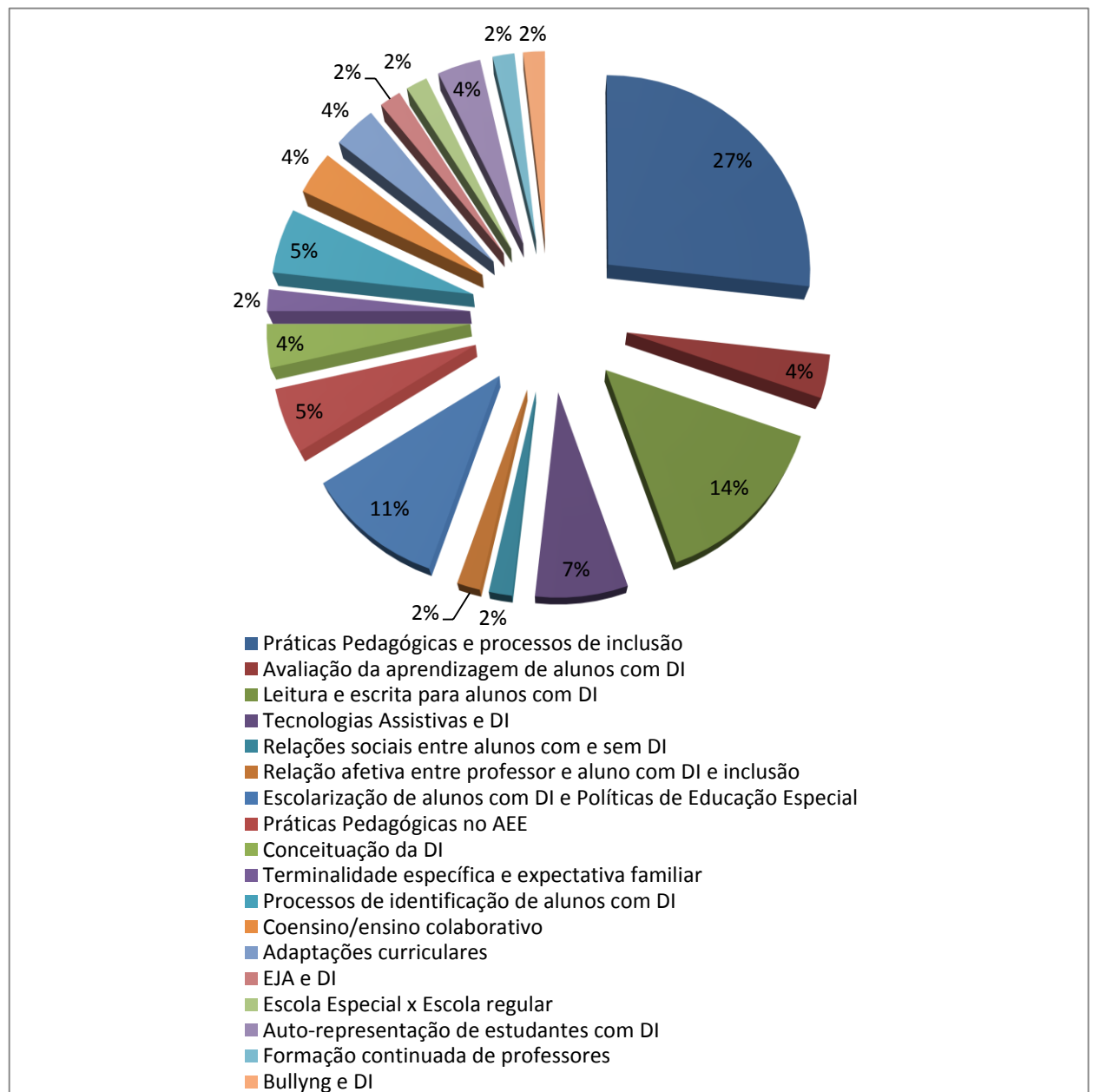
quanto ao referencial teórico, ou seja, buscando trabalhos que tivessem em Vigotski ou na Teoria Histórico-Cultural (THC) seus aportes. Com isso, encontraram-se três dissertações (SANTOS, 2013; PIRES, 2013; RODRIGUES, 2015) e uma tese (LARA, 2016) que, em seus resumos, citavam fazer o uso do autor como referencial teórico.

Assim, Santos (2013) é um dos trabalhos já encontrados no portal de pesquisas da CAPES. Nessa dissertação intitulada “A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva” a autora buscou compreender como as questões da afetividade entre o professor e o seu aluno com deficiência intelectual poderiam contribuir ou não para a inclusão escolar deste aluno. Assim, justificando a escolha de Vygotsky e de Wallon por serem interacionistas em seu entendimento sobre desenvolvimento humano e sobre as deficiências.

Pires (2013), com a dissertação “O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde”, buscou analisar como é realizada a caracterização dos alunos que possuem, em determinado período baixo, rendimento escolar e que por meio de processo avaliativo, são diagnosticados com deficiência intelectual através de serviços da saúde e educação. De acordo com a autora, ao citar o uso de Vygotski (2007) como referencial teórico é para utilizá-lo como base da análise dos dados levantados nos prontuários, fazendo a relação entre as queixas dos professores e o diagnóstico firmado nestes.

A dissertação de Rodrigues (2015), intitulada “O uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de aritmética para os alunos com deficiência intelectual inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, buscou evidenciar as contribuições do uso da calculadora como um recurso de Tecnologia Assistiva para o ensino da aritmética para alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental da EJA, e os resultados do uso dessa ferramenta na aprendizagem desses alunos. De acordo com a autora, utilizou-se de Vygotsky (1994, 2001, 2014) por ter focado seu trabalho nas questões da mediação.

Gráfico 4 – Temática das Teses e Dissertações (BDTD)



A tese de Lara (2016) busca analisar o documento “Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual RAADI Ensino Fundamental I”, elaborado pelo município de São Paulo, com a finalidade de dar subsídios para a avaliação realizada pelo professor em sala de aula comum, “que tem alunos com deficiência intelectual, para analisar o processo de aprendizagem e propor ações para o redimensionamento das práticas pedagógicas”.

Lara (2016) afirma utilizar Vygotsky (1997, 2001, 2005, 2007, 2008, 2009) e sua perspectiva teórica sobre zona de desenvolvimento proximal, processos de



mediação e capacidade de abstração principalmente para confrontar a teoria com o documento que, segundo ela, faz uso do autor como referência. Assim, a autora conclui que há dois aspectos como principais resultados da pesquisa: o primeiro afirma que as adaptações propostas pelo documento demonstram expectativas quanto ao pensamento abstrato dos conteúdos escolares, mas não na aprendizagem da língua escrita; o segundo é de que as expectativas indicadas só podem ocorrer com o apoio de professor ou colega mais experiente, o que para Lara (2016) “vai ao encontro com a perspectiva Vygostkyana, que o documento afirma ser sua base teórica”.

Na categoria em que a Teoria Histórico-Cultural foi utilizada como referencial teórico, apenas a tese de Braun (2012) intitulada “Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual” é que mencionou o uso deste referencial. Assim, Braun (2012) citou fazer uso dessa perspectiva teórica para apoiar a proposta de ensino colaborativo.

Para contribuir com a pesquisa exposta acima realizada com o termo “deficiência intelectual”, pesquisou-se no mesmo portal (BDTD) com o uso do termo “deficiência mental”. Assim, nessa busca, utilizando dos mesmos parâmetros das demais busca (título contendo o termo, assunto: deficiência mental e deficiência mental<sup>6</sup>, recorte temporal 2009-2016).

Nessa pesquisa, seis trabalhos foram encontrados através do filtro deficiência mental (com acento gráfico) e três trabalhos através do filtro deficiencia mental (sem acento gráfico). A partir da leitura dos resumos destes trabalhos, foram selecionados apenas quatro deles por apresentarem alguma relação com a escolarização. Os demais trabalhos se tratavam de estudos sobre a genética ou questões relacionadas à deficiência intelectual e saúde. Assim, como se tratam de poucos trabalhos, não foi realizada categorização por temática, uma vez que, em nenhum dos trabalhos a temática está relacionada aos interesses dessa pesquisa (formação de conceitos), mas somente a categorização por referencial teórico.

Desse modo, os trabalhos de Fraga (2011) e Silva (2009) citaram ter Vygotsky como referencial teórico, sendo que Fraga (2011) utiliza-se desse referencial para analisar seus dados empíricos sobre as questões da linguagem, tendo por base a questão do desenvolvimento e aprendizagem que o autor utiliza; e

---

<sup>6</sup> No portal havia a opção de pesquisar sem o acento gráfico também, por isso se usou este filtro.

Silva (2009) realiza sua pesquisa com o objetivo de “discutir e compreender a prática educativa do professor que atua na alfabetização de alunos deficientes mentais” e menciona fazer uso de Vygotsky para realizar as análises pertinentes ao desenvolvimento e à aprendizagem;

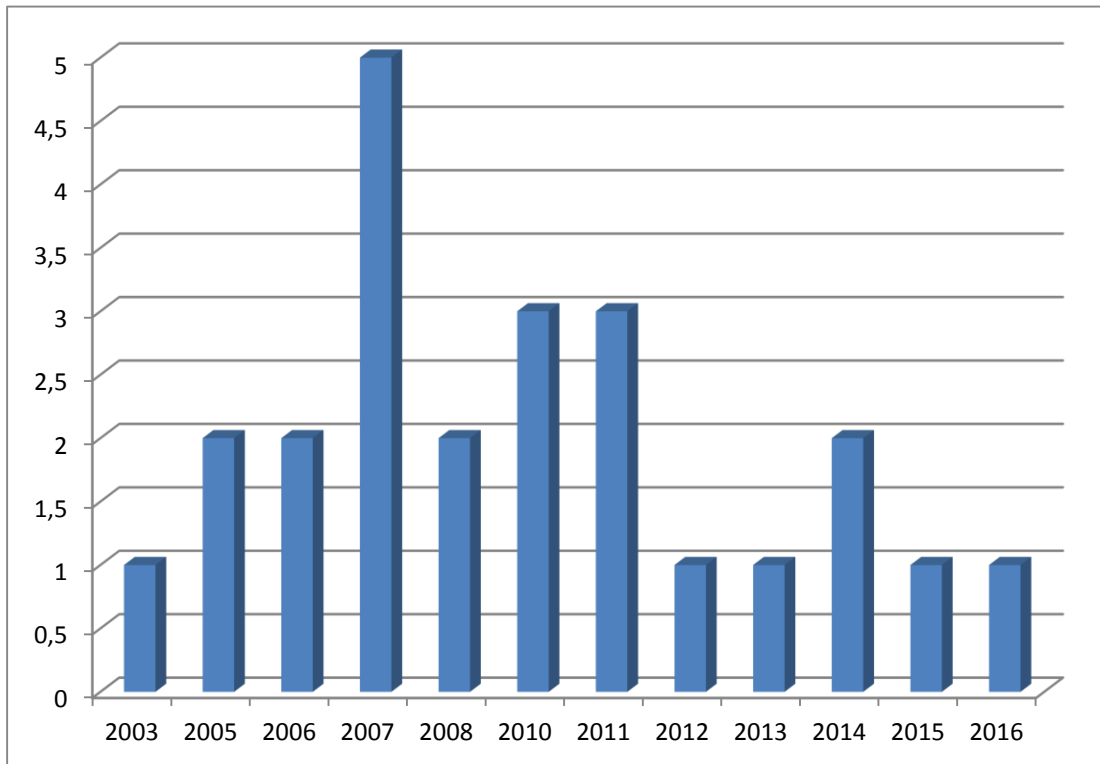
Caramori (2009), ao pesquisar sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de educação especial, usa como referencial o autor Reuven Feuerstein e o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada, dando ênfase na importância da mediação na prática pedagógica.

Como na pesquisa realizada nesse portal (BDTD), através dos termos “deficiência intelectual” e “deficiência mental”, não foram encontrados trabalhos sobre a formação de conceitos. Prosseguiu-se a pesquisa com o termo “formação de conceitos”, buscando verificar se há trabalhos sobre essa temática relacionados à deficiência intelectual.

Assim, a pesquisa pelo termo “formação de conceitos” teve como filtro apenas a delimitação de busca por trabalhos que o termo estivesse no título. Não foi delimitado assunto e nem ano, para que pudesse ser encontrado o maior número de trabalhos possíveis com a temática. Com isso, vinte e oito trabalhos foram encontrados e seus resumos lidos para realizar a seleção e categorização dos trabalhos que se relacionavam com a escolarização. Desses, vinte e quatro trabalhos foram selecionados, sendo que os demais não foram selecionados por não estarem relacionados à escolarização.

Inicialmente, foi realizado um estudo para verificar as produções por ano, o que pode ser conferido no gráfico 5. A partir do gráfico, percebe-se que o ano em que teve maior número de produções sobre a temática foi em 2007, onde foram encontrados os trabalhos de Lopes, Pimentel, Rowell, Rosa e Nascimento. Em 2010 e 2011 foram encontradas três publicações cada, sendo elas: Silva, Freitas e Torres em 2010; Cenci, Costa e Guimarães em 2011. Nos anos de 2005, 2006 e 2014 somente dois trabalhos foram publicados em cada ano, sendo eles respectivamente: Carvalho e Tonietto, Mendes e Paz, Santos e Sena. Em 2003, 2012, 2013, 2015 e 2016 apenas um trabalho foi publicado em cada ano, sendo eles respectivamente: Costas; Piccoli; Ferreira; Toniazzo; Martins.

