

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA DA CONCEIÇÃO APARECIDA ANDRADE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Mariana
2021

MARIA DA CONCEIÇÃO APARECIDA ANDRADE

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira.

Mariana

2021

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A553p Andrade, Maria da Conceição Aparecida.
Práticas pedagógicas com crianças em situação de deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. [manuscrito] / Maria da Conceição Aparecida Andrade. - 2021.
189 f.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Práticas pedagógicas. 2. Incapacidade intelectual. 3. Crianças. 4. Ensino fundamental. I. Ferreira, Carla Mercês da Rocha Jatobá. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6 2560



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria da Conceição Aparecida Andrade

Práticas pedagógicas com crianças em situação de deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 02 de julho de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Margareth Diniz - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

A Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 14/12/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Marlice de Oliveira e Nogueira, COORDENADOR(A) DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, em 16/12/2021, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0258765** e o código CRC **3757F943**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.013239/2021-70

SEI nº 0258765

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

A Deus, pelo dom da vida; aos meus pais biológicos, Afonso e Eliana, que já não estão mais aqui, mas que me concederam a vida; aos meus pais de criação, Paulici e Ilca, meus maiores incentivadores sempre em relação aos estudos e que me oportunizaram alçar altos voos; aos meus irmãos, José Mário e Paulo Sérgio, às minhas irmãs, Adriana e Sheyla; ao meu cunhado, Carlinhos, à minha cunhada, Consola, e aos/as meus/as sobrinhos/as.

AGRADECIMENTOS

O percurso de construção deste trabalho somente foi possível por meio da ação conjunta de muitas pessoas, que, direta ou indiretamente, foram alicerces nesta conquista pessoal, profissional e acadêmica. Portanto, registro minha eterna gratidão.

À Profa. Dra. Carla Jatobá, uma pessoa elegante, meiga e competente, uma profissional ímpar que me acolheu e me abraçou como orientanda, ensinando-me muito neste árduo processo da escrita acadêmica. Sabemos que não foi fácil, mas com maestria e paciência a senhora me ajudou a trilhar esse caminho e a romper com os meus maiores desafios, diante do processo de escrita.

Às professoras Dra. Margareth Diniz e Dra. Mônica Rahme, pelas contribuições e pontuações tanto no exame de qualificação quanto na defesa, as quais foram imprescindíveis para que esta pesquisa ganhasse uma nova roupagem; pelo tempo, dedicação e interesse dispensados para a leitura de toda a produção, tanto na qualificação quanto na defesa. Suas ponderações foram essenciais para a construção desta dissertação.

À Profa. Dra. Libéria Neves e ao Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, que prontamente se disponibilizaram a participar, como membros suplentes, do exame de qualificação e da defesa.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação da UFOP, especialmente, Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira, Profa. Dra. Rosa Maria da Exaltação Coutrim, Prof. Dr. Marcus Vinícius Fonseca, Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho, Prof. Dr. Luciano Campos da Silva.

Aos pesquisadores e pesquisadoras do grupo Caleidoscópio, pelos encontros, trocas de experiências e aprendizados.

Às pesquisadoras, também sob orientação da professora Dra. Carla Jatobá, Débora, Jackeline e Thalita, com as quais compartilhei inúmeras dúvidas, angústias, alegrias e conquistas.

À Bárbara, minha irmã de orientação e peça fundamental durante esse percurso, sempre me ajudando e apoiando em todos os aspectos que se fizeram necessários.

Aos meus professores, professoras e colegas da Educação Básica, Ensino Médio, Graduação e Pós-graduação, por fazerem parte do meu histórico de

formação acadêmica, e em especial a minha primeira professora, Vera Andrade (*in memoriam*).

Às diretoras da Escola da Esperança e da Escola dos Sonhos, as quais, carinhosamente e sem reservas, abriram as portas dessas instituições e concederam autorização para a realização desta pesquisa.

Às professoras que participaram da pesquisa de campo, pela confiança em compartilhar comigo suas experiências, seus sentimentos, seus desafios.

Aos/as meus/as gestores/as, à diretora Ivne Pascoal e ao comandante Major José Carlos Marques, do Colégio Tiradentes da Polícia Militar, à diretora Dorinha e à equipe da SME, que ajustaram os meus horários de trabalho e me permitiram concluir esta formação.

Ao meu amigo/irmão, Adilson, que não mediu esforços, em momento algum, para que eu realizasse esse sonho, prontificando-se a me ajudar incondicionalmente.

As minhas amigas, Alexandra e Patriciane, pela amizade, apoio e acolhida sempre calorosa.

Ao meu amigo de infância, Prof. Dr. Gilvan, que caminhou comigo no processo da qualificação, fazendo pontuações importantíssimas na minha produção.

Aos colegas do mestrado que compartilharam saberes, dúvidas e conhecimentos ao longo do curso.

A todos os funcionários do serviço de Pós-graduação da UFOP, em especial ao Lucas Braga.

Aos meus colegas de trabalho, pela força nas horas em que o cansaço bateu forte, pelas palavras de incentivo, pela cooperação demonstrada toda vez que precisei.

Ao meu namorado, Wanderson, ao seu pai e a sua mãe, que pacientemente toleraram situações de mau humor e estresse por causa das inúmeras noites sem dormir, além do distanciamento e da falta de atenção em alguns momentos.

RESUMO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo geral foi analisar as práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual, matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas de Ensino Regular (uma da rede municipal e outra da rede estadual) situadas em uma cidade mineira. Como estratégias metodológicas, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, pesquisa bibliográfica e análise documental. A busca bibliográfica e documental foi realizada em ambientes virtuais e reais (nas próprias escolas, nas bibliotecas, sites oficiais, bancos de dados acadêmicos e governamentais). As participantes da pesquisa foram duas (2) professoras que lecionam para turmas do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano), as quais têm matriculadas crianças em situação de Deficiência Intelectual. Os dados revelaram que as práticas pedagógicas planejadas para esse público ainda se encontram pautadas em atividades mecânicas, priorizando a memorização, por meio de tarefas repetitivas e cópias que não instigam a imaginação e a criação. As práticas interdisciplinares e a construção de adaptações curriculares ainda não são frequentes no ambiente escolar. As opiniões das entrevistadas sobre essas crianças permanecem impregnadas das ideologias do modelo médico-pedagógico, no qual a medicina pode nortear o trabalho pedagógico, pois seus discursos revelaram a culpabilização da própria criança e de seus/as familiares pelo insucesso no processo de aprendizagem, desconsiderando a singularidade e a subjetividade nele envolvidas. As docentes demonstraram preferir aguardar as orientações médicas, como se estas fossem guias para suas práticas pedagógicas; como se o médico fosse o profissional capaz de delimitar o ponto de partida e de chegada do potencial de aprender de uma criança.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Deficiência Intelectual. Crianças. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a qualitative research, whose general objective was to analyze the pedagogical practices with children with Intellectual Disabilities, registered in the first three years of Elementary School, in two public schools of Regular Education (a municipal one and other from the state) located in a city in Minas Gerais. Semi-structured interviews, bibliographical research and documental analysis were used as methodological strategies. The bibliographic and documentary search was carried out in virtual and real environments (in schools, libraries, official websites, academic and government databases). The research participants were two (2) teachers who teach elementary school classes (1st, 2nd and 3rd grade) with registrations of children with Intellectual Disabilities, one from the municipal educational system and the other from the state educational system. The data revealed that the pedagogical approaches planned for this audience are still based on mechanical activities, prioritizing memorization, through repetitive tasks and copies that do not instigate imagination and creation. Interdisciplinary approaches and the construction of the education program adaptations are still not frequent in the school environment. The interviewees' opinions about these children remain impregnated with the ideologies of the medical-pedagogical model, believing that medicine can guide the pedagogical work, their discourse blames the children and their families for the failure in the learning process, disregarding the uniqueness and subjectivity involved in it. The teaching staff demonstrated that they were waiting for medical guidance as if these guides were for their pedagogical approaches; as if the doctor were the professional capable of delimiting the starting and ending point of a child's learning potential.

Keywords: Pedagogical approaches. Intellectual Disability. Children. Early years of elementary school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de pesquisas por ano sobre a temática: práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2015 a 2020)	62
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre a temática: práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2016 a 2020)	26
Quadro 2 – Consolidado das dissertações e teses sobre a temática: práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2016 a 2020)	49
Quadro 3 – Consolidado dos artigos sobre a temática: Práticas Pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2015 a 2020)	56
Quadro 4 – Objetivos propostos, atividades diárias, práticas relatadas no primeiro documento de Itard sobre Victor “de Aveyron”	77
Quadro 5 – Segundo relatório de Itard sobre Victor: funções trabalhadas e exemplos de práticas pedagógicas	78
Quadro 6 – Funções desenvolvidas e atividades pedagógicas propostas por Séguin para o ensino das crianças com Deficiência Mental.....	97
Quadro 7 – Dados pessoais das entrevistadas das instituições estadual e municipal	142
Quadro 8 – Formação acadêmica das entrevistadas	144
Quadro 9 – Resumo das ações relatadas pelas professoras como inerentes ao trabalho pedagógico voltado para as crianças em situação de Deficiência Intelectual em cada uma das escolas.....	155

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DI	Deficiência Intelectual
DM	Deficiência Múltipla
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
MEC	Ministério da Educação
MCE	Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
QI	Quociente de Inteligência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais/Adaptação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI Inclusiva	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SCIELO	<i>Cientific Eletronic Library Online</i>

SIMADE	Sistema Mineiro de Avaliação
SRM's	Sala de Recursos Multifuncionais
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à inclusão
RAAID	Referencial de Avaliação sobre Aprendizagem do Aluno com DI
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 A pesquisa, seus significados e o objeto	17
2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	25
2.1 Síntese das pesquisas sobre práticas pedagógicas, deficiência intelectual e anos iniciais do ensino fundamental no período entre 2016 e 2020	28
2.3 Dados do Scielo envolvendo práticas pedagógicas, deficiência intelectual e anos iniciais do ensino fundamental no período entre 2015 e 2020	56
2.5 Mapeamento das produções por ano.....	62
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O NASCIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS CONSIDERADAS DEFICIENTES MENTAIS	65
3.1 O início do atendimento e as primeiras práticas pedagógicas voltadas para crianças deficientes mentais	67
3.2 Itard e suas práticas médico-pedagógicas com Victor “de Aveyron”	75
3.3 Práticas médico-pedagógicas de Itard com Victor: apontamentos críticos	79
3.5 Síntese da trajetória De Edouard Séguin	87
3.6 Delineamentos gerais do método de Séguin.....	92
4 O INÍCIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL: UM CAMINHAR ATÉ A INCLUSÃO	103
4.1 O pavilhão-escola bourneville: início da educação das pessoas com deficiência no brasil.....	103
4.1 Novos projetos para educar os deficientes mentais em solo brasileiro	106
4.2 O Brasil a partir dos anos 1980 e a educação da pessoa com deficiência mental	110
3.9 Conceito de práticas pedagógicas	114
4.3 Piaget e Vygotsky: o que representam suas teorias para as práticas pedagógicas?.....	117
4.4 Práticas pedagógicas inclusivas e adequações curriculares	120
5 PERCURSO RUMO AO CAMPO DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS	125
5.1 O local da pesquisa: escola esperança e escola dos sonhos	127
5.2 Contextualização e localização das escolas pesquisadas	130
5.2.1 Escola da Esperança – municipal	132
5.2.2 Escola dos Sonhos – estadual	136
5.3 Coleta de dados da pesquisa: a construção da entrevista	137
5.4 Palavras das professoras sobre suas práticas pedagógicas com crianças em situação de deficiência intelectual	140
5.5 Alguns dados das professoras entrevistadas	141
5.6 Concepções e saberes sobre a criança com deficiência intelectual	146
5.7 Intencionalidade e individualização do planejamento e execução do trabalho pedagógico.....	149
5.8 Procedimentos pedagógicos e adaptações curriculares nas práticas pedagógicas e atividades diárias da sala de aula	154
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	160
REFERÊNCIAS	170
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	183
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PÓS-QUALIFICAÇÃO	185
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	189

1 INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisa, seus significados e o objeto

A minha identificação com o objeto desta pesquisa foi se constituindo por meio das variadas vivências pessoais, familiares, escolares e profissionais que se deram em minha vida e que de algum modo deixaram marcas e me tocaram. Bondía (2002) nos advertiu que aquilo que nos acontece pode nos tocar e nos transformar, além de possibilitar revisões em pontos que de alguma forma ainda não estão como gostaríamos. A esse movimento transformador ele deu o nome de experiência e aquele que experiencia pode ser comparado com uma “superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (BONDÍA, 2002, p. 24).

A reflexão apresentada me permite dizer que minhas diversas experiências de vida me impulsionaram rumo à transformação e ao alcance de degraus mais elevados de uma longa escada, a qual está sendo construída durante minha passagem por aqui e que de algum modo me motivou a estudar as crianças em situação de Deficiência Intelectual. Assim me apresento, na condição de sujeito que, tocada e atravessada por inúmeros acontecimentos, foi aos poucos se encontrando com questões que me conduziram até o objeto desta pesquisa. Convido você a conhecer minha trajetória.

Em novembro de 1981, na cidade de Guanhães (MG), nascia a última filha de Afonso Anestor de Andrade e Eliana Bonifácio de Oliveira. Após três anos, em 1984, faleceu minha mãe, de modo que ficaram órfãos seus seis filhos. Meu pai, por questões de ordem pessoal, não foi capaz de se dedicar a esses adolescentes e crianças.

Diante de tal situação, aos três anos, fui morar com minha avó materna, que já era viúva, num lugarejo bem distante de tudo, pertencente à zona rural, e desprovido de grandes evoluções. Lá estudei até completar a antiga terceira série primária. Por volta dos dez anos, meu tio materno, primogênito, levou-me para morar numa cidadezinha. Consigo, sua esposa, meu outro irmão, dois anos mais velho. A filha legítima, a única desse casal, havia chegado há poucos meses. Ganhei uma nova família, que se tornou meu alicerce. Foi nesse novo lar que tive as próximas aprendizagens e construí valores para a vida inteira.

Como tudo era diferente! Outro mundo se apresentava. Algumas dificuldades surgiram na minha nova trajetória escolar. Imaginem... Uma nova realidade. Era uma escola urbana, encontrei-me com colegas totalmente desconhecidos, que já tinham se apropriado da cultura escolar. Eu era muito tímida e envergonhada. Em diversas situações eu não conseguia acompanhar a turma, realizar a contento as atividades propostas. Minha saída era abaixar a cabeça e chorar, até que um colega mais próximo exclamava: “Tia, a menina tá chorando!”. E a professora, sempre cuidadosa, acolhia-me. Não fosse a conduta carinhosa de Osvaldina, que todos chamavam de Tia Dininha, talvez eu tivesse sido incluída na massa daqueles com “dificuldades de aprendizagem” ou “burros”, como costumavam chamar naquela época.

Aquele ano foi de muita superação, tive relevantes avanços em meio ao desconhecido mundo familiar, social e escolar. A partir daí, a escola era só alegria, pois em mim um desejo imenso de estudar brotava e crescia cada vez mais como uma plantinha muito bem cuidada. Eu descobri que era capaz, que tinha potencial para aprender. Na escola percebi minha oportunidade de driblar as jogadas díspares, desiguais e desvantajosas da vida. Sem mais dificuldades discrepantes em relação aos colegas de turma, passei a ocupar lugar de destaque entre os/as alunos/as mais participativos, com maiores rendimentos tanto no nível qualitativo quanto no quantitativo.

Ao terminar de cursar o Ensino Médio, começaram as novas cobranças internas e externas. O que fazer? Qual profissão escolher? Eu, já adulta, com bastante determinação, tinha uma certeza: precisava estudar mais. Mas não sabia ao certo o que, onde e como. Confesso que no momento não se apresentava um vasto campo de oportunidades. A cidade era pequena, distante de tudo. Eram uns bons quilômetros até se chegar à outra, vizinha, com instituições de Ensino Superior. Até que uma excelente notícia bateu à minha porta.

A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) implantaria um polo de educação semipresencial numa cidade bem próxima. Veio, então, o grande momento: fui contratada pela Secretaria Municipal de Educação de Dores de Guanhanes para atuar como professora, o que era um pré-requisito, pois só faria o curso quem estava lecionando. Foram dois anos intensos, de 2002 até 2004, de estudos presenciais, com duração de oito horas diárias, nos meses de janeiro e julho. Nos meses restantes, trabalho prático, muito estudo, avaliações, trabalhos em grupos sob supervisão de um profissional de excelência, Rosalino Bicalho.

Depois daquela marcante experiência de aluna no Ensino Primário, esses foram meus primeiros contatos com a educação, com a sala de aula e com meu futuro, e agora atual, objeto de pesquisa. Encontrei no âmbito da sala de aula crianças que apresentavam dificuldades para se apropriar da cultura escolar e, de algum modo, não conseguiam acompanhar a turma, realizar as atividades propostas. As que mais me provocaram foram exatamente essas, pois nenhum profissional da escola conseguia explicar o motivo de estarem à margem do processo educacional.

Ao ler o livro “O que esse menino tem” (2015), de Ana Lúcia Santiago e Raquel Martins Assis, identifiquei-me muito com os casos apresentados, os quais ilustram diversas histórias que encontrei na sala de aula. Imagino que, como a educação lida com a subjetividade humana, as respostas podem ser variadas, conforme as autoras descrevem no livro:

Aluno lunático ou Augusto: tenho medo do escuro?; Menina imatura, infantil ou Ariane: Boneca da mamãe.; Déficit cognitivo e distúrbio do comportamento ou Arisley: É só juntar as letras e ver o que vai dar.; Abacaxi ou Beatriz: posso ser muita coisa.; Doido inteligente ou Benício, que pede para recusar o que te ofereço, porque não é isso.; Um caso de Deficiência Intelectual ou Helena... tenho que pensar no que vou escrever.; Eduardo vai ser doutor? Ou o filho se tornou um enigma para os pais (SANTIAGO; ASSIS, 2015, p. 6-7).

O tempo passou, veio a minha formação de professora. Durante o curso, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Psicologia Escolar”, e foi paixão à primeira vista. Mais tarde, mudei-me para outra cidade, onde fui aprovada em um concurso para professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e quando iniciei o curso de Psicologia. Muitas crianças, consideradas com dificuldades de aprendizagem, semelhantes às aquelas apresentadas no livro de Santiago e Assis (2015), estavam na escola e na sala de aula. Ao sonhar com o ingresso no curso de mestrado, compus o objeto desta pesquisa alicerçada na origem das minhas inquietações e do sentimento de impotência como professora.

Aprovada no processo seletivo de mestrado em uma renomada instituição federal de ensino, após inúmeros diálogos e orientações, lapidamos o objeto desta pesquisa: práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos que guiaram o trabalho foram: a) analisar as práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual, matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em duas

escolas públicas de Ensino Regular (uma da rede municipal e outra da rede estadual) situadas em uma cidade mineira; b) compreender como professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental têm construído suas práticas pedagógicas diante da realidade da inclusão posta nas instituições escolares, por meio de declarações internacionais e de legislações diversas de cunho federal, estadual e municipal; c) discutir as concepções das professoras sobre as crianças em situação de Deficiência Intelectual, analisando como tem sido construído o planejamento das estratégias de ensino, por meio das adaptações curriculares.

Os objetivos propostos foram alcançados por meio da realização de pesquisas bibliográficas, análise documental e entrevista semiestruturada com professoras das duas escolas, sendo uma da rede municipal e a outra da rede estadual, como já mencionado.

A escolha do tema “práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual” e a busca pelo estudo das adaptações curriculares que vêm sendo desenvolvidas, no sentido de garantir que essas crianças se apropriem dos conhecimentos escolares e que aprendam a ler, escrever, interpretar e operar matematicamente, são justificadas pelo fato de que as pessoas com necessidades especiais, desde os primórdios da humanidade, constituíram um grupo marcado por diferenças que, mal compreendidas, tornaram-se causas de desigualdades nos variados campos sociais, tais como nas oportunidades de trabalho, no acesso à educação e à cultura, nas hierarquias de diversos tipos e nos preconceitos.

De acordo com Figueira (2018), a partir de 1981, considerado o “ano Internacional da Pessoa Deficiente, essas pessoas, tomando consciência de si, passaram a se organizar politicamente. Inclusive, elas mesmas começaram a se perceber como cidadãs, passando a se organizar em grupos ou associações” (FIGUEIRA, 2018, p. 119). O desigual e o diferente, podemos dizer, desde há muito tempo, ocupam cenário principal na maior parte das formações sociais, encenando uma eterna contradança cujos passos ecoam no mundo em que vivemos.

Sobre a dificuldade para educar as crianças com deficiência, Mazzotta (1996) explicou que o atendimento escolar especial no Brasil teve início com iniciativas oficiais e particulares, com a criação de instituições que ofereciam a essa população um atendimento especializado, norteado pelo modelo médico-clínico. Dessa forma, a deficiência era entendida como uma doença crônica, que tinha origem em causas orgânicas e os atendimentos prestados, mesmo quando envolviam a área

educacional, eram desenvolvidos a partir do viés terapêutico.

Ter uma criança com deficiência na família já foi sinônimo de ter filhos/as doentes e incapazes de aprender devido às suas limitações. Assim, as “[...] crianças que não acompanhavam seus/as colegas na aprendizagem escolar eram designadas como ‘anormais’ e as causas de seu fracasso procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 2010, p. 65). Esse processo de culpabilização da criança e de sua família vigorou por longos anos.

As escolas, como instituições sociais, acolhem grande parte das crianças que reside numa determinada comunidade, bairro, localidade, cidade. Nos seus primeiros anos escolares, a construção da alfabetização costuma ser o centro das expectativas de pais, professores e dela própria, não havendo, muitas vezes, razão para duvidar do sucesso nessa aprendizagem. Com o advento da inclusão é comum, na atualidade, que o/a professor/a receba no decorrer do ano letivo estudantes em situação de Deficiência Intelectual, geralmente apresentando peculiaridades quanto ao processo de aquisição/construção da aprendizagem.

Uma ação pedagógica pautada em individualidades e capaz de minimizar as desigualdades que têm marcado o percurso escolar dessas crianças deve ser adotada, por meio dos procedimentos de adaptações curriculares nos conteúdos trabalhados no dia a dia, de diferentes formas de avaliação (oral, escrita, por observação, trabalhos, interação com os pares), de um planejamento flexível, da consolidação do plano de desenvolvimento individual (PDI) e da dilatação do tempo, embasando-se no sujeito, nas suas potencialidades, habilidades e limitações.

Na cidade onde realizei a pesquisa, o procedimento comum, no âmbito da rede municipal de ensino, consiste em efetuar a matrícula de um/a estudante com laudo médico e apresentá-lo/a ao professor ou professora do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano) com a atribuição de ensiná-lo/a, por meio do desenvolvimento de métodos, técnicas e estratégias diferenciados e condizentes com suas individualidades. Nesse município, nas instituições públicas de ensino, ações preconizadas nas legislações sobre inclusão vêm sendo adotadas. Nas escolas municipais atuam, além dos professores regentes e dos educadores de áreas específicas (Inglês, Educação Física e Ensino Religioso), os docentes da Educação Especial (nas Salas de Recursos Multifuncionais) e os profissionais de apoio.

Ao aluno fica garantida também a frequência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido aos alunos de forma complementar e/ou suplementar

ao Ensino Regular, considerando suas necessidades específicas. Evidencia-se, assim, que esse atendimento não substitui o ensino comum. O AEE “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p. 10).

No caso das escolas municipais, a Secretaria Municipal de Educação, ao ser notificada da existência do estudante público-alvo da Educação Especial na instituição, envia um colaborador, assistente da Educação Especial, que, conforme a Lei nº 3.517, de 12 de novembro de 2015, é um profissional com formação em nível médio, com aproveitamento de curso de qualificação básica para essa área de atuação. Dentre suas funções principais, tem-se o auxílio e o acompanhamento do educando com severo comprometimento no desenvolvimento das atividades rotineiras, visando ao atendimento de suas necessidades fisiológicas, de higiene, de alimentação e locomoção. De acordo com essa lei, cabe ao assistente da Educação Especial promover o bom relacionamento e ‘integração’ desse indivíduo na turma e demais ambientes escolares.

Já nas escolas estaduais, quando se recebe a matrícula de um aluno com laudo médico de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), é feito um relatório pedagógico desse/a aluno/a e enviado ao Sistema Mineiro de Avaliação Escolar (SIMADE)¹, banco de dados com todas as informações sobre o sistema educacional mineiro.

Os dados do/a estudante são analisados e, estando dentro de todas as especificações previstas nos documentos legais, o Estado autoriza a matrícula na Sala de Recursos Multifuncionais e a contratação do professor de apoio, que é um profissional com formação superior, com especialização em Educação Especial Inclusiva, podendo atender até três estudantes em uma mesma sala de aula. Esse/a professor/a é também responsável por fazer adaptações curriculares com base no planejamento do professor ou da professora, organizar as avaliações e todas as atividades executadas pelo/a estudante no âmbito escolar.

¹ Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) é uma importante ferramenta para a gestão de informações sobre as escolas estaduais, que servem como base para a implementação de programas e ações de melhoria do sistema de ensino. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8379-secretaria-de-educacao-alerta-para-a-importancia-da-atualizacao-do-simade>. Acesso em: 18 jun. 2021.

Mesmo com todos os avanços já alcançados rumo à inclusão das crianças em situação de deficiência, no que tange à garantia do acesso à escola e à inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acreditamos ainda haver um longo caminho a ser percorrido.

Com base nessas considerações, estruturamos este estudo da maneira descrita a seguir. Após esta introdução, no capítulo 1, denominado “Estado do conhecimento sobre práticas pedagógicas e Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, foi feito o mapeamento das pesquisas acadêmicas sobre as práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A intenção foi a de demarcar os discursos acadêmicos sobre o tema.

No capítulo 2, “Considerações sobre o nascimento do trabalho educativo com crianças consideradas deficientes mentais”, abordamos, sinteticamente, o tratamento dispensado para as pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade. Resgatamos a forma como a Deficiência Mental foi vista em diversos momentos históricos e sociais, discutimos o deslocamento da percepção da deficiência centrada na pessoa para a consideração de que a sociedade, por meio de suas oportunidades, pode modificar as condições da deficiência de uma pessoa. De maneira mais detalhada, dedicamo-nos à construção de um recorte histórico sobre as primeiras iniciativas de educação de pessoas com Deficiência Mental que datam do ano final do século XVIII e anos iniciais do século XIX, com a experiência desenvolvida pelo médico francês Jean Itard com Victor “de Aveyron”, um garoto considerado selvagem encontrado no Sul da França, numa floresta de Aveyron. Na sequência, destacamos a história de Edouard Séguin, pedagogo e médico francês, discípulo de Jean Itard, que deixou um grande legado para os que se dedicaram e se dedicam a ensinar pessoas com Deficiência Mental.

Já o capítulo seguinte, “O início das práticas pedagógicas para crianças com deficiência mental no Brasil: um caminhar até a inclusão”, trata do início das ações voltadas para a educação das crianças com Deficiência Intelectual no Brasil e detalha o conceito de práticas pedagógicas, um dos principais alicerces do nosso estudo, à luz de autores que as pesquisaram. Nesta terceira seção, discutimos as práticas pedagógicas que têm sido planejadas e executadas, atualmente, no contexto da Educação Regular para alunos/as em situação de Deficiência Intelectual.

No capítulo 4, “Percurso rumo ao campo da pesquisa”, narramos os caminhos trilhados para a realização desta pesquisa, abordando os procedimentos metodológicos, a caracterização das participantes da pesquisa e das suas respectivas escolas. No último capítulo, “Palavras das professoras sobre suas práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual”, apresentamos a análise e a discussão dos dados encontrados nas entrevistas. Por meio de três categorias de análise definidas, sintetizamos as falas das professoras sobre suas práticas pedagógicas voltadas para as crianças em situação de Deficiência Intelectual.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o objetivo de mapear as pesquisas acadêmicas sobre as práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, efetuamos buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), no Cientific Eletronic Library Online (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos seguintes grupos de trabalho: GT 08 - Formação de professores; GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 13 - Educação Fundamental e GT 15 - Educação Especial. Utilizamos os seguintes descritores: Práticas Pedagógicas, Deficiência Intelectual, anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o intuito de localizarmos trabalhos mais recentes, realizamos dois recortes temporais das produções bibliográficas dos últimos anos, entre 2016 e 2020 (teses e dissertações) e entre 2015 e 2020 (artigos e outras publicações na ANPEd).

Com a definição dos descritores, nossa busca foi realizada a partir da combinação dos mesmos em dupla, a saber: Práticas Pedagógicas e Deficiência Intelectual; Deficiência Intelectual e anos iniciais do Ensino Fundamental; e, por fim, utilizamos os três juntos. Da primeira busca resultaram cinquenta e nove (59) produções, da segunda, oito (8) publicações e da terceira, a qual continha os três descritores (Práticas Pedagógicas, Deficiência Intelectual e anos iniciais do Ensino Fundamental), as pesquisas coincidiram com aquelas já selecionadas. Dessa forma, optamos por examinar e expor apenas dissertações de mestrado e teses de doutorado que apresentaram estreita correlação com o objeto desta pesquisa.

Mapeamos um total de sessenta e sete (67) produções, destas, apenas quatorze (14), diretamente relacionadas com nossa pesquisa. As demais versavam sobre temas diversos, tais como: permanência na universidade; Educação Física; Educação Infantil; surdez; letramento matemático; avaliação escolar para alunos com necessidades especiais; atividades lúdicas no contexto da inclusão; construção do letramento; formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva; Síndrome de Down; inclusão escolar; interdependência e colaboração no contexto inclusivo; atuação nas Salas de Recursos; Educação do Jovem, Adulto e Idoso;

Atendimento Educacional Especializado (AEE); desenvolvimento humano; educação profissional; formação docente; tecnologias assistivas; Ensino Médio; arte-educação; Educação do Campo; interface EJA e Educação Especial; Síndrome de Williams; Transtorno do Espectro Autista e Síndrome de Edwards; atendimento pedagógico domiciliar;

Devido ao número relativamente baixo de pesquisas encontradas no período considerado, julgamos ser mais viável apresentá-las num único quadro. Portanto, por meio do QUADRO 1 expusemos algumas informações importantes (título, nome do/a autor/a, ano de publicação e instituição de ensino) referentes às cinco (5) teses de doutorado e às nove (9) dissertações de mestrado publicadas por doze (12) instituições de Ensino Superior, privadas e públicas, estaduais e federais, situadas em diversos Estados brasileiros, que tratam das práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Dissertações e teses sobre a temática: práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2016 a 2020)

Título	Autor/Ano da Publicação/Natureza do Estudo	Instituição de Ensino
1 - Práticas Inclusivas e Representações Sociais do Aluno com Deficiência Intelectual (D.I.)	MENDES, Cristianne Beda de Queiroz (2016a) Mestrado em Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
2 - Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual: a construção de conhecimento e o Letramento	ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo (2016) Mestrado em Educação	Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
3 - Deficiência Intelectual e Ensino Aprendizagem: aproximação entre Ensino Comum e Sala De Recursos Multifuncionais	MOSCARDINI, Saulo Fantato (2016) Doutorado em Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/Campus de Araraquara
4 - Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual	CORREIA, Maria Aparecida de Carvalho (2016) Mestrado em Psicologia	Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
5 - Inclusão Escolar de alunos com Deficiência Intelectual e expectativas de Aprendizagem: análise do documento Oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	LARA, Patrícia Tanganelli (2016) Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
6 - Alfabetização e letramento em alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular	AZEVEDO, Fabiana Cristina de (2016) Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Maringá
7 - Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no município de	SILVA, Cristiane (2016). Mestrado em Educação	UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí

Título	Autor/Ano da Publicação/Natureza do Estudo	Instituição de Ensino
Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos		
8 - A escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Itajaí	MENDES, Regina da Silva (2016b) Mestrado em Educação	UNIVALI - Universidade do Vale do Itajaí
9 - Inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores	SILVA, Carla de carvalho Macedo (2017a) Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense
10 - Desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual: produções discursivas e seus sentidos	SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da (2017b) Doutorado em Educação	Universidade Federal de Mato Grosso
11 - Inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula	NANTES, Daniela Pereira (2019) Mestrado em Educação	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
12 - O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de Deficiência Intelectual	CARVALHO, Claudia Adriana Silva de Mello (2019) Doutorado em Educação	Universidade São Francisco
13 - Adaptações curriculares para alunos com Deficiência Intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	ARAÚJO, Maria Alice de (2019) Mestrado em Educação	Universidade Federal de Goiás
14 - Deficiência Intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento: um estudo de teses e dissertações.	RICCE, Juliessa (2019) Doutorado em Educação	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), 2021.

As informações expostas no QUADRO 1 mostram que no ano de 2016 foram encontradas seis (6) dissertações de mestrado, sendo duas (2) na área da Psicologia e quatro (4) na área de Educação, além de duas (2) teses de doutorado em Educação. Em 2017, uma (1) dissertação e uma (1) tese. Em 2019, duas (2) dissertações e duas (2) teses. Isso totaliza 14 (quatorze) produções dentre os anos de 2016 e 2020. Nos anos de 2018 e 2020, não foram detectadas publicações relativas aos descritores utilizados. As teses e dissertações foram produzidas, em sua maioria, por pesquisadores/as vinculados a programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais. Porém, destacamos a presença de quatro (4) trabalhos produzidos em duas universidades privadas, sendo duas (2) dissertações de mestrado pela Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, situada no Estado do Paraná, e uma (1) dissertação e uma (1) tese pela Pontifícia Universidade Católica, situada em dois Estados distintos.

Na próxima seção apresentamos uma síntese das quatorze (14) produções mapeadas.

2.1 Síntese das pesquisas sobre práticas pedagógicas, deficiência intelectual e anos iniciais do ensino fundamental no período entre 2016 e 2020

Neste momento, serão expostos os principais dados de cada produção, ressaltando as discussões e resultados dos/as autores/as sobre as práticas pedagógicas voltadas às crianças com Deficiência Intelectual no Ensino Regular.

Mendes (2016a) publicou a dissertação “Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência intelectual (D.I.)”. O estudo foi dividido em duas fases, sendo a primeira realizada por meio de entrevistas semidiretivas com professores/as que atuam diretamente com crianças em situação de Deficiência Intelectual. Nessa fase, a autora buscou identificar as características mais comuns atribuídas aos/as alunos/as com DI e as práticas pedagógicas inclusivas que esses/as profissionais têm utilizado no cotidiano da sala de aula. Nas entrevistas foram abordados os seguintes assuntos: características do aluno com DI, práticas pedagógicas inclusivas, importância atribuída ao diagnóstico, formação na área de inclusão, impressões sobre a educação inclusiva. A segunda fase correspondeu à análise dos dados obtidos na fase anterior.

Os resultados apontaram que os/as professores/as pensam que Deficiência Intelectual é inata e irreversível. As crianças com DI, ainda de acordo com esses resultados, não podem aprender, apenas copiam ou seguem modelos, não conseguem memorizar informações, são agressivas, distraídas e não podem cuidar da própria vida. Conforme Mendes (2016a), estes/as profissionais acreditam que sua prática pedagógica em nada pode ajudá-los a se desenvolver e acabam depositando uma crença muito clara no potencial dos laudos médicos. Esses laudos serviriam para confirmar a Deficiência Intelectual, orientar a prática docente e subsidiar o encaminhamento para a Sala de Recursos.

No que tange às estratégias pedagógicas planejadas e desenvolvidas para estas crianças, os/as professores/as informaram que, frequentemente, adotaram as seguintes posturas: administração de atividades mais simples, condizentes com as séries iniciais da escolarização; consideração da proximidade entre o assento da criança e a mesa do professor; permanência da ociosidade destas crianças enquanto trabalham com o restante da turma; encaminhamento para a Sala de

Recursos e para aulas de reforço; execução de dois planejamentos com a mesma turma, sendo um voltado para a alfabetização.

Mendes (2016a) destacou ainda alguns adjetivos atribuídos aos/as estudantes com Deficiência Intelectual por seus/as professores: desatentos, agressivos e hiperativos. Outras dificuldades acadêmicas e sociais, consideradas pelos participantes da pesquisa como inatas e irreparáveis, no que diz respeito à leitura, escrita, socialização, entendimento e aprendizagem também foram apontadas. Mendes (2016a) constata que estes/as professores/as se apoiam nestas crenças para justificar a ideia de que não há o que fazer por essas crianças no contexto escolar regular e que elas devem, pois, ser encaminhadas para as Salas de Recursos ou para programas de reforço escolar existentes, eximindo o/a professor/a da sala de aula regular de se comprometer com a sua aprendizagem.

A dissertação de Almeida (2016), pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, intitulada “Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual: a construção de conhecimento e o Letramento”, analisou a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com DI matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I. Os/as participantes da pesquisa foram os/as atores/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem, a saber: alunos/as matriculados/as em salas de aula comuns e na Sala de Recursos Multifuncionais que possuísem laudo de DI e diagnóstico da equipe pedagógica da escola e dos/as professores/as regentes da classe comum, dos/as professores/as de apoio à inclusão e dos/as professores/as do AEE.

Os resultados apontados por Almeida (2016) revelaram que as práticas pedagógicas, em sala de aula, mantêm uma dicotomia entre a Educação Especial e a educação comum. Tal dicotomia é expressa por gestos e ações, tais como: distribuição e organização dos lugares a serem ocupados na sala de aula, em que o espaço destinado aos/as alunos/as com DI é sempre o fundo da classe; no momento da mediação pedagógica, a qual ocorre de forma secundária em relação aos/as outros/as alunos/as, tendo em vista que o planejamento dos conteúdos e a escolha dos recursos didáticos são definidos a partir do público de alunos/as ditos normais. Os/as participantes da pesquisa afirmaram que a presença das crianças com Deficiência Intelectual nas escolas regulares visa oportunizar e facilitar apenas a socialização e, por conseguinte, julgam que o ensino deve ser ofertado por meio de programas substitutivos.

Almeida (2016) propôs ser necessário, no contexto de uma educação inclusiva, que todos/as os/as profissionais envolvidos/as desenvolvam um trabalho conjunto, pautado na divisão de responsabilidades, na parceria, na colaboração, tendo em vista a superação da visão de incapacidade e das práticas segregacionistas. Segundo a autora, é primordial que aconteça a ressignificação dos processos avaliativos e o rompimento da dicotomia entre Educação Regular e Educação Especial. Tais fatores serão possíveis, ainda de acordo com Almeida (2016), por meio de formação pontual dos/as profissionais da Educação Especial, de todos/as os/as regentes, professores/as de apoio e gestores. Esse processo poderá promover maior clareza nas diretrizes que norteiam esta realidade educativa.

Na conclusão do doutorado, Moscardini (2016) defendeu a tese “Deficiência Intelectual e Ensino Aprendizagem: aproximação entre Ensino Comum e Sala de Recursos Multifuncionais”, que objetivou analisar se existe cooperação entre a prática das professoras das Salas de Recursos e das professoras regentes de turmas regulares. Essa cooperação está em conformidade com a legislação nacional, a qual preconiza que a inclusão deve ocorrer de forma conjunta entre todos/as os/as profissionais diretamente atuantes com as crianças com Deficiência Intelectual.

Os participantes da pesquisa foram cinco alunos que apresentavam características de Deficiência Intelectual, matriculados nos quatro primeiros anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escolas pertencentes à rede pública municipal de Araraquara (SP). Eles frequentavam o Ensino Regular e o Atendimento Educacional Especializado. Os resultados encontrados sublinharam que a organização do AEE na escola acontecia com base no conteúdo da turma, caracterizando-se como trabalho de reforço escolar. Os participantes da pesquisa chegavam na Sala de Recursos e realizavam as atividades que a regente havia planejado para a classe. Moscardini (2016) pontuou que a professora do Ensino Regular não se comprometia em desenvolver estratégias que colaborassem para o desenvolvimento escolar dos/as alunos/as com Deficiência Intelectual, transferindo essa responsabilidade para a professora da Sala de Recursos.

Moscardini (2016) aponta ainda que existe um distanciamento entre os preceitos contidos nos documentos oficiais e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar. Em seu estudo, percebeu que não há propostas colaborativas entre os/as diversos/as atores/as atuantes na escola. Os/as

professores/as de AEE, em muitos momentos, deixaram seus/as alunos/as realizando atividades sozinhos/as, enquanto realizavam outras tarefas. O pesquisador percebeu que o objetivo da intervenção no AEE, na realidade investigada, consistia em resolver corretamente os exercícios propostos na sala de aula regular, quando lá o tempo era insuficiente. Os/as professores/as do Ensino Regular atribuíam ao professor/a da Sala de Recursos o encargo de promover a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, não se responsabilizavam pela organização das adaptações curriculares necessárias para que esses sujeitos pudessem ter acesso ao conteúdo trabalhado.

Correia (2016) concluiu seu curso de mestrado em Psicologia com a apresentação da dissertação “Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual”. Seu propósito foi analisar como os significados construídos por professores/as e manifestados nas interações em sala de aula refletem na inclusão escolar de alunos/as com DI. Seu estudo aconteceu em duas salas de aula de Ensino Fundamental I de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal e buscou, às luzes da perspectiva teórica da Psicologia Cultural, problematizar o tema da inclusão escolar de crianças com Deficiência Intelectual, partindo do pressuposto de que a ‘deficiência’ é, na verdade, uma produção sociocultural e não um limite biológico em si.

Com base na metodologia qualitativa, a investigação foi organizada em duas etapas: (a) aplicação de entrevistas semiestruturadas com oito professores/as, visando identificar e analisar os significados construídos a respeito da inclusão de alunos com DI; e (b) observação direta em duas turmas regulares, nas quais analisou-se as interações professor-aluno, buscando compreender se as interações são refletidas nas práticas pedagógicas direcionadas aos/as alunos/as com Deficiência Intelectual.

Correia (2016) apresentou duas constatações. A primeira delas afirma que a maioria dos/as entrevistados/as manifestou significados favoráveis à inclusão escolar e que a instituição escolar que contribuiu com a pesquisa adota práticas favoráveis à inclusão. Porém, Correia (2016) aponta para outras questões percebidas durante a pesquisa, como o fato de que a escolha pela profissão de professor/a para a maioria dos/as entrevistados/as ocorreu pela necessidade de entrar no mercado de trabalho e pelo grande número de vagas que conseguiam perceber nesta área. Quanto à

formação, apenas duas professoras afirmaram não terem cursado pós-graduação, mas disseram já terem participado de algum curso de formação após a graduação. As entrevistadas revelaram que existe, por parte da instituição, boa vontade e comprometimento em relação à formação, pois sempre são liberadas nos períodos de coordenação para participarem de cursos, além do fato de que a própria instituição sempre organiza e viabiliza palestras e seminários voltados para a inclusão.

Todas as professoras mencionaram a importância da formação continuada, voltada para a educação inclusiva. No entanto, relatam que as situações experimentadas na sala de aula não correspondem exatamente ao que é ensinado nos cursos. Pontuaram a necessidade de cursos de formação mais condizentes com os acontecimentos da sala de aula, uma vez que a teoria deveria ilustrar a prática, oferecendo subsídios para sua maior eficácia junto às crianças.

Em relação à diferenciação de termos, tais como “necessidades educacionais especiais”, “deficiência” ou “transtornos”, Correia (2016) observou dificuldades no estabelecimento de distinção entre eles. No entanto, a autora compreendeu que, para os/as professores/as, aqueles/as alunos/as que apresentam maiores dificuldades provavelmente têm alguma deficiência e que as “necessidades educacionais especiais” podem ser transitórias e superadas por meio da prática pedagógica, estruturada pelo/a professor/a. Sobre a capacidade de aprender das crianças com DI, há divergência de opiniões, pois alguns dos/as entrevistados/as acreditam ser possível que essas crianças aprendam a ler e a escrever, com maior tempo e por meio de atividades diversificadas, enquanto outros/as nutriam ideias preconceituosas, centradas na premissa de que a deficiência dificulta e impossibilita a aprendizagem das crianças.

No que tange ao desenvolvimento de práticas pedagógicas, Correia (2016) constatou que na Sala de Recursos é desenvolvido um trabalho mais específico, porém, nas demais disciplinas os/as alunos/as acompanham as explicações e tarefas destinadas à classe como um todo. Os/as docentes das classes regulares mencionaram que, ao utilizarem estratégias pedagógicas lúdicas como parte do processo de aprendizagem, são questionados/as pelas crianças se não vão fazer mais nenhuma outra atividade.

Mas, mesmo assim, buscam incentivar a imaginação delas por meio de situações que façam parte do seu dia a dia, da forma mais lúdica possível, utilizando

também jogos, brincadeiras e outros recursos, como filmes, alfabeto móvel, fichas e letras de músicas. Relataram trabalhar bastante a memória e a percepção visual e sensorial, independentemente da deficiência. Esses/as profissionais disseram também que costumam disponibilizar atividades específicas, em paralelo às atividades regulares da turma, buscando atribuir um tempo entre 15 e 20 minutos para dar-lhes uma atenção especial. Como complemento, mencionaram que procuram diversificar as estratégias pedagógicas e estimular todos/as a cantarem, dançarem, desenharem, fazerem origami *etc.*

Outro importante estudo desenvolvido por Lara (2016), “Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo”, teve como objetivo principal estabelecer uma análise comparativa entre dois documentos que regem a educação regular na cidade de São Paulo. O primeiro veicula “Orientações Curriculares” destinadas aos alunos considerados sem necessidades educacionais especiais e o “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual” foi composto com “o objetivo de subsidiar a avaliação feita pelo/a professor/a da sala de aula comum, onde tenha matriculado/a aluno/a com Deficiência Intelectual, para analisar o processo de aprendizagem e propor ações para o redimensionamento das práticas pedagógicas” (LARA, 2016, p. 7).

A autora realizou uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, por meio da leitura e análise de dois documentos fundamentais mencionados no parágrafo anterior: o “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual” (2008) e “Orientações Curriculares - Proposição de expectativas de aprendizagem para os/as alunos/as do Ensino Fundamental I das escolas públicas municipais de São Paulo (2007). Segundo Lara (2016), a “[...] análise dos dados foi realizada com base nas contribuições de Vygotsky, em especial nos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, processos de mediação e exploração da capacidade de abstração” (LARA, 2016, p. 7).

Os dados encontrados nessa pesquisa permitiram à autora destacar algumas observações importantes: a inclusão e o ensino dos/as alunos/as em situação de Deficiência Intelectual requerem o planejamento, a adoção e o desenvolvimento de propostas educacionais diversas e diferenciadas para garantia da aprendizagem dos conteúdos estabelecidos na escola; as orientações estabelecidas pela Prefeitura Municipal de São Paulo procuraram operacionalizar estratégias de ensino voltadas

para alunos com Deficiência Intelectual, incluídos em classes do Ensino Regular; os dois documentos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo não foram construídos de acordo com a Base Curricular Nacional no que se refere à parte da diversificação dos conteúdos e adaptação à realidade de seu alunado; nos documentos há previsão de dois tipos diferentes de salas de aula regulares para os mesmos anos escolares, sendo uma destinada às matrículas somente de alunos/as ditos normais e outra para os ditos normais e para aqueles/as que têm Deficiência Intelectual.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo ofereceu treinamento para os/as professores/as regentes das salas de aula, para professores/as de apoio e de acompanhamento à inclusão, para que pudessem organizar práticas pedagógicas inclusivas e conhecer o Programa que estava sendo implantado. No documento foi possível detectar os níveis de apoio que seriam necessários durante o processo de ensino e aprendizagem da criança em situação de Deficiência Intelectual. O documento destinado ao ensino dessas crianças apoiava-se no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, enfatizando a importância da mediação de outros/as, mais experientes, para o desenvolvimento infantil; previa a responsabilização da instituição escolar pela proposição de estratégias pedagógicas capazes de viabilizar o desenvolvimento desse/a aluno/a e a superação dos seus limites; e propunha que as práticas pedagógicas deveriam ser dinâmicas interativas e colaborativas.

Lara (2016) constatou, por meio da análise dos dois documentos, que algumas expectativas de aprendizagem traçadas para os/as alunos/as sem necessidades educacionais especiais foram suprimidas ou substituídas no documento que diz respeito à educação das crianças em situação de DI, principalmente nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

A autora citou como exemplo o ensino dos gêneros literários a serem trabalhados, onde ocorre uma discrepância entre as expectativas de aprendizagem das crianças consideradas “normais”, em relação àquelas em situação de Deficiência Intelectual, observadas no decorrer das metas estabelecidas para todos os cinco anos do Ensino Fundamental I (do 1º ano ao 5º ano). Lara (2016) averiguou que para as crianças em situação de DI foram detalhadas apenas aprendizagens superficiais, considerando aspectos concretos sobre alguns gêneros escolhidos (cartas, bilhetes, receitas). Para os/as demais alunos/as, por sua vez, existia o planejamento do aumento gradativo da complexidade das atividades trabalhadas e

estava prevista a apresentação de uma ampla quantidade de gêneros textuais, os quais seriam trabalhados no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Lara (2016) observou que os documentos municipais não estavam sincrônicos entre si, pois havia uma redução nas expectativas entre os aprendizados das crianças em situação de DI quando comparadas àquelas consideradas “normais”. Tal redução, nas palavras da pesquisadora, expressava a perspectiva de Deficiência Intelectual como situação intrínseca e permanente ao/no indivíduo, partindo do princípio de que esse só aprende por meio da vivência de situações concretas, reduzindo sua capacidade de abstração.

O documento enfatiza, quanto às formas de avaliação do trabalho docente, no que diz respeito à aprendizagem da criança em situação de Deficiência Intelectual, o uso do olhar atento e da observação acurada, estratégias que, segundo Lara (2016), reforçavam a percepção de que alunos/as em situação de DI não são capazes de avançar, especialmente no que se refere à linguagem escrita, pois nem sequer são incentivados a utilizá-la. A prática pedagógica se resumia, na maioria das vezes, na supressão, substituição ou simplificação de conteúdos e atividades para o ensino das crianças em situação de DI.

A dissertação “Alfabetização e letramento em alunos com deficiência intelectual no Ensino Regular”, desenvolvida por Azevedo (2016), teve como finalidade investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas do Ensino Regular para a alfabetização das crianças com Deficiência Intelectual. A pesquisa tratou sobre uma amostra empírica da inclusão escolar em salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de dois municípios paranaenses, com o propósito de detalhar as situações vivenciadas pelos/as professores/as quando incluíam alunos com Deficiência Intelectual em suas turmas. O instrumento de coleta de dados utilizado pela autora foi um questionário semiestruturado respondido pelos professores.

É importante ressaltar, para melhor compreensão dos conceitos abordados e resultados oriundos desta pesquisa, que Azevedo (2016), com base em Guebert (2013), caracterizou a pessoa alfabetizada como aquela que sabe ler e escrever e a letrada como quem não só sabe ler e escrever, mas utiliza de forma adequada a leitura e a escrita para atender as demandas sociais.

Alguns apontamentos feitos por Azevedo (2016) após análise dos resultados foram: as tarefas propostas no ambiente alfabetizador foram elaboradas de forma descontextualizada; os/as professores/as e gestores/as expuseram as suas

dificuldades ao receber alunos/as com DI; a existência de dificuldades por parte dos/as professores/as do Ensino Regular de envolver os/as alunos/as em situação de DI nas dinâmicas desenvolvidas na sala de aula, possibilitando-lhes a apropriação do conhecimento escolar; a pouca habilidade ou a falta de conhecimentos específicos da parte dos/as profissionais para se adaptarem ao currículo, pensando nas particularidades do público em situação de Deficiência Intelectual.

Azevedo (2016), ao investigar as práticas de alfabetização e letramento para/com alunos/as em situação de Deficiência Intelectual, inseridos no Ensino Regular, observou que os planejamentos eram realizados de forma isolada e sem reflexão. Segundo a autora, as estratégias de trabalho pedagógico, possivelmente, revelavam a concepção vigente na instituição de que a pessoa em situação de DI seja incapaz de aprender.

Dessa forma, Azevedo (2016) chamou a atenção para a falta de preparação da escola, dos/as professores/as e da equipe pedagógica no que diz respeito a ensinar alunos/as em situação de Deficiência Intelectual. Algumas estratégias e práticas pedagógicas utilizadas pouco contribuía para a essa falta de preparação, tais como a cópia para exercitação mecânica, a predominância de atividades que não exigiam a ação mental, atividades repetitivas, sem interação com outras pessoas, automatismo e reprodução, cópia de numerais e resolução de continhas em série. Essas atividades, segundo a autora, não colaboravam o suficiente para que os/as alunos/as em situação de Deficiência Intelectual apreendessem os conhecimentos escolares necessários para a aquisição dos processos de alfabetização voltados para a leitura e escrita.

Azevedo (2016) concebeu a escola como agente formativo, responsável pela elaboração de um currículo integrador, a fim de suprir as desigualdades provenientes da exclusão histórica que marca a vida dessas crianças, as quais muitas vezes são excluídas do espaço escolar e não vivenciam a apropriação da leitura e da escrita. A autora defendeu ainda a necessidade de ir além da apropriação do código escrito, para que ocorra a inclusão das pessoas com Deficiência Intelectual.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Azevedo (2016) sinalizaram que o/a professor/a assume papel importante e essencial no processo de inclusão, no qual as tarefas de ensino e aprendizagem, assim como a adequação curricular,

dependem das práticas pedagógicas planejadas e contextualizadas para esse grupo específico de alunos. Além disso, foi apontada a necessidade de aprofundamento nos estudos, por meio de cursos de formação continuada, para os/as professores/as que atendem às crianças em situação de Deficiência Intelectual.

Conforme indicado pela pesquisadora, é importante também que no ambiente escolar aconteçam adaptações curriculares e que o trabalho pedagógico ocorra coletivamente. A autora salientou ainda que a escola tem o papel social de adotar ações capazes de romper com as práticas segregacionistas, que imperam por longos anos na história da humanidade. E, para proporcionar a essas crianças saberes que vão além das habilidades da leitura e da escrita, faz-se necessário criar condições de convívio e inserção destas na sociedade.

No ano de 2016, Cristiane da Silva defendeu a dissertação “Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos”. Conforme a autora, o processo de construção de conceitos nas crianças com DI se relaciona com a qualidade da mediação oferecida pelos/as professores/as no que diz respeito ao desenvolvimento das funções superiores. A mediação combinada com o trabalho coletivo entre os pares e com a possibilidade da expressão do pensamento por meio da linguagem se torna fundamental para que essas crianças possam construir e se apropriar dos conhecimentos científicos.

Silva (2016) mostrou que as crianças com DI participantes da pesquisa se envolveram mais ativamente nas atividades e estratégias de ensino planejadas e executadas para e com todos/as os/as alunos/as da classe. Elas tiveram maior facilidade para resolver os desafios propostos pelos/as profissionais que mais acreditavam no seu potencial individual para aprender, os quais lhes confrontavam com o uso de tarefas diferenciadas e as desafiavam a pensar e a criar estratégias próprias para chegar a uma resolução ou resultado.

Ao analisar as filmagens das aulas, Silva (2016) observou que a quantidade e a qualidade do envolvimento das crianças nas atividades planejadas pelo/a professor/a tinham relação direta com o quanto de prazer essas aulas lhes proporcionavam. Quanto mais agradáveis e significativos fossem os instrumentos, os objetos, os recursos didáticos utilizados para intermediar e consolidar a prática pedagógica, maior seria o nível de envolvimento de todas e a possibilidade de efetivar a interação com o conhecimento. A pesquisadora se referiu ao uso de

recursos concretos, com uma metodologia menos tradicional, sem apostila, lousa e caderno, de modo a relacionar os conceitos teóricos com a utilização prática.

Silva (2016), no entanto, registrou que os momentos acima descritos aconteciam raramente, evidenciando que há escasso conhecimento por parte dos/as professores/as acerca do conceito de mediação e de como colocá-la em prática em sala de aula, pois é preciso haver cadência entre o planejamento da atividade, os recursos disponíveis para sua execução e a intervenção durante sua aplicação. Contrariamente, o que a autora observou foi a utilização de tarefas pedagógicas mecanizadas e pouco atrativas, tais como: cópias reiteradas das letras do alfabeto, de palavras ou frases sem o menor sentido, que se reduzem em mero treino ortográfico; ou resolução de continhas matemáticas de adição e subtração, sem promover nenhum tipo de raciocínio ou reflexão.

A pesquisadora sugeriu que os/as profissionais atuantes nas escolas, nos diferentes conteúdos e nas Salas de Recursos Multifuncionais, trabalhassem de forma articulada, dialogando e planejando estratégias conjuntas e coerentes, criando, sempre que possível, condições favoráveis para a atuação coletiva e empenhando-se na construção das adaptações curriculares apropriadas, que se constituem como instrumentos eficazes na aprendizagem das pessoas com Deficiência Intelectual.

Mendes (2016b) concluiu seu mestrado com a dissertação “A escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Itajaí-SC”. A pesquisa teve como participantes um aluno e uma aluna com diagnóstico de DI, matriculados no Ensino Regular e no Atendimento Educacional Especializado. O menino, de 8 anos, cursava o terceiro ano do Ensino fundamental I e a menina, com 15 anos, o nono ano do Ensino Fundamental II; ambos foram observados durante as aulas dos diversos componentes curriculares.

A autora teve a oportunidade de analisar situações distintas (sala do Ensino Fundamental I, 1º ao 5º ano, sala de aula do Fundamental II, 6º ao 9º ano, e atuação do AEE nas duas realidades) e evidenciou que enquanto o/a aluno/a cursa os anos iniciais do Ensino Fundamental ocorre, com frequência, sua interação com os conteúdos e práticas pedagógicas planejados para a turma como um todo, ou seja, o aluno do terceiro ano participou das tarefas propostas junto aos seus pares, com maior frequência. Nestes anos escolares a criança ainda é acompanhada pelos/as

professores/as que buscam envolvê-la constantemente nas propostas diárias de ensino-aprendizagem, resultando numa prática pedagógica mais próxima da criança.

Em relação à aluna do nono ano, Mendes (2016b) mencionou que, na maioria das vezes, ela ficava sozinha no ambiente escolar, falava somente quando era solicitada, não demonstrando conforto nestas situações, e dizia que não queria estar na escola. Seus/as professores afirmaram que ela tinha muitas dificuldades para resolver as atividades e a garota sempre relatava que amava a Educação Infantil, porque lá tinha amigos/as e a professora demonstrava gostar dela.

No terceiro ano do Ensino Fundamental, embora não acontecessem a participação e o envolvimento efetivo do aluno com seus pares, a pesquisa apontou que havia boa vontade por parte de todos/as na realização das tarefas, principalmente quando elas exigiam respostas mais mecanizadas ou decoradas *a priori*, não dependendo de maior grau de abstração ou emprego do raciocínio lógico e do pensamento. De acordo com Mendes (2016b), as crianças observadas demonstraram certa tendência a esperar por uma resposta pronta por parte dos/as colegas e/ou da professora, para depois partirem para a ação, tal fato denota, conforme a autora, a necessidade de obterem uma confirmação de que estão no caminho correto. Nesse sentido, Mendes (2016b) problematizou também até que ponto a conduta do/a professor/a poderia ou não fazer diferença, uma vez que, se ele/ela se aproximasse destes/as alunos/as, na tentativa de encorajá-los e motivá-los a realizar as tarefas de forma mais independente, eles/as poderiam desenvolver mais a autonomia.

Em relação ao trabalho de mediação, a autora verificou que os/as professores/as participantes da pesquisa (da sala regular, de Educação Física e do Atendimento Educacional Especializado) agiram positivamente em variadas situações, indo até as mesas das crianças, orientando-as sobre como realizar as tarefas, afastando-se para que elas respondessem de forma autônoma, provocando questionamentos que permitiam às crianças confrontarem suas ideias e reelaborá-las.

Mendes (2016b) pontuou sobre a importância de correlacionar as práticas pedagógicas desenvolvidas, ou seja, atividades e estratégias planejadas e trabalhadas na Sala de Recursos, por meio da mediação da professora, com aquelas desenvolvidas na sala de aula do Ensino Regular, pois foi constatada a

presença de uma dicotomia entre o que se trabalha na sala de aula regular e as estratégias desenvolvidas na Sala de Recursos Multifuncionais.

A autora considerou ser de fundamental relevância a complementariedade do trabalho dos/as profissionais que atuam em ambos os espaços, sala de aula e sala de Recursos Multifuncionais; ponderou que essa parceria poderá proporcionar o desenvolvimento das funções superiores da criança com Deficiência Intelectual, por meio da interação e da vivência com os pares, com os/as professores/as, facilitando, assim, sua construção de conceitos; destacou que as ações desenvolvidas nestes ambientes (sala de aula e Sala de Recursos) não podem ser substitutivas nem iguais, mas complementares, e reafirmou que a Sala de Recursos não pode ser vista como espaço de reforço de aprendizagem.

A dissertação de mestrado “Inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores” (2017a), produzida por Carla de Carvalho Macedo Silva, propõe um estudo sobre a eficácia do Plano de Desenvolvimento Individual para crianças com DI no contexto da Educação Básica. A autora acredita que este instrumento, além de se constituir como norteador da prática diária do/a professor/a, garante a previsão do planejamento e a execução de adaptações curriculares que vão ao encontro das necessidades específicas de cada estudante.

Silva (2017a) percebeu que os/as professores/as entrevistados/as pautavam o trabalho pedagógico na ideia de que as crianças com Deficiência Intelectual eram incapazes de aprender, acreditavam na prerrogativa de que a deficiência está impregnada na criança e que independentemente do grau de intervenção ela jamais poderia se desenvolver e aprender. Porém, a autora esclareceu que essa visão de impossibilidade que guiava a prática pedagógica dos/as professores foi se modificando, gradualmente, no decorrer da participação no grupo de estudo que fez parte das ações da pesquisa. A partir das leituras e discussões coletivas, as professoras passaram a compreender o papel de mediação que deveriam adotar em relação a todas as crianças e, de modo mais específico, ao se tratar das crianças em situação de Deficiência Intelectual.

A autora conta-nos que ao findar as atividades do grupo de estudos foi realizado um Workshop educacional, com título: “O papel do professor na escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, incluídos em escolas regulares”.

O evento contou com a participação das professoras partícipes da pesquisa e alcançou repercussão muito positiva em toda a rede de ensino. A pesquisadora e as professoras criaram instrumentos para avaliação das crianças, que posteriormente foram utilizados pela coordenação municipal da Educação Especial.

Silva (2017a) observou maior conscientização por parte dos/das profissionais sobre a relevância da construção, com seriedade e compromisso, do Plano de Desenvolvimento Individual, pois ele seria o documento norteador das práticas pedagógicas e dos recursos que deveriam ser adotados para concretizá-las, a fim de garantir condições diversificadas de aprendizagem para as crianças com DI.

A tese de doutorado “Desenvolvimento humano do aluno com Deficiência Intelectual: produções discursivas e seus sentidos”, de Glaucia Eunice Gonçalves da Silva (2017b), revelou a existência de uma diversidade de discursos em torno da presença de estudantes com Deficiência Intelectual nas escolas, revelando que alguns/as profissionais cultivam ideias voltadas à segregação, outros/as para a integração. E outros/as defendem a inclusão.

Silva (2017b) compreendeu que a escola é composta por sujeitos, produtores de discursos divergentes, expressos por meio de palavras, de ações, de objetos utilizados e de documentos produzidos. Esses discursos, por sua vez, implicam na fundamentação de políticas públicas que determinam e governam vidas. Portanto, os resultados da pesquisa apontaram que a circulação de discursos e práticas inerentes à segregação e à integração impedia que a inclusão de fato acontecesse nos ambientes escolares, indicando que a inclusão, embora fosse um horizonte a ser perseguido, sempre esbarrará nas ideias e ações que vão de encontro aos seus ideários.

A pesquisa demonstrou também haver dificuldades por parte dos/as professores/as em relação à produção de relatórios das atividades planejadas e desenvolvidas para os/as alunos/as com Deficiência Intelectual e à sistematização dos objetivos em torno do desenvolvimento humano destes estudantes. Esses fatores possivelmente interferem diretamente no planejamento das práticas pedagógicas, considerando que, inicialmente, a primeira tarefa do/a docente consistiria em conhecer o/a aluno/a, estabelecer objetivos claros para o seu ensino e, a partir deste ponto, compor um plano de trabalho.

Silva (2017b) propôs uma importante reflexão sobre a impossibilidade de se produzir bons relatórios sem saber quais objetivos estão em pauta e sem ter a noção

exata do que se deseja trabalhar. Essa observação sugeriu à Secretaria de Educação indícios sobre a necessidade de ofertar cursos de formação que orientassem o trabalho diário do/a professor/a, além de ter deixado clara a importância da Sala de Recursos Multifuncionais e de sua atuação para o desenvolvimento do/a aluno/a com DI. Ressaltou-se também a relevância do diálogo e da parceria entre os/as profissionais envolvidos com o ensino deste/a aluno/a, a fim de que desenvolvessem uma prática pedagógica, considerada como toda ação voltada para o alunado, coerente, permeada de sentido e que realmente favorecesse a sua aprendizagem.

Nantes (2019) registrou em sua dissertação de mestrado, “Inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula”, que a escola, desde os seus primórdios, buscou homogeneizar e agrupar sua clientela, por meio de critérios diversos, como idade, sexo, condições cognitivas, entre outros. Assim, com os ideários da inclusão, os movimentos e legislações pós-década de 1990 sugerem a inclusão das crianças com Deficiência Intelectual nas escolas e salas do Ensino Regular, para terem acesso a experiências de aprendizagem semelhantes às dos demais alunos/as. Entre outros questionamentos, a pesquisadora buscou compreender se todos os direitos preconizados nas legislações, de modo particular no que se refere à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, têm sido de fato garantidos a essas crianças.

Outra observação de Nantes (2019) coloca que o direito à matrícula tem sido garantido, porém, as condições nas quais se concretiza a inclusão das crianças com Deficiência Intelectual ainda estão distantes de serem coerentes com aquelas preconizadas nas leis. As adaptações curriculares que deveriam ser feitas para garantir a inclusão e a aprendizagem ainda estão por acontecer. Geralmente, a não realização dessas adaptações se sustenta em alguns argumentos, tais como: salas muito cheias, despreparo do/a professor/a sobre como lidar com essas crianças; concepções consolidadas em torno da incapacidade dessas crianças de aprender.

Conforme indicado por Nantes (2019), na escola predominavam as intervenções ou práticas pedagógicas descontextualizadas, que pouco favoreciam a aprendizagem das crianças com Deficiência Intelectual, geralmente consolidadas por meio de tarefas mecânicas, como cópias, explicação, correção no quadro e nova cópia das respostas. A autora chamou atenção para a necessidade de um novo

fazer pedagógico, permeado por práticas capazes de aguçar a imaginação, a criatividade e a inventividade dessas crianças.

Carvalho (2019) defendeu a tese de doutorado denominada “O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de Deficiência Intelectual”, na qual discutiu sobre o verdadeiro papel da escola e dos/as professores/as diante dos/as alunos/as com Deficiência Intelectual. A autora utilizou como base teórica as ideias e pressupostos da teoria sociocultural de Vygotsky.

A pesquisadora argumentou que à escola não cabe somente a função socializadora das crianças em situação de DI. A teoria Vygotskyana sustenta que a aprendizagem não se encontra associada aos déficits que elas venham a apresentar, mas à forma como a sociedade lida com essas pessoas, com a quantidade e a qualidade de estimulação, além das oportunidades que lhes são oferecidas principalmente no contexto escolar.

Carvalho (2019) mencionou ainda que, na atualidade, a Pedagogia e a escola encontram-se diante de um grande desafio, reconheceu que não se trata de uma tarefa simplória, principalmente diante do cenário atual em que estão imersas as instituições de ensino e todos os seus componentes. No entanto, ressaltou que o atendimento competente às crianças com Deficiência Intelectual é, além de tudo, um compromisso necessário, ético, profissional e humano.

A proposta de Carvalho (2019) para os participantes da pesquisa, a professora e o aluno, consistia no desenvolvimento de práticas sociais letradas onde para todos os gêneros textuais apresentados os alunos tinham a oportunidade de interagir, emitir opiniões, questionar e fazer uso da linguagem para se expressarem. O aluno com Deficiência Intelectual, assim como os/as demais, foi aos poucos desenvolvendo a escrita (com ajuda), a oralidade e a imaginação. As atividades foram ganhando significado, de modo que uma receita, um bilhete, um poema, uma carta, uma lista já não eram somente gêneros textuais desprovidos de sentido. Aos alunos foi permitido o diálogo, a troca de experiências e a vivência real da função social desses gêneros textuais.

Carvalho (2019) defendeu que a construção do conhecimento tem caráter social e que a prática pedagógica deveria ser dialógica, com o intuito de alcançar seu objetivo e ser eficaz para todas as crianças, independentemente de suas potencialidades e limitações individuais. A prática pedagógica mencionada consistiu

na valorização dos conhecimentos construídos ao longo da vida nos diversos locais de interação dos indivíduos. Foi necessário criar, na escola, situações de aproximação entre tarefas escolares e atividades desenvolvidas na vida diária.

Araújo (2019) concluiu seu mestrado em Educação com a dissertação “Adaptações curriculares para alunos com Deficiência Intelectual: das concepções às práticas pedagógicas”. Nela, buscou compreender como as escolas, com seus recursos e condições atuais, têm desenvolvido o trabalho pedagógico voltado para as crianças com Deficiência Intelectual, por meio das adaptações e/ou flexibilizações curriculares. Consideramos importante destacar que autora conceituou práticas pedagógicas como mecanismos, registros e ações utilizados pelos/as professores/as que refletem seus modos de pensar, a criança, a escola, a deficiência e a adaptação dos conteúdos.

Araújo (2019) constatou, por meio dos registros disponibilizados pelos/as professores/as e de suas falas, o parco conhecimento sobre como conceber as adaptações curriculares. Os/as profissionais alegaram como fatores que dificultavam o trabalho pedagógico a falta de cursos de formação continuada e a insuficiente atuação das famílias em parceria com a escola, acreditando que se houvesse o envolvimento de todos/as o ensino poderia ser mais eficaz.

Alguns/as professores/as argumentaram que as crianças com Deficiência Intelectual precisam de acompanhamento médico, medicação controlada e outras terapias, como psicoterapia, fonoaudiologia *etc.* Comumente, de acordo com Araújo (2019), os responsáveis não conseguem ter acesso a esses serviços públicos de imediato, uma vez que as agendas médicas são muito cheias e as famílias demoram meses para conseguir marcar uma consulta. Segundo eles/elas, a frequência do contato com médicos e outras especialidades é irregular, interferindo no comportamento da criança na sala de aula e no seu desenvolvimento cognitivo.

Os/as entrevistados/as demonstraram acreditar na eficácia de uma articulação entre o serviço pedagógico e outras profissões da área da saúde, para o atendimento e acompanhamento do/a aluno/a com DI. Eles declararam também o desejo de que uma equipe multiprofissional atuasse de maneira constante para o pronto-atendimento deste público, a qual seria responsável pela manutenção da medicação.

A pesquisa de Araújo (2019) apontou para a existência de uma Educação Especial paralela ao Ensino Regular, colocada em prática pelos professores/as de

apoio que planejavam, ensinavam e faziam adaptações curriculares. Essas ações foram definidas na pesquisa como estratégias de ensino, as quais possibilitam aos alunos com Deficiência Intelectual o acesso aos conteúdos curriculares, e deveriam ser feitas em conjunto por todos/as os/as professores/as, de Ensino Regular e da Educação Especial, antecipadamente e não de forma repentina e isolada.

A autora destacou a não realização do planejamento individualizado para o/a aluno/a; todos/as estavam submetidos ao mesmo planejamento, aplicado a todos/as os/as alunos/as com Deficiência Intelectual, não contendo observações ou modificações condizentes com as características inerentes a cada criança. O roteiro uniforme, para o trabalho no AEE, contemplava: nome do educando, necessidade educacional especial, ano/série, disciplinas, eixo temático, expectativa de aprendizagem, conteúdos, metodologias/procedimentos didáticos e avaliação.

A autora considerou que tal prática se aproxima mais de movimentos integrativos do que inclusivos, uma vez que foi averiguado nos registros analisados que o planejamento dos/as professores/as da sala regular também era único para todos os/as estudantes da turma, não havendo citações de adaptações ou metodologias diferenciadas. Araújo (2019) destacou que o planejamento e a organização das aulas ocorriam isoladamente, pois não havia uma elaboração conjunta.

A pesquisadora detectou ainda que o/a professor/a de apoio ficava sabendo dos conteúdos que o/a professor/a referência trabalharia com a turma por meio de conversas informais no dia a dia. Uma das professoras declarou que a causa da dificuldade de trabalhar as adaptações curriculares estava na formação e que quem deveria estar preparado/a para auxiliar o/a professor/a da sala regular seria o/a professor/o de apoio e/ou da sala de Recursos.

Araújo (2019) mencionou que nos momentos em que essas crianças com Deficiência Intelectual estavam na sala de aula, elas geralmente resolviam atividades relacionadas a conteúdos de séries anteriores. Além disso, na maioria das vezes, tais atividades eram infantilizadas, sem objetivos bem delineados, por exemplo cobrir pontinhos e colorir desenhos.

A autora constatou ainda a ausência de políticas públicas municipais, em consonância com as legislações federais, que garantissem os direitos das crianças em situação de Deficiência Intelectual. As Salas de Recursos, por exemplo, eram mantidas fechadas na maior parte do tempo, por falta de profissionais

qualificados/as para nelas atuarem e de recursos financeiros para garantir seus salários. O quadro de professores/as de apoio e da Sala de Recursos era composto por estagiários/as, sem a devida formação e que pouco podiam contribuir para o desenvolvimento das crianças com DI.

Ricce (2019) finalizou seu doutorado com a tese “Deficiência Intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento: um estudo de teses e dissertações”, a qual consistiu no mapeamento de produções, teses e dissertações que discutiram a Deficiência Intelectual e as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento adotadas pelas instituições escolares, e por seus/as professores/as, após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.

A pesquisadora observou que os/as alunos/as com Deficiência Intelectual não têm se apropriado da leitura e da escrita, salvo raras exceções, pois as atividades propostas, na maioria das instituições mencionadas nas publicações, eram desprovidas da significação necessária para a aprendizagem dessas crianças e priorizavam a repetição e a memorização mecanizadas. As adaptações curriculares nem sempre eram realizadas e, quando aconteciam, estavam voltadas para o preenchimento do tempo.

De acordo com Ricce (2019), as práticas mencionadas revelaram o caráter homogêneo do trabalho escolar, que criava um padrão ideal de aluno/a, oferecendo-lhe um ensino em série, com atividades padronizadas, cujo objetivo era alcançar a todos/as com as mesmas estratégias. A autora assinalou o desconhecimento por parte dos/as professores/as sobre como conceber as adaptações curriculares regado por certa resistência para a modificação das práticas pedagógicas.

Segundo Ricce (2019), as práticas pedagógicas ocorriam de maneira mecânica, tradicional e descontextualizada, fundamentada na crença da incapacidade de aprender das crianças com Deficiência Intelectual e associada com as dificuldades de modificar pontos de vista. A autora percebeu que as dificuldades teóricas e práticas presentes nos discursos dos/as profissionais se relacionavam à escassa oferta de cursos de formação continuada e à falta de interesse por conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Para Ricce (2019), a interação de tais fatores resultava em uma administração abusiva, excessiva e sem objetivo definido de atividades desprovidas de sentido, geralmente retiradas de livros didáticos, que pouco contribuía para o contato das

crianças com o conhecimento. Essas atividades eram pautadas em recorte, colagem, uso de massinha, jogos, cópia de textos e de palavras da lousa, separação de sílabas e construção de frases. A autora frisou que tais propostas de atividades ocorriam sem quaisquer adaptações curriculares, enquanto os/as demais alunos/as realizavam as atividades referentes aos conteúdos dos anos escolares nos quais estavam matriculados.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas que melhor atenderiam às crianças com Deficiência Intelectual, Ricce (2019) considerou que estas deveriam contemplar o uso de recursos que permitissem a expressão das crianças, por meio da interpretação de desenhos, da verbalização de suas ideias, ao falar ou recontar uma história, do relato de situações vivenciadas no dia a dia, ao usar pranchas de comunicação e jogos educativos para expressar o conhecimento. A autora sugere, para o ensino da língua escrita, o registro das letras do alfabeto, inicialmente, depois as do próprio nome, além do uso do alfabeto móvel para organizar letras e construir palavras simples.

Ricce (2019) frisou que, para haver a mudança necessária das práticas pedagógicas, será primordial a conscientização por parte dos/as professores/as sobre o papel de mediador que devem adotar no atendimento ao/a aluno/a com DI. A pesquisadora ressaltou também que é função das Secretarias de Educação e das instituições escolares oferecer cursos de formação continuada, referentes às adaptações curriculares para o trabalho docente, pois as práticas pedagógicas bem-sucedidas dependerão do desenvolvimento e da atuação desses profissionais em sala de aula.

De maneira geral, os trabalhos citados, Correia (2016), Almeida (2016), Lara (2016), Moscardini (2016), Azevedo (2016), Silva (2016), Mendes (2016a), Mendes (2016b), Silva (2017a), Silva (2017b), Carvalho (2019), Nantes (2019), Ricce (2019), Araújo (2019), produzidos nos últimos cinco anos e relacionados às práticas pedagógicas para/com crianças com DI nos anos iniciais do Ensino Fundamental, discutem a relevância da interface de atuação nas salas de aula do Ensino Regular e nas Salas de Recursos Multifuncionais, além da construção de adaptações curriculares.

As pesquisas destacadas consideraram que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, as salas de aula regulares e as Salas de Recursos devem atuar de forma complementar no ensino

das crianças com Deficiência Intelectual. Além disso, apontaram para a necessidade de haver um afinamento entre as ações desenvolvidas em cada um desses espaços, mesmo que a previsão seja do atendimento no contraturno, faz-se urgente que os/as profissionais dialoguem e construam conjuntamente estratégias de atuação.

Os/as autores/as discutiram a urgência da necessidade de oferta de cursos de formação que versem sobre a construção de adaptações curriculares, coerentes e significativas, para atingir diretamente as crianças com Deficiência Intelectual e promover sua aprendizagem. Essa demanda ocorre pois as práticas pedagógicas adotadas até a atualidade, definitivamente, não conseguem suprir as demandas desse público, haja vista que se mostram descontextualizadas, desprovidas de significado, pautadas na memorização e na repetição mecânica.

De acordo com Correia (2016), Almeida (2016), Lara (2016), Moscardini (2016), Azevedo (2016), Silva (2016), Mendes (2016a), Mendes (2016b), Silva (2017a), Silva (2017b), Carvalho (2019), Nantes (2019), Ricce (2019) e Araújo (2019), faz-se urgente a mudança de concepção dos/as professores/as sobre a capacidade de aprender das crianças com DI, que no decorrer dos anos seguiu permeada pela crença na impossibilidade e na ideia que a deficiência está centrada na pessoa, demandando laudo médico e uso constante de medicação.

Os/as autores/as destacam que é necessário que estes/as profissionais compreendam a importância da alteração das práticas tradicionais de ensino e da busca por formação continuada, bem como do papel de mediador que devem adotar. É fato que as leis que garantem a inclusão estão vigorando por todo o país, porém, na prática, no chão das salas de aula, ainda imperam discursos e práticas tradicionais, com diversas formas de conceber as crianças com Deficiência Intelectual, perpassando por ações segregacionistas e inclusivas.

Os/as autores/as defendem que o processo de inclusão se traduz pela capacidade da escola e de seus/as profissionais de propor respostas eficazes às diferenças de aprendizagem dos/as alunos/as, considerando o seu desenvolvimento como prioritário. A prática pedagógica dos/as professores/as e de todos/as os/as profissionais envolvidos/as na educação deve implicar o reconhecimento das diferenças e a concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação, a partir da atividade do sujeito, diante das solicitações do meio, considerando-o autônomo na consolidação do conhecimento.

No processo de inclusão educacional das crianças em situação de DI, a escola, como agente formativo, deve ser responsável pela elaboração de um currículo integrador, a fim de suprir as desigualdades provenientes da exclusão histórica que marca suas vidas há longa data.

Segue a exposição, por meio do QUADRO 2, de alguns dados relevantes das pesquisas mapeadas no estado do conhecimento.

2.2 Pesquisas envolvendo práticas pedagógicas, deficiência intelectual e anos iniciais do ensino fundamental no período entre 2016 e 2020

No QUADRO 2, a seguir, inserimos aspectos primordiais das pesquisas encontradas: autor, ano de publicação, título, objetivos, metodologia, fundamentação teórica.

Quadro 2 – Consolidado das dissertações e teses sobre a temática: práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2016 a 2020)

Autor/Ano/Título	Objetivos	Metodologia/Instrumentos	Fundamentação
1- MENDES (2016) Práticas Inclusivas e Representações Sociais do Aluno com Deficiência Intelectual (D.I.)	Identificar as representações sociais do aluno com D.I., as práticas pedagógicas inclusivas e os elementos que compõem as representações sociais dos professores acerca do aluno com Dificuldades de Aprendizagem.	Estudo de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando como instrumentos entrevistas semidiretivas.	Abordagem estrutural das representações sociais e a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001).
2 - ALMEIDA (2016) Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual: a construção de conhecimento e o Letramento	Analisar a construção de conhecimento e o letramento de estudantes com Deficiência Intelectual matriculados em salas comuns de escolas regulares do Ensino Fundamental I.	Observação participativa, utilizando como instrumento a entrevista com grupo focal. Análise Documental.	Epistemologia histórico-cultural de Vygotsky, com ênfase na coletânea intitulada "Fundamentos da Defectologia", para compreender o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Autor/Ano/Título	Objetivos	Metodologia/Instrumentos	Fundamentação
<p>3 - MOSCARDINI (2016) Deficiência Intelectual e Ensino Aprendizagem: aproximação entre Ensino Comum e Sala de Recursos Multifuncionais</p>	<p>Avaliar se a prática das professoras especialistas e de suas colegas regentes do Ensino Regular se encontram em concordância com a legislação educacional brasileira, que defende a estruturação de um movimento de inclusão baseado na cooperação entre todos os atores inseridos nesse processo.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, descritiva, de caráter observacional, além da proposta de análise de conteúdo.</p>	<p>Lev Semiónovich Vigotsky, apoiando-se na legislação que regulamenta a modalidade de AEE pesquisada. Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.</p>
<p>4 - CORREIA (2016) Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com Deficiência Intelectual</p>	<p>Analisar como os significados construídos por professores e manifestados nas interações em sala de aula refletem na inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual, em duas salas de aula de Ensino Fundamental I de uma instituição pública de ensino do Distrito Federal.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos Entrevista Individual Semiestruturada e Roteiro de Observação.</p>	<p>Glat e Pletsch (2012).</p>
<p>5 - LARA (2016) Inclusão Escolar de alunos com Deficiência Intelectual e expectativas de Aprendizagem: análise do documento Oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo</p>	<p>Estabelecer uma análise comparativa entre dois documentos que regem a educação regular na cidade de São Paulo: aquele que inscreve "Orientações Curriculares" destinadas aos alunos considerados sem necessidades educacionais especiais e o "Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual - RAADI - Ensino Fundamental</p>	<p>Pesquisa qualitativa e Análise Documental.</p>	<p>Lev Semiónovich Vigotsky (1999, 2001, 2005, 2007, 2008, 2009).</p>

Autor/Ano/Título	Objetivos	Metodologia/Instrumentos	Fundamentação
	I", composto com o objetivo de subsidiar a avaliação do professor da sala de aula comum, que tenha alunos com Deficiência Intelectual, para analisar o processo de aprendizagem e propor ações para o redimensionamento das práticas pedagógicas.		
6 - AZEVEDO (2016) Alfabetização e letramento em alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Regular	Investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas do Ensino Regular para a alfabetização das pessoas com Deficiência Intelectual. Detalhar as situações vivenciadas pelos professores quando havia alunos com DI em suas turmas.	Pesquisa empírica, utilizando como instrumento um questionário semiestruturado.	Contribuições de Boraschi (2016), Guebert (2013), Kleiman (1995), Moscardini (2011), Shimazaki (2016), entre outros, que são literaturas especializadas na alfabetização e letramento de pessoas com Deficiência Intelectual.
7 - SILVA (2016) Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos	Analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, notadamente as que se referem ao ensino e à aprendizagem destes na escola comum (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos) e no AEE, assim como ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar.	Pesquisa qualitativa, colaborativa; a coleta de dados ocorreu por meio de filmagens, análise das transcrições dos vídeos e observação participante.	Abordagem histórico-cultural nos constructos de Vygotsky (1983, 1994) e Luria (1986), que defendem a relação dialética entre o homem e a natureza.
8 - MENDES (2016) A escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Itajaí-SC	Analisar as dimensões que envolvem a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, notadamente as que se referem ao ensino	Estudo de caso e diferentes instrumentos de coleta de dados, como a observação, a entrevista, a aplicação das provas de Luria (1986) e a Escala de Envolvimento do aluno.	Concepção histórico-cultural desenvolvida por Vigotski (2007, 2008, 2012) e Luria (1986) para a análise dos processos de elaboração conceitual. Para o processo de

Autor/Ano/Título	Objetivos	Metodologia/Instrumentos	Fundamentação
	e à aprendizagem destes nas classes regulares (Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos), no AEE, e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais de rendimento escolar (p. 7).		escolarização e cultura escolar, buscou-se Gimeno Sacristán (1997, 1999, 2000) e Lunardi-Mendes (2004, 2005, 2012).
9 - SILVA (2017a) Inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores	Criar um grupo de estudos sobre Deficiência Intelectual com professores do terceiro distrito de Nova Friburgo, para elaborar práticas de ensino específicas e estratégias de acompanhamento do desenvolvimento individual dos estudantes. Os resultados seriam apresentados em um <i>workshop</i> sobre DI, gravado em um DVD para subsidiar ações de inclusão no município.	Pesquisa-ação.	Veltrone e Mendes (2011); Capellini <i>et al.</i> (2011); Pletsch e Glat (2011); Lopes e Markezine (2012); Rossato <i>et al.</i> (2013); Pedro e Chacon (2013); Caramori e Dall'acqua (2015); Braun e Nunes (2015); Toledo e Vitaliano (2012); Mendonça e Silva (2015); Souza e Gomes (2015); Santos e Martins (2015); Fantacini e Dias (2015); Vieira (2015).
10 - SILVA (2017b) Desenvolvimento humano do aluno com Deficiência Intelectual: produções discursivas e seus sentidos	Compreender o desenvolvimento humano de alunos com Deficiência Intelectual, a partir das articulações estabelecidas entre os elementos do contexto escolar, e os processos de constituição, produção e operacionalização das políticas voltadas para o desenvolvimento humano de alunos com Deficiência Intelectual nos espaços escolares por/para/dos seus atores educativos.	Pesquisa documental.	Intelecção da Teoria do discurso de Laclau e da etnografia pós-estruturalista. Teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015).
11 - NANTES (2019) Inclusão escolar de	Investigar as práticas pedagógicas	Pesquisa com abordagem qualitativa	Perspectiva histórico-cultural de

Autor/Ano/Título	Objetivos	Metodologia/Instrumentos	Fundamentação
estudantes com Deficiência Intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula	desenvolvidas para promover a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual na classe comum de uma escola de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Sidrolândia, em Mato Grosso do Sul.	nos moldes de estudo de caso, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação participativa, a análise documental e questionários semiestruturados.	Vygotsky sobre o desenvolvimento humano e o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual.
12 - CARVALHO (2019) O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de Deficiência Intelectual	Discutir como o processo de aprendizagem da linguagem escrita para alunos com DI pode ser desenvolvido à luz das práticas de letramento. Analisar práticas desenvolvidas, buscando indícios da transformação dos envolvidos: professora, pesquisadora e aluno.	Pesquisa qualitativa, com registro feito por meio de vídeo e diário de campo.	Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e na Teoria Enunciativo-discursiva.
13 - ARAÚJO (2019) Adaptações curriculares para alunos com Deficiência Intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	Analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com Deficiência Intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas do Ensino Fundamental I, de uma cidade de pequeno porte do Estado de Goiás. Descrever as concepções dos professores de sala comum acerca das adaptações curriculares para os alunos com DI.	Observação participante, utilizando-se de entrevistas e análise de documentos escolares.	Teoria histórico-cultural de Vigotsky, dialogada com autores como Capellini (2018); Oliveira (2018); Stainback e Stainback (1999); Heredero (2010); Leite, Borelli e Martins (2013); Cenci e Damiani (2013); Correia (2016); Costa e Denari (2014); Felício e Pedroso (2014); Carneiro (2015); Baptista e Haas (2015); Martins e Santos (2015); Silva-Porta, Guadagnini, Travagin, Duarte e Campos (2016); Guadagni e Duarte (2015); Sherer (2015); Silva (2015); Valera (2015);

Autor/Ano/Título	Objetivos	Metodologia/Instrumentos	Fundamentação
			Gomes (2014); Boer (2012); Lago (2013); Fonseca (2011); Lopes (2010); Gregoris (2009); Vigotski (1995, 2007).
14 - RICCE (2019) Deficiência Intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento: um estudo de teses e dissertações	Identificar e analisar como se caracterizam as práticas pedagógicas para alunos com DI matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob o olhar de teses e dissertações a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.	A pesquisa é bibliográfica, de caráter descritivo. A coleta de dados foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, outros documentos e autores que estudam as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), 2021.

No QUADRO 2, visualizamos os itens autor, ano de publicação, título, objetivos, metodologia e fundamentação teórica das produções entre os anos de 2016 e 2020, as quais abordam os eixos da nossa pesquisa: Práticas Pedagógicas, Deficiência intelectual e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Podemos destacar a menção, nos respectivos referenciais teóricos, de autores como: Boraschi (2016); Guebert (2013); Kleiman (1995); Moscardini (2011); Shimazaki (2016); Veltrone e Mendes (2011); Capellini *et al.* (2011); Pletsch e Glat (2011); Lopes e Markezine (2012); Rossato *et al.* (2013); Pedro e Chacon (2013); Caramori e Dall'acqua (2015); Braun e Nunes (2015); Toledo e Vitaliano (2012); Mendonça e Silva (2015); Souza e Gomes (2015); Santos e Martins (2015); Fantacini e Dias (2015); Vieira (2015); Capellini (2018); Oliveira (2018); Stainback e Stainback (1999); Heredero (2010); Leite, Borelli e Martins (2013); Cenci e Damiani (2013); Correia (2016); Costa e Denari (2014); Felicio e Pedroso (2014); Carneiro (2015); Baptista e Haas (2015); Martins e Santos (2015); Silva-Porta, Guadagnini, Travagin, Duarte e Campos (2016); Guadagni e Duarte (2015); Sherer (2015); Silva (2015); Valera (2015); Gomes (2014); Boer (2012); Lago (2013); Fonseca (2011); Lopes (2010); Gregoris (2009); e Vigotski (1995, 2007).

A maioria dos trabalhos ancora-se também na teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygotsky, que buscou em seus estudos “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo” (VYGOTSKY, 1996, p. 25). Vygotsky (1996) destacou a importância da interação social que cada pessoa estabelece com seu ambiente de convívio, a qual resulta em uma experiência pessoalmente significativa, enfatizando o caráter social da aprendizagem no processo de interação, permeada por vivências e experiências culturais, entre os sujeitos.

Em relação à educação, sua teoria considera a relevância das trocas que ocorrem em sala de aula, assim como nos diversos locais de aprendizagem, entre crianças menos experientes e outras mais, pois umas podem aprender com as outras e com os adultos. Essa é uma capacidade inerente ao ser humano e está relacionada ao conceito criado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal, que caracteriza a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Para o autor, a “[...] Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Verificamos nas diferentes pesquisas referências à análise documental das principais legislações que regulamentaram a educação no Brasil a partir dos anos 1990, período em que foram consolidadas iniciativas de garantia da universalização das matrículas e da permanência de todas as crianças nas escolas públicas, intensificando os movimentos pela inclusão de todos e todas.

Quanto às metodologias utilizadas nas pesquisas, observamos o uso da abordagem qualitativa, análise documental e pesquisa bibliográfica associadas a técnicas para coleta de dados, tais como: observação, questionário, oficinas e entrevista, sendo esta última a mais utilizada.

Na seção seguinte, registramos os artigos acadêmicos encontrados no Cientific Eletronic Library Online (SciELO) e outras publicações veiculadas nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Os trabalhos foram selecionados tendo como base a abordagem sobre práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 Dados do Scielo envolvendo práticas pedagógicas, deficiência intelectual e anos iniciais do ensino fundamental no período entre 2015 e 2020

O levantamento de artigos armazenados no Cientific Eletronic Library Online (Scielo) e de outras publicações nos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) foi realizado a partir da busca com os mesmos descritores citados anteriormente: Práticas Pedagógicas, Deficiência Intelectual, anos iniciais do Ensino Fundamental; agrupados de 2 em 2 e, em seguida, os três juntos. Delimitamos o levantamento ao intervalo compreendido entre os anos de 2015 e 2020, com o acréscimo de mais um ano em relação ao período demarcado para as dissertações e teses.

No banco de dados do Cientific Eletronic Library Online (Scielo) encontramos quarenta e seis (46) artigos abordando as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desses, apenas três (3) discutem diretamente as crianças em situação de Deficiência Intelectual. No QUADRO 3 expusemos os dados principais desses artigos: autor, ano de publicação, título, objetivos, metodologia, fundamentação teórica.

Quadro 3 – Consolidado dos artigos sobre a temática: Práticas Pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2015 a 2020)

Título	Autor/Ano da Publicação/Natureza do Estudo	Fundamentação	Metodologia/Instrumentos	Objetivo
1- Estratégias pedagógicas empregadas por professores de Educação Especial aos seus alunos com Deficiência Intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente	CARAMORI, Patricia Moralis; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza (2015).	Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) de Reuven Feuerstein.	Abordagem qualitativa e análise documental. Instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada realizada com as professoras e levantamento dos artigos publicados em revistas científicas. Registro em protocolo e em diário de campo.	Descrever e analisar a implementação do processo educacional de alunos com Deficiência Intelectual severa, enfocando as estratégias pedagógicas de professoras de Educação Especial na cidade de Araraquara.
2 - Práticas de professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular	SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (2015).	Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010; FRANCO, 2008).	Pesquisa qualitativa. Instrumentos de coleta: observação e entrevista semiestruturada. Para análise dos dados, utilizou-se o método de análise de	Investigar práticas pedagógicas de professores em uma escola pública municipal de Natal/RN,

Título	Autor/Ano da Publicação/Natureza do Estudo	Fundamentação	Metodologia/Instrumentos	Objetivo
			conteúdo.	considerando alunos com DI, matriculados em anos iniciais do Ensino Fundamental.
3 - Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar	PADILHA, Anna Maria Lunardi (2017).	Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica.	Pesquisas bibliográfica e documental.	Dar destaque à elaboração conceitual, própria da educação escolar, pelos alunos com DI.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados encontrados no Cientific Eletronic Library Online (Scielo), 2021.

Como demonstramos no QUADRO 3, dois artigos foram publicados no ano de 2015 e um em 2017, não localizamos publicações nos anos de 2016, 2018, 2019 e 2020.

O artigo de Camori e Dall'acqua (2015), com o título "Estratégias Pedagógicas empregadas por professores de Educação Especial aos seus alunos com Deficiência Intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente", é um recorte da tese de doutorado em Educação Escolar no qual as autoras buscaram compreender o processo de escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual severa, com foco nas práticas pedagógicas de professoras da Educação Especial. Elas realizaram um levantamento bibliográfico que resultou em 28 artigos que abordaram a temática, situados em diferentes áreas do conhecimento, tais como medicina, psicologia, psiquiatria *etc.* Por meio da busca, as pesquisadoras constataram uma escassez de estudos referentes a esse público.

Camori e Dall'acqua (2015), ancoradas nos princípios da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), compreendem que o/a professor/a, considerado/a como sujeito mais experiente da relação, deve atuar como mediador da aprendizagem dessas crianças. A definição de mediador concebida no artigo diz respeito àquele que se coloca entre esses indivíduos e o meio circundante com a finalidade de organizar, filtrar, selecionar e significar estímulos e experiências de vida, conduzindo-lhes ao desenvolvimento, por meio de adequações e flexibilizações. Este processo de mediação, conforme a teoria que ampara a produção, concretiza-se por meio de três aspectos basilares, sendo eles: intencionalidade e reciprocidade, transcendência e significado.

Após definido o perfil dos participantes, Camori e Dall'acqua (2015) encontraram oito turmas que foram visitadas e quatro selecionadas para o estudo. Assim, com a documentação de autorização devidamente assinada e organizada, as autoras definiram as estratégias de coleta de dados e realizaram observações nas próprias salas de aula. Durante o percurso, elas se depararam com uma diversidade de opiniões por parte das professoras, dentre as quatro selecionadas para a pesquisa. A seguir destacamos algumas das opiniões.

Renata relatou que não se percebe como responsável por criar adaptações curriculares para estes/as estudantes/as, transferindo essa atribuição para a instituição. As declarações da professora demonstraram que ela transferiu para o/a próprio/a aluno/a sua frustração profissional, culpando-o/a pela lentidão na aprendizagem. A professora expôs o desejo de ter um/a professor/a auxiliar para dividir com ela as atribuições em relação ao aluno/a em situação de DI, no contexto da escola.

A professora Alice deixou clara sua frustração e descontentamento diante dos/as alunos/as com Deficiência Intelectual, admitiu sua acomodação e mencionou que, se planejasse atividades mais diversificadas e atrativas, poderia alcançar melhores resultados. Relatou que a maioria de suas intervenções ocorrem por meio da fala e da ajuda física. Camori e Dall'acqua (2015) observaram que tais sentimentos e ações adotados por Alice geram uma estagnação no seu desempenho profissional no dia a dia e se tornam perceptíveis para a criança, desmotivando-a e desacelerando sua aprendizagem. As autoras ressaltaram que, embora a professora não adotasse as medidas de diversificação curricular, a mesma demonstrou ter certa consciência de como deveria ser seu papel e sua atuação diante desse público.

Fabiana acredita que a adaptação curricular consiste no acréscimo ou na supressão de tarefas e conteúdos, programados para os anos escolares, difíceis de serem realizados por parte dos/as alunos/as com Deficiência Intelectual. A professora, ao propor uma atividade para esses/as estudantes, fazia a apresentação por meio de uma instrução verbal, um modelo e ajuda física.

Por fim, a professora Cecília demonstrou um diferencial em sua atuação, oferecendo tanto a alteração quanto a modificação dos procedimentos didáticos como estratégias pedagógicas para os/as alunos/as com DI severa. Ela é a única, dentre as quatro professoras, que se percebe como responsável por organizar um

trabalho coerente com as reais necessidades de seus/as alunos/as. Portanto, a professora foi também a única que revelou, em sua atuação, adotar os critérios de mediação previstos na teoria que embasou o artigo, de modo a proporcionar a aprendizagem.

Os resultados apontados por Camori e Dall'acqua (2015) mostraram que apenas a inserção das crianças com Deficiência Intelectual severa nas salas de aula não garante a aquisição de conteúdos e habilidades. A maioria das professoras participantes do estudo não consegue exercer o papel de mediadoras, não realizam adequações ou adaptações curriculares, a fim de facilitar a construção da aprendizagem. As autoras apontam a necessidade de se propor cursos de formação continuada que ensinem os/as professores/as a terem atitudes mediadoras no âmbito da sala de aula, por meio da construção de uma prática pedagógica que seja condizente com as possibilidades de aprender das crianças.

Santos e Martins (2015), no artigo "Práticas de professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular", investigaram práticas pedagógicas de professoras de uma rede municipal de ensino, voltadas para crianças com Deficiência Intelectual, regularmente matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As autoras realizaram observações nas salas de aula de duas professoras e suas turmas, compostas por uma média de 25 estudantes/as.

As duas professoras entrevistadas revelaram maneiras diferentes de ver e de conceber a educação inclusiva. A primeira pontua a inclusão como uma mistura de crianças com diversas necessidades (deficientes auditivos, surdos-mudos, deficientes intelectuais) em uma mesma sala e revela a falta que sente das salas e escolas de Educação Especial, espaços segregados, que permitiam a colocação dessas em um único espaço. A segunda professora indica que a inclusão ainda não está se efetivando, embora já existam leis que a garantem. Ambas pontuaram a não preparação dos sistemas de ensino para receber as crianças com DI e a ausência de conhecimento, por parte dos/as profissionais, sobre como lidar com elas e sobre como realizar as adequações curriculares que melhor atenderiam a este público.

De acordo com o estudo, em relação à capacidade de aprender dessas crianças, uma das professoras demonstrou acreditar que a deficiência esteja centrada na pessoa e que seus próprios déficits, como a incapacidade para memorizar as informações, seriam impedimentos para a sua aprendizagem, portanto, em sua visão, estariam fadadas ao insucesso escolar. De acordo com as

autoras, a outra professora pontuou que, embora pense existir uma barreira cognitiva quase intransponível para a construção de conhecimentos escolares por parte dessas crianças, é possível que ela aconteça, já que aprendem coisas da vida, tais como falar, andar.

Santos e Martins (2015) constataram que ambas as participantes utilizavam como práticas pedagógicas constantes estratégias que não prendiam a atenção das crianças, tais como aulas expositivas seguidas de exercícios escritos, utilizando quase sempre o quadro para registro, enquanto as crianças deveriam, dele, copiar as informações, sem uma intervenção mais próxima ou mais direcionada. As autoras destacaram, como ponto positivo, algumas aulas na biblioteca, que consistiam na contação de histórias e motivavam um pouco mais a participação das crianças.

Conforme a observação de Santos e Martins (2015), algumas dificuldades foram constatadas no discurso das professoras, a saber: lacunas na formação básica relativas às formas de lidar com as diferenças na sala de aula; preponderância da visão clínica da deficiência; ausência de diálogo e de atuação em rede de apoio, por parte dos/as professores/as regentes de turmas e de aulas, coordenadores/as pedagógicos/as, profissionais de apoio e professores/as das Salas de Recursos; e a inexpressiva participação dos familiares.

Padilha (2017) publicou o artigo “Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar”, no qual teorizou sobre como acontece a formação de conceitos, próprios do processo de escolarização, nas crianças com Deficiência Intelectual. De acordo com as bases da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentação teórica empregada por Padilha (2017), o ser biológico torna-se cultural por meio das interações que estabelece com outras pessoas mais experientes e com o meio social no qual encontra-se inserido. A pesquisadora discutiu também a formação das funções psicológicas superiores ou culturais, por intermédio do contato entre os indivíduos, mediatizados pela cultura. Abordou as práticas pedagógicas e as possibilidades que se abrem para a educação das pessoas com DI, considerando que é no contexto escolar que os conhecimentos culturais se transformam em conceitos científicos.

Padilha (2017) defendeu que a escola se constitui como *locus* privilegiado para que as crianças com Deficiência Intelectual transformem os saberes cotidianos e culturais em conceitos científicos. Para que isso ocorra, a autora defende ser primordial que os/as professores/as planejem e desenvolvam práticas pedagógicas,

entendidas por ela como toda ação organizada em prol do/a aluno/a, que tenham significado e que se relacionem com a realidade por ele/a vivenciada, com objetivos bem delineados.

2.4 Trabalhos apresentados na ANPEd sobre práticas pedagógicas, deficiência intelectual e anos iniciais do ensino fundamental no período entre 2015 e 2020

Na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd²) pesquisamos por grupos de trabalho nos GT 08 - Formação de professores, GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, GT 13 - Educação Fundamental e GT 15 - Educação Especial. Em um universo de 21 produções, apenas duas articulavam práticas pedagógicas e Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho de Maira Pêgo de Aguiar, “Práticas pedagógicas envolvendo alunos com Deficiência: concepções de professores sobre diferenças”, refere-se à pesquisa realizada em uma escola municipal de Vila Velha (ES) e foi apresentado no Grupo de Trabalho de número 15, Educação Especial, da 30ª Reunião da ANPEd, no ano de 2007. Esta pesquisa não abordou especificamente a Deficiência Intelectual, mas tratou de práticas pedagógicas para todos os tipos de deficiências.

No recorte da pesquisa de doutorado produzida por Danúsia Cardoso Lago, “Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com Deficiência Intelectual”, apresentado no Grupo de Trabalho de número 15, Educação Especial, da 36ª Reunião Nacional da ANPEd, no ano de 2013, o foco foi a atuação de consultores especializados em Educação Especial junto a um/a professor/a, auxiliando-o/a na tomada de decisões, no planejamento e no desenvolvimento de atividades pedagógicas que visam ao atendimento de um grupo heterogêneo de estudantes.

² Sigla da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Trata-se de uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da educação. A partir de 1979, passou a admitir sócios institucionais e sócios individuais (professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação). O objetivo da ANPEd é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no país. Atua como fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tornando-se referência para acompanhamento da produção brasileira no campo da educação. Disponível em: MENEZES, E. T. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrasil.com.br/anped/>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

As demais publicações abordavam práticas pedagógicas relacionadas a temas diversificados, tais como: saberes docentes na Educação em Direitos Humanos; Didática; Práticas Pedagógicas em movimento; Medidas Socioeducativas; Ensino Integrado; povos indígenas; narrativas de professoras da Educação Infantil; reflexões sobre o uso do “smartphone” no contexto escolar; histórias de vida nos processos de discriminação positiva e desfiliação social, entre outros.

Com a conclusão do levantamento, no próximo item explicitamos as temáticas que compõem os eixos da presente pesquisa por ano de publicação, assim, conseguiremos visualizar como as produções se distribuem nos anos delineados para nossa busca.

2.5 Mapeamento das produções por ano

A Tabela 1 expõe o quantitativo de produções selecionadas que compõem os eixos da nossa pesquisa.

Tabela 1 – Total de pesquisas por ano sobre a temática: práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2015 a 2020)

Descritores da Pesquisa	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Teses e dissertações sobre Práticas Pedagógicas, Deficiência Intelectual e anos iniciais do Ensino Fundamental.	—	8	2	0	4	0
Artigos e resumos sobre Práticas Pedagógicas, Deficiência Intelectual e anos iniciais do Ensino Fundamental.	2	0	1	0	0	0
Total:	2	8	3	0	4	18

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT) e do Cientific Eletronic Library Online (SciELO), 2021.

Os números expostos no QUADRO 4 revelam que houve oscilação na quantidade de produções, teses e dissertações sobre práticas pedagógicas com crianças em situação de DI nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentro dos anos considerados no levantamento realizado para o nosso estado do

conhecimento. Registramos oito (8) em 2016, apenas duas (2) em 2017 e o ano de 2019 aparece com quatro (4) publicações. Nos anos de 2018 e 2020 registra-se a ausência de trabalhos publicados. Na busca no SCIELO e na ANPEd, ampliamos para mais um ano o período considerado.

A partir da leitura das produções consideradas entre o período de 2015 a 2020, evidenciou-se a relevância de ultrapassar as estratégias de acesso à escola/matricula e possibilitar aos/às discentes em situação de DI momentos pedagógicos de participação efetiva e aprendizagem dos conteúdos curriculares na/da escola, bem como seu acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. A escola, por meio das práticas pedagógicas dos/as professores/as, para viabilizar a aprendizagem das crianças em situação de Deficiência Intelectual, precisa adotar ações que vão além das técnicas de apropriação do código escrito.

A atuação do/a professor/a pode ampliar as possibilidades de aprendizagem a partir de diferentes propostas didáticas, as quais ele/a pode organizar no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Os resultados revelam ainda que os/as alunos/as em situação de DI apresentam capacidades de se apropriarem do processo da alfabetização, entretanto, desenvolvem-se e aprendem de forma diferenciada, por meio de estratégias diversificadas, da exploração de materiais concretos, que propiciem contatos vivenciados pelos diferentes sentidos corporais (tato, paladar, audição, visão *etc.*), cada um/a com suas particularidades e no seu tempo. Na construção de práticas pedagógicas e atividades para essas crianças, é preciso considerar, valorizar e respeitar as habilidades individuais, superando a visão de incapacidade em relação ao aprendizado.

Os/as autores/as clarificaram a relevância de aprofundamento em estudos e leituras, por meio da oferta de cursos de formação continuada para os/as professores/as que lecionam para as crianças em situação de DI, principalmente aquelas matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em processo de alfabetização. Foi destacada também a necessidade de se rever o ambiente de trabalho, os recursos disponíveis, o apoio especializado e técnico e o tipo do exercício docente.

Outro aspecto notável nos trabalhos é a premente demanda por uma maior divulgação de pesquisas sobre as práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos a importância de se mapear e destacar as estratégias de trabalho

pedagógico que vêm sendo eficazes para que esses/as alunos/as se apropriem do processo de aprendizagem junto com todas as outras crianças e consigam aprender com competência a leitura, a escrita e a matemática, a fim de que possam fazer uso delas em suas práticas sociais.

Os/as pesquisadores/as sinalizaram que as Salas de Recursos Multifuncionais contribuem significativamente para a aprendizagem dos/as alunos/as com DI quando ocorre a constante comunicação entre os/as profissionais de sala comum e os das SRMs. Portanto, as mesmas atividades trabalhadas na sala de aula podem e devem ser continuadas no AEE, mas de forma diferente, utilizando outros materiais, evitando a dicotomização dessas aprendizagens e garantindo a complementação entre elas. Assim, o AEE constitui-se num espaço legítimo de aprendizagens e de construção dos conhecimentos escolares, sociais e culturais pela criança, dentre eles, a linguagem escrita, a matemática *etc.*

No capítulo a seguir, abordamos sinteticamente o tratamento dispensado para as pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade. Resgatamos a forma como a Deficiência Mental foi vista em diversos momentos históricos e sociais, discutimos o deslocamento da percepção da deficiência centrada na pessoa, para a consideração de que a sociedade, por meio de suas oportunidades, pode modificar as condições da deficiência. De maneira mais detalhada, dedicamo-nos à construção de um recorte teórico sobre as primeiras iniciativas de educação de pessoas com Deficiência Mental, que datam do ano final do século XVIII e anos iniciais do século XIX, com a experiência desenvolvida pelo médico francês Jean Itard com Victor “de Aveyron”, um garoto considerado selvagem encontrado no Sul da França, numa floresta de Aveyron. Na sequência, destacamos a história de Edouard Séguin, pedagogo e médico francês, discípulo de Jean Itard, que deixou um grande legado para os que se dedicaram e se dedicam a ensinar pessoas com Deficiência Mental.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O NASCIMENTO DO TRABALHO EDUCATIVO COM CRIANÇAS CONSIDERADAS DEFICIENTES MENTAIS

Ao elaborarmos este estudo, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino fundamental com o processo de ensino de crianças com Deficiência Intelectual³, consideramos importante esclarecer que ao longo da história da humanidade muitos tratamentos e destinos foram atribuídos às pessoas que nasciam e/ou adquiriam no decorrer da vida alguma deficiência. Consideramos, inclusive, alguns autores que se debruçaram sobre o estudo dessa temática ao longo de suas trajetórias, dentre os quais podemos citar, no Brasil: Sasaki (2003), Januzzi (2004), Garcia e Maia (2012), Figueira (2018), Mazzotta (1996), Pessotti (1984) e Silva (1987). Nosso enfoque, entretanto, foi direcionado para as práticas pedagógicas desenvolvidas na tentativa de ensinar as pessoas com Deficiência Mental, desde o ano final do século XVIII e início do século XIX, com a experiência desenvolvida pelo médico francês Jean Itard com Victor “de Aveyron”.

De acordo com Silva (1987), desde o início da história da humanidade as pessoas deficientes sempre estiveram presentes na sociedade e foram consideradas como “miseráveis”, sendo submetidas a diversas formas degradantes e desprezíveis de trato, tais como: abandono, desprezo, segregação, institucionalização. Em relação à Deficiência Mental, tratada inicialmente como idiotismo, depois idiotia, adquirindo várias outras nomenclaturas com o passar do tempo e com o surgimento de novos estudos, não foi diferente, uma vez que os indivíduos com essa deficiência

³ Ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com essa deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongolóide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente, custodial, treinável, adestrável ou educável; deficiente mental leve, moderado, severo ou profundo; criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial *etc.* Atualmente, há uma tendência mundial de uso do termo Deficiência Intelectual, por referir-se ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo. Outra razão seria a distinção entre Deficiência Mental e doença mental (SASSAKI, 2005, *apud* ROSA, 2012). Carvalho e Maciel (2003) mencionam que, em 2002, a 11ª edição do manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) alterou a terminologia de Retardo Mental para Deficiência Intelectual, assumindo “visibilidade no ano de 2004, na Conferência de Montreal sobre Deficiência Intelectual, promovida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS)” (SILVA, 2016 p. 49).

foram, por longos anos, considerados socialmente incapazes e fortemente marcados por tratamentos desumanos e preconceituosos.

Uma reflexão acerca das designações atribuídas a esses indivíduos nos permite dizer que trata de formas de pensar sobre essas mesmas pessoas. Os inúmeros nomes colocados nas pessoas com Deficiência Intelectual refletiram, a cada época, a maneira com elas foram concebidas, determinando seus próprios modos de agir e os lugares que poderiam ou não ocupar socialmente. Esse contexto ditou também os pensamentos e as ações de outros seres humanos em relação a elas, conforme podemos consultar em autores como Mazzota (1996), Ferreira e Ferreira (2004), Glat (2004), Kassar (2004), Meletti (2006), Bridi (2013), Pletsch e Oliveira (2014) e Pletsch (2015). Conforme argumenta Plaisance (2015), “as denominações das pessoas são ao mesmo tempo suas representações. Denominar e designar não consistem apenas em atribuir um nome, são também maneiras de atribuir características às pessoas, certas designações funcionam como valor depreciativo das pessoas” (PLAISANCE, 2000 *apud* PLAISANCE, 2015, p. 231).

Ao considerar os múltiplos nomes que as pessoas com Deficiência Mental receberam desde a psiquiatria de Phillippe Pinel⁴, Plaisance (2015) analisou que tais denominações se referiram mais às limitações e déficits dessas pessoas do que ao quanto a sociedade poderia lhes oferecer, em termos de oportunidades e possibilidades de desenvolvimento e inserção. Assim, esse autor optou por utilizar a expressão “pessoa em situação de deficiência”, destacando o papel dos obstáculos ambientais, mostrando também que a “situação não se define pela deficiência; pode-se, por exemplo, ter uma deficiência motora, mas não se encontrar em situação de deficiência” (PLAISANCE, 2015, p. 234).

A expressão adotada por Plaisance (2015) nos alerta para a noção de que a deficiência não se centra na pessoa, podendo, na maioria das vezes, ser encontrada nos aspectos limitadores da sociedade, como em suas condições de acessibilidade, na aceitação por parte dos outros indivíduos ou na qualidade das intervenções dirigidas a essas pessoas. Diante disso, optamos por adotar em nosso trabalho as expressões: “deficiência/deficiente mental”, ao abordarmos aspectos históricos, pois

⁴ Philippe Pinel (1754-1826) é considerado o fundador da psiquiatria na França (FERREIRA, 2006). Foi um médico importante que marcou o final do século XVIII e início do século XIX. Sua obra mestra, o “Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental”, ou “*Traité de Pinel*”, foi publicada em 1801 (ROSA, 2012).

essa corresponde à nomenclatura da época; e “em situação de Deficiência Intelectual”, ao mencionarmos o período mais atual, após o ano de 2002, quando ocorreu a modificação do termo “retardo mental” para “Deficiência Intelectual”, na 11ª edição do manual da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), conforme Carvalho e Maciel (2003).

Na primeira seção deste capítulo, faremos uma retomada das primeiras práticas pedagógicas planejadas e executadas para crianças com Deficiência Mental nos anos finais do século XVIII e início do século XIX, por meio da experiência de Jean Itard com o garoto encontrado numa floresta em Aveyron, no sul da França, e os trabalhos desenvolvidos por seu discípulo, Eduoard Séguin.

3.1 O início do atendimento e as primeiras práticas pedagógicas voltadas para crianças deficientes mentais

O atendimento voltado para crianças consideradas deficientes mentais, de acordo com Pessotti (1984), surgiu no século XVIII. Nessa época, as pessoas que apresentavam deficiência passaram a ser segregadas e protegidas em instituições, com o intuito de não mais serem abandonadas nem punidas, mas também não representarem incômodo social e responsabilidade para o governo.

Um estudo feito por Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013) relata sucintamente a visão social sobre as pessoas com deficiência desde o século XVI e corrobora com Pessotti (1984) ao constatar a consolidação do poder da burguesia neste século, ditando modos de governabilidade, de produção e de concepção de homem. O deficiente era visto, nesse momento, como incapaz para produção, como caso a ser tratado pela medicina. O século XVII continuou marcado pela consolidação do poder burguês e pelo fortalecimento do modo de produção capitalista, que privilegia a comercialização de bens e produtos. Como os deficientes eram considerados inaptos ao exercício dos ofícios daquela época, foram até o século XVIII percebidos como casos da medicina. Os deficientes mentais eram vistos como portadores de doenças hereditárias e crônicas, sem previsão de tratamento ou educabilidade e, por isso, deveriam continuar segregados dos demais seres humanos em asilos ou hospícios.

No século XVI a deficiência passou a ser vista como produto de infortúnios naturais e um atributo do indivíduo, devendo ser tratada pelos métodos da medicina disponíveis na época. Nesse período surgiu o primeiro hospital psiquiátrico, que, como asilos e conventos, servia para confinar pessoas que apresentavam comportamentos fora do padrão da sociedade. No século XVII a organização socioeconômica foi se encaminhando para o capitalismo comercial, fortalecendo o modo de produção capitalista e consolidando a burguesia no poder. A educação, que até então funcionava semelhantemente ao padrão de ensino tradicional assumido pela Igreja, passou a ser oferecida também pelo Estado, com objetivos claros de preparo da mão de obra que se mostrava necessária no novo modo de produção. Até o século XVIII, a própria ciência confundia deficiência mental com doença e procurava tratamentos que trouxessem uma “melhora” para essa condição. A deficiência mental continuava sendo considerada hereditária e incurável e, por isso, a maioria das pessoas que apresentava essa especificidade era abandonada em hospícios ou asilos (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 106-107).

Ariès (1978) nos informa que na Idade Média as crianças, desde cedo, eram incluídas junto com adolescentes e adultos, de diversas idades, dentro de um mesmo espaço (associações, corporações de ofício, ateliês ou confrarias), onde aprendiam ofícios, ordem, boas maneiras, por meio da experiência e do contato direto com esses adolescentes e adultos. No início do século XV, a população escolar começou a ser dividida em grupos com capacidades semelhantes, regidos por um mestre. No século XVI, embora tenha permanecido a divisão das classes escolares, de acordo com a idade e com o desenvolvimento, para o ensino da obediência, da disciplina e da eficácia pedagógica, ainda era comum encontrar pessoas de diversas idades numa mesma classe. “A regularização do ciclo anual das promoções, o hábito de impor a todos os alunos, a série completa de classes ocorreram no início do século XIX e resultaram na fixação de uma correspondência cada vez mais rigorosa entre a idade e a classe” (ARIÈS, 1978, p. 164).

O convívio entre as variadas idades, dentro do mesmo espaço destinado à arte de aprender os ofícios de uma profissão, proporcionava a indiferenciação entre crianças e adultos, que se assemelhavam até mesmo nas vestimentas. Com as práticas segregacionistas, comuns nos séculos XVI e XVII, não havia preocupações com o ensino das crianças deficientes mentais. No período, “os contemporâneos situavam os escolares no mesmo mundo picaresco dos soldados, criados, e, de um modo geral, dos mendigos” (ARIÈS, 1978, p. 164). Às meninas das classes abastadas estava reservado o ensino de boas maneiras e etiquetas, aprendizagem doméstica, religiosa, leitura e escrita.

Pessotti (1984), Bueno (2004) e Mazzotta (1999) registraram os anos finais do século XVIII enquanto marcos iniciais do atendimento educacional para pessoas deficientes. As deficiências sensoriais foram as primeiras no que se refere às tentativas de desenvolvimento de práticas educacionais que lhes garantissem a comunicação. Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013) registraram que “somente a partir do século XIX, com o trabalho de Jean Marc Gaspard Itard⁵, considerado o primeiro teórico de Educação Especial, as pessoas com Deficiência Mental passaram a ser consideradas passíveis de serem educadas” (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p. 107).

Jean Itard, ao descobrir a possibilidade de educar o “menino Victor, mudo e surdo, encontrado numa floresta, na região de Aveyron, ao Sul da França, no final de 1798” (ABRÃO, 2020, p. 6), entrou em divergência com Philippe Pinel a esse respeito, conforme mencionado por Ferreira (2006). Afirma Pessoti (1984) que a avaliação de Victor feita por Pinel se mostrava contraditória à opinião de Itard, uma vez que “não sendo normal, Victor é um idiota; e sendo grave essa idiotia, o menino de Aveyron é irrecuperável” (PESSOTI, 1984, p. 75). O médico Jean Itard, que era discípulo de Pinel, por sua vez, acreditou que Victor era capaz de aprender, justificando a ausência desse aprendizado pela privação social por ele experimentada. Banks-Leite e Galvão (2001) afirmam que Itard, ao examinar o menino, discordou do diagnóstico emitido por seu mestre Pinel por acreditar que o homem não nasce como homem, mas que se constitui como homem, por meio da vivência em grupos com seus semelhantes.

Pinel descrevia o idiotismo como estado permanente e sem possibilidades de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem. Conforme Santiago (2007), “o idiotismo é definido por Pinel como um estado particular em que as faculdades intelectuais jