

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - NOTURNO

Juliana Carvalhos Ramires

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO
COMUM FRENTE A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM
ESTUDO DE CASO**

Santa Maria, RS
2023

Juliana Carvalhos Ramires

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO COMUM FRENTE
A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Andréia Jaqueline Devalle Rech

Santa Maria, RS
2023

Juliana Carvalhos Ramires

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO COMUM FRENTE
A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Licenciada em Educação Especial**.

Aprovada em 10 de fevereiro de 2023

**Andréia Jaqueline Devalle Rech, Dra. (UFSM)
(presidente/orientador)**

Glaucimara Pires Oliveira, Dra. (UFSM)

Tais Guareschi de Souza, Dra. (UFSM)

Márcia Doralina Alves, Dra. (UFSM - suplente)

Santa Maria, RS
2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pois ele me sustentou até aqui nessa longa caminhada.

A professora Andréia Jaqueline Della Rech pela orientação, paciência, dedicação e pelas sugestões neste percurso.

Agradeço a minha afilhada Ana Rutiele Carvalhos Silva e minha comadre Micheline Fraga por elas terem dado o ombro amigo na hora que mais precisei, com palavras de apoio.

Agradeço aos alunos que tive a oportunidade de trabalhar durante a graduação, por me mostrar a essência de como é lindo trabalhar com eles.

Agradeço a meu esposo Alan Ramires, a minha filha amada Giulia Emanuele Carvalhos Ramires por estarem sempre do meu lado, entendendo a minha ausência para concluir esta etapa do curso.

A minha mãe que sempre esteve do meu lado, cuidou de mim e da minha filha e por acreditar nos meus sonhos.

Por fim, agradeço a todos que contribuíram e estiveram do meu lado nesta caminhada.

RESUMO

PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DO ENSINO COMUM FRENTE A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO

AUTORA: Juliana Carvalhos Ramires
ORIENTADORA: Andréia Jaqueline Devalle Rech

O presente trabalho é resultado da Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação Especial Noturno, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Teve como objetivo geral: analisar como a professora do ensino comum organiza e media as práticas pedagógicas para a efetivação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Com o intuito de alicerçar as discussões propostas neste TCC, alguns teóricos foram selecionados: Brasil (1996, 1998, 2008, 2009, 2015), Monteiro, J. (2019); Schalock, Luckasson e Tassé (2021); Monteiro, M. (2015), Hostins e Jordão (2014), Pletsch e Glat (2012), Lopes (2010), Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), entre outros. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Participou dessa pesquisa uma professora que atua no quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola do ensino comum, da rede particular com cunho filantrópico, do município de Santa Maria - Rio Grande do Sul. Os instrumentos de coleta de dados foram: observações da prática pedagógica da sala de aula pesquisada, nos meses de maio a dezembro do ano de 2022, registrando as mesmas no diário de campo e entrevista semiestruturada. Após a coleta e análise dos dados foi possível observar que dentre as práticas pedagógicas desenvolvida pela professora verificou-se que as adaptações curriculares foi a única prática adotada pela respectiva profissional. Entretanto, durante as observações no espaço escolar, verificou-se que as adaptações curriculares não foram implementadas de forma contínua e sim em momentos esporádicos e pontuais. Contudo, ressalta-se que mesmo sendo pontuais, quando as mesmas foram implementadas refletem de forma favorável para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. A partir dessa pesquisa, concluiu-se que a prática pedagógica realizada pela professora foi pautada na implementação de adaptações curriculares. Contudo, para que as mesmas sejam de fato eficientes é fundamental que a professora participante desse estudo receba um maior suporte da gestão escolar e do professor especializado. Desse modo, compreende-se que a inclusão escolar é um processo e a prática pedagógica do professor do ensino comum é parte disso. Nesse sentido, a implementação do ensino colaborativo poderia ser uma prática pedagógica complementar do processo inclusivo dos alunos com deficiência intelectual, além de ser uma rede de apoio para a professora do ensino comum, uma vez que a inclusão escolar não deve ser um processo solitário, vivenciado na sala de aula comum.

Palavras-chave: Educação Especial. Prática Pedagógica. Ensino comum. Deficiência Intelectual. Adaptações Curriculares.

ABSTRACT

PEDAGOGICAL PRACTICE OF A TEACHER FROM COMMON EDUCATION BEFORE STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY: A CASE STUDY

AUTHOR: Juliana Carvalhos Ramires
ADVISOR: Andréia Jaqueline Devalle Rech

The present work is the result of the Conclusion of the Degree in Special Education Course (Evening Course), linked to the Education Center of Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. It has as general objective: to analyze how the teacher of common education organizes and mediates the pedagogical practices for the effective learning and development of students with intellectual disability. In order to support the discussions proposed in this end-of-course written paper, some theorists were selected: Brasil (1996, 1998, 2008, 2009, 2015), Monteiro, J. (2019); Schalock, Luckasson and Tassé (2021); Monteiro, M. (2015), Hostins and Jordão (2014), Pletsch and Glat (2012), Lopes (2010), Mendes, Vilaronga and Zerbato (2014), among others. The methodology followed a qualitative approach, of case study type. A teacher who works in the fifth year of Elementary School, in a school of common education, from private network with a philanthropic nature, in the municipality of Santa Maria – Rio Grande do Sul, participated in this research. The data collection tools were: observations of the pedagogical practice in the classroom that was being researched, from May to December of the year 2022, recoding them in the field diary and semi-structured interview. After collecting and analyzing the data, it was possible to observe that among the pedagogical practices developed by the teacher, we verified that the curricular adaptations was the only practice adopted by the respective professional. Nevertheless, during the observations in the school space, we verified that the curricular adaptations were not implemented in a continuous way, but in sporadic and punctual moments. However, we highlight that even these adaptations being punctual, when they were implemented, they reflected favorably on the learning and development of the students with intellectual disability. From this research, we concluded that the pedagogical practice performed by the teacher was based on the implementation of curricular adaptations. However, so that they are really efficient, it is fundamental that the teacher participating in this study receives a greater support from the school management and specialized teacher. Thus, we understand that the school inclusion is a process and the pedagogical practice of the teacher of common education is part of this. In this sense, the implementation of collaborative teaching could be a complementary pedagogical practice of the inclusive process of students with intellectual disability, besides being a support network for the teacher of common education, once the school inclusion should not be a solitary process, experienced in the common classroom.

Keywords: Special Education. Pedagogical Practice. Common Education. Intellectual Disability. Curricular Adaptations

SUMÁRIO

1	Erro! Indicador não definido.	
2	17	
3	23	
3.1	23	
3.1.1	Objetivo geral	23
3.1.2	Objetivos específicos	23
4	24	
4.1	24	
4.2	26	
4.3	28	
5	36	
5.1	36	
5.2	36	
5.3	37	
6	37	
6.1	38	
6.2	39	
6.3	42	
6.3.1	Adaptações curriculares do tipo “Organizativas”	43
6.3.2	Adaptações curriculares Relativas aos "Objetivos e Conteúdo"	46
6.3.3	Adaptações curriculares do tipo “Avaliativas”	48
6.3.4	Adaptações curriculares do tipo “Procedimentos Didáticos e nas Atividades”	49
6.3.5	Adaptações curriculares na “Temporalidade”	51
7	54	
	REFERÊNCIAS	58
	ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	62
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	63
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA	66

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade analisar as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora do ensino comum, na mediação da aprendizagem e desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual (DI), inseridos nas salas de aula do ensino comum.

Os motivos que me levaram a escolher esse tema foram: em primeiro lugar, a vivência de ter uma irmã mais nova com DI e sempre ter me envolvido em suas experiências tanto escolares como do seu cotidiano, tendo em vista todas as dificuldades que foram impostas pela escola e pela sociedade. Desse modo, durante sua trajetória, ela precisou ultrapassar muitos obstáculos, assim pudesse ser alfabetizada e aprender a lidar com suas dificuldades de modo que ela fosse incluída e ter seus direitos garantidos, em uma sociedade onde, por diversas vezes, o diferente é visto como anormal ou não é aceito.

Em segundo lugar, o interesse por esta temática surgiu das experiências que obtive nas observações realizadas, durante o curso de Educação Especial na disciplina de Estágio Supervisionado I - Observação e Proposta na área da Deficiência Intelectual, na qual me interessei e decidi escrever mais sobre o tema. O Estágio Supervisionado permite ao acadêmico contato direto com os conhecimentos teóricos construídos ao longo do curso, com as experiências do campo do estágio. Ou seja, o estágio é o momento em que a teoria e a prática se relacionam para possibilitar à acadêmica vivenciar o que circunda as aprendizagens dos alunos as relações que consolidam esse ambiente. As observações ocorreram no turno da manhã, em dois dias da semana sendo as quintas-feiras e sextas-feiras, atingindo o total de 75h. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desse aluno do estudo com Deficiência intelectual acontecia no contra turno.

Em terceiro lugar das minhas experiências com alunos com DI, observando a rotina desses alunos e suas professoras percebi o anseio de ser mais debatido e o desafio destas professoras quando tem que trabalhar com esse público-alvo da educação especial, quando realizei monitoria nas escolas públicas na rede municipal de ensino da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS).

Dessa forma, diante do exposto, me instigou a investigar quais os desafios e possibilidades que os professores do ensino comum enfrentam em suas práticas pedagógicas frente os alunos com DI.

Sabe-se que o ambiente escolar é muito importante para o desenvolvimento das crianças, principalmente para alunos com DI, pois é por meio da interação e da socialização realizadas na escola que acontecerá o desenvolvimento desses alunos.

Contudo, para que haja uma aprendizagem efetiva são necessárias algumas medidas que possam auxiliar no desenvolvimento dos alunos com DI, por exemplo: adaptações curriculares, mediação por parte de profissional capacitado, acolhimento. Entre outros aspectos, é importante que seja sempre levado em conta o nível de desenvolvimento do aluno independente da etapa escolar que estiver frequentando.

Conforme a criança vai se desenvolvendo e internalizando vai abandonando a Zona Potencial se direcionando para a Zona Real e se apropria do saber. Seria um ciclo aquilo que é processo proximal hoje é real, aquilo que é potencial com a interação e mediação com o outro se torna real porque ele aprende e outra se tornam potenciais de novo.

Segundo o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal Vygotsky (1989 apud SILVA, 2015, p. 98) “busca ampliar a aprendizagem através de intervenções que alterem as funções psicológicas superiores, sendo que a Zona Proximal é definida pelo autor como a distância entre o desenvolvimento Real e o desenvolvimento Potencial”. Portanto, como o aluno com DI é um ser social e depende da interação e estímulos diferentes para que amplie sua aprendizagem e desenvolvimento de forma plena, a escola pode tornar isso possível.

De tal forma oportunizando diferentes possibilidades pedagógicas de modo que este aluno se desenvolva e, com isso, contribua para sua vida escolar e a inclusão deste sujeito. Conforme Ropoli (2010, p. 9), “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”.

Nesse contexto, compreendemos que a escola é um bem social e todos que nela estão inseridos podem se beneficiar, seja aluno ou professor. Com isso, os sistemas de ensino devem organizar condições de acesso aos espaços, recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de uma forma que atenda às necessidades específicas da aprendizagem de todos os alunos.

Sendo assim, a acessibilidade deve ser assegurada em todos os espaços escolares, mediante a eliminação de barreiras, tanto arquitetônicas, urbanísticas, comunicacionais, atitudinais, entre outras, incluindo instalações de equipamentos e

mobiliários que propiciem aos alunos com deficiência uma melhor adaptação e a permanência efetiva na escola. Dito de outro modo, não basta inserir o aluno na sala comum, é preciso dar condições para que ele tenha um desenvolvimento e aprendizagem efetivos.

1 JUSTIFICATIVA

A Lei 9.394 de 1996 define no Art. 58 que a Educação Especial é “[...] uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Baseando-se nessa perspectiva, é importante ofertar um atendimento especializado aos alunos com DI, pois sabemos que os mesmos possuem dificuldades em algumas áreas do conhecimento, que se não forem mediadas pelo professor de sala de aula comum e pelo professor especialista poderão trazer defasagens em sua aprendizagem e no desenvolvimento escolar.

Com isso, a escola tem um papel fundamental na organização da proposta da educação inclusiva, de modo que os alunos público-alvo da educação especial recebam o suporte educacional ao qual tem direito.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), é dever da escola que o aluno público-alvo da educação especial, tenha todos os direitos assegurados. Sendo assim, as comunidades escolares devem prestar aos alunos com deficiências, Transtornos globais do Desenvolvimento e Altas habilidades ou Superdotação¹, um aprendizado com as mesmas diretrizes dos demais alunos, ou seja, aqueles que apresentam um desenvolvimento típico. A partir da citação, verifica-se que a política

¹Importante ressaltar que no ano de 2013 o DSM-IV-TR TGD, autismo, síndrome de asperger, síndrome de rett, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação foi substituído por uma nova edição, o DSM-5. Nessa edição, ocorreu a modificação da nomenclatura, passando a ser utilizada a terminologia transtorno do espectro autista, e a supressão das cinco categorias que figuravam entre os transtornos globais do desenvolvimento.

oferta suportes e apoios educacionais aos alunos público-alvo da educação especial, buscando desse modo garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Nessa perspectiva, nota-se que a educação inclusiva requer uma proposta educacional diferenciada e nem sempre esta proposta é fácil de ser implementada na escola comum. De tal forma, ela requer uma rede de apoio, dos professores especialistas, professores do ensino comum comprometidos e gestores escolares participativos, bem como os familiares dos alunos público-alvo. Por compreender que muitos desses professores e gestores não tiveram em sua formação inicial, conteúdos que versassem sobre os alunos público-alvo é importante pensar estratégias para eles, sendo o professor educador especial uma rede de apoio para contribuir nesse processo.

Além disso, hoje em dia já se tem políticas de formação continuada para que estes profissionais procurem buscar suportes que vão amparar as práticas deles em sala de aula. Em contrapartida, encontramos professores do ensino comum que mesmo sem a formação necessária para esse público-alvo conseguem ter um olhar inclusivo dentro da sala de aula comum, pois são profissionais atentos e sensíveis para com as diferentes condições pedagógicas apresentadas por seus alunos.

Diante dos desafios encontrados para implementar e garantir a educação inclusiva, este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) buscará analisar como o professor do ensino comum organiza e media as práticas pedagógicas para a efetivação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Segundo a 12ª edição da (AAIDD) lançada em 2021, compreende-se que a DI é:

Caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa, expressados em habilidades adaptativa conceitual, social e prática. Essa deficiência se origina-se durante o período de desenvolvimento, o qual é definido como operacional antes que indivíduo atinja 22 anos de idade (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 21, Tradução nossa).

Portanto, a DI é uma condição relacionada ao funcionamento intelectual de uma forma específica que apresenta uma limitação significativa. Ainda mais, pessoas com essas características, podem apresentar dificuldade em algumas esferas relacionadas ao funcionamento intelectual com a resolução de problemas, dificuldades de planejar e antecipar situações, compreender ideias abstratas com metáforas. Além disso,

podem apresentar déficit na autonomia, autocuidado e nas relações com os demais, igualmente como compreender situações de ajustamento social, por ter algum comprometimento intelectual e podem ser menos aceitos socialmente entre seus pares.

A partir das vivências já relatadas na introdução deste trabalho, verifiquei que algumas barreiras são impostas a esses alunos durante seu percurso escolar. Uma delas diz respeito às práticas pedagógicas implementadas na sala de aula comum, ou seja, é fundamental que o professor ofereça um ensino que promova a aprendizagem de todos seus alunos e, nesse todo, estão os alunos com DI.

Neste TCC, a prática pedagógica será compreendida, a partir daquela que: “[...] põe frente a frente, em uma interação que nunca é uma simples circulação de informações, um sujeito e o mundo, um aprendiz que já sabe sempre alguma coisa e um saber que só existe porque é reconstruído” (MEIRIEU, 1998, p. 79). Assim sendo, todo sujeito quando chega na escola já carrega consigo um saber prévio de conhecimentos, construído a partir de suas vivências e da cultura a qual está inserido. Nesta perspectiva, Meirieu (1998), apresenta o triângulo pedagógico: educando-saber-educador, para que o educador planeje estratégias educacionais em que as situações de aprendizagem coloquem o aluno com DI como participante desse processo. Uma das situações de aprendizagem que o professor pode planejar está a situação-problema, entendida como aquela em que o aluno com DI.

[...] poderá negociar com sua própria estratégia. É desta forma, e apenas desta forma, que se poderá restaurar o triângulo pedagógico, afastando o par objetivo/avaliação -ou melhor objetivo/indicador comportamental - integrando o educando que é o ator mental para criar um espaço aberto à iniciativa pedagógica (MEIRIEU, 1998, p. 83).

Ou seja, o processo de aprendizagem requer uma troca não só de conhecimentos teóricos, mas uma troca efetiva e social para que todas as partes envolvidas no processo de aprendizagem, tenham uma maior assimilação de modo a, também, ser transposta para fora do âmbito escolar.

Desse modo, é fundamental que o professor do ensino comum organize sua prática pedagógica respeitando e valorizando os potenciais que os alunos com DI apresentam e não apenas possíveis déficits que podem ser inerentes à condição de DI. Com intuito de ampliar esse assunto, Silva (2015, p. 98), comenta que:

A atividade humana transbordava a organização neurológica, era necessária a mediação com o meio para que houvesse aprendizado. As singularidades do desenvolvimento do deficiente intelectual é que eram interessantes e não suas limitações ensimesmadas. No entanto para ele as incapacidades são por demais valorizadas dentro do espaço escolar, em detrimento da oferta de materiais diferenciados para oportunizar a superação das barreiras existentes nos sistemas cognitivos dos deficientes intelectuais.

A partir dessa citação, compreende-se que a DI deve ser avaliada pela ótica do contexto em que ela se apresenta, ou seja, o professor do ensino comum precisa organizar sua prática pedagógica de modo a valorizar os potenciais presentes no aluno com DI e não pelo viés orgânico da deficiência, enfatizando as limitações do aluno. Monteiro, (2015, p. 43), complementa esse debate ao pontuar que:

[...] compreendemos que o foco não pode estar na deficiência em si, mas na forma como a pessoa é percebida e considerada socialmente. Nesse sentido, o desenvolvimento da pessoa com deficiência dependerá das possibilidades que lhes são oferecidas para superar ou minimizar as dificuldades resultantes do aspecto orgânico da deficiência, oferecendo zonas de desenvolvimento proximais importantes para o desenvolvimento, por meio de interações sociais ricas.

Nesse sentido, cabe ao professor do ensino comum planejar suas práticas pedagógicas de modo que o aluno com DI seja compreendido para além das limitações impostas pela deficiência. Para isso, é preciso que esse professor promova um ensino dialogado, participativo, buscando ampliar as interações sociais entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, trazendo o protagonismo de ambos para essa ação.

Tendo em vista o exposto até o presente momento, este TCC foi organizado em sub-itens, a saber: a Introdução, em que apresentarei a motivação para realizar esse TCC; seguido da Justificativa onde acredito que este TCC irá evidenciar as práticas pedagógicas realizadas junto aos alunos com DI e, a partir disso, novos estudos poderão ser realizados com intuito de repensar as estratégias e práticas do professor do ensino comum no trabalho mais direcionado a este sujeito. Posteriormente, cito o problema como forma de guiar o desenvolvimento deste TCC, na sequência, destaco o Objetivo geral e pontuo alguns Objetivos específicos que nortearão a coleta e análise dos dados.

Além disso, elaborei um aporte teórico que subsidiou o debate que estou propondo, e para tanto esse referencial teórico foi dividido em três capítulos, que são: “Inclusão Escolar”, “Aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com Deficiência

Intelectual” e “Atuação do professor de sala de aula comum junto aos alunos com deficiência intelectual”.

O capítulo intitulado “Inclusão Escolar”, abordou sobre a proposta da educação inclusiva, de que modo contribui para que o aluno público-alvo da educação especial participe do processo de ensino e aprendizagem para que ela possa se desenvolver nos aspectos cognitivos, sócio afetivos e psicomotores. Para construção desse capítulo, utilizei algumas políticas públicas nacionais (BRASIL, 1996, 2008, 2009, 2015).

O segundo capítulo foi intitulado “Aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com Deficiência Intelectual”, apresentei o conceito de deficiência intelectual, os fatores e as habilidades conceituais, sociais e práticas que estão presentes na vida do sujeito com DI, tendo como suporte os estudos de Monteiro, J. (2019) e Schalock, Luckasson e Tassé (2021).

Por fim, o último capítulo, “Atuação do professor de sala de aula comum junto aos alunos com deficiência intelectual”, teve o propósito de elucidar de que modo o professor do ensino comum pode planejar suas práticas pedagógicas de modo que elas sejam facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI. Para embasar essas discussões, utilizei Monteiro, M. (2015); Lopes (2010); Meirieu (1998, 2002); Hostins, Jordão (2014); Brasil (1998) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

Após o referencial teórico, apresento a Metodologia deste TCC, em que caracterizo os sujeitos participantes do estudo, os instrumentos de coleta de dados e a respectiva análise destes. Por fim, discorro a respeito das considerações finais, em que o objetivo deste TCC foi retomado, analisando as práticas pedagógicas, adotadas pela professora do ensino comum como mediadora da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI.

2 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais são as práticas pedagógicas planejadas pela professora do ensino comum para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual?

2.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

Analisar como a professora do ensino comum organiza e media as práticas pedagógicas para a efetivação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

3.1.2 Objetivos específicos

- a) Verificar quais práticas pedagógicas são utilizadas pelo professor do ensino comum que são facilitadoras ou que dificultem a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual.
- b) Identificar quais são os desafios encontrados pelo professor do ensino comum que dificultam sua prática pedagógica junto aos alunos com Deficiência Intelectual.
- c) Analisar de que modo o professor do ensino comum implementa adaptações curriculares em suas práticas pedagógicas.

3 REVISÃO DE LITERATURA

1.

3.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Este sub-capítulo tem como objetivo apresentar o debate sobre a educação inclusiva, a importância de as políticas públicas garantirem o acesso, permanência e estratégias pedagógicas para que os alunos com DI tenham seus direitos garantidos na inclusão escolar. Para isso utilizei como aportes teóricos algumas políticas públicas nacionais (BRASIL, 1996, 2008, 2009, 2015).

A Conferência de Jomtien (1990), na Tailândia, foi um marco nas políticas públicas internacionais e teve como objetivo estabelecer compromissos mundiais para garantir às pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condições insubstituíveis visando uma sociedade mais humana e justa.

Já em 1994, a elaboração e aprovação da Declaração de Salamanca passa a ser referência para os países que passam a compreender que o público com deficiência deveria receber um atendimento educacional de qualidade. A Declaração de Salamanca trouxe importantes reflexões que culminou na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a - LDB é a lei 93/94 de 1996. A partir dessa Lei, define-se que a educação especial passa a ser uma modalidade de ensino que perpassa a todos os níveis de educação, desde a educação básica até ensino superior. Além disso, criança tem a preferência cursar o ensino comum e, de acordo com o § 1º, a ela deve ser ofertado um serviço de apoio especializado, de modo que tem subsídios para garantir direitos educacionais que anteriormente não eram oportunizados para o público-alvo da educação especial citados anteriormente.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008), tem como objetivo muito além da garantia de matrícula, apresenta a necessidade de ofertar um atendimento educacional que oportunize a plena participação do processo educativo dos alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

A PNEEPEI - garante a oferta do AEE tem como objetivo:

A função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2008, p.16).

De modo a atender as demandas educacionais dos alunos público-alvo da educação especial, em 2009, foi publicado as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado² (BRASIL, 2009) que possui:

A finalidade de complementar o ensino regular e dando apoio a esses alunos, um suporte para que a potencialidade seja trabalhada considerando as especificidades de cada aluno com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento e AH/SD. Preferencialmente oferecido nas escolas de ensino comum no turno inverso visto que este atendimento não substitui a escolarização. Portanto, esse atendimento é suplementar e/ou complementar a formação dos alunos visando a autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2009, p.02).

Segundo essas diretrizes este atendimento é realizado pelo professor especialista, que tem o papel de ser mediador e também elaborar estratégias de aprendizagem para favorecer a construção de conhecimento desse sujeito para sua autonomia. Dessa maneira, identificando e organizando recursos pedagógicos de acessibilidade visando eliminar barreiras ao acesso dos alunos com deficiências e levando em conta as suas especificidades educativas.

Mais recentemente, em 2015, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015), com o objetivo de:

Assegurar e promover todas as condições de igualdade do exercício de direitos das liberdades fundamentais, nisso estão incluídas crianças e adolescentes e idosos com deficiência, a inclusão social e cidadania da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015, p. 01).

Ou seja, ter o direito a uma educação inclusiva para que ela não só tenha garantida a matrícula na escola comum, mas que realmente sinta-se incluído na sociedade e suas necessidades atendidas para o seu desenvolvimento.

Sendo assim, a lei assegura condições de acesso educacional inclusivo em todas as modalidades, bem como aprendizado ao longo da vida, promovendo serviços de apoios e medidas individualizadas e coletivas para que amplifique o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiências, sem nenhum custo adicional por este serviço.

As políticas públicas a partir 2008 tiveram um marco importante para educação especial, pois trouxeram um novo olhar para a sociedade, em relação aos direitos e

² Após as Diretrizes, no ano de 2011, foi publicado o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 referenciando as mesmas em forma de Decreto

deveres da pessoa com deficiência, fazendo com que estes não tivessem só as suas necessidades atendidas pelo viés do assistencialismo como era anteriormente. Desse modo, nessa nova perspectiva, a educação inclusiva, prima pela construção da cidadania dos sujeitos que constituem o público-alvo da educação especial, oportunizando não apenas o acesso à escola comum, mas também um ensino que contemple suas condições específicas de aprendizagem.

3.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este sub-capítulo abordou o conceito de Deficiência Intelectual, os processos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos e como estes aspectos interferem na aprendizagem dos mesmos. Para subsidiar essa discussão utilizei os autores Monteiro, (2019), Schalock, Luckasson e Tassé (2021), Vygotsky (1989, 1993, 1997).

A Deficiência Intelectual (DI) está relacionada ao Quociente de Inteligência (Q.I) do sujeito, o quanto o cérebro é capaz de acompanhar as fases do desenvolvimento, produzindo e aprendendo ao longo da vida e, comumente, é identificada até os 22 anos (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021).

Para Vygotsky (1989, 1993), as crianças com DI podem ter alguns prejuízos em sua trajetória escolar, entre eles dificuldade de memorização, internalizar conceitos abstratos, compreender as explicações, raciocinar, generalizar o pensamento, entre outras funções psicológicas superiores.

Conforme Schalock; Luckasson; Tassé (2021, p. 57), o sujeito com DI apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual, com defasagem na conduta adaptativa, especialmente em três habilidades: conceituais, sociais e práticas. Para os mesmos autores, a conduta adaptativa:

a) é desenvolvimental e aumenta em complexidade com a idade; b) é composto de habilidades conceituais, sociais e práticas; c) diz respeito às expectativas de idade e as demandas de contextos específicos; d) é avaliado com base no desempenho habitual da pessoa em casa, escola, trabalho e lazer, e não no desempenho máximo; e) é avaliado tomando como referência os ambientes comunitários usuais para pares da mesma idade (tradução nossa).

As condutas adaptativas são aquelas que são compreendidas por um conjunto de habilidades que são definidas como habilidades conceituais, sociais e práticas que

são apreendidas e desempenhadas pelas pessoas no seu dia a dia. Portanto, as habilidades conceituais incluem as capacidades da inteligência na área da linguagem, leitura e escrita; sociais que englobam o comportamento social, interpessoal, responsabilidade, assim como compreender as regras e leis; e práticas que envolvem as atividades instrumentais da vida diária, auto segurança e as habilidades ocupacionais, entre outros.

As dimensões que estão presentes no funcionamento intelectual da pessoa com DI são compreendidas em alguns marcos de funcionamento humano que são:

No funcionamento intelectual que inicia e mantém seu comportamento; inibe ações ou estímulos competitivos; nas condutas adaptativas usa a linguagem lê e escreve, usa dinheiro, diz as horas; e na participação em áreas de atividades da vida, como vida doméstica, vida comunitária e aprendizagem ao longo da vida (SCHALOCK; LUCKASSON; TASSÉ, 2021, p. 117-118, tradução nossa).

Assim sendo, o ambiente tem papel importante para que esse sujeito possa se beneficiar junto com as demais pessoas da comunidade, família e escola fazendo com que o mesmo tenha um leque de oportunidades e potencialidades para se desenvolverem. Complementando esse assunto, Monteiro (2019, p. 70) enfatiza que:

O atual contexto educacional, permeado pela imensa diversidade de crianças nos espaços escolares, faz com que a convivência entre as crianças sem deficiência e com deficiência contribua para uma experiência de aprendizagem múltipla, isto é, entre as crianças, entre crianças e adultos, e entre crianças e a comunidade. Compreender que as crianças com deficiência têm formas, tempos e linguagens diferenciadas de aprender, faz com que o aprendizado de todos envolvidos no processo de escolarização se diversifique e se amplie para além dos conteúdos curriculares.

Dessa maneira, espera-se que a escola oportunize uma educação em que todos se beneficiem e que o ambiente seja favorável para esse processo. Para tanto, é preciso que oportunidades sejam criadas por todos a sua volta, tanto a família, quanto a comunidade se modifiquem, compreendendo que a partir da multiplicidade, diferentes aprendizagens podem ser construídas, levando em conta as especificidades do sujeito público-alvo da educação especial. Nesta perspectiva, entende-se que:

[...] é imprescindível pensar que a criança com deficiência é um indivíduo, um sujeito que apresenta condições físicas, sensoriais ou intelectuais específicas e que demandam estratégias, métodos e práticas pedagógicas diferenciadas

e adaptadas para suas condições. Mas, também que, independentemente destas demandas, a criança seja vista como um ator social nas práticas educativas, na mesma medida que as demais crianças. (MONTEIRO, 2019, p. 70).

Conseqüentemente, o trabalho com estes sujeitos, sem dúvida, necessitará de planejamento diferenciado, seleção de métodos, atividades complementares prévias e alternativas, recursos de apoio, alteração nos níveis de complexidade na tarefa, seleção e adaptação de materiais para que o aluno seja, também, protagonista da sua aprendizagem.

3.3 A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE SALA DE AULA COMUM JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este sub-capítulo tem como objetivo discutir sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, a atuação do professor do ensino comum, a partir da utilização de estratégias pedagógicas como, por exemplo, as adaptações curriculares e o ensino colaborativo. Os teóricos que irão subsidiar este capítulo são Hostins e Jordão (2014), Pletsch e Glat (2012) e Lopes (2010), Brasil (2008) e Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014).

O aluno com DI na maioria das vezes é interpretado pelo professor por ser um sujeito de faltas. Pletsch e Glat (2012, p. 199), comentam que:

[...] tanto no contexto educacional comum quanto no especializado, consistiam na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa).

Segundo Pletsch e Glat (2012) é importante compreender os alunos com DI, pois sabemos que os mesmos possuem dificuldades em algumas áreas do conhecimento e podem apresentar pouco interesse e até mesmo dificuldade em outras. Ou seja, mesmo diante dessas dificuldades, o professor não pode limitar que as atividades dos alunos com DI sejam incoerentes com a faixa etária, os objetivos de aprendizagem precisam estar alinhados com os demais colegas,

contextualizados, com isso o professor tem papel fundamental na mediação do aluno com DI.

Assim, para Hostins e Jordão (2014, p. 04),

[...] o desconhecimento das características de aprendizagem dos alunos com DI, a crença na incapacidade de pensamento abstrato, os currículos pautados em pressupostos inatistas ou comportamentais (centrados nas atividades perceptivo-motoras e funcionais), tem dificultado a inclusão escolar, assim como negligenciado, com raras exceções, as capacidades cognitivas e o processo de elaboração conceitual do estudante.

Dessa maneira, a adaptação curricular é pertinente às alterações de conteúdo, estratégias ou de metodologia e cada criança tem suas especificidades e tem de ajudar o aluno que está na sala de aula comum.

Deste modo, que o professor seja o profissional que faz com que o currículo deixe de ser um documento para ser efetivamente uma atividade significativa na vida de seus alunos. Nesse sentido, cabe ao professor do ensino comum propor as atividades, intervenções, avaliações e interações permitindo que os alunos apresentem condições específicas de aprendizagem a atinjam suas aprendizagens e todo seu potencial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é um documento que apresenta alterações das prioridades ou sequenciação de objetivos e conteúdo para atender ao perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória e garantir as aprendizagens essenciais (BRASIL, 1998). Nele são definidas algumas adaptações curriculares para que os alunos público-alvo da educação especial tenham acesso a um currículo diferenciado.

Assim as adaptações curriculares são compreendidas como:

Possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1998, p.33)

Portanto, os PCNs são necessários e essenciais para a rotina diária do professor do ensino comum, a qual através dela ele tem subsídios, recursos didáticos e criativos para construir e fomentar suas práticas, para as necessidades individuais

do aluno, abrangendo os objetivos e garantindo uma aprendizagem adequada e essencial para todos os educandos.

Sendo assim trazendo abrangência para o professor decidir qual a melhor adaptação curricular necessária para que sua prática pedagógica seja melhor desempenhada.

Destaca-se que os PCNs são modalidades divididas em dois grandes contextos: as Adaptações de Pequeno Porte ou Não Significativas e Adaptações de Grande Porte ou Significativas. Quer dizer que as Adaptações de Pequeno Porte, também conhecida como Não Significativas são compreendidas como medidas preventivas no sentido de levar o aluno atingir os conteúdos curriculares de uma forma mais aproximada das suas possibilidades educacionais. (BRASIL, 1998, 2000)

As Adaptações de Grande Porte, também conhecidas como significativas compreendem as seguintes adaptações são: aquelas que englobam vários métodos de ensino e capacitação, variedade de avaliação, adaptações de materiais, recursos educativos, remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, que serão apresentadas na sequência.

Essas adaptações estão voltadas para instâncias administrativas, que estão fora da possibilidade do professor nessas adaptações são importantes para condições necessárias na escola. Exemplo o aluno com deficiência visual vai necessitar de máquina braile, material ampliado, software; para um aluno surdo a disponibilidade de um intérprete; a deficiência física mobiliários, rampas, corrimão e nas altas habilidades e superdotação da mesma forma dispor de um laboratório de informática que possa fazer um trabalho diferenciado com esses alunos.

Na sequência cada uma das adaptações curriculares será descrita e contextualizada de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998; 2000).

Inicialmente será debatido sobre as adaptações curriculares Não Significativas dividem-se em seis tipos, que são: Organizativas; Relativas aos Objetivos e Conteúdo; Avaliativas; dos Procedimentos Didáticos e nas Atividades e na Temporalidade e serão brevemente descritas na sequência (BRASIL, 1998; 2000).

A primeira das adaptações curriculares “Não Significativas” é a do tipo “Organizativas”, dividida em: organização de agrupamentos, didática e espaço. O objetivo dessa adaptação é auxiliar o professor na organização do espaço escolar, entre eles sala de aula, de modo que seja um facilitador para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos incluídos.

Posteriormente, os PCNs apresentam as adaptações relativas aos “Objetivos e Conteúdo”, desmembradas em: 5 subitens, priorização de área ou unidade de conteúdo, tipos de conteúdo, objetivos, sequenciação e eliminação de conteúdos secundários. Essas adaptações têm como finalidade priorizar as unidades de conteúdo, de forma que seja mais compreensiva para promoção desses alunos para consolidação da aprendizagem.

Na sequência a Adaptações Avaliativas, que são compreendidas em: adaptação de técnicas e instrumentos e modificação de técnicas e instrumentos. Essa adaptação tem como objetivo fornecer subsídios para a seleção das técnicas e instrumentos, de forma que atenda às necessidades individuais de alunos especiais.

Ainda dentro desse contexto se encontra a adaptação nos “Procedimentos Didáticos e nas Atividades, subdividida em: modificação de procedimentos, introdução de atividades alternativas às previstas, complementares às previstas, modificação do nível de complexidade das atividades, eliminando componentes, sequenciando a tarefa, facilitando planos de ação, adaptação do material e modificação de seleção dos materiais previstos.

O objetivo dessa adaptação é desenvolver melhor forma de instruir o aluno sobre os componentes curricular, de formas e métodos mais acessível.

Para finalizar as adaptações encontramos a Adaptação na Temporalidade, nela se encontra a modificação da temporalidade para determinados objetivos e conteúdos previstos. Essa adaptação tem como finalidade, encontrar o melhor tempo previsto para realizar atividades ou conteúdo.

Dessa forma, as adaptações curriculares não significativas são o suporte para o professor consiga melhor desenvolver sua rotina de sala de aula, com técnicas, instrumentos e métodos mais adequado para cada individualidade dos alunos com necessidades especiais.

Após ter apresentado as adaptações curriculares “Não Significativas”, descreveremos sobre as adaptações curriculares “Significativas” que estão divididas em cinco adaptações: Objetivos; Conteúdos; Metodologia e Organização Didática; Avaliação e Temporalidade, descritas abaixo.

A adaptação curricular do tipo “Objetivo”, é subdividida em duas: eliminação de objetivos básicos e introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos. O foco dessa adaptação é verificar quais objetivos de aprendizagem serão planejados para a turma toda e quais deverão ser priorizados, complementados

ou aprofundados de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem do aluno incluído.

Prosseguindo, tem-se a adaptação do “Conteúdo”, composta por: introdução de conteúdo específicos, complementares ou alternativos e eliminação de conteúdos básicos do currículo. Elas visam contribuir para que sejam previstos objetivos com foco nas capacidades cognitivas presentes nos alunos incluídos, cabendo ajustes no currículo, priorizando ou eliminando objetivos para aprendizagem dos alunos envolvidos.

Seguindo, temos a adaptação de “Metodologia e Organização Didática”, organizada em: introdução de métodos e procedimentos complementares e ou alternativos em ensino a aprendizagem, organização e introdução de recursos específicos de acesso ao currículo. Tem como objetivo sugerir no planejamento e na atuação do docente, introdução de métodos específicos com auxílio de um professor especializado.

Ainda dentro desse contexto, encontrasse a adaptação de “Avaliação”, compostas por: introdução de critérios específicos de avaliação, eliminação de critérios gerais de avaliação, adaptação de critérios regulares de avaliação e modificação dos critérios de promoção. Tem como finalidade ser realizado a alteração nos objetivos e conteúdo que foram adicionados ou retirados, para evitar a cobranças de conteúdo ou habilidades que possam estar além das possibilidades de aprendizagem e aquisição do aluno.

Para finalizar as Adaptações Significativas, temos a Adaptação de Temporalidade, a qual é composta por: prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou no ciclo (retenção). Visa abranger o ajuste temporal que o aluno necessita para adquirir o conhecimento e habilidades, que dependem de um ritmo próprio ou de um repertório que seja indispensável para novas aprendizagens.

Em virtude dos fatos mencionados, vemos que as Adaptações “Significativas” são fundamentais para os funcionamentos práticos, no ambiente diretivo e organizacional da escola. Sendo assim as adaptações curriculares são estratégias efetivas que fazem favorecer os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, de maneira de abranger todo âmbito da gestão escolar.

Além das adaptações curriculares que o professor do ensino comum pode implementar em sua prática pedagógica, o mesmo, também, pode contar com o

suporte do professor especialista, buscando uma parceria colaborativa. Na sequência, será discutido, brevemente, sobre a proposta do ensino colaborativo.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.46), definem que o ensino colaborativo é uma proposta em que:

O ensino colaborativo é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, os quais alguns possuem necessidades educacionais especiais.

Nessa proposta de ensino, ambos professores compartilham o espaço de sala de aula e são igualmente responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, independentemente das suas condições de aprendizagem. Desse modo, a proposta do co-ensino exige dos profissionais envolvidos um efetivo engajamento tanto na área pedagógica quanto nas relações interpessoais entre esses profissionais. Por isso, essa proposta é desafiadora e, geralmente, é implementada de forma pontual e, aos poucos, ampliada para as demais salas de aulas.

É importante ressaltar que o ensino colaborativo é um processo que perpassa por três estágios sendo eles compreendidos como:

Estágio Inicial: os dois professores se comunicam superficialmente, criando limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre si, mas a comunicação é informal e infrequente, e corre-se o risco de a relação profissional ficar estagnada nesse primeiro estágio; Estágio de Comprometimento a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessária para a colaboração, e gradualmente o profissional da Educação Especial deve passar a assumir um papel mais ativo na sala de aula; Estágio Colaborativo: os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, sendo que a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado eles trabalham verdadeiramente juntos e um complementa o outro. (VILARONGA, MENDES E ZERBATO, 2014, p. 54).

Mediante o exposto acima, o ensino colaborativo não é uma tarefa fácil de ser implementada, pois requer muito além de dividir atribuições e resoluções de problemas precisa de engajamento por parte de ambos os envolvidos. A partir disso, estudos de Friend e Hurley-Chamberlain (2007) mencionado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p.49), consideram alguns fatores para se pensar inicialmente em ensino colaborativo são eles:

a) conteúdo a ser ensinado, que deve ser esclarecido o que se pretende ensinar com aquele conteúdo; b) estratégias de ensino dos professores; c) expertise dos professores em que cada um desses docentes saibam trabalhar na sua expertise para que ela se complementem; d) empatia nesta parceria; e) tempo compartilhado de ensino que estes professores possam ter um tempo compartilhado que seja de doação, conhecimento, respeito; f) apoio administrativo da escola; g) tempo de parceria aqui os professores se beneficiam das tecnologias cada um na sua casa (grupo de WhatsApp, rede social) podem usar esses recursos a favor para atender as demandas; h) organização dos estudantes em sala que muitas das vezes o que é planejado para fazer em sala não acontece, para isso se deve ter uma flexibilidade para lidar com imprevistos; i) idade ou nível de escolaridade dos alunos neste item a idade dos alunos tem total diferença nesse trabalho quanto maiores os alunos o nível de compreensão na dinâmica do ensino colaborativo, o porquê dos dois professores em sala.

Diante das ponderações citadas acima, o ensino colaborativo ainda é uma cultura a ser criada nas escolas. É preciso que as escolas que estão acostumadas a trabalhar de portas fechadas abram espaços para a presença de um outro professor, fato que pode causar desconforto para o professor regente por isso, exige uma reorganização desses professores para que assim possa estabelecer laços de parceria, companheirismo para a harmonia e o voluntarismo assim de fato aconteça.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) citam Conderman, Bresnahan e Pederson (2009) esses autores discutem o papel do educador especial e o professor de sala comum dos distintos modelos ao contexto de escola” descrito na sequência:

Um ensina; outro observa um professor assume o papel principal na classe, enquanto o parceiro assume papel passivo na instrução, de auxiliar, observando o comportamento e a aprendizagem dos alunos.;

Estações de ensino; idealizam -se vários “locais” de aprendizagem em torno da sala, com focos de aprendizagens diferentes, mas que se inter-relacionam. Nesse modelo, os alunos se deslocam de um local para o outro, sendo cada professor responsável por um grupo;

Ensino paralelo; a classe é dividida igualmente ao meio, sendo cada professor responsável por ensinar um grupo de estudantes. Nesse caso, mesmo divididos, existe um plano de aula comum;

Ensino alternativo: usado quando se tem um pequeno grupo de alunos que necessitam de revisão, reforço ou aceleração. Um professor assume o comando na instrução do grupo maior, enquanto o outro tem como foco o aprendizado desse pequeno grupo em conteúdos específicos. Os direcionamentos desses pequenos grupos devem ser variados assim como o professor responsável por essa instrução;

Equipe de ensino: é o objetivo final do ensino, onde os professores em duplas se responsabilizam pela instrução e pela responsabilidade educacional da sala. Os professores juntos podem co-apresentar uma lição sendo visto com igualdade no planejamento e na execução da instrução;

Um professor; um assistente: um professor assume a liderança enquanto o outro assume o papel de apoio, circulando individualmente com os alunos ou pequenos grupos. (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014, p. 58-59).

Portanto, a ideia do ensino colaborativo não se limita a trabalhar só com os alunos com deficiência, mas é pensada para todos os alunos de sala e em uma mesma proposta. Desse modo, o ensino colaborativo proporciona a experiência de trocas de saberes entre estes alunos objetivando a aprendizagem e desenvolvimento de ambos alunos.

4 MÉTODO

4.1 DESENHO DO ESTUDO

Apresento neste TCC as práticas pedagógicas planejadas pela professora do ensino comum para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Para efetivar esse estudo selecionei a pesquisa qualitativa que tem ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador no ambiente e situação, que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11).

Dentre as pesquisas qualitativas, utilizarei o estudo de caso, compreendido conforme Yin (2005) como aquele que:

Permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando nuances difíceis de serem enxergadas ‘a olho nu’. Além disso, o estudo de caso favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos.

Para o estudo, foi selecionada uma professora de sala de aula comum, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola que pertence a rede privada, de cunho filantrópico, sediada no município de Santa Maria - RS. Nessa sala, estão matriculados dois alunos com DI, sendo um alfabetizado e o outro não. Serão analisadas as práticas pedagógicas dessa professora, perante o ensino dos dois alunos com DI.

4.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

O critério utilizado para a seleção desta participante foi por conveniência, tendo em vista que eu realizei na escola acima descrita a prática das Disciplinas de Estágio Supervisionado I - Observação e Proposta, dando sequência nas disciplinas de Estágio Supervisionado II - Práticas Pedagógicas e Relatório. Serão excluídas as demais professoras que não atuam nessa sala de aula.

4.3 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para coletar os dados desse TCC realizei uma entrevista piloto a fim de coletar maiores subsídios, para então realizar a entrevista com a professora da pesquisa. Importante destacar que os dados foram coletados a partir das observações do espaço escolar e registradas no diário de campo, que foi um importante espaço de registro, uma vez que a pesquisa foi desenvolvida concomitantemente ao meu Estágio e permitiu de ter uma observação diária com a professora, promovendo um olhar como estagiária e como pesquisadora. A partir da utilização do diário de campo, pude registrar a rotina desta professora em sala de aula, como ela organiza as práticas pedagógicas, implementa adaptações curriculares, se recebe a Educadora Especial como rede de apoio no ensino colaborativo, entre outros aspectos.

Outro instrumento de coleta de dados selecionados foi a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) que foi realizada com a professora participante, em horário e local previamente definido por ela.

A entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordadas através de um instrumento mais flexível. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 34).

Importante destacar que foi previamente solicitada a entrevista a anuência para gravar a entrevista e, posteriormente, transcrever os dados para analisá-los.

Os dados foram analisados de forma descritiva e qualitativa, tendo o suporte teórico como elemento para debater essas informações. A partir disso, este TCC colocará em evidência as práticas pedagógicas, em especial, da professora participante, verificando quais delas podem facilitar ou limitar o desenvolvimento da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com DI.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo teve como objetivo apresentar de forma estruturada, a discussão entre os resultados oriundos do processo da coleta de dados, obtidos através de

entrevista semiestruturada, realizada com uma professora de sala de aula comum, que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola que pertence a rede privada, de cunho filantrópico, sediada no município de Santa Maria – RS.

Importante frisar que a escola em questão adota em seu currículo a Base Nacional Comum Curricular. Contudo, a BNCC não contempla adaptações curriculares, por isso, a análise dos dados dessa pesquisa utilizou os PCN's como uma proposta curricular que pode contribuir para as práticas pedagógicas inclusivas nas escolas de ensino comum.

Portanto, em resumo, a análise de dados deste trabalho de conclusão do curso emergiu das minhas observações enquanto pesquisadora do meu diário de campo, coletadas no período de junho a dezembro de 2022 e foram complementadas a partir da entrevista semiestruturada, realizada com a professora no mês de dezembro do respectivo ano.

O foco da análise centrou-se no objetivo analisar como a professora do ensino comum organiza e media as práticas pedagógicas para a efetivação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Durante as observações verifiquei que neste contexto escolar, a professora compreende que não é uma tarefa fácil trabalhar com os alunos com DI.

Apresentaremos a descrição do espaço escolar, caracterizamos o perfil acadêmico dos dois alunos com deficiência intelectual, assim como as relações sociais que se estabeleceram nessa sala de aula.

Posteriormente, os dados foram analisados por meio de categorias de análises emergidas após a coleta de dados mediante a observação e entrevista, assim definidas: Adaptações curriculares do tipo “Organizativas”; Adaptações curriculares Relativas aos “Objetivos e Conteúdo”; Adaptações curriculares do tipo “Avaliativas”; Adaptações curriculares do tipo “Procedimentos Didáticos e nas Atividades” e as Adaptações curriculares na “Temporalidade. ”

5.1 CONTEXTO DA SALA DE AULA

A sala de aula em que realizei a pesquisa do TCC é composta por uma turma de 5º ano, muito heterogênea com alunos que apresentam diferentes personalidades.

A turma é composta por 28 alunos sendo 13 meninas e 15 meninos e entre estes, dois alunos com DI, além de um aluno em processo de investigação de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

O espaço físico da sala de aula era pequeno para acomodar os 28 alunos e, por diversos momentos, era necessário que a professora buscasse cadeiras extras para acomodar o monitor que acompanhava o aluno A2, este sentava-se na última classe da primeira fileira, já o A1 este ficava na fileira do meio no centro da sala. Devido a conflitos e ações de bullying entre os alunos a professora organizava um revezamento de lugares conforme as situações e isso se repetia quase rotineiramente.

Neste contexto escolar em que a turma era de certo modo grande, os alunos com DI acabavam se desfavorecendo, porque eram muitas as demandas dessa professora, quando ela organizava a turma no todo, ela vinha e trazia a atividade adaptada para o aluno A2. Contudo, mesmo que a professora envolvesse toda turma no conteúdo o A2 parecia desmotivado e mostrou indiferença nas atividades desenvolvida pela turma.

A professora desta turma mantinha uma interação bem amigável com todos os alunos, por vários momentos fazia uma pausa se alguma coisa não estava legal, sendo no comportamento ou atitudes que ela vinha a saber que ocorreram no recreio. Dessa maneira, ela colocava seu ponto de vista e também escutava o que eles tinham a dizer sobre o assunto acontecido. Os alunos com DI muitas vezes eram motivo de piada, isso a professora tentava contornar encaminhando os responsáveis até a coordenação. Em virtude dessa situação todo o ano a professora procurou trabalhar elementos que frisassem o respeito pelo outro.

Os dois alunos têm um uma relação muito boa com a professora e demais colegas, dividem material e conversam em momentos de intervalo, o aluno A1 é mais tímido que aluno A2 por muitas vezes fica só observando os colegas, o A2 por ter o monitor quase todo tempo ao seu lado é mais falante. A professora sempre disponibiliza um tempo para diálogo com a turma e o aluno A2 costuma sempre compartilhar o que ele fez fora da escola.

5.2 HISTÓRICO DA VIDA ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O aluno A1 tem 11 anos ³ com diagnóstico de CID10 F70, deficiência intelectual e encontra-se alfabetizado, mas, mesmo assim, apresenta dificuldades principalmente na leitura e na escrita e, por isso, demanda um maior tempo para realizar as atividades de sala de aula. A partir das minhas observações do espaço escolar foi possível verificar que ele é um aluno comunicativo, alegre, carinhoso e comprometido com a realização das atividades propostas em sala de aula. Além disso, relaciona-se bem com seus colegas.

Conforme parecer pedagógico datado de 09 de agosto de 2022 referente ao primeiro semestre, a professora da sala de aula descreveu que o aluno apresenta boa habilidade linguística, tendo avanços significativos em seu processo de alfabetização. A mesma situação pode ser observada em relação às habilidades e cálculos matemáticos.

O mesmo parecer menciona que em relação aos aspectos psicomotores o aluno demonstra boa coordenação motora fina e ampla. Participa com efetividade das aulas de educação física sempre disposto a realizar o que é solicitado. Nas avaliações da área do conhecimento do componente de linguagem, códigos e suas tecnologias apresentou dificuldades na escrita de frases e textos. Área do conhecimento do componente de matemática apresentou dificuldade em resolução de problemas matemáticos de multiplicação e divisão.

No Parecer pedagógico elaborado pela professora de sala de aula comum, datado de 28 de dezembro do mesmo ano, foi enfatizado que o aluno A1 continuou apresentando as mesmas dificuldades nas áreas do conhecimento do componente da linguagem, demonstrando dificuldades de empregar a linguagem formal em textos e na produção de textos em diferentes gêneros e modalidades. Conforme o parecer, na área do conhecimento do componente de matemática, o aluno A1 ainda precisa solidificar a resolução e elaboração de problemas da realidade envolvendo grandezas e medidas (comprimento de massa, capacidade, tempo, área, perímetro e volume), em contextos do cotidiano.

Já na área do conhecimento de ciências humanas e ciência da natureza, segundo a BNCC, o aluno em questão apresentou uma evolução em suas aprendizagens, relatado no parecer final, em que a professora de sala menciona que A1 obteve boa participação em ações que abordaram sobre atitudes de combate ao

³ Data de nascimento em 20/10/2010, conforme parecer escolar.

racismo e todas as formas de discriminação, bem como o respeito as pluralidades em grupo de forma coletiva. Reconheceu e valorizou movimentos religiosos e a importância das inovações tecnológicas para localização de fenômenos no espaço, reconhecendo os problemas socioambientais decorrentes da causa humana nas diferentes regiões do Brasil e da América do Sul.

Em relação ao aluno A2 o mesmo também tem 11 anos de idade⁴ com diagnóstico de CID10 F70, deficiência intelectual, e CID F90, transtorno Hiperkinético, sendo que, atualmente, o mesmo não se encontra alfabetizado. Conforme parecer pedagógico do aluno no ano 2021, apresenta capacidade cognitiva abaixo da média bem acentuadas dificuldades de atenção, concentração e compreensão das atividades proposta em sala de aula, sendo necessário receber auxílio a realização das mesmas. Segundo parecer pedagógico, o seu desenvolvimento cognitivo apresenta atraso na escrita, leitura e na matemática.

Em informações coletadas no parecer do aluno consta que o aluno A2 tem interesse por futebol, cartinhas de jogadores e de desenhos animados. Sua memória precisa de estímulos assim como a concentração e atenção. Apresenta fragilidades em sua aprendizagem, ainda não reconhece o alfabeto, números e cores. Sua família relatou a educadora especial que o mesmo apresentou regressões nas atividades da vida diária, pois ultimamente não desempenha as funções de vestir-se, tomar banho sozinho, algo que realizava anteriormente.

Seguindo o primeiro semestre datado de 09 de agosto de 2022 o aluno A2 participou das aulas com entusiasmo e interesse. O aluno está em processo de alfabetização. Seu discurso por vezes é incoerente, não apresentando início, meio e fim. Ainda não consegue narrar fatos ou produzir histórias confundindo-se em sua narrativa. Com relação a questão da motricidade fina, faz uso do lápis corretamente, ainda está construindo suas habilidades nos traçados e recortes bem como força e preensão, consegue realizar a atividade de encaixe e pareamento.

O aluno apresenta pouco interesse nas atividades que envolvem colagem e pintura, desenho e contorno, letras sendo necessária modificação do nível de complexidade das atividades. Seu desenho de corpo ainda é em forma de “palito” o que supõe que sua imagem corporal ainda não está bem consolidada. Por ter maior comprometimento nas suas funções psicológicas superiores, sua adaptação em sala

⁴Data de nascimento em 13/12/2010, conforme parecer escolar.

correspondia em supressão de algumas competências e habilidades, suas atividades era do 1º e 2º ano pelo fato de que seria atividades que o aluno teria mais abstração em concluir a sua tarefa.

Prosseguindo segundo parecer escrito pela professora do ensino comum datado em 28 de dezembro de 2022, o aluno obteve avanço no seu conhecimento, pois já consegue reconhecer algumas letras do alfabeto (A, B, C, D, E, F, L, M) porém ainda não reconhece as letras (S, G, P, K) nas questões matemáticas faz associações entre o numeral e a quantidade até o 10, já na escrita dos numerais apresenta dificuldade nos números.

Nas atividades de linguagem oral, segundo parecer do aluno relata alguns trechos das histórias contadas. Mesmo com algumas limitações o estudante obteve uma evolução significativa na sua aprendizagem durante este último semestre.

Em relação aos aspectos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos deste TCC, foi observado que os mesmos necessitam de apoio com maior ênfase nas habilidades práticas, que estão relacionadas as atividades da vida diária como, por exemplo, atividades relacionadas no ambiente escolar, o cuidado e manejo dos seus pertences escolares precisando ser alertados pelos colegas que tinham maior afinidade, que os auxiliavam. Esses aspectos demonstram a empatia e o respeito, por parte de alguns colegas, na convivência em sala de aula.

Entretanto os alunos, em algumas vezes, acabam sendo motivo de piada por uma parcela de colegas que brincam com esses alunos já esperando que eles façam algo engraçado e por querer fazer parte desse ciclo de amizade, nem sempre entendem que estão fazendo chacota deles, isso acontecia com ambos alunos com DI. Devido a esses episódios a professora teve que intervir e conversar com a turma a respeito dessas atitudes, quase sempre se acentuava no recreio e terminava na sala da coordenação para esclarecimentos.

Na sequência apresentaremos nesta categoria as “Adaptações Não Significativas” por entender que estas são de fato as que estão na rotina do professor do ensino comum para atender o público-alvo da educação especial.

5.3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS FAVORECEDORAS DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Esta categoria de análise emergiu das observações e da entrevista em que observamos que as adaptações curriculares são potentes estratégias que favorecem ou dificultam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI.

Sendo assim essa categoria de análise foi construída tendo como base as adaptações curriculares, por entendermos que elas são estratégias de aprendizagem que podem favorecer a aprendizagem dos alunos e se elas não forem implementadas, esses alunos não terão garantidos seus direitos de aprendizagem.

De modo a dialogar com esses dados, apresentaremos tendo como base as Adaptações Curriculares do tipo Não Significativa ou de Pequeno Porte, as análises dos dados que centrará nestas adaptações curriculares pelo fato que essas são de responsabilidades do professor de sala de aula comum, foco desse TCC.

Desse modo, serão analisadas as adaptações “Não Significativas” que são elas tipo “Organizativas”; “Relativas aos Objetivos e Conteúdos”; “Avaliativas”; “Nos Procedimentos Didáticos e nas Atividades” e “Na Temporalidade”, de modo a verificar se foram implementadas como práticas pedagógicas junto aos alunos com DI.

6.3.1 Adaptações curriculares do tipo “Organizativas”

Esta categoria tem como base os objetivos estabelecidos pelos PCNs (BRASIL, 1998; 2000) em que a adaptação curricular “Organizativa” auxilia o professor na organização do espaço escolar, entre eles a sala de aula, de modo que a organização seja um facilitador para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos incluídos.

Desse modo, durante minhas observações verifiquei que a professora participante da pesquisa organizava o espaço escolar de modo tradicional, em fileiras um atrás do outro, sendo esta organização corriqueira. Durante os meses em que estive observando a rotina de sala de aula foram poucos os momentos que a professora organizou a sala de forma mais de tipo de agrupamentos.

Conforme diário de campo do dia 27 de outubro 2022, foi um dos momentos o qual foi percebido que a professora trouxe uma atividade diversificada para trabalhar as atividades do componente Matemática para a turma usando recurso do tabuleiro Geo jogo. O Aluno A2 recebeu uma folha adaptada com esse assunto, em seguida a professora organizou duplas para usar esses tabuleiros, proporcionando aos alunos A1 e A2 que realizassem a respectiva atividade de modo participativo e dialogado com seus colegas. Diante do exposto, ressalta-se que trabalhos em grupos contribuem

para o diálogo entre os alunos, a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento.

Para Vygotsky (1997), essa interação contribui para que todos possam trocar experiências, levantar suas teorias e nessas negociações chegar as conclusões, assim os alunos percebem a sua contribuição na dinâmica da construção da aprendizagem.

Desse modo, vemos que a atividade citada acima em que os alunos A1 e A2 aproveitam a oportunidade de interagir com o grande grupo, proporciona maior contribuição de troca de aprendizagem entre os alunos, onde se consegue analisar a importância dessa adaptação.

É importante ressaltar que os PCNs recomendam que essa Adaptação Curricular seja incluída no planejamento do professor englobando:

Ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino-aprendizagem; À organização didática da aula – propõe conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, para atender às suas necessidades especiais, bem como disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis para trabalhos diversos; À organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas – propõe previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula. (BRASIL, 1998, p. 35-36)

Segundo menciona a citação, verifiquei que a professora não optava em dinâmicas que contemplava trabalho em grupo, constatei que esta metodologia foi usada esporadicamente em uma situação.

Conforme foi observado no diário de campo do dia 03 de novembro de 2022, a professora depois de trabalhar todo mês de outubro sobre a constituição de 1988, propôs para turma produzir jogos pedagógicos, pois, ela estava trabalhando o brincar, assunto que fazia parte da constituição e por esse motivo a professora dividiu a turma em grupos, os alunos com DI foram colocados cada um em um grupo.

Nesta atividade cada grupo produziu um jogo pedagógico com passo a passo e instruções, que em outro momento os alunos iriam trocar de jogos com as outras turmas de 5º ano. Os alunos A1 e A2 tiveram uma pequena participação nesta atividade, o que foi observado é que o A1 teve melhor interação nesta atividade, já o aluno A2 seus colegas praticamente o isolaram fazendo que ele só no final pintasse uma garrafa pet, mas isso só aconteceu devido o questionamento da professora que queria saber o que cada um do grupo estava contribuindo para terminar o jogo.

Dando sequência a essa categoria de análise descreverei as minhas observações, conforme diário de campo do dia 14 de junho de 2022, que neste dia a professora do ensino comum trabalhou o componente de História com toda turma. O aluno A1 conseguiu acompanhar esta aula sem dificuldades, por ele não ter as suas funções tão defasadas no funcionamento intelectual e suas funções psicológicas superiores tão comprometidas, ele consegue de certa forma acompanhar o conteúdo mais ativamente.

Por outro lado, com o A2 isso não aconteceu do mesmo modo, e na sua prática pedagógica trouxe uma folha com figura pontilhada para o aluno recortar.

Segundo Schalock, Luckasson, Tassé (2021, p. 117) mencionam nas habilidades de condutas adaptativas desses sujeitos:

Inicia e mantém seu comportamento; inibe ações ou estímulos concorrentes; demonstra estratégia de resoluções de problemas; muda a atenção e as estratégias técnicas de tomada de decisão quando é necessário; Conduta conceitual usa a linguagem, lê, escreve, usa o dinheiro, conta o tempo; social mostra habilidades interpessoais, responsabilidade social; autoestima ; manifesta uma inocência e ingenuidade mínima ; resolve problemas sociais; prática e realiza atividades de vida diária, demonstram habilidades ocupacionais; tomam precauções em situações potencialmente seguras ou perigosas; participam de viagens e utilizam transporte, seguem horários e rotinas. (TRADUÇÃO NOSSA)

Ou seja, o aluno A1 por estar alfabetizado consegue desenvolver a dinâmica desta sala, é por isso que a professora entende que o aluno realiza as atividades dentro de suas possibilidades.

Verificou-se que o aluno A1 conseguia um maior acompanhamento, ele conseguia absorver as informações em alguns momentos a professora conseguia ajustar a prática pedagógica e contemplava as necessidades específicas de aprendizagem apresentadas pelo A1.

Por outro lado, o aluno A2 por ter maior comprometimento cognitivo, não tinha as mesmas oportunidades que os demais colegas ocasionando com isso uma defasagem na sua aprendizagem e desenvolvimento.

Seguindo com as minhas observações, registradas no diário de campo do dia 14 de julho de 2022, ao ministrar o componente de Linguagem, segundo a BNCC, a professora trouxe uma atividade do livro e trabalhou com a turma a interpretação de texto com a história do “Reizinho”. No entanto, para o aluno A2 a professora trouxe uma atividade contendo um desenho pontilhado e figuras geométricas.

Constatou-se que a professora poderia ter ampliado as possibilidades organizativas, uma vez que recursos didáticos mais expositivos contribuem para a compreensão desses alunos, a troca de experiências.

Sendo assim, vídeos explicativos nesses casos recomendam-se a utilização de materiais concretos uma vez que os alunos com DI necessitam desses recursos para auxiliá-los a compreender e aplicar esses conceitos acadêmicos.

Hostins e Jordão (2014, p. 10), corroboram com o debate acima e complementam que “[...] os alunos com deficiência intelectual podem-se afirmar que é exatamente porque dominam o pensamento abstrato com maiores dificuldades que a escola deve desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis”.

Logo, isso é necessário para que os alunos com DI se envolvam e que faça sentido o que ele está aprendendo, oportunizando esses sujeitos outras situações para que estimulam a aprendizagem e desenvolvimento oportunizando ampliação do potencial deles. Contudo, observei que as práticas pedagógicas da professora perante os alunos com DI, nem sempre eram contextualizadas com os componentes curriculares ofertados para os demais alunos.

6.3.2 Adaptações curriculares Relativas aos “Objetivos e Conteúdo”

A segunda categoria estabelecida pelos PCNs (BRASIL, 1998; 2000) tem como finalidade, os ajustes que o professor pode realizar nos “Objetivos Pedagógicos” no plano de ensino de modo atender as necessidades educacionais de cada aluno. Essas adaptações podem ser a priorização de tipos de conteúdo, de áreas ou unidades de conteúdo, a reformulação da sequência de conteúdo, ou ainda, a eliminação de conteúdos secundários, acompanhando as adaptações propostas para os objetivos educacionais.

De acordo com a entrevista realizada com a professora do ensino comum, ao ser questionada sobre a organização do plano de ensino ela relatou:

“Bom, então assim, o 5º ano a gente faz um plano de ensino e depois a gente faz o currículo né que a gente vai trabalhar, com base em todos os conteúdos daquele semestre para o 5º ano e depois a gente faz uma adaptação curricular exclusiva para cada aluno que a gente tem. Então, como esse ano eu tenho dois alunos, eu faço duas adaptações curriculares. Então eu pego conteúdo da turma daí eu classifico o que é possível o que não é possível adaptar. Daí eu entrego esse documento semestral para a educadora especial e a coordenadora pedagógica da escola e o plano de aula eu faço

adaptações. Então o que eu consigo adaptar, mudar alguma atividade, fazer a de interação eu faço o que não dá o conteúdo muito específico do 5º ano que eu vejo que o A1 e o A 2 não conseguem alcançar eu faço diferenciado”.

Em seu relato, a professora menciona que seu planejamento contempla as adaptações de conteúdo e de objetivos de aprendizagem, assim, delineando melhor os objetivos propostos no plano de ensino para que os alunos atinjam sua aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre esse assunto, verifiquei nas minhas observações relatadas no diário de campo do dia 05 de outubro de 2022, que neste dia a aula a professora trabalhou com o componente de linguagem. Ela revisou o texto sobre a Constituição a redação e corrigiu exercícios de verbo. Para o aluno A2 a professora trouxe duas folhas com a atividade adaptada para trabalhar o assunto que ela estava trabalhando nas aulas anteriores sobre o corpo humano. Com isso, vemos que a professora priorizou uma adaptação mais voltada para o reforço de aprendizagem e retomada de conteúdo para ter maior consolidação. Mas a professora poderia ter trazido para o aluno A2 um reforço dentro do assunto que ela trabalhava neste dia e não descontextualizado, como vimos.

De acordo com Monteiro (2015, p. 54)

[...] práticas inclusivas pressupõe uma pedagogia capaz de atender a todas as crianças, enquanto classe heterogênea, abrindo mão das práticas de ensino seletivos que visam à classificação e a categorização dos alunos entre os que têm ou não condições de aprender considerando a pluralidade como fator de crescimento e de desenvolvimento de todos.

Em virtude disso vemos que práticas pedagógicas são capazes de atender todos os alunos e as adaptações curriculares têm o papel de ser o facilitador para que a aprendizagem aconteça de maneira contínua e progressiva, abrangendo o crescimento e desenvolvimento dos alunos que constituem o público-alvo da educação especial.

Por meio das observações que realizei verifiquei que a professora participante deste estudo não está conseguindo desenvolver adaptações de conteúdo, da maioria das disciplinas, de modo que os alunos com DI possam ter acesso a conteúdo que eles necessitam aprofundar e/ou solidificar suas aprendizagens.

Neste mesmo dia, 05 de outubro de 2022, observei que a professora desenvolveu com a turma uma adaptação da qual priorizou as unidades de conteúdo,

principalmente a habilidade de leitura e escrita que são essenciais para a etapa escolar que os alunos se encontram matriculados neste 5º ano do Ensino Fundamental.

Portanto a rotina estabelecida pela professora foi a de dirigir a turma até a biblioteca o qual os alunos foram para entregar e retirar novos livros já para os alunos com DI, esses retiram livros com marcações rosa⁵ que são mais acessíveis a eles.

É importante ressaltar que por conta da defasagem cognitiva presente nos alunos com DI esse recurso visual é um complemento essencial para auxiliar esses alunos na compreensão do texto em estudo. Portanto, esse tipo de priorização de objetivos de aprendizagem evidencia os potenciais presentes nos alunos com DI e não apenas o reforço do déficit cognitivo.

Ainda que sejam realizadas todas essas adaptações nem sempre na rotina de sala de aula conseguem ser aplicadas, pois foi percebido que essas adaptações não se mantiveram durante todo período de aula como foi observado.

Além disso, em outro momento deste mesmo dia o aluno A2, nos demais momentos da aula, ficou sem atividade e por este motivo apresentou-se ocioso apenas conversando com seu monitor e acompanhando a rotina da sala de aula, mas sem uma interação participativa.

6.3.3 Adaptações curriculares do tipo “Avaliativas”

Prosseguindo sobre as adaptações curriculares a adaptação do tipo “Avaliativa” que tem como objetivo selecionar as técnicas e instrumentos mais adequados e ajustes necessários para atender a necessidades educacionais especiais dos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 1998; 2000).

De modo a analisar e debater essa categoria cito o diário de campo do dia 21 de junho de 2022, data essa em que se iniciaram as avaliações finais do ano letivo. Nesse dia a professora informou aos alunos como aconteceria a avaliação e, em seguida, aplicou a prova a todos. Em relação aos alunos com DI, tanto o aluno A1 quanto o A2 receberam as provas adaptadas.

A prova do aluno A1, que é alfabetizado, a professora reduziu o conteúdo da

⁵ Os livros com marcação rosa são aqueles que possuem pouca leitura e maiores ilustrações em seu conteúdo.

prova, fazendo uma supressão para que ele conseguisse realizar a mesma. No entanto, já o aluno A2, por ter um maior comprometimento cognitivo, a sua prova era adaptada com menos texto com ênfase nos desenhos e figuras para que ele tivesse maiores condições de realizá-la com maior concentração.

Então, a professora orientou que o monitor acompanhasse o aluno A2 até a biblioteca. Nesse mesmo local, outro aluno da outra turma de 5º ano também estava fazendo avaliação. O monitor realizava a leitura oral de cada uma das avaliações enunciado da prova simultaneamente para estes alunos marcavam onde eles achavam que seria as respostas corretas.

Conforme apresentado nas PCNs (BRASIL,1998; 2000) sobre adaptações avaliativas a professora citada acima utiliza procedimentos avaliativos de diferentes tipos de comunicação adaptando nas possibilidades do aluno, de uma forma de apresentação mais sensível as técnicas e instrumentos avaliativos. Peripolli (2015, p. 37) afirma que:

[...] um processo interativo, através do qual os atores educacionais aprendem sobre si mesmos e sobre o cotidiano do espaço de aprendizagem. Por conseguinte, na medida em que o processo avaliativo exerce uma função de dialogada/interativo, promove os estudantes no campo moral, tornando-os críticos e participativos inseridos no contato sociopolítico e cultural. É necessário avalia-los por meio de observação diária de seu desempenho individual e coletivo, possibilitando a crença de que ela é mais do que a produção de conhecimento: um ato político.

Enfim, percebemos que a adaptação dos instrumentos e técnicas, necessitam de uma avaliação que contempla todos os processos de aprendizagem, para ocorrer uma aprendizagem consolidada e linear, para esses alunos.

6.3.4 Adaptações curriculares do tipo “Procedimentos Didáticos e nas Atividades”

Ainda dentro deste contexto a adaptação curricular de “Procedimentos Didáticos e nas Atividades” tem como finalidade adaptar o método de ensino por parte do professor do ensino comum de modo que o mesmo contemple uma prática pedagógica que atenda os alunos incluídos. São vários os recursos e materiais que podem ser planejados para atender às especificidades presentes nos alunos público-alvo da educação especial.

É a adaptação que o professor poderá também ter que fazer modificações na seleção de materiais que havia inicialmente previsto em função dos resultados que estavam sendo observados no processo de aprendizagem do aluno. O ajuste de suas ações pedagógicas tem sempre de estar atrelado ao processo de aprendizagem do aluno.

De acordo com Silva (2010, p.6)

[...] um instrumento pedagógico neutro, ao contrário é um campo de conflitos, tensões e relações de poder do qual resulta um conjunto de prescrições sobre os conteúdos, as organizações e as práticas que refletem (e reproduzem) as relações sociais e políticas existentes em cada momento histórico, que são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola.

Bem como evidenciado por Silva (2010), as adaptações curriculares, a qual o professor tem para refletir sobre as práticas pedagógicas, podendo ser reavaliadas para deixar de acordo com a realidade da instituição e das especificidades de cada aluno.

Por exemplo, como foi observado no diário de campo do dia 16 de novembro de 2022, a professora trabalhou com atividade adaptada para o aluno A2, trouxe a história do livro João e o pé de feijão. Neste dia, o aluno teve que recontar a história, recortando as figuras em ordem que acontecia a história, trabalhando com a interpretação de texto, essa mesma atividade foi utilizada em outros momentos nos dias subsequentes para trabalhar em outros componentes de aprendizagem.

De acordo com Silva (2015) para que o processo de aprendizagem do sujeito com DI aconteça tem que passar por cinco níveis de aprendizagem, sensação, a percepção, formação de imagem, simbolização e a conceituação.

Uma vez que esta aprendizagem fora dessa ordem se desregula, pois, uma aprendizagem está vinculada a anterior, isto é, sem a experiência da percepção a aprendizagem não chega a formação de imagem.

Dessa maneira a professora de alunos com DI deve colocar sua prática ao nível que este aluno se encontra, por não fazerem imagem mental esses alunos não se alfabetizam, pois, a formação de imagem está ligada as sensações ou informações já recebidas e entendidas pertinentes aos processos de memória.

Segundo Meirieu (1998, p. 92) “[...] sua tarefa é ‘criar o enigma’ ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo, suficientemente, para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar

a vontade de desvendá-lo”.

Desse modo, como apresentado pelo autor vemos que o ensino a aprendizagem necessita despertar o desejo do aluno com novas descobertas, mas o professor é o agente responsável por desenvolver práticas, que serão responsáveis por desencadear o desejo de aprender novas aprendizagens.

Constatou-se na narrativa da professora ao mencionar que os desafios encontrados na sua prática pedagógica, relatou que:

“[...] se tivesse um auxiliar mais qualificado, assim no sentido de ser um estudante do ensino superior ali dentro da área facilitaria muito, porque ele poderia aprofundar mais o que eu não tenho tanto tempo de fazer, a questão assim também de material né, as vezes precisa buscar um material, de fazer, as vezes até gostaria de fazer, mas, não tem tempo de preparar um material mais específico um jogo mais detalhado para ele né, eu sinto essas dificuldades assim.

Sendo assim vemos que essa prática importante dentro do curricular não consegue facilmente ser trabalhada por fatores externos a sala de aula, a qual fornece entraves. A professora da pesquisa, encontra alguns desafios em sua prática, para conseguir implementar enigmas para os alunos. Pois encontra dificuldade na rotina da sala de aula.

Esse fato foi corroborado pela professora durante a entrevista onde ela menciona

“[...] Minhas atividades por exemplo eu procuro sempre fazer mais com visual, com jogos, com vídeos para que ele possa ouvir uma história, eu também gosto de fazer muita interpretação de texto porque vejo potencial nele, e ele entende, ele pode não saber a parte escrita, mas ele consegue responder quem são os personagens e marcar com X. E fazer uma interpretação de texto, se ele ouvir a história ele sabe quem é o personagem em que contexto aconteceu a história, tudo isto ele sabe. (entrevista da professora se referindo ao aluno não alfabetizado). As atividades são reduzidas para que ele faça e possa se desenvolver fazendo supressão, troco a letra pelo bastão e eu diminuo os numerais e assim é feito nas aulas e nas provas. Acredito que para o A1 não tive que adaptar tanto porque é o mesmo conteúdo da turma só com supressão de algumas competências e habilidades dando ênfase para umas questões não dando muita ênfase para outras”. (Trecho da entrevista em relação ao aluno DI alfabetizado).

Em minhas observações, registrada em meus diários de campo, consegui presenciar algumas adaptações de atividades, como registrado no dia 7 de julho de 2022, onde foi trabalhado em sala de aula a história do “reizinho”, o aluno A2 foi para a sala de informática, acompanhado de seu monitor, para assistir outra história em

formato de vídeo. Foi observado em vários dias diferentes a mesma adaptação de vídeos para outras histórias com o aluno A2 para trabalhar interpretação de textos.

Como também observado no dia 27 de outubro de 2022, onde foi levado para o aluno atividades de matemática, onde foi disponibilizado um tabuleiro, como recurso visual de formas geométricas. As demais adaptações mencionadas e pela professora na entrevista, não foi visualizado a implementação durante o período em que estive observando na rotina da sala de aula, apenas nas avaliações.

6.3.5 Adaptações curriculares na “Temporalidade”

Por fim, a última categoria com base nos PCNs (BRASIL, 1998; 2000) as adaptações na “Temporalidade” têm como objetivo a alteração no tempo previsto no processo de ensino e aprendizagem tanto aumentando ou diminuindo o tempo para a realização das atividades de determinados objetivos e conteúdos.

Cabe ao professor favorecer a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial em sua sala de aula. Devido a esses alunos necessitarem de estratégias mais significativas para aprender.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 38) isso:

[...] inclui a defasagem entre suas competências curriculares a de seus colegas; a discrepância entre as suas necessidades e atividades e expectativa escolares e pela complexidade das atividades propostas que vão se ampliando ao longo da escolarização. Logo, não esgotam as necessidades, nem as possibilidades de ação.

Entretanto, essa adaptação curricular não foi percebida durante a observações em sala o uso dessa adaptação em relação ao tempo, em algum momento ocorrem apenas a supressão de conteúdo.

Meirieu (1998, p. 203) apresenta três passos de estratégias de trabalho pedagógico:

[...] delimitar o espaço, definindo claramente os objetivos comuns, estruturando tempo, delimitando as etapas, explicitando, para cada atividade, os modos de funcionamento, sempre com as instruções mais claras possíveis ocupar o espaço organizando o trabalho com os alunos: cada atividade é apresentada com as limitações que impõe e com as possibilidades que abrem. Pode-se então, examinar a melhor maneira de operar em função de experiências anteriores; e finalmente encontra-se os meios para leva-la a bom termo, com o risco de tatear por algum tempo: não é preciso abandonar de imediato o método o qual não se adapta, sob a pena de jamais descobrir

o que ele pode proporcionar [...].

Dessa forma, vemos que estes três passos, assumem o papel de conduzir a inclusão pedagógica, tornando esses alunos mais confiantes na tarefa do aprender. E com isso faz com que aconteça a didática, segundo o autor.

Nisso, esses alunos necessitavam de maior tempo para concluir as atividades, finalizando o tempo do componente que a professora estava desenvolvendo com a turma toda. Além disso, esses alunos também tinham que encerrar e iniciar o novo componente mesmo não tendo os concluído a tempo.

Por mais que os alunos com DI apresentassem um atraso nas realizações das atividades, porque eles demandavam de um maior tempo para organizar o pensamento, conseguir compreender e realizar a tarefa, a professora mantinha o mesmo padrão de organização de tempo na sala de aula, ou seja, os alunos com DI não eram beneficiados desta adaptação curricular do tipo temporalidade durante as realizações dos exercícios. Por isso muitas vezes esses exercícios ficavam incompletos e os alunos tinham que finalizar em casa.

De modo a contribuir para a fixação deste conteúdo a professora organizava exercícios extras para levar para casa com intuito de fazer um reforço para estes alunos e outros alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, ela dava um feedback em sala de aula durante a semana. Com relação a essa adaptação de temporalidade a professora em algumas avaliações os alunos eram dirigidos a biblioteca e tinham um maior tempo para realizar essa avaliação. Portanto, constatei que a professora realizava esta adaptação curricular parcialmente em sala de aula e apenas nas avaliações formais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso teve como objetivo analisar como a professora do ensino comum organiza e media as práticas pedagógicas para a efetivação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Para responder esta questão norteadora foi utilizada a entrevista semiestruturada e observações do espaço escolar que foram registradas no diário de campo.

Após os dados terem sido coletados e analisados, nesse momento, retomarei os objetivos específicos de modo a dialogar com os mesmos e relacioná-los com os achados dessa pesquisa de TCC.

O primeiro objetivo buscou verificar quais práticas pedagógicas foram utilizadas pela professora do ensino comum que foram facilitadoras ou que dificultaram a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI. Em relação a esse objetivo constatei que a única prática pedagógica utilizada pela professora para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em questão foram as adaptações curriculares. Importante mencionar que das cinco adaptações curriculares nomeadas pelos PCNs, apenas três foram implementadas, as do tipo “Avaliativas”, nos “Procedimentos didáticos e nas Atividades” e na “Temporalidade”, mas em momentos pontuais do período observado que compreendeu os meses de maio a dezembro de 2022.

Em relação as adaptações curriculares do tipo “Avaliativas”, as mesmas foram verificadas nos momentos que os alunos foram submetidos as avaliações formais. Em relação aos “Procedimentos didáticos e nas Atividades”, constatei que nos momentos avaliativos, os alunos poderiam se dirigir até a biblioteca, com o monitor. Mas, em sala de aula, as mesmas adaptações não foram observadas; e, por fim, a última adaptação curricular, “Temporalidade” era ofertada aos alunos com DI um tempo maior para concluir as atividades avaliativas. Contudo, na sala de aula comum os alunos com DI não tinham um tempo maior neste currículo para assimilar estes conteúdos que eram ofertados para os demais colegas. Logo, o tempo deles em sala de aula para realizar as atividades era os mesmo que seus colegas sem DI, restando aos mesmos que levassem as atividades para concluir casa.

Já a adaptação curricular do tipo “Organizativas”, que dizia respeito a didática da professora, verifiquei que não havia uma organização do espaço escolar de modo a contribuir para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI. Poucas vezes a professora organizava a turma em grupos ou então propunha atividades diversificadas.

Com relação as adaptações de “Objetivos e Conteúdos”, a professora não realizava a supressão de conteúdos, considerados como secundários para aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI. Além disso, não foi observado um planejamento contendo objetivos de aprendizagem para os alunos com DI, a curto, médio ou a longo prazo. Portanto, os conteúdos curriculares e os objetivos de aprendizagens eram os mesmos para todos os alunos da sala de aula comum pesquisada.

Desse modo, verificou-se que as adaptações curriculares foram as únicas práticas pedagógicas adotada pela professora do ensino comum como facilitadora do processo de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos com DI. Ressalta-se que as adaptações curriculares foram pontuais, ou seja, em momentos esporádicos e não uma prática contínua.

No entanto, reconhece-se que se as adaptações curriculares estivessem previstas no Plano Educacional Individualizado (PEI) dos alunos com DI, e fossem acompanhadas pelo professor especialista, de forma mais contínua e efetiva, avaliando a implementação das mesmas, seria um suporte a mais para que o professor do ensino comum as efetivasse em sua prática pedagógica.

Portanto, esses aspectos dificultaram para que esses alunos realmente tivessem acesso ao ensino de qualidade e conseguissem ter um ensino efetivo assim como seus colegas sem deficiência tiveram.

O próximo objetivo buscou identificar quais foram os desafios encontrados pela professora do ensino comum que dificultaram sua prática pedagógica junto aos alunos com Deficiência Intelectual.

Durante minhas observações em sala de aula constatei que os principais desafios encontrados foram as dificuldades para implementar uma prática pedagógica que contemplasse a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI. Ou seja, a carga horária insuficiente para um planejamento mais aprofundado e por ser uma turma numerosa de alunos, ainda por cima, ela precisava mediar conflitos

demandados pelos mesmos.

Esses desafios também foram ressaltados pela professora durante a entrevista, ela mencionou que necessitava de uma demanda maior de tempo e de suporte para planejar materiais, jogos para aplicar em sala de aula, ou seja, algo de mais concreto para contribuir com uma prática inclusiva. Sendo assim, por alguns momentos a prática da professora torna-se frágil com relação ao atendimento dos alunos com DI.

Diante das dificuldades identificadas tanto nas minhas observações quanto coletadas na entrevista com a professora constatei pequenas inserções da educadora especial na sala de aula comum. Logo é um movimento para contribuir para a prática pedagógica da professora em sala de aula, trazendo um olhar mais colaborativo.

Logo, o ensino colaborativo tão necessário e difícil de ser implementado requer uma atuação mais próxima entre a educadora especial e a professora do ensino comum, somando-se à prática pedagógica da última, configurando-se como inclusiva.

Diante do contexto pesquisado, o ensino colaborativo seria um potente aliado da prática pedagógica da professora do ensino comum. É preciso aprender a trabalhar em rede de colaboração na escola, com gestores, professores do ensino comum e professores de educação especial.

Ter um aluno com DI em sala de aula requer um maior planejamento por parte da professora e em contrapartida, demandando que a mesma receba um suporte maior de recursos humanos. É importante ter esse suporte da gestão escolar, assim como também da educadora especial. Por outro lado, para que a educadora especial consiga atuar nesse espaço, a sala de aula comum, é necessário que sua carga horária seja ampliada. Esse fator favorecesse para que ela participe de reuniões de planejamento com a professora do ensino comum; mapeie as demandas apresentadas pelos alunos com DI na sala de aula comum. Tudo isso, com intuito de construir e/ou adaptar recursos, para que ambas as profissionais aplicassem em suas realidades; definir adaptações curriculares e sua aplicabilidade a curto, médio e longo prazo, entre tantas outras possibilidades.

Além disso, verifiquei que o PEI precisa ser traçado incluindo as adaptações curriculares, já que não cabe apenas a professora do ensino comum pensar sobre as adaptações curriculares, ela necessita contar com a rede de apoio do educador especial. Nesse aspecto, é esse profissional que vai organizar o PEI bem como orientar a professora do ensino comum para que realize essas adaptações e que essas sejam reavaliadas com maior frequência, de modo que ajustes sejam realizados

de acordo com as respostas educacionais dos alunos com DI. Tudo isso é necessário, pois a inclusão é um processo contínuo, ela necessita de redes de apoio.

As dificuldades relatadas pela professora participante da pesquisa poderiam ser minimizadas se a gestão escolar fosse mais atuante no contexto inclusivo, ou seja, investir na formação continuada dos profissionais dessa escola, ampliação da carga horária da educadora especial, ampliação do acervo da biblioteca e dos recursos da sala de AEE, etc.

De fato, isso vem ao encontro do que a professora reforçou na entrevista, ou seja, ela necessitava de um auxílio mais qualificado, em que a inserção do ensino colaborativo poderia ser uma prática pedagógica que favoreceria a inclusão desses alunos com DI.

Ressalta-se que o ano de 2022 foi um ano de muitas mudanças na escola, houve troca da coordenação e um novo professor especialista foi alocado. Assim, tais aspectos também foram apresentados como desafio para essa professora enfrentar, porque sua rede de apoio também não foi tão efetiva como deveria ser.

Dessa maneira, o último objetivo desse TCC consistia em analisar de que modo o professor do ensino comum implementava adaptações curriculares em suas práticas pedagógicas. Constatou-se que as adaptações curriculares foram as únicas práticas pedagógicas, por isso as mesmas foram debatidas e refletidas ao longo das considerações finais.

Finalizando o debate, esse TCC não teve como finalidade apontar as fragilidades encontradas na prática pedagógica dessa professora, porque dentro do contexto ela desenvolvia o que era possível. A partir do ponto de vista dessa profissional ela atendia as especificidades de seus alunos com DI, embora esses momentos fossem muitos pontuais.

Deste modo, conclui-se que é necessária uma maior organização da escola para com o processo de inclusão, e isso vai refletir no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com DI, dentro de sala de aula comum, bem como em outros espaços da escola.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. DSM-IV: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. 1996.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 17 ago 2022

BRASIL. Lei nº 7.853/1989 (Lei da Integração). **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para a Integração da pessoa portadora de Deficiência – Corde**, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm Acesso em: 17 ago 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 16 ago 2022.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro (1996), LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/lbd_5ed.pdf Acesso em: 18 ago 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 16 ago 2022.

BRASIL. Resolução 2008, **Dispõe sobre o atendimento Educacional Especializado**. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571 Acesso em: 16 ago 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206949&text=DECR

ETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007 Acesso em: 16 ago 2022.

BRASIL; BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 12-12, 2011.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (*) (1) (2) **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 16 de ago 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%206949&text=DECRETETO%20N%C2%BA%206.949%2C%20DE%2025,30%20de%20mar%C3%A7o%20de%202007 Acesso em: 16 ago 2022.

CRUZ, Sônia Aparecida Belletti; STEFANINI, Maria Cristina Bergonzoni. Práticas educativas: a aprendizagem inclusiva na visão de Meirieu. **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Universidade Estadual Paulista, 2009. p. 9026-9037.

HOSTINS, Regina Célia Linhares.; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. School Inclusion Policy and Curricular Practices: Teaching Strategies for Target Audience Conceptual Elaboration of Special Education. **Education Policy Analysis Archives**, v. 23, p. 28, 2015. DOI: 10.14507/epaa.v23.1661. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1661>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, São Paulo, v. 5, n. 31, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf Acesso em: 16 ago 2022.

MEIRIEU, Philippe; **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe; **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MONTEIRO, Janete Lopes. **A participação de alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização-estudo em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências na Educação, - Artes e Letras. Universidade Regional de Blumenau, SC, 2019.

Disponível em:

http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_09_2019_13.12.31.f6191aa0d76ad09dccc005ab56c82e82.pdf Acesso em 18 ago 2022.

MONTEIRO, Mirela Granja Vidal. **Prática pedagógicas e inclusão escolar: o processo de ensino- aprendizagem de alunas com deficiência intelectual.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, RN, 2015, Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21074/1/MirelaGranjaVidalMonteiro_DISSERT.pdf. Acesso em 18 ago 2022.

PERIPOLLI, Arlei. Avaliação escolar (re) significando paradigmas educacionais no contexto inclusivo. In: SILUK, Ana Claudia Pavão; Pavão, Silva Maira de Oliveira, Avaliação: **reflexão sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**, (org) Santa Maria: UFSM, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise.; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**. v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012. DOI: 10.26512/lc.v18i35.3847. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em: 13 ago. 2022.

ROPOLI, Edilene Aparecida et ai. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SCHALOCK, Robert L.; LUCHARSSON, Ruth; TASSÉ, Marc J. **Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo.** Hogrefe TEA Ediciones, 2021.

SILVA, Claudia Mara da. Alfabetização e deficiência intelectual: uma estratégia diferenciada. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, v. 13, n. 13, p. 94-103, 2015. DOI: 10.55823/rce. v13i13.107. Disponível em: <https://chaodaescola.com.br/index.php/rce/article/view/107>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Entre o processo civilizador e a gestão controlada do currículo: a escola inclusiva “dos deficientes”. **Currículo sem fronteiras**. v. 10, n. 2, p. 214-227, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 18 ago 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 18 ago 2022.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Tomo II. Madrid: Visor, 1993

Vygotsky, L. S. **La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente**. Visor Dis. 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman editora, 2005. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf Acesso em: 18 ago 2022.

2. ANEXO A – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela _____ autorizo a realização do estudo “ Prática Pedagógica de uma Professora do Ensino Comum frente a alunos com Deficiência Intelectual: Um Estudo de Caso”, a ser conduzido pelos pesquisadores Juliana Carvalhos Ramires e Andréia Jaqueline Devalle Rech.

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 infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, _____, de _____, de 2022.

Responsável pela instituição

3. ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Prática Pedagógica de uma Professora do Ensino Comum frente a alunos com Deficiência Intelectual: Um Estudo de Caso

Pesquisador responsável: Juliana Carvalhos Ramires

Pesquisadora doutoranda responsável: Andréia Jaqueline Devalle Rech

Instituição/Departamento: UFSM – Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone e endereço postal completo: Ex: (55) 9928-2825/ (55)984671916.

Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3243 – A, 97105-900 - Santa Maria - RS,

Local da coleta de dados:

Prezado (a) Senhor (a)

Eu Juliana Carvalhos Ramires, responsável pela pesquisa intitulada: Prática Pedagógica de uma Professora do Ensino Comum frente a alunos com Deficiência Intelectual: Um Estudo de Caso, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender a Prática Pedagógica de uma Professora do

Ensino Comum frente a alunos com Deficiência Intelectual: Um Estudo de Caso durante o processo de inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual. Acreditamos que ela seja importante porque a partir disso, novos estudos poderão ser realizados com intuito de repensar as estratégias e práticas do professor do ensino comum no trabalho mais direcionado e, com isso, contribuir com o processo de inclusão escolar dos alunos com Deficiência Intelectual. Diante disso, venho através desse documento solicitar sua participação na presente pesquisa respondendo a uma entrevista, sendo que, com sua permissão, a mesma será gravada e transcrita, possibilitando dessa forma que os dados coletados sejam transcritos fidedignamente tal qual foi respondido pelo Senhor (a), mantendo sua identidade preservada.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: durante a realização da entrevista tem-se o risco de desconforto do entrevistado (a) e/ou fadiga do mesmo. Os benefícios que esperamos com este estudo é oportunizar dialogo do professor do ensino comum na sua participação de inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual. Além disso, espera-se que a escola encontre nesta rede de apoio parceira para este processo.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa.

Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, ____ de _____, de 2022.

4. APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Ministério da Educação
Universidade Federal de Santa Maria - Centro de Educação
Curso de Licenciatura em Educação Especial-Noturno

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Nível de Escolaridade:

Atividade profissional:

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) A educadora especial conversou com você a respeito do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) ou Plano Educacional Individualizado (PEI) dos alunos com Deficiência Intelectual? Você teve acesso a esses documentos?
- 2) De que modo você organiza seu plano de ensino pensando nos alunos com Deficiência Intelectual?
- 3) O seu plano de ensino inclui estratégias pedagógicas voltadas para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com Deficiência Intelectual?
- 4) Quais são os desafios que você encontra para ensinar os alunos com Deficiência Intelectual?
- 5) Como sua prática pedagógica é planejada para que os alunos com Deficiência Intelectual se desenvolvam?
- 6) Você encontra rede de apoio na escola que auxilie a desenvolver as práticas pedagógicas juntos aos alunos com Deficiência Intelectual?