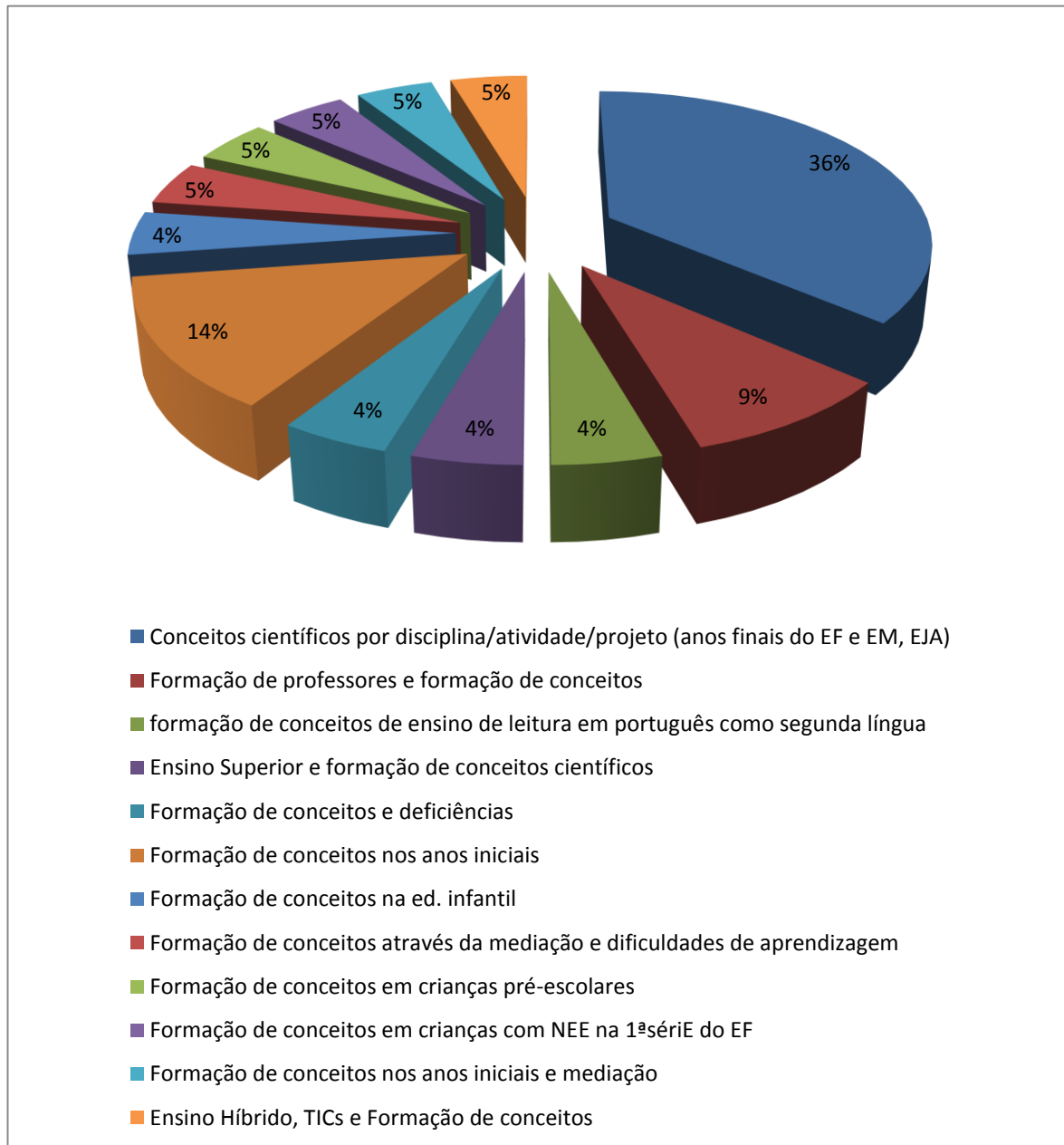
Gráfico 5 – Total de produções por ano: descritor “formação de conceitos”



Após esse estudo dos anos de publicação, foi iniciada a categorização conforme segue o gráfico 6 elaborado a partir das categorias elencadas com a leitura dos resumos dos trabalhos.

Com base no gráfico, pode-se perceber que mesmo sendo a temática comum "formação de conceitos" foram encontrados trabalhos que abordavam a temática a partir de diferentes perspectivas.

Gráfico 6 – Temáticas a partir do descritor “formação de conceitos” (BDTD)



Assim, as categorias que tiveram maior aproximação com os interesses dessa pesquisa foram três: a categoria que traz trabalhos que tratam sobre a formação de conceitos em crianças com algum tipo de deficiência e duas categorias que tratam sobre formação de conceitos em crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com NEE.

Na categoria Formação de conceitos e deficiências, tem-se as pesquisas de Cazeiro (2008) intitulada “Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência das brincadeiras”, que teve por

objetivo investigar a influência de atividades lúdicas proporcionadas pelo terapeuta ocupacional no processo de formação de conceitos básicos por crianças com sequelas de paralisia cerebral, adaptando o teste de conceitos básicos de Boehm para realização de pré-teste e pós-teste. Os resultados foram analisados e discutidos a partir da teoria de Vygotsky e apontam que “brincadeiras mediadas por um adulto influencia positivamente o processo de formação de conceitos básicos, bem como o desenvolvimento global da criança com sequelas de paralisia cerebral”.

Pimentel (2007) em sua tese intitulada “(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos” objetivou investigar o processo de formação de conceitos na escola regular à luz dos estudos de Vygotsky e autores da Psicologia Cognitiva.

Toniazzo (2015), com a dissertação intitulada “educação e linguagem: a configuração da relação enunciativa eu-tu no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita”, busca investigar, através da metodologia de pesquisa teórica, a formação de conceitos espontâneos em crianças com cegueira congênita e seu modo de aprendizado. Para isso utiliza de diferentes autores como Sussure e Vygotsky, concluindo que o papel mediador da cultura é de grande relevância no processo de desenvolvimento da linguagem verbal humana;

Na categoria que trata sobre a formação de conceitos em crianças com dificuldades de aprendizagem, remete-se ao trabalho de Cenci (2011) com o título “Processos mediativos e formação de conceitos cotidianos: implicações nas dificuldades de aprendizagem”, que objetivou compreender como os processos mediativos influenciam a formação dos conceitos cotidianos na área da matemática e as influências destes na formação de conceitos científicos e na aprendizagem escolar, que, segundo a autora, podem desencadear dificuldades de aprendizagem. Assim, Cenci (2011) utilizou-se de Vygotsky para compreender as questões relativas à formação de conceitos e mediação com o apoio da teoria de Feuerstein e de González Rey, concluindo que

a ausência de experiências de aprendizagem mediada e que sentidos subjetivos ligados à baixa expectativa de sucesso escolar são fatores que influenciam a formação dos conceitos cotidianos e conseqüentemente interferem na aprendizagem escolar, desencadeando as dificuldades de aprendizagem.

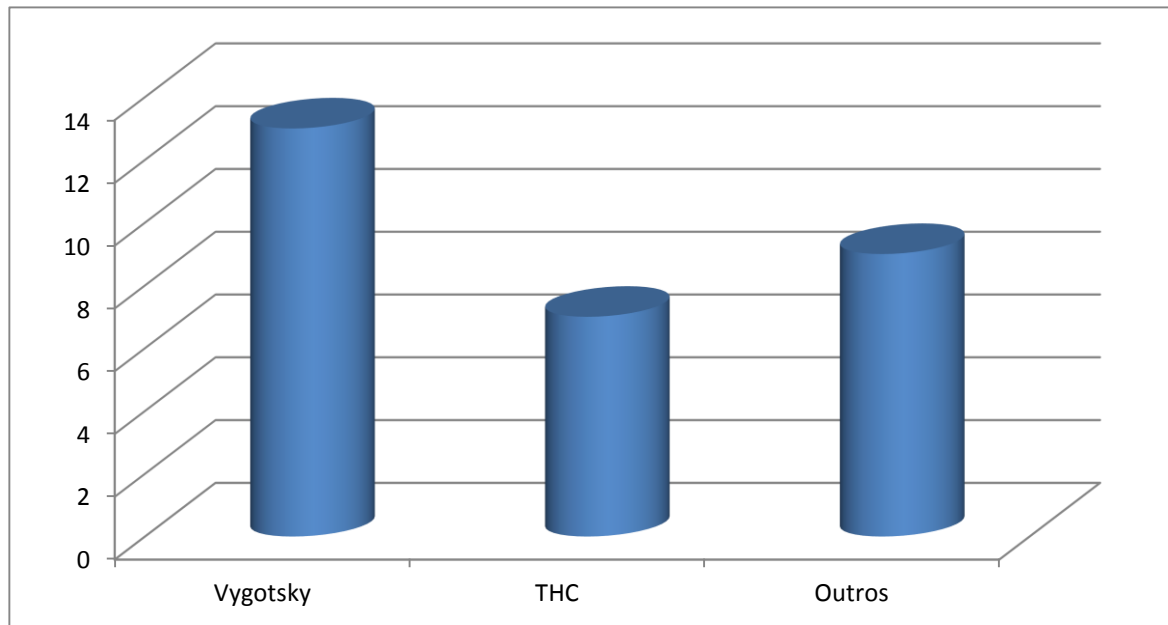
Nessa perspectiva, na categoria sobre a formação de conceitos em crianças com NEE, encontra-se o trabalho de Costas (2003) com o título “O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na primeira série do ensino fundamental”. Nessa tese, a autora busca compreender como ocorre o processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1ª série do ensino fundamental, utilizando-se de Vygotsky e seus contemporâneos Luria e Leontiev como referencial teórico. Contando com o público de três sujeitos com NEE que frequentavam a 1ª série em uma escola da rede regular da cidade de Santa Maria/RS, a autora realizou seus três estudos de caso, concluindo que a escolarização é propulsora da formação das funções psicológicas superiores, principalmente, em relação aos conceitos científicos. Sendo que, para Costas (2003), sua pesquisa evidenciou a importância da “escola regular como locus relevante, onde se evidenciam muitos dos constructos intelectuais necessários à interação cultural por parte de crianças consideradas com necessidades educacionais especiais”.

A partir dos vinte e quatro trabalhos encontrados na pesquisa, também se realizou a categorização, partindo do referencial teórico. Essa categorização está expressa no Gráfico 7.

Pode-se notar, a partir do gráfico, que tomando por referencial o autor Vygotsky há treze publicações, sendo elas: Lopes (2007) e Guimarães (2011), enfatizando as questões sobre mediação discutidas pelo autor; Fuji (2008), Costas (2003), Piccoli (2012), Cazeiro (2008), Silva (2010), Carvalho (2005), Costa (2011) e Toniazzi (2015) utilizaram das questões relativas à formação de conceitos delineados pelo autor; Pimentel (2007), Cenci (2011), Torres (2010), que se utilizaram das questões da mediação atreladas à formação de conceitos.

Na categoria que teve por referencial a Teoria Histórico Cultural sete trabalhos foram encontrados, sendo que alguns também se encontram na categoria anterior por citar o autor e demais que estudam a THC, sendo eles: Fuji (2008), Costas (2003), Santos (2014), Ferreira (2013), Costa (2011), Torres (2010), Martins (2016).

Gráfico 7 – Referencial Teórico dos trabalhos (BDTD – descritor “formação de conceitos”)



Salientando ainda, que nove trabalhos não citam, em seus resumos, o referencial teórico utilizado ou usam de outros autores que não são do interesse desta pesquisa.

Frente ao estudo realizado em ambos os banco de dados, pode-se concluir que não há teses e/ou dissertações que investiguem longitudinalmente como ocorre a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual incluídos em salas de aulas de escolas regulares, tanto na educação básica como na educação superior, justificando a relevância da presente proposta de investigação.

### 3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir aos objetivos propostos, quais sejam: **analisar**, por meio de pareceres descritivos, **a evolução dos conceitos científicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; verificar aspectos relativos à aprendizagem não formal e formal** evidenciados nos pareceres, e nas entrevistas com os atuais professores das disciplinas curriculares já mencionadas e com a educadora especial; **depreender a concepção de aprendizagem relacionada aos alunos com DI** presente nos pareceres e nas entrevistas; **investigar se houve mudanças na avaliação da aprendizagem destes estudantes**, fez-se uso de uma abordagem qualitativa. Inicialmente foram selecionados materiais que versassem sobre a temática desta investigação para leitura exploratória, a fim de reconhecer e identificar se o material selecionado atendia aos objetivos da pesquisa para posteriormente estruturar as bases teóricas do estudo.

A princípio pensou-se na realização de um estudo de caso institucional em uma escola do município de Nova Palma/RS que possui 560 alunos matriculados, onde reside a pesquisadora. Após a seleção da instituição foi realizado o contato e elencado os sujeitos que atendiam o seguinte requisito: ser aluno de ensino médio e possuir deficiência intelectual. Assim, três estudantes foram os sujeitos indicados pela direção da escola para compor a pesquisa, pois apenas estes três alunos estavam matriculados no ensino médio. No entanto, como o objetivo era realizar a análise longitudinal da escolarização desses sujeitos, dois deles não puderam fazer parte da pesquisa, uma vez que, ambos haviam sido transferidos de outras escolas e nestas não haviam arquivos com pareceres ou documentos relativos a vida escolar dos estudantes. Uma das escolas não utilizava parecer pedagógico quando o estudante frequentou-a e na outra, estavam arquivados, apenas pareceres do quarto e quinto ano do ensino fundamental. Além disso, por opção das famílias, ambos estudantes não recebiam AEE. Com isso, apenas um dos sujeitos tinha todos os pareceres arquivados na escola de origem e frequentava atualmente o AEE como público alvo da Educação Especial e por isso, optou-se por realizar o estudo de caso desse estudante, descartando-se o estudo de caso institucional.

Desse modo, através do estudo de caso que é definido como “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente



definido” (YIN, 2001, p. 32), buscou-se realizar não uma generalização dos resultados, mas sim, uma compreensão mais profunda dos fatos e fenômenos. Como afirma Yin (2001), uma das vantagens do estudo de caso “reside em sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações” (YIN, 2001, p. 27). Dentre as possibilidades de estudo de caso apresentadas por Yin (2001), elencou-se o estudo de caso único incorporado por utilizar-se de unidades múltiplas de análise em um único caso, ou seja, a utilização dos pareceres e entrevistas.

Caracteriza-se também como pesquisa do tipo documental, tendo como base os pareceres descritivos de estudante com DI incluído em sala de aula regular no ensino médio de uma escola da rede pública estadual da cidade de Nova Palma/RS. Nessa perspectiva, entende-se por parecer descritivo como um documento escrito (comunicação escrita compartilhada por um grupo) no qual é registrado pelos professores o percurso escolar individual do estudante, evidenciando os aspectos relativos à sua aprendizagem, sendo entregue uma cópia aos seus responsáveis e outra arquivada na instituição escolar. Por isso, considera-se documento de análise para a pesquisa já que, de acordo com Santos (2011), “são fontes documentais tabelas estatísticas; relatórios de empresas; documentos informativos arquivados em repartições públicas [...]; obras originais de qualquer natureza [...]”. Para o autor, a utilização de qualquer uma dessas fontes constitui uma pesquisa documental.

Nessa etapa ainda, realizou-se a pré-análise dos pareceres elencando as categorias: aprendizagem e sua concepção; evolução dos conceitos científicos; avaliação da aprendizagem; relação “sistema educacional inclusivo” x formação de conceitos. Na terceira etapa ocorreu a análise dos pareceres descritivos utilizando-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Segundo a autora, a intenção deste tipo de análise é estudar as condições de produção dos textos e não os próprios textos. Assim, de acordo com a metodologia utilizada, a análise foi organizada seguindo três fases: pré-análise onde ocorreu a escolha dos documentos para a análise, formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final; a exploração do material propriamente dita e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A análise de conteúdo difere-se da análise documental, uma vez que, embora ambas possam utilizar-se de documentos, os objetivos do uso de cada técnica são distintos. Na análise do conteúdo a preocupação é manipular as mensagens para

evidenciar indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2011, p. 52). Já na análise documental o objetivo é a realizar a representação condensada da informação para consulta e armazenamento. Assim, foi realizada posteriormente uma entrevista semiestruturada com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática do sujeito da pesquisa e a educadora especial a fim de verificar a concepção de aprendizagem que os embasa no ensino e na avaliação deste.

A partir do contato com a escola para delimitação dos sujeitos participantes deu-se início a pesquisa. Feita a definição, foi realizada a análise dos pareceres pedagógicos da estudante escolhida e em seguida, entrevista com educadora especial, professora de língua portuguesa e de matemática. Ainda, justifica-se que a opção por entrevistar apenas os professores de Língua Portuguesa, matemática e de Educação Especial deve-se ao fato de que são as disciplinas em que o acompanhamento de seu percurso está mais evidente nos primeiros anos de escolarização, além disso, são os aspectos e conhecimentos desenvolvidos nestas disciplinas que servem como base para as demais serem trabalhadas.

A análise dos pareceres pedagógicos centrou-se em todo o percurso escolar da estudante observando a ordem cronológica. Para isso, foi necessário contato com a escola em que esta iniciou seus estudos. Assim, segundo a coordenação pedagógica dessa instituição, a estudante nunca recebeu atendimento especializado durante seu percurso naquele estabelecimento de ensino, mas foi encaminhada para neurologista ao serem percebidas grandes dificuldades e este a diagnosticou “com necessidades especiais”. Nesse momento, questionou-se sobre a que se referia a coordenadora pedagógica ao dizer “necessidades especiais” e percebeu-se que para ela, seria todo estudante que necessitaria de apoio especializado.

Ao iniciar as análises, quando a estudante frequentava a 5ª série, encontrou-se um parecer neurológico classificando-a como possuindo Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtorno Misto das habilidades escolares. A partir disso, inúmeros questionamentos foram levantados sobre os rumos da pesquisa, mas optou-se por manter o estudo de caso uma vez que, para o censo escolar a estudante está definida como sujeito com deficiência intelectual.

A etapa de pré-análise iniciou-se no primeiro contato com a escola e leitura dos pareceres pedagógicos. Deste modo, contou com quatro categorias *a priori*, pois

se entendia que estas categorias já elencadas durante a pré-análise seriam suficientes para abarcar a análise como um todo, sendo elas:

1. Aprendizagem e sua concepção: Nessa categoria foram agrupadas as questões que envolviam a concepção de aprendizagem para a análise dos pareceres e entrevistas com as professoras.
2. Evolução dos conceitos científicos: Nessa categoria as questões relativas aos conceitos científicos foram elencadas para observação nos pareceres e entrevistas.
3. Avaliação da aprendizagem: Com essa categoria as questões relacionadas à avaliação da aprendizagem da estudante sujeito da pesquisa foram observadas nos pareceres descritivos e nas entrevistas.
4. Relação “sistema educacional inclusivo x formação de conceitos”: Com essa categoria pretendeu-se observar as relações que a inserção da estudante sujeito da pesquisa na escola regular trouxeram de contribuição para a formação de conceitos.

Na etapa de análise dos pareceres pedagógicos e entrevistas, essas categorias tiveram que ser modificadas, pois os achados apontaram outros aspectos recorrentes e passíveis de análise os quais deveriam ser observados. Assim, as categorias elencadas para análise foram:

1. Aprendizagem formal: Função da escola na aprendizagem dos estudantes com NEE
2. Identificação de estudantes com DI
3. “Sistema Educacional Inclusivo”: A escola e os conceitos científicos

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 IDENTIFICAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Diante da perspectiva inclusiva, que atualmente delimita um público alvo específico a ser atendido no AEE, a identificação dos estudantes para frequentarem este espaço tem sido o ponto chave desse processo de inclusão escolar. Acredita-se que diante dessa realidade em que os estudantes precisam estar em alguma categoria para receber alguns apoios necessários e importantes para a sua aprendizagem, acaba por aumentar a quantidade de estudantes identificados com deficiência intelectual ou ainda, estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem não contam com apoios especializados por não constituírem mais um público alvo para tal.

Assim, questiona-se sobre qual a importância dessa identificação para os processos pedagógicos? Para as atuais políticas públicas, essa identificação serve para fins de delimitação de recursos, uma vez que, quanto menor for o público, menos investimento se faz necessário, pois enquanto profissional, o que é importante para que um estudante seja realmente incluído não é saber se ele possui ou não DI, mas sim quais as suas potencialidades, reconhecer que há algumas dificuldades e buscar meios de auxiliar na superação destas.

Nesse contexto, os estudantes com deficiência intelectual ainda são os mais difíceis de serem identificados no ambiente escolar. Afirma-se isto por ver na prática e com a pesquisa realizada o quanto ainda há dúvidas sobre este público. Desse modo, ainda há crianças com dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais específicos que na escola são identificados como estudantes com deficiência intelectual e na verdade não possuem tal deficiência.

Após a delimitação do público alvo da educação especial, os estudantes com dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais específicos acabaram ficando sem direito a um atendimento individualizado na escola. Como muitos professores possuem dificuldade em trabalhar com esses alunos acabam encaminhando-os para avaliação no AEE. No entanto, nem sempre as características da DI são claras e muitas vezes confundem-se com as das dificuldades de aprendizagem e dos transtornos de aprendizagem, passando esse aluno a constituir o público alvo da EE.

Conforme a pesquisa realizada, verificou-se que a estudante possui diagnóstico neurológico de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Transtorno misto de habilidades escolares, no entanto, em seu estudo de caso para realização do plano de AEE a professora de Educação Especial identifica-a como estudante com DI e é nesta categoria que está incluída no censo escolar. Em entrevista realizada com a professora de Educação Especial quando questionada sobre o diagnóstico da estudante, ela relata que

“Ela não, ã, **ela tem transtorno das habilidades escolares** e ela semestralmente ela faz acompanhamento e sempre que ela tem consulta marcada, **o médico pede um parecer e depois ele retorna com outro com a indicação do atendimento**, isso” (trecho de entrevista com Educadora Especial).

Percebe-se que há dificuldades em categorizar os estudantes como sendo ou não, público alvo da Educação Especial, principalmente quando nos referimos as dificuldades e transtornos da aprendizagem e deficiência intelectual. Ainda, a questão da indicação médica para o atendimento faz lembrar o que Bridi (2014) afirma que “temos uma presença e uma sobreposição do saber médico sobre os outros campos disciplinares, incluindo a educação” (p. 39). Assim, mesmo tendo um público delimitado pelas políticas, o qual não é de conhecimento do campo da medicina, pois continua a encaminhar ao AEE estudantes que não são seu público alvo, a supremacia médica tem continuado a existir na educação.

No entanto, há sim dificuldades de compreensão sobre essas questões da identificação do público alvo e, embora a nota técnica 04/2014 oriente sobre a não obrigatoriedade de laudo médico para delimitação do público alvo do AEE afirmando ser este atendimento de cunho pedagógico e não clínico, não descarta a possibilidade do profissional que realiza o estudo de caso do estudante solicitar e utilizar-se deste como complementar, ainda há casos em que os estudantes são diagnosticados como pertencentes a uma categoria que, enquanto educadores, percebe-se que não condiz com a realidade deste. No entanto, como afirma Bridi (2014) sobre a não obrigatoriedade do diagnóstico clínico:

Entendo essa medida, como uma possibilidade oferecida à educação e à educação especial de (re)apropriação de seus domínios, apesar de reconhecer que a identificação desse aluno por parte dos educadores especializados não elimina os impasses decorrentes da complexidade da tarefa e da necessidade de investimento em formação de profissionais capazes de realizá-la (p. 54).

Com isso, nota-se que as dificuldades antes encontradas devido às limitações dos diagnósticos clínicos, tornaram-se fragilidades no âmbito do AEE para identificar os estudantes com DI, mesmo sabendo que as características dessa deficiência incluem algumas especificidades que a diferenciam dos transtornos e dificuldades de aprendizagem. Pois a DI é caracterizada por déficits tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceituais, social e prático, enquanto os transtornos funcionais específicos e as dificuldades de aprendizagem afetam apenas as questões relacionadas à cognição e/ou metodologias inadequadas. Bridi (2014) ainda reflete que

O fato de a identificação ser realizada pelo professor não garante um olhar mais amplo, contextual e relacional, considerando a construção do pensamento científico tradicional que nos habita e nos constitui, como também a forte herança clínica no interior da escola. Penso ser necessário um olhar atento para a consideração dos riscos e para a nossa tendência à repetição; por isso, é imprescindível investigar como ocorrem e podem ser qualificados esses processos (p. 56).

Ressalta-se ainda que há muitos estudos que evidenciam a presença da DI como comorbidade do TDAH. Mirachi (2014) realizou uma pesquisa na base de dados *pubmed* para verificar na literatura a existência de comorbidades entre o TDAH e a DI. Utilizando os descritores *ADHD and mental retardation* e a delimitação do tempo de 2003 a 2013, encontrou 488 artigos e selecionou 71 a partir dos títulos. Destes 71 apenas 26 foram estudados detalhadamente por abordarem com foco o tema central da sua pesquisa. Com a realização desta pesquisa, a autora concluiu que há uma frequente incidência de TDAH e DI como distúrbios concomitantes.

Com isso, questiona-se: Teria a estudante DI concomitante com o diagnóstico já apontado pelo neurologista? Eis uma questão que demonstra a fragilidade refletida anteriormente sobre a identificação de estudantes com DI na escola, pois como afirma Bridi (2014)

A deficiência mental se apresenta, em sua complexidade, no contexto escolar. Tal categoria abrange o maior percentual de alunos da educação especial e coloca em pauta os limites tênues entre deficiência, pobreza, condições sociais e processos de escolarização que exigem um olhar contextual e abrangente dos aspectos acima referidos, não ficando reduzido às caracterizações do próprio sujeito. É complexa porque evoca o conceito de inteligência e a nossa compreensão sobre ele. Além disso, a pouca discussão terminológica e conceitual tende a tornar frágil nossa compreensão sobre essa categoria e também torna os processos de identificação desses alunos, no ambiente escolar, complexos (p. 38).

Partindo disso, muitas vezes há estudantes que são identificados pertencentes a uma categoria que não condiz com sua realidade. Efeito este que é produzido a partir de um olhar sobre o sujeito muitas vezes descontextualizado e a partir do fracasso que teve no seu processo de educação escolar. Bridi (2014) após sua pesquisa na rede municipal de Santa Maria/RS a respeito da identificação dos estudantes com deficiência intelectual traz em seus resultados que

Tais análises evidenciam, ainda, a inserção imprópria de crianças na categoria de deficiência mental e sua frequência equivocada em classes especiais. Fica demonstrado dessa forma que, tanto a categoria – deficiência mental – como o espaço escolar – classe especial – historicamente tem servido para abrigar indevidamente um significativo grupo de alunos (p. 95).

Neste contexto, pode-se concluir que a identificação do público alvo da Educação Especial continua sendo fragilizada e que, mesmo o professor que atua nessa área tenha conhecimentos que possam auxiliar na identificação desses sujeitos, muitas vezes acaba por incluir estudantes não pertencentes à categoria de deficiência intelectual para que estes recebam o AEE, em virtude do cômputo duplo do FUNDEB ou até mesmo para que estes estudantes não fiquem sem atendimento algum nas escolas.

#### 4.2 APRENDIZAGEM FORMAL: FUNÇÃO DA ESCOLA NA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS

A escola ao longo dos anos tem se constituído como espaço de elaboração e transmissão dos conhecimentos culturalmente acumulados. Como afirma Martins (2010), parafraseando Vigotski “a tarefa essencial da escola é assegurar todos os investimentos, tendo em vista desenvolver no aluno aquilo que lhe falta para a consolidação das funções psicointelectuais superiores” (p. 58). Nesse sentido, para que a tarefa educativa cumpra com seu papel é necessário

um planejamento de ensino que articule rigorosamente forma e conteúdo, isto é, metodologia de ensino e sistematização de conhecimentos, na base do qual possam se desenvolver preceitos cada vez mais complexos de análises, sínteses e generalizações (MARTINS, 2010, p. 58).

Nesse contexto, a educação formal e intencional é a base para a formação de um sujeito humanizado que através da apropriação da cultura historicamente

transmitida vai adaptando a sua realidade de forma consciente. Desse modo, é função da escola mediar para que os conceitos espontâneos dos estudantes sejam superados caminhando em direção aos conceitos científicos possibilitando assim o seu desenvolvimento. É a educação formal que permite compreender o mundo de outra forma, ou seja, sair do concreto (objeto em si) para abstrair suas características e assim classificar o mundo.

Dito isso, após a análise dos pareceres pedagógicos, percebe-se nos anos iniciais maior preocupação com a aprendizagem formal e a questão dos conceitos científicos através das questões que envolvem a leitura, escrita, conhecimento de número, resolução de problemas e cálculos. Isso evidencia que há preocupação quanto a estes conhecimentos básicos fazendo com que a atividade educativa seja planejada e orientada para tal fim. Como vemos no fragmento do parecer pedagógico da estudante K

**“conhece e utiliza a sequência numérica de zero até 10; [...] calcula com dificuldade,** pois conhece os números somente até 10; [...] **reconhece a ordem alfabética e as vogais”** (Parecer pedagógico da 1ª série, 2005).

**“consegue resolver operações de adição e subtração. Dificuldade na solução de histórias matemáticas”** (Parecer pedagógico da 1ª série, 2006).

**“Reconhece numerais e a sequência numérica, cálculos com as operações de adição e subtração; [...] Apresenta algumas dificuldades na resolução de cálculos (adição, subtração, multiplicação e divisão). Nas histórias matemáticas precisa de orientação.** Entende e aplica sequência numérica tendo dificuldades no que se refere aos numerais; [...] Consegue organizar ideias, compreender e interpretar textos evoluindo, aos poucos, na construção do pensamento. **Apresenta habilidades na construção da escrita, na associação do som com a grafia. Emprega os conhecimentos linguísticos trabalhados precisando de algumas orientações”** (Parecer pedagógico da 2ª série, 2007).

Com base nos fragmentos dos pareceres pedagógicos citados acima, pode-se perceber a preocupação quanto à aprendizagem formal da estudante, principalmente no que se refere a alguns conceitos básicos que devem estar subjacentes para que posteriormente outros sejam trabalhados. Ainda, há preocupação em alguns momentos, quanto a processos que envolvem para além de conceitos espontâneos, ou seja, processos de raciocínio lógico que envolvem análise, síntese e generalizações.



Ainda, em alguns momentos se nota que nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) há maior preocupação com as aprendizagens formais devido à importância que estas têm como base para todos os anos posteriores, mas não se pode deixar de ressaltar que há em alguns casos, ênfase na mecanização desses processos, como se apenas repetição e memória fossem os responsáveis pelas aprendizagens. Vejamos os fragmentos a seguir:

“Precisa melhorar o seu desempenho no que diz respeito às operações envolvendo multiplicação e divisão. **Estude mais a tabuada**” (Parecer pedagógico 3ª série do EF, 2008).

“**Quando copia observa pontuação, acentuação e escrita correta das palavras**, mas no momento da escrita espontânea continua encontrando dificuldades com a troca de letras” (Parecer pedagógico 4ª série do EF, 2009).

A partir do exposto, pode-se inferir que as atividades descritas são mecânicas e que realizadas pela estudante pouco ajudarão na sua aprendizagem. Por isso, questiona-se: como o estudo da tabuada irá auxiliar nas operações que exijam raciocínio lógico? A estudante compreendeu os processos de multiplicação e divisão para que com o estudo da tabuada consiga realizar o que lhe é proposto? Esses questionamentos orientam a compreensão do que é descrito enquanto aprendizagem conceitual, pois como afirma Vygotski, um conceito

no es simplemente un conjunto de conexiones asociativas que se asimila con ayuda de la memoria, no es un hábito mental automático, sino un auténtico y complejo acto del pensamiento. Como tal, no puede dominarse con ayuda del simple aprendizaje, sino que exige indefectiblemente que el pensamiento del niño se eleve en su desarrollo interno a un grado más alto para que el concepto pueda surgir en la conciencia. La investigación nos enseña que en cualquier grado de desarrollo el concepto es, desde el punto de vista psicológico, un acto de generalización. [...] La esencia de su desarrollo consiste en primer lugar en la transición de una estructura de generalización a otra. Cualquier significado de la palabra en cualquier edad constituye una generalización (VYGOTSKI, 1982, p. 184).

A partir disso, reflete-se sobre a importância que é atribuída aos aspectos relacionados à formação de conceitos e com isso, há ainda as questões relacionadas aos aspectos cognitivos que são basilares para a aprendizagem que pouco encontramos nos pareceres analisados. Sendo assim, é possível verificar que é dispensada maior atenção apenas para as questões sobre memória, atenção/distração, percepção, linguagem e raciocínio. Evidencia-se que no início do percurso escolar da estudante, principalmente na pré-escola e nos dois primeiros

anos em que repetiu a primeira série, há grandes dificuldades de atenção demonstrando distração.

Observa-se que o pensamento da estudante durante o raciocínio conceitual se utiliza muito mais do pensamento por complexos (VYGOTSKI, 1991), pois não demonstra realizar comparações e generalização. Como se sabe, o pensamento por complexos muitas vezes pode ser confundido com o pensamento conceitual propriamente dito, devido à forma em que é expresso, uma vez que, o pensamento por conceitos exige que após a análise do que está sendo trabalhado, ocorra a síntese e por fim a generalização. No pensamento por complexos, apesar da resposta ser idêntica àquela realizada através do pensamento conceitual, não há generalização, ou seja, o sujeito responderá a partir das relações e percepções concretas que estabelecerá.

Isto quer dizer que, a estudante demonstrou dificuldades na sua escolarização inicial quanto à relação número e quantidade, e, mesmo tendo compreendido essas relações no nível concreto e ainda apresentou dificuldades com os cálculos, pois não compreendeu as propriedades que envolvem tanto as operações em si quanto ao próprio conhecimento sobre os números, ou seja, não consegue realizar todo o processo de análise e síntese para chegar à generalização.

Vemos ainda, nos anos finais, uma preocupação maior em relação às questões de socialização, participação e cuidado com material escolar, mas pouco se vê as questões sistematicamente organizadas para contemplar a difusão da cultura historicamente acumulada. Nos pareceres pedagógicos percebem-se poucas questões relativas à aprendizagem formal, como podemos observar isso no excerto abaixo sobre a aprendizagem da estudante:

**“Destacou-se nas leituras, organização do material, tarefas e trabalhos em equipe.** Participou satisfatoriamente no processo de pesquisa aos saberes. [...] Para tanto, **assiduidade, participação e empenho deverão continuar sendo marcas constantes** na caminhada escolar do referido aluno” (Parecer pedagógico 1ºano do EM, 2015).

“Grande dificuldade de organizar os dados, raciocinar e realizar o exercício e/ou atividade proposta. [...] **Dedicada, preocupada e organizada com o material**” (Parecer pedagógico 2ºano do EM, 2016).

No entanto, com as falas das professoras foi possível perceber como vem ocorrendo a aprendizagem da estudante durante sua trajetória no ensino médio. Como relata a professora de Língua Portuguesa durante a entrevista:

Na verdade, o que eu percebo que ela consegue fazer é ler e entender um pouco daquilo que ela lê. **Mas ela não consegue interpretar, ela não, conceitos específicos da gramática ela não acompanha. Isso eu tenho certeza, e eu nem cobro** que ela acompanhe porque eu não sei até que ponto poderia cobrar ou não, ou deveria. Ela tenta fazer os exercícios durante a aula, ela me pergunta, ela senta bem na minha frente, ela me pergunta “ai aqui, eu não entendi essa pergunta professora”. Aí **eu explico como explicaria pra qualquer um, mas aí eu percebo que não, que ela não consegue acompanhar assim, ela só vai copiar a resposta depois. O que é mais literal ela tem mais facilidade.** Ela entende o que é mais literal. **Uma interpretação mais profunda e uma questão gramatical que não é muito simples assim no terceiro ano ela não entende.** Aquilo que é mais ligado ao concreto, mais direto ela tem mais facilidade.

A partir do exposto é possível afirmar que a estudante continua a realizar o seu raciocínio através do pensamento por complexo. É difícil precisar em qual fase do pensamento por complexo ela encontra-se, pois a diferença entre cada fase está apenas na mente do sujeito através da essência e natureza psicológica deste modo de pensar. Assim, é característico do pensamento conceitual o surgimento cada vez maior de generalizações para que o sujeito possa operar cada vez com maior propriedade de forma abstrata, sem a necessidade da representação concreta, o que segundo o relato da professora, não ocorre.

Na matemática, a professora evidencia algumas aprendizagens adquiridas pela estudante ao longo de sua trajetória escolar e no ensino médio atualmente:

Bom, **as quatro operações que são básicas né, ela consegue né, mais, menos, vezes, o dividido às vezes com uma certa dificuldade né,** operações, por exemplo, nas equações que tu passa “x” prum lado, quem não tem “x” pro outro, ã, aplicação de fórmulas, tendo a fórmula ela consegue substituir no lugar certo, os valores, **as vezes ela não consegue terminar aquela equação, chegar ao resultado, mas ela consegue substituir, ela consegue ter uma ideia das operações inversas,** então assim, **ó, o básico e, e, assim, pra vida eu entendo que ela consiga se defender,** e outra coisa também, por exemplo, assim, ver **quando tem cálculos com vírgula, alguma coisa assim, ela consegue manusear por exemplo, calculadora, celular na calculadora, calculadora no celular perfeitamente, extrair as raiz, as vezes ela não consegue fazer no papel, mas na máquina ela consegue,** então ela usa, eu deixo ela usar assim sem problemas nenhum.

Diante do exposto, é possível afirmar que a estudante utiliza-se pouco do raciocínio lógico e pensamento conceitual para realizar o que é referenciado pela professora acima. Como já mencionado anteriormente, a estudante utiliza-se daquilo que ela já sabe, das suas experiências concretas já internalizadas e memorizadas para realizar o que lhe é apresentado, sendo isso, característica do pensamento por complexos.

Ainda, as três professoras entrevistadas ressaltaram a importância da organização da estudante quanto ao seu material para sua aprendizagem. Isso pode ser visto nas transcrições das entrevistas:

**Eu vejo, é, pelos textos que ela me entrega, eu vejo, por exemplo, que ela tem bastante dificuldade em erros ortográficos, essas coisas assim. Mas a organização do caderno, eu acredito que ela tenha um caderno específico pra cada disciplina e que ela consegue seguir isso.** Essa organização bem assim, de organização eu acho que ela tem, **a única coisa que eu acho que ela não consegue mesmo é acompanhar a questão de conteúdo específico né** (Entrevista Professora de língua Portuguesa).

**Não, eu não tive a necessidade nenhuma de mudar o meu jeito de dar aula em função dela, porque ela acompanha as aulas, ela é extremamente organizada de forma que ela acompanha as aulas. [...]** Mas nunca tive que parar a minha aula pra fazer uma atividade diferente em função dela, **ao contrário, ela acompanha mais do que outros colegas,** às vezes, que tu tem que dizer, copia, vamos, tu não veio ontem, cadê o conteúdo de ontem, não acredito que tu tem só isso, sabe, então **ela é extremamente organizada mesmo** (Entrevista Professora de Matemática).

[...] Na questão do **planejamento e execução das atividades ela, ela consegue se organizar bem assim, quando tem que fazer alguma atividade ela sabe, ela tem um, ela tem um caderninho assim, que ela anota quase tudo que ela tem que fazer pra ela não esquecer,** então assim, ela sempre tem tudo anotadinho, dificilmente ela esquece alguma coisa que tem que fazer e ela sempre procura fazer as atividades assim, **ela, e ela tem uma preocupação maior realmente com matemática,** ela é super organizada porque ela **tem consciência da dificuldade dela então ela já diz, ah se eu não anotar eu vou esquecer.** Então ela procura sempre ter tudo organizadinho, o material dela é muito organizado, e ela tem tudo anotado e **ela nunca esquece prova trabalho, nada, nada, nada [...]** (Entrevista Professora de Educação Especial).

Diante das transcrições apresentadas, pode-se inferir que a estudante demonstra ter um bom nível de planejamento das suas atividades levando a acreditar que apesar das dificuldades evidenciadas, seus processos psicológicos superiores estão sendo ampliados e que maior parte da sua aprendizagem deve-se

a esse fator, pois a Professora de Educação Especial comenta sobre alguns desses processos e enfatiza que a estudante apresenta dificuldades, mas que devido à sua organização, tem tido resultados cada vez mais positivos. Vejamos:

Bom, a questão da memória e da atenção, ela ã, **a memória ela tem um pouco de dificuldade, às vezes ela, ela, ela fala, ah, eu vi tal coisa, eu, eu lembro que eu vi tal coisa, mas ela não consegue lembrar exatamente** o que foi que ela, que nem na questão ã, **português, matemática, enfim, ela diz, ah eu lembro que o professor passou tal conteúdo, mas eu, mas ela não lembra o que era exatamente.** A questão da atenção, **ela consegue se concentrar sim,** ela tem um, ela é muito dedicada, muito esforçada assim, ela tem muita preocupação em não perder nada, então assim, ela sempre, **é uma aluna que sempre presta atenção na aula, e até mesmo quando eu tô explicando, quando a gente tá conversando, até conversa informal** assim, ela presta muita atenção no que tu tá falando pra ver o que, que, ela pode aprender com aquilo, então a questão da atenção é bem. **A questão da percepção, ela tem bastante dificuldade, ela não, como é que eu vou te explicar, ela tem coisas assim que ela não, tipo, quando tem uma atividade ela sabe o que, que é pra fazer de uma forma mais ampla assim, ela não consegue perceber certos detalhes, certas...** Então, assim, ela tem um pouco de dificuldade [...]. Mas assim, **numa forma geral, ela é bem organizada, ela nunca, olha, acho que ela nunca deixou de fazer ou de entregar um trabalho,** sempre bem interessada.

No entanto, deve-se ressaltar que esse planejamento e organização que a estudante apresenta são relativos apenas ao seu cotidiano e rotina, pois como salienta a professora de língua portuguesa, essa organização não está presente durante a realização das atividades da disciplina e principalmente em relação aos seus textos, afirmando que estes

**Não tem introdução, desenvolvimento e conclusão.** Normalmente ela copia da internet. Que nem eu pedi pra fazerem uma resenha agora essa, há um tempo atrás, e ela me de... ela me entregou a resenha pra eu dar uma olhada antes pra depois ela refazer. Foi a única aluna que fez isso, mas eu percebi que era cópia literalmente sabe, aí... teve alguns momentos que ela se colocou no texto, aí eu expliquei algumas coisas pra ela, como ela deveria fazer, mas eu tava corrigindo agora e eu não vi o dela, nem sei se ela entregou. **Ela até tem estrutura frasal, mas não sei se, acho que meio copiando assim, olhando alguma coisa.** Eu acho que ela não tem nem essa noção de parafrasear alguma coisa, dela fazer por conta né, por conta própria. Ela nem sabe por exem..., **eu acredito que ela nem vê que não é pra copiar.** Ela **não vê isso como uma coisa ruim,** ou que não deva ser feito, **ela vê como uma coisa normal** né. Como se ela deveria fazer isso. **Ah, é isso que tem que ser feito né, pra ela o estudar é isso.**

Frente ao exposto, conclui-se que a estudante ainda não chegou ao nível de pensamento conceitual, estando na fase de pensamentos por complexos a qual é

orientada pelas percepções e representações concretas sobre os objetos de conhecimento através das comparações e que não resultam nesse momento em síntese e generalização, função esta adquirida com o pensamento conceitual.

#### 4.3 “SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO”: A ESCOLA E OS CONCEITOS CIENTÍFICOS

Ao realizar as análises dos pareceres e das entrevistas realizadas com vistas a observar a evolução das aprendizagens da estudante sujeito da pesquisa, pode-se notar a importância que a abordagem do ensino e o modo de avaliar têm no percurso escolar. Assim, perceberam-se grandes progressos na aprendizagem da estudante, principalmente nos anos em que os pareceres pedagógicos traziam mais evoluções do que dificuldades, buscando valorizar os pequenos avanços da estudante.

Alguns aspectos foram elucidados para que a análise dos pareceres fosse realizada de forma a contemplar os objetivos da pesquisa. Para isso, foi elaborada uma tabela (ANEXO D) com os itens a serem analisados em cada parecer verificando a evolução dos conceitos científicos.

Acreditando na escola como agente promotor de mudanças qualitativas no modo de interpretar o mundo através da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, corrobora-se com as ideias de Luria (2013) quando afirma que

A instrução formal, que altera radicalmente a natureza cognitiva, facilita enormemente a transição das operações práticas para as operações teóricas. Assim que as pessoas adquirem instrução formal, fazem uso cada vez maior da categorização para exprimir ideias que refletem objetivamente a realidade (p. 132-133).

Com isso, analisar o percurso escolar do sujeito desta pesquisa constitui fundamental para compreender essas mudanças proporcionadas pela educação formal enquanto promotora do desenvolvimento dos conceitos científicos.

Em relação aos aspectos presentes nos pareceres descritivos referentes às aprendizagens (formal e não formal), notou-se que nos anos em que a estudante frequentou o Ensino Fundamental (EF) há predominância dos aspectos da aprendizagem formal, principalmente aqueles relativos às aquisições de conceitos matemáticos e alfabetização. No entanto, no Ensino Médio poucas são as

considerações que revelam as aprendizagens da estudante, sejam formais ou informais, trazendo com maior ênfase as questões sociais, afetivas e organizacionais.

Quanto ao percurso escolar de K, visualiza-se duas repetências na primeira série e uma na quinta série. As repetências na primeira série justificam-se devido às dificuldades com as questões da alfabetização, quando que na terceira vez cursando a primeira série iniciou tratamento com neurologista sendo nesse período a sua identificação como tendo o diagnóstico de TDAH e Transtorno misto das habilidades escolares. Na quinta série já não era mais avaliada por parecer descritivo e segundo a diretora da escola na qual a estudante frequentava naquela época, os professores compreendiam que ela era “especial” e por isso a avaliavam diferenciadamente. No entanto, a estudante precisava ainda de certa maturidade para progredir a sexta série.

Quanto à evolução dos conceitos científicos na disciplina de matemática durante os três anos em que frequentou a primeira série, apresentou grandes dificuldades sendo que ao passar para a segunda série conseguia apenas resolver operações de adição e subtração simples, compreendia a sequência numérica e fazia a decomposição dos números em dezenas e unidades o que era básico na época para esta etapa.

Da segunda até a quarta série apresentou poucas evoluções, nunca ao nível da série em que se encontrava, sendo que ao concluir a quarta série apresentou dificuldades quanto à resolução de cálculos e histórias matemáticas que exigissem maior raciocínio. Da quinta série até a oitava série não há registros em pareceres descritivos. Nos dois primeiros anos do ensino médio ainda apresentou dificuldades em “organizar os dados, raciocinar e realizar o exercício e/ou atividade proposta” (PARECER DESCRITIVO, 2º ANO ENSINO MÉDIO, 2016).

Assim, para compreender esse percurso na disciplina de matemática ao entrevistar a atual professora da disciplina (que também foi professora nos anos anteriores), percebeu-se que há uma compreensão das dificuldades da estudante, embora a professora relate que não realiza atividades diferenciadas para esta e sim que o modo de interpretar a avaliação é diferenciado, ela acompanha da sua maneira o que está sendo trabalhado na disciplina, mesmo com dificuldades. Quando questionada sobre a aprendizagem da estudante especificamente das questões matemáticas, como já foi citado em capítulo anterior, a professora traz que

esta já adquiriu algumas aprendizagens básicas que envolvem a disciplina, principalmente as quatro operações básicas e utilização de fórmulas. Também ressalta que permite o uso da calculadora e que este recurso auxilia muito na resolução das atividades propostas.

A partir do exposto pode-se inferir que apesar de não ter atingido o nível exigido para um estudante de segundo ano do ensino médio, demonstra utilizar-se de estratégias como a memorização e organização para ter melhor desempenho, pois embora os conceitos descritos pela professora apresentarem certo nível de abstração, percebe-se que K realiza utilizando-se da memorização, ou seja, como ato mais mecânico do que com o uso do raciocínio. Como traz a professora de educação especial

**E na matemática é pior** né, porque ã, **quando se refere a abstração ela tem muita dificuldade**, ela, **as operações básicas ela sabe** e a própria multiplicação **as vezes ela não lembra como é que faz, ela sabe, dai ela começa a tabuada desde o início**. Ela faz toda a relação da tabuada, mas assim, **ela tem muita dificuldade e ela lê varias vezes** e ela fica pensando como vai fazer, mas ela não consegue assimilar. E ela tá, agora tá no terceiro ano né e ela sempre tem a preocupação de, se ela vai conseguir terminar ou não, principalmente na questão da matemática porque, que nem eu disse, nas outras disciplinas né tem toda a questão de interpretação de uma forma mais ampla, **então me parece que a dificuldade maior dela é na matemática**, em **conseguir abstrair os conteúdos** (Entrevista Professora Educação Especial).

Frente a isso, fica evidente que apesar das dificuldades relacionadas à abstração em todo o percurso escolar envolvendo a disciplina de matemática, a estudante demonstrou algumas aprendizagens que embora sejam básicas, evidenciam que os processos de educação formal provocam mudanças no desenvolvimento do sujeito. Mesmo tendo poucas evoluções em nível de conceitos científicos nessa disciplina, a estudante de certa forma passou por processos que envolviam a percepção, comparação, generalização e demais condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento conceitual. Conforme afirma Luria (2013)

a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos – percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior – variam quando as condições de vida social mudam e quando rudimentos de conhecimentos são adquiridos (p. 215).



Nesse sentido, muito embora a professora tenha enfatizado em todas suas respostas questões que envolvem a socialização e comportamento, percebe-se que na disciplina de matemática a estudante tem caminhado em direção ao alcance dos conceitos científicos.

Assim, na disciplina de língua portuguesa destaca-se a dificuldade em alfabetizar-se sendo que isto ocorreu somente quando repetiu pela terceira vez a primeira série. Na segunda série evidenciava ainda dificuldades na relação grafia e som, mas já conseguia “organizar ideias, compreender e interpretar textos evoluindo aos poucos, na construção do pensamento” (PARECER DESCRITIVO, 2ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2007). Na terceira e quarta séries as dificuldades em relacionar grafia e som permaneciam, sendo que no momento de realizar cópias observava pontuação, acentuação e escrita correta das palavras.

As dificuldades que a estudante evidenciou na sua alfabetização devem-se ao fato de que a escrita é algo muito abstrato, ou seja, que depende de inúmeras relações para se constituir. Não basta a relação som e grafia ou significado e significante, ou seja, o processo de alfabetização implica saber “usar adequadamente o conhecimento a respeito da língua escrita, [...] como um instrumento psicológico externo que se internaliza” (COSTAS, 2012, p. 101). Desse modo, a alfabetização depende de outros processos psicológicos, dentre eles a comparação e generalização tanto das instruções recebidas quanto da manipulação com o objeto de estudo (no caso a língua escrita).

Durante o ensino médio não temos no parecer a descrição de conhecimentos dessa disciplina elencados. Assim, em entrevista com a professora de Língua Portuguesa, como já citado em capítulo anterior, há relato de que a estudante consegue ler e realizar alguma produção escrita, no entanto, ressalta que possui dificuldades em interpretar e compreender o que foi lido sem saber o que precisa ser realizado a partir da sua leitura.

A professora de Educação Especial também relata as mesmas questões, afirmando que

Na língua portuguesa ela vai melhor do que na matemática, na língua portuguesa ela lê bem, ela, **a questão da interpretação, ela consegue fazer algumas questões**, mas assim, na questão de gramática por exemplo ela tem mais dificuldade, **as vezes ela até consegue interpretar o que ela tem que fazer, mas ela não, ela lembra que ela viu determinado conteúdo mas ela não consegue se lembrar**, ou ela diz, ah, eu vi tal coisa, mas eu não consigo lembrar, ah, eu não consegui...ela não usa a expressão assimilar, mas é como se fosse. Então ela lembra que ela viu determinado

conteúdo e às vezes até ela fica chateada porque ela não consegue lembrar ela sabe que ela viu que a professora explicou, mas ela não consegue lembrar. **Então ela prefere, por exemplo, as atividades de interpretação de texto que ela consegue ler o texto**, daí ela volta no texto, ela lê, relê várias vezes o texto e aí ela consegue interpretar, mas **em relação a questão gramatical ela tem bastante dificuldade** (Entrevista Professora Educação Especial).

A partir das análises realizadas é possível considerar que a concepção de aprendizagem presente nos pareceres pedagógicos dos anos iniciais do EF é de uma abordagem tradicional, centrada na transmissão por parte do professor e aquisição por parte do estudante de conhecimentos historicamente acumulados, predominando a ênfase nos aspectos e aprendizagem relacionados à escolarização formal, bem como, avaliação realizada de forma tradicional através de testes e provas, mas analisada considerando as evoluções individuais da estudante, enaltecendo suas conquistas.

Nos pareceres pedagógicos do Ensino médio e nas entrevistas das professoras das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e de Educação Especial em relação à estudante identificada com DI, são enfatizadas as questões relativas à socialização e o papel da coletividade, onde se pode notar diferentes abordagens de ensino.

No entanto, a abordagem humanista tem destaque, uma vez que, esta abordagem pressupõe que os conteúdos de ensino assumam papel secundário e as relações entre as pessoas sejam enfatizadas. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem depende do professor de cada disciplina, pois não há diferentes tipos de avaliação para os estudantes público alvo da educação especial, mas as professoras entrevistadas afirmam que o modo de avaliar as respostas são diferentes, ou seja, há consideração do processo pelo qual a estudante realizou para chegar ao resultado.

Assim, percebe-se que ainda há probabilidade de que os alunos com DI possam se desenvolver plenamente alcançando os objetivos pelos quais a escola foi historicamente constituída, corroborando, desse modo, com as atuais políticas educacionais que preconizam o acesso de todos à educação formal em escolas regulares, mas que, ao mesmo tempo, precarizam essa educação, quando delimitam investimentos e orientam que a formação de professores se pautem por pressupostos teóricos que visam fornecer apenas conhecimentos básicos ou ainda “necessidades básicas de aprendizagem” (TORRES, 2001) enfatizando que a aprendizagem deve ocorrer ao longo da vida.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar as considerações, ressalta-se a pertinência da presente pesquisa, pois apesar de ser um estudo de caso, o estudo da arte realizado já aponta que não há pesquisas que busquem analisar a formação de conceitos científicos em estudantes com deficiência intelectual vinculada seu percurso escolar. Assim, diante do desafio de se ter uma escola para todos, uma escola que cumpra com sua função social, uma escola que permita além da socialização a efetivação da aprendizagem para que o sujeito se desenvolva, é necessário que se compreenda como ocorre a aprendizagem.

Assim, a aprendizagem visa à mudança cognitiva, que só é possível quando o ensino fornece meios para que os estudantes possam desenvolver-se através de mediações que proporcionem o acesso aos conhecimentos já construídos modificando-os e adaptando-os a sua realidade.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva tem sido proposta com o objetivo de inserir a todos no sistema educacional reduzindo gastos com instituições especializadas e ainda, delimitando o público alvo para que menos investimentos fossem necessários. Como afirma Garcia (2014)

observa-se, portanto, que as políticas educacionais “inclusivas” estão orientadas por dois pilares: distribuição de renda e ampliação do número de alunos regularmente matriculados no sistema educacional (p. 123).

Com isso, as escolas passaram a receber um contingente de estudantes para serem “incluídos” nas salas de aula regulares. No entanto, com as mudanças nas políticas voltadas para a educação inclusiva, a educação especial deixou de ter como público os alunos que apresentavam necessidades especiais (dificuldades ou transtornos de aprendizagem) para ser serviço exclusivo de estudantes com deficiências.

Percebeu-se com a pesquisa, a grande dificuldade dos gestores em compreender quais sujeitos enquadravam-se no público alvo da educação especial e, principalmente, as questões referentes à legislação atinente a essa área, o que causa muitas vezes confusão e identificação errônea de estudantes como pertencentes a uma classificação que não lhe é cabível.

Por isso, as primeiras considerações realizadas são a respeito da documentação dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, pois não há

uma padronização. Enquanto algumas escolas guardam toda documentação, outras não possuem registros sobre estes estudantes. E, ainda: não há padronização quanto ao uso de parecer pedagógico para o informe da avaliação destes estudantes, enquanto algumas escolas avaliam por notas e ao final elaboram um parecer, outras apenas atribuem notas relativas ao desenvolvimento global do estudante da escola, mas sem algum registro sobre suas evoluções, o que dificulta compreender o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. Há ainda, falta de comunicação entre algumas escolas quando o estudante com deficiência é transferido.

A partir dos dados analisados, percebe-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garantiu o acesso a escola regular e proporcionou melhorias nas instituições à medida que organizou o sistema para receber os estudantes delimitados como público alvo da educação especial.

No entanto, os dados encontrados nesta pesquisa apontam que em relação à aprendizagem formal, a aquisição de conceitos científicos, poucas mudanças foram alcançadas, uma vez que, apesar de várias aprendizagens terem sido desenvolvidas pela estudante no seu percurso escolar, até o presente momento, as evoluções caminharam apenas até o nível de pensamento por complexos, não atingindo o nível de pensamento por conceitos que exige abstração e generalização, fato que, provavelmente revela o “desenvolvimento incompleto de suas funções psicológicas superiores” (VYGOTSKI, 1997).

Ainda, observa-se que embora todos os sistemas educacionais sejam orientados por uma Política que vise à inclusão de estudantes delimitados como público alvo da educação especial no ensino regular há fragilidades, principalmente em relação às escolas do campo, uma vez que, a primeira escola freqüentada pela estudante sujeito da pesquisa, nunca contou com Professor de Educação Especial, nem mesmo para orientações. A estudante foi encaminhada para atendimento com neurologista pelos próprios professores por perceberem acentuadas dificuldades, mas nunca passou por avaliação no AEE, pois este serviço, nunca existiu e nem existe nesta instituição.

Essa é uma realidade presente em diversas escolas rurais, pois ao iniciar a pesquisa, um dos entraves para elencar os sujeitos da pesquisa foi que alguns estudantes em sua escolarização inicial frequentaram escolas onde não havia

nenhum profissional que pudesse orientar tanto os professores e gestores quanto os familiares no que tange às questões burocráticas que envolvem a educação inclusiva, bem como a orientação quanto ao encaminhamento de alunos e realização do AEE.

Deve-se ressaltar ainda, que embora não tenha contado com estes apoios, a escola frequentada pela estudante em seu percurso inicial, sempre buscou alternativas para que a esta fosse atendida em suas dificuldades e aprendesse com os demais estudantes de sua turma.

No entanto, caso houvesse um profissional para realizar o AEE e orientar os professores e familiares nas questões relativas à aprendizagem, talvez a estudante pudesse ter avançado mais nas suas aprendizagens.

É possível refletir ainda que, caso as orientações fossem aquelas anteriores a PNEEPEI (BRASIL, 2008), talvez a estudante viesse a ser segregada e encaminhada a outro espaço que não a escola regular, o que poderia não ter sido produtivo em relação à evolução da sua aprendizagem conceitual.

Buscando responder a uma das indagações da pesquisa sobre como uma política nacional que visa à inclusão escolar poderia ou não contribuir para a aprendizagem, a formação de conceitos e a consolidação do saber de alunos identificados com deficiência intelectual, conclui-se que, o acesso à escola regular está sendo ofertado para todos os estudantes. No entanto, há ainda necessidade de conhecimentos teóricos sobre o campo da educação especial e principalmente sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a formação de conceitos científicos por parte dos profissionais da educação para que estes conhecimentos possam orientar as práticas pedagógicas desenvolvidas. Há ainda, necessidade de promover condições de trabalho para estes profissionais para que possam além de trabalhar cada um em sua disciplina isolada, realizar interlocuções e trabalhar em parceria entre eles e com o professor de educação especial, pois assim, a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual poderá ser melhor repensada e mediada. Frente a isso, alguns questionamentos permaneceram: será que a estudante de fato possui DI? Será que ser tratada como “especial” pode haver limitado o desenvolvimento da aluna? Quais os pontos positivos e negativos que a sua identificação como estudante “especial” na escola ocasionaram? Vale salientar que durante sua trajetória escolar a estudante recebeu AEE apenas ao ingressar no ensino médio.

Concluindo a pesquisa, aponta-se a necessidade de um estudo mais profundo que possa mensurar, através da elaboração de algum instrumento, como ocorre a evolução dos conceitos científicos nos estudantes com DI e que consigam analisar o nível de abstração e generalização alcançadas por estes sujeitos, a fim de repensar formas de mediação que possam contribuir para o alcance de níveis ainda maiores de pensamento que levem ao conceitual.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Frequently Asked Questions on Intellectual Disability**. Disponível em: <[http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#\\_WTwtXuvyvlU](http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#_WTwtXuvyvlU)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio/American Association on Mental Retardation; Tradução Magda França Lopes. 10 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, C. A. M. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. –Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 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: 20 nov. 2015.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão**. Lei nº 13.146, de 6 DE Julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 22 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso em: 04 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. 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: 20 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 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: 04 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução 04, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BREITENBACH, F. V. **A aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na educação superior: obstáculos e possibilidades**. 2016, 80p. Projeto de Tese.(Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

BRIDI, F. R. S. **Processos de Identificação e Diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36337/000817451.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CANABARRO, R. C. C.; MENEZES, E. C. P.; MUNHOZ, M. A. **Deficiência Mental**. Santa Maria. UFSM, 2011.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation - AAMR: sistema 2002**. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v11n2/v11n2a08.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2016

COSTAS, F. A. T. **Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais: contribuições da Teoria histórico-cultural**. Santa Maria, Ed da UFSM, 2012.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DE PAULA, S. R.; FARIA, M. A. Afetividade na Aprendizagem. In: **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, V. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/sandra.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2014.

DEUS, A. M.; CUNHA, D. E. S. L.; MACIEL, E. M. **Estudo de caso na pesquisa qualitativa em educação: uma Metodologia**. Disponível em: <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_14.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2015.

DSM-IV-TR. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

DUARTE, N. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.



GARCIA, R. M. C. **Para além da “inclusão”**: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LAVRADOR, R. S. F. **A classificação internacional de funcionalidade incapacidade e saúde (CIF) em educação**. 2009, 238p. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específica. Universidade do Minho, Portugal, 2009. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10996/1/TESE.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução: Fernando Limongeli Gurgueira. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, p. 49-64, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. **Sistema Educacional Inclusivo**: conceito e implicações na política educacional brasileira. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622014000200157](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622014000200157)>. Acesso em: 23 maio 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica nº4 de 23 de janeiro de 2014**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15\\_898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15_898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 jun. 2017.

MIRACHI, S. A. S. **TDAH e Deficiência intelectual**: possível comorbidade. 2014. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9WNQ22/monografia\\_silvia\\_mirachi.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-9WNQ22/monografia_silvia_mirachi.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 28 jun. 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: Aprendizado E Desenvolvimento; Um Processo Sócio-Histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF**. Classificação detalhada com definições. Todas as categorias com suas definições, inclusões e exclusões. OMS, 2003.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. 8. ed. revisada. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

SILVA, E. L. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7 a 10 de Junho.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien**. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Fundamentos del trabajo com niños mentalmente retrasados y físicamente deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de Defectologia**. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Machado Grupo de Distribución, (Colección Machado Nuevo Aprendizaje). p. 197-202, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil**. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo II: Problemas de Psicología General**. Editorial Pedagógica, Moscú, p. 181-286, 1982.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## REFERÊNCIAS CONSULTADAS (TESES E DISSERTAÇÕES)

AFONSO, P. B. **Aplicação de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita por familiares de indivíduos com deficiência intelectual**. 2011, 141p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6017>>. Acesso em: 21 set. 2016.

AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015, 264p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2414298](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2414298)>. Acesso em: 18 set. 2016.

ANTUNES, K. C. V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.** 2012, 154p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: <[http://www.btdt.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5280](http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5280)>. Acesso em: 21 set. 2016.

ARAÚJO, Y. C. D. **Uma adolescente, um diagnóstico de deficiência intelectual e a resolução de problemas matemáticos: histórias de exclusão e possibilidades de superação.** 2013, 187p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=660112](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=660112)>. Acesso em 18 set. 2016.

BARBOSA, E. A. O. **Letramento emergente, consciência fonológica e leitura de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.** 2014, 77p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3172>>. Acesso em: 21 set. 2016.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem.** 2013, 118p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=134729](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=134729)>. Acesso em: 16 set. 2016.

BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade.** 2012, 122p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3095>>. Acesso em: 21 set. 2016.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012, 325p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: <[http://www.btdt.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5308](http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5308)>. Acesso em: 21 set. 2016.

BRITO, D. A. **Estimulando a Consciência Fonológica em Jovens com Deficiência Intelectual.** 2014, 123p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1488576](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1488576)>. Acesso em: 16 set. 2014.

CABRAL, F. A. **Inclusão escolar no ensino fundamental: estudo das relações sociais entre os alunos com e sem deficiência intelectual.** 2011, 123p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação: História, Política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10293>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CAETANO, V. G. **Apropriação de conceitos científicos e processo de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2015, 169p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2849952](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2849952)>. Acesso em: 18 set. 2016.

CARAMORI, P. M. **Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência mental severa: um estudo sobre a atuação de professores de educação especial**. 2009, 194p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2009. Disponível em: <[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90283/caramori\\_pm\\_me\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90283/caramori_pm_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 21 set. 2016.

CARVALHO, C. M. C. **Os professores frente às diferenças: um estudo de seu patrimônio pedagógico no ciclo II de uma escola pública**. 2015, 163p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2729682](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2729682)>. Acesso em: 18 set. 2016.

CARVALHO, R. P. F. de. **A formação de conceitos probabilísticos em crianças da 4 série do ensino fundamental**. 2005, 98p, Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/834/1/dissertacao%20de%20mestrado%20%20%20Rosalia.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CASTANHEIRA, A. de O. **“Deixa que eu falo: a inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual”**. 2014, 142p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2216838](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2216838)>. Acesso em: 18 set. 2016.

CASTRO, E. C. V. M. de. **Concepções e práticas de professores do ensino fundamental sobre bullying contra alunos com deficiência intelectual: um estudo exploratório**. 2012, 79p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/1391>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CAZEIRO, A. P. M. **Formação de conceitos por crianças com paralisia cerebral: um estudo exploratório sobre a influência das brincadeiras**. 2008, 301p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12062008-074728/pt-br.php>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CENCI, A. **Processos mediativos e formação de conceitos cotidianos: implicações nas dificuldades de aprendizagem.** 2011, 179p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3872](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3872)>. Acesso em: 21 set. 2016.

CERQUEIRA, A. B. S. **A Organização Curricular da Escola Ecumênica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Eja, na Modalidade Especial. 40 anos de História No atendimento as Pessoas com Deficiência Intelectual.** 2013, 134p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=540992](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=540992)>. Acesso em: 16 set. 2016.

CONTI, L. M. C. **Leitura compartilhada e promoção do letramento emergente de pré-escolares com deficiência intelectual.** 2014, 87p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3164>>. Acesso em: 21 set. 2016.

COSTA, R. G. da. **Formação de conceitos científicos mediada por recursos computacionais: estudo de caso aplicado à termodinâmica.** 2011, 268p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49332>>. Acesso em: 22 set. 2016.

COSTAS, F. A. T. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na 1. Série do ensino fundamental.** 2003, 271p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17240>>. Acesso em: 22 set. 2016.

COTA, F. dos S. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: articulações necessárias.** 2016, 160p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3354190](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3354190)>. Acesso em 16 set. 2016.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual.** 2013, 242p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: <[http://www.bdt.d.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6710](http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6710)>. Acesso em: 18 set. 2016.

DIAS, M. C. **Atendimento Educacional Especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação.** 2010, 156p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-161739/pt-br.php>>. Acesso em: 21 set. 2016.

FARIA, R. A. de. **Auto-representação de estudantes com deficiência intelectual: a imagem de si na escola pública regular em Goiânia.** 2014, 170p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3990>>. Acesso em: 21 set. 2016.

FERREIRA, A. C. G. de O. **A adequação do teste KTK em relação ao conceito atual de deficiência intelectual e ao modelo da análise ecológica da tarefa.** 2010, Dissertação de Mestrado (Escola de Educação Física e Esporte) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-29112010-103639/pt-br.php>>. Acesso em: 21 set. 2016.

FERREIRA, V. A. **A formação de conceitos matemáticos nos anos iniciais: como professores pensam e atuam com conceitos.** 2013, 154p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/702>>. Acesso em: 21 set. 2016.

FRAGA, D. M. de. **A desinvenção da deficiência mental: um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital.** 2011, 85p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3497>>. Acesso em: 21 set. 2016.

FREITAS, E. T. F. **A linguagem na formação de conceitos na sala de aula de física na educação de jovens e adultos.** 2010, 181p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação: conhecimento e inclusão social) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-8CCNAJ>>. Acesso em: 22 set. 2016.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização.** 2014, 140p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3177>>. Acesso em: 21 set. 2016.

FREITAS, M. C. de. **Construção de um programa de ensino de pré-requisitos de leitura e escrita para pessoas com deficiência intelectual.** 2012, 179p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5977>>. Acesso em: 21 set. 2016.

FUJI, S. N. **Leitura, formação de conceitos e construção de cidadania no projeto leitura nas diferentes áreas.** 2014, 177p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2008. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14008>>. Acesso em: 21 set. 2016.

GOES, R. S. de. **A escola de educação especial: uma escolha para crianças autistas e com deficiência intelectual associada de 0 a 5 anos.** 2012, 86p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08112012-151609/pt-br.php>>. Acesso em: 21 set. 2016.

GOES, R. S. de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de Educação Especial no Brasil.** 2014, 122p, Tese de Doutorado (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10445>>. Acesso em: 21 set. 2016.

GOMES, M. L. de C. **Ensino de leitura com diferentes treinos discriminativos a aprendizes com deficiência intelectual.** 2014, 110p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6054>>. Acesso em: 21 set 2016.

GUIMARÃES, D. M. F. **Sobre a mediação docente nos primeiros anos do ensino fundamental: um estudo sobre a formação de conceitos em Vygotsky.** 2011, 101p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49722>>. Acesso em: 22 set. 2016.

HERADÃO, J. G. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas.** 2014, 122p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3165>>. Acesso em: 21 set. 2016.

HONNEF, C. **Trabalho docente articulado: a relação entre a educação especial e o ensino médio e tecnológico.** 2013, 149p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=524534](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=524534)>. Acesso em: 18 set. 2016.

LAGO, D. C. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual baseado no coensino em dois municípios.** 2014, 229p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2931>>. Acesso em: 21 set. 2016.

LARA, P. T. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da secretaria municipal de educação de São Paulo.** 2016, 273p, Tese de Doutorado (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10522>>. Acesso em: 21 set. 2016.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** 2009, 179p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2858>>. Acesso em: 21 set. 2016.

LOPES, F. M. B. **Ciclo celular: estudando a formação de conceitos no ensino médio.** 2007, 101p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2007. Disponível em: <[http://200.17.137.108/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1215](http://200.17.137.108/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1215)>. Acesso em 21 set. 2016.

MACHADO, D. de O. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de noonan: um estudo de caso.** 2014, 138p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1993073](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1993073)>. Acesso em: 18 set. 2016.

MACHADO, R. S. **Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.** 2013, 151p, Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=88747](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88747)>. Acesso em: 18 set. 2016.

MALAQUIAS, F. F. de O. **Realidade virtual como tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual.** 2012, 112p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14303>>. Acesso em: 21 set. 2016.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de ensino híbrido.** 2016, 317p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19092016-102157/pt-br.php>>. Acesso em: 22 set 2016.

MAURICIO, V. M. B. de M. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: um desafio para as políticas públicas e cotidianos escolares.** 2014, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2148290](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2148290)>. Acesso em: 16 set. 2016.



MELO, F. G. S. R. de. **Educação e Inclusão da pessoa com deficiência intelectual no mundo do trabalho: o caso dos egressos do Centro de Ensino de Educação Especial Helena Antipoff.** 2014, 181p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1596063](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1596063)>. Acesso em: 18 set. 2016.

MELQUES, P. M. **O uso de objetos educacionais no ensino de física e suas relações com o processo de inclusão.** 2013, 119p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual .Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=108483](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108483)>. Acesso em: 18 set. 2016.

MENDES, J. R. de S. **O papel instrumental das imagens na formação de conceitos científicos.** 2006, 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2477>>. Acesso em: 21 set. 2016.

MENDONCA, A. A. dos S. **Escolarização de crianças com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2014, 209p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2084228](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2084228)>. Acesso em: 16 set. 2016.

MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental.** 2015, 154p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2758019](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2758019)>. Acesso em: 18 set. 2016.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** 2015, 150p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21074/1/MirelaGranjaVidalMonteiro\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21074/1/MirelaGranjaVidalMonteiro_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 18 set. 2016.

MOSCARDINI, S. F. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais.** 2011, 194p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90257>>. Acesso em: 21 set. 2016.

MURAHARA, F. K. **Um estudo fenomenológico sobre o processo de representatividade em uma EMEF de São Paulo:** em foco protagonistas da inclusão de educandos com deficiência intelectual. 2015, 182p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16209>>. Acesso em: 21 set. 2016.

MOREIRA, F. W. de S. **Na contramão das limitações:** a produção de sentido na deficiência mental. 2009, 294p, Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8059>>. Acesso em: 21 set. 2016.

NASCIMENTO, R. S. do. **A formação de conceitos elementares do conteúdo do tratamento de informação com auxílio de material concreto:** uma intervenção de ensino. 2007, 221p, Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11267>>. Acesso em: 22 set. 2016.

OKUYAMA, P. M. **Um estado de arte sem arte:** estratégias para acompanhamento de crianças e adolescentes. 2013, 165p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=842003](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=842003)>. Acesso em: 18 set. 2016.

OLIVEIRA, E. S. de. **O currículo escolar: uma análise na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência intelectual.** 2010, 205p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14449/1/ErikaSO\\_DISSERT.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14449/1/ErikaSO_DISSERT.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2016.

OLIVEIRA, G. P. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual:** ensino de leitura em salas de recursos. 2010, 114p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2879>>. Acesso em: 21 set. 2016.

OLIVEIRA, V. C. de. **Educação Física e deficiência intelectual:** prática pedagógica para a inclusão escolar. 2013, 92p, Dissertação de Mestrado (mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=237009](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=237009)>. Acesso em: 18 set. 2016.

PAZ, D. M. dos S. **Formação de conceitos de ensino de leitura em português como segunda língua.** 2006, 389p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006. Disponível em: <[http://cascavel.ufsm.br/tede//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1669](http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1669)>. Acesso em: 21 set. 2016.

PEREIRA, J. E. **História, memória e educação: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970).** 2013, 171p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=86215](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=86215)>. Acesso em: 18 set. 2016.

PICCOLI, M. S. de Q. **A organização da situação enunciativa de ensino como recurso pedagógico para a formação de conceitos científicos.** 2012, 92p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/473>>. Acesso em: 21 set. 2016.

PIMENTEL, S. C. **(Con) viver (com) a síndrome de down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos.** 2007, 212p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10562>>. Acesso em: 21 set. 2016.

PINHEIRO, F. C. **A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: dificuldades e possibilidades.** 2015, 251p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3056436](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3056436)>. Acesso em: 18 set. 2016.

PIRES, V. F. Da S. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde.** 2016, 94p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação: História, Política, sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18947>>. Acesso em: 21 set. 2016.

PORTA, W. C. S. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB.** 2015, 183p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3188>>. Acesso em: 21 set. 2016.

REDIG, A. G. **Aplicação e análise de um programa customizado para a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais.** 2014, 197p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1328438](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1328438)>. Acesso em 18 set. 2016.

RODRIGUES, L. B. **O uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de aritmética para os alunos com deficiência intelectual inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2015, 238p, Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5729>>. Acesso em: 21 set. 2016.

ROLIM, C. F. **O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual**. 2015, 179p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2796550](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2796550)>. Acesso em: 18 set. 2016.

ROSA, K. N. da S. **Toda criança é capaz de aprender: as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual**. 2012, 128p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16053>> Acesso em: 21 set. 2016.

ROSA, R. R. da. **Dificuldades na compreensão e na formação de conceitos de números racionais: uma proposta de solução**. 2007, 85p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3312>>. Acesso em: 21 set. 2016.

ROWELL, V. M. **A definição como recurso linguístico e sua relação com a formação de conceitos científicos no ensino fundamental**. 2007, 100p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2124>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SANTOS, A. A. N. dos. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com síndrome de down**. 2014, 161p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1642049](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1642049)>. Acesso em: 18 set. 2016.

SANTOS, E. E. S. A. B. **A relação (afetiva) entre o professor e seu aluno com deficiência intelectual: uma abordagem inclusiva**. 2013, 148p, Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2013. Disponível em: <[http://www.tede.bc.ufma.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=842](http://www.tede.bc.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=842)>. Acesso em: 18 set. 2016.

SANTOS, J. R. C. **Formação de conceitos:** promovendo mudanças qualitativas no processo ensino e aprendizagem. 2014, 219p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/723>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SANTOS, R. P. L. dos. **O processo de escolarização de uma aluna com deficiência intelectual:** o currículo escolar em questão. 2015, 105p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2366480](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2366480)>. Acesso em: 18 set. 2016.

SANTOS, S. C. E. dos. **Ensino de leitura e escrita para aprendizes com deficiência intelectual.** 2012, 105p, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16063>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SANTOS, S. G. R. **O ensino de uma habilidade complexa a indivíduos instituídos deficientes intelectuais:** Um relato de experiência. 2015, 108p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3544317](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3544317)>. Acesso em: 18 set. 2016.

SENA, R. M. **Mosaico tecnológico na formação de conceitos sobre polígonos:** um estudo sobre a lógica dos adolescentes. 2014, 199p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94694>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SCHIPPER, C. M. de. **O Processo de Construção da Moral e da Cognição de Crianças com Deficiência Intelectual:** Possíveis Interferências Escolares. 2015, 292p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3533346](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3533346)>. Acesso em: 18 set. 2016.

SERVILHA, E. de S. M. **A educação do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino do município de São Paulo:** considerações sobre o processo avaliativo. 2014, 106p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade da cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1609248](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1609248)>. Acesso em: 18 set. 2016.

SILVA, C. M. da. **Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização.** 2016, 102p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/147932>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SILVA, I. B. G. **Formação de conceitos matemáticos na educação infantil na perspectiva histórico-cultural.** 2010, 179p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2010. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1263>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SILVA, G. D. P. da. **As Meninas de Helena: deficiência intelectual, inclusão e mercado de trabalho em São Luís.** 2013, 197p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=152094](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=152094)>. Acesso em 18 set. 2016.

SILVA, L. M. G. **Deficiência mental: prática educativa e reflexões de uma professora alfabetizadora.** 2009, 162p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13785>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SILVA, L. S. R. G. da. **Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP.** 2015, 123p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2015. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2732845](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2732845)>. Acesso em: 18 set. 2016.

SILVA, L. H. **A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual.** 2009, 128p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91201>>. Acesso em: 21 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual.** 2016, 180p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/136261>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SOUZA, I. C. de. **Sala de recursos multifuncionais e sala comum: a deficiência intelectual em foco.** 2013, 133p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=372831](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=372831)>. Acesso em: 18 set. 2016.

STREDA, C. **Sujeitos com síndrome de down em cena: enredos sobre o aprender.** 2014, 102p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1747827](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1747827)>. Acesso em: 18 set. 2016.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.** 2014, 190p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1644316](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1644316)>. Acesso em: 18 set. 2016.

TONIAZZO, F. R. **Educação e linguagem: a configuração da relação enunciativa eu-tu no processo de formação de conceitos em crianças com cegueira congênita.** 2015, 64p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/1055>>. Acesso em 18 set. 2016.

TONIETTO, L. **Metáfora e analogia no processo de formação de conceitos: um estudo sobre aproximações semânticas verbais em crianças pré-escolares.** 2005, 133p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6362>>. Acesso em: 22 set. 2016.

TORRES, A. C. P. L. G. C. **O processo de formação de conceitos e a configuração das mediações pedagógicas: a voz de professores de cursos de formação docente.** 2010, 133p, Tese de Doutorado (Doutorado em Psicologia e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-142228/pt-br.php>>. Acesso em: 22 set. 2016.

VALENTIM, F. O. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.** 2011, 143p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/91198>>. Acesso em: 21 set. 2016.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização.** 2011, 193p, Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2881>>. Acesso em: 21 set. 2016.

VIEIRA, S. da S. P. **A constituição do sujeito com deficiência intelectual: um estudo das práticas na escola pública.** 2013, 84p, Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2013. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi\\_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=310498](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vi_ewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=310498)>. Acesso em: 18 set. 2016.

## ANEXOS

### ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo:** “Sistema Educacional Inclusivo”: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual”

**Pesquisador responsável:** Ana Paula dos Santos Ferraz

**Professor orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação (Mestrado)

**Telefone para contato:** (55) 3223 20 44 (55) 99906 2565

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas).

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a ser entrevistado (a) de forma totalmente voluntária, assim:

- Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- A pesquisadora deve responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar do estudo.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.



**Justificativa:** Sua participação é muito importante para que a pesquisa obtenha êxito e para que os resultados possam contribuir nesta temática tão relevante e pouco analisada. Na busca por analisar como os estudantes com deficiência intelectual aprendem, podemos compreender também a viabilidade ou não dos processos de inclusão desses estudantes no sistema educacional.

**Objetivos gerais:**

- 1) Analisar por meio de pareceres descritivos a evolução dos conceitos científicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- 2) Verificar aspectos relativos à aprendizagem evidenciados nestes pareceres, nas falas entrevistas dos atuais professores das respectivas disciplinas curriculares e da educadora especial;
- 3) Observar se há aspectos pertinentes à aprendizagem não formal nos pareceres;
- 4) Perceber a concepção de aprendizagem relacionada aos alunos com DI presente nos pareceres e nas entrevistas dos professores e educadora especial;
- 5) Investigar se houve mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos com DI incluídos

**Procedimentos:** Sua participação é muito importante para que a pesquisa obtenha êxito, pois este trabalho de investigação analisa a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual. Para coleta de dados será realizada análise de pareceres descritivos do estudantes e; entrevistas que tratam de aspectos à aprendizagem conceitual e funções cognitivas para serem respondidos pelos professores de Língua Portuguesa, Matemática e pela Educadora Especial da escola.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, tornando-se de grande relevância para compreender as questões relativas à

formação de conceitos e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual incluídos no Ensino Médio.

**Riscos:** Durante a entrevista, existe a possibilidade de desconforto psicológico. Caso isso ocorra, você poderá solicitar que o mesmo seja interrompido e terá o direito de pedir que o que foi registrado até então não conste nos dados da pesquisa e demandar que não quer mais fazer parte da pesquisa. Será preservado o seu direito de continuar ou não a fazer parte da pesquisa e todos os dados respondidos por você até o momento lhe serão devolvidos.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelas pesquisadoras responsáveis. Os nomes dos sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma. Além disso, os participantes terão o direito de se manterem atualizado sobre os resultados obtidos a partir da pesquisa, podendo buscar informações desta na sala 3340-B, no Centro de Educação/UFSM, prédio 16, com a professora coordenadora da pesquisa Fabiane Adela Tonetto Costas ou com a pesquisadora responsável.

É importante esclarecer que não há despesas pessoais para o participante deste estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional em materiais e outros, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, sendo entrevistado.

Assino este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, .....de .....de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
N. identidade

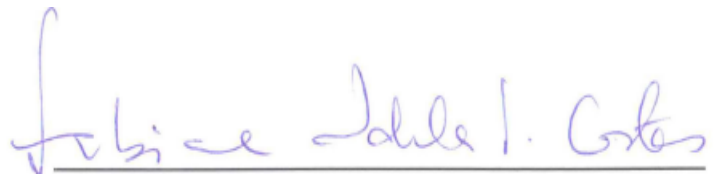
(Somente para o responsável do projeto)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, .....de .....de.....

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Adela Tonetto Costas

Coordenadora da Pesquisa



**Prof. Dr. Fabiane Adela Tonetto Costas**  
Coordenador da Pesquisa

## ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: *“Sistema Educacional Inclusivo”*: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual.

Pesquisador responsável: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas

Instituição: UFSM Programa de Pós Graduação em Educação Linha de pesquisa em Educação Especial

Telefone para contato: (55) 3223 20 44 (55) 9906 2565

Local da coleta de dados: E. E. E. B. Tiradentes, Nova Palma-RS.

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de análise de pareceres descritivos de alunos e entrevistas em formato de questionários e gravação em áudio, em instituição pública de Educação no município de Nova Palma-RS no período compreendido entre janeiro e julho de 2017.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, Departamento Fundamentos da Educação, sala 3340-B, 97105-970 - Santa Maria - RS., por um

período de cinco anos, sob a responsabilidade de Sr.<sup>a</sup> Fabiane Adela Tonetto Costas. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em ...../...../....., com o número de registro Caae .....

Santa Maria, 18 de janeiro de 2017.



*Assinatura do pesquisador responsável*

## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinada, responsável pela Escola Estadual de Educação Básica Tiradentes, autorizo a realização do estudo “Sistema Educacional Inclusivo”: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual, a ser conduzido pela pesquisadora Ana Paula dos Santos Ferraz.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Nova Palma, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## ANEXO D – ROTEIRO DE ANÁLISE DOS PARECERES

OBJETIVO	PERGUNTA	RESPOSTA
Analisar, por meio de pareceres descritivos, a evolução dos conceitos científicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	1) Evolução dos conceitos científicos na disciplina de matemática (operações matemáticas, equações, trigonometria, unidades de medida,...)	<input type="checkbox"/> nenhum evolução <input type="checkbox"/> pouca evolução <input type="checkbox"/> evolução satisfatória Comentar:
	2) Evolução dos conceitos científicos na disciplina de Língua Portuguesa (conjugação verbal, classes de palavras, sinônimos e antônimos, orações...)	<input type="checkbox"/> nenhum evolução <input type="checkbox"/> pouca evolução <input type="checkbox"/> evolução satisfatória Comentar:
Verificar aspectos relativos à aprendizagem não formal e formal evidenciados nos pareceres	3) Aspectos relativos à aprendizagem e como descrevem:	<input type="checkbox"/> cognição <input type="checkbox"/> memória <input type="checkbox"/> atenção <input type="checkbox"/> percepção <input type="checkbox"/> planejamento e execução de atividades <input type="checkbox"/> relacionamento interpessoal Outros:
	4) Conceitos espontâneos relacionados á disciplina de Matemática (quantidade, operações de soma e subtração, discriminação de formas geométricas, tamanho...)	<input type="checkbox"/> demonstra <input type="checkbox"/> demonstra parcialmente <input type="checkbox"/> não demonstra <input type="checkbox"/> não contempla no parecer Comentar:

	5) Conceitos espontâneos relacionados à disciplina de Língua Portuguesa (uso de verbos, frases na ordem correta, nomeação de objetos...)	<input type="checkbox"/> demonstra <input type="checkbox"/> demonstra parcialmente <input type="checkbox"/> não demonstra <input type="checkbox"/> não contempla no parecer Comentar:
	6) Aspectos pertinentes à aprendizagem não formal nos pareceres, como os professores descrevem e relacionam:	- aspectos afetivos (carinho, agressividade, empatia...) - aspectos sociais (relação interpessoal com colegas e professores) Comentar:
Depreender a concepção de aprendizagem relacionada aos alunos com DI presente nos pareceres e nas entrevistas	7) Concepção de aprendizagem:	<input type="checkbox"/> abordagem tradicional <input type="checkbox"/> abordagem comportamentalista <input type="checkbox"/> abordagem humanista <input type="checkbox"/> abordagem cognitivista <input type="checkbox"/> abordagem histórico-cultural
Investigar se houve mudanças na avaliação da aprendizagem destes estudantes	8) Concepção de avaliação da aprendizagem:	<input type="checkbox"/> avaliação tradicional <input type="checkbox"/> avaliação emancipatória <input type="checkbox"/> avaliação mediadora Outra:
	9) Houve mudanças na forma de avaliar?	<input type="checkbox"/> sim, quais e por quê? <input type="checkbox"/> não, por quê? Como?



## ANEXO E – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR DE MATEMÁTICA

OBJETIVOS	PERGUNTA (Comente um pouco sobre:)
Analisar a evolução dos conceitos científicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	10) Seu planejamento em relação aos conteúdos a serem trabalhados na sua disciplina;
	11) Como ocorre a escolha dos objetivos a serem trabalhados;
	12) Que tipos de atividades utiliza para atingir os objetivos propostos;
Depreender a concepção de aprendizagem relacionada aos alunos com DI presente nos pareceres e nas entrevistas;	13) Existe uma interlocução com a Educadora Especial em algum momento do planejamento, execução ou avaliação de seus objetivos? Qual e de que forma?
	14) Aprendizagem de conceitos matemáticos pela estudante (operações matemáticas, equações, trigonometria, unidades de medida, etc)
	15) Como realiza a avaliação da aprendizagem? É igual para todos estudantes? Justifique.
Investigar se houve mudanças na avaliação da aprendizagem destes estudantes;	16) Como é realizado o retorno aos alunos da avaliação.
	17) Houve necessidade de modificar sua forma de avaliar? Justifique.

## ANEXO F – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS	PERGUNTA (Comente um pouco sobre:)
<p>Analisar a evolução dos conceitos científicos nas disciplinas de Língua Portuguesa;</p>	18) Seu planejamento em relação aos conteúdos a serem trabalhados na sua disciplina.
	19) Como ocorre a escolha dos objetivos a serem trabalhados.
	20) Que tipos de atividades utiliza para atingir os objetivos propostos.
<p>Depreender a concepção de aprendizagem relacionada aos alunos com DI presente nos pareceres e nas entrevistas;</p>	21) Existe uma interlocução com a Educadora Especial em algum momento do planejamento, execução ou avaliação de seus objetivos? Qual e de que forma?
<p>Investigar se houve mudanças na avaliação da aprendizagem destes estudantes;</p>	22) Aprendizagem de conceitos da Língua Portuguesa pela estudante (conjugação verbal, classes de palavras, sinônimos e antônimos, orações)
	23) Como realiza a avaliação da aprendizagem? É igual para todos estudantes? Justifique.
	24) Como é realizado o retorno aos alunos da avaliação.
	25) Houve necessidade de modificar sua forma de avaliar? Justifique.

## ANEXO G – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

OBJETIVOS	PERGUNTA (Comente um pouco sobre:)
Analisar a evolução dos conceitos científicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;	26) Qual sua concepção de aprendizagem? Qual é a relação dos estudantes com Deficiência Intelectual frente a sua aprendizagem?
Depreender a concepção de aprendizagem relacionada aos alunos com DI presente nos pareceres e nas entrevistas;	27) Como você percebe a evolução na aprendizagem dos estudantes com DI?
Investigar se houve mudanças na avaliação da aprendizagem destes estudantes;	28) Em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, quais os conceitos/aprendizagens você percebe na estudante (Kathussa)?
	29) Quando percebe dificuldade nessas áreas, você trabalha articulada com o professor dessas disciplinas? ? O que você trabalha? Como realiza esse trabalho
	30) Você participa da avaliação da aprendizagem dessa estudante? De que forma?
	31) Você percebe alguma mudança na avaliação da aprendizagem dos estudantes (em geral e específico da estudante Katiussa) com DI incluídos em sala de aula regular? Qual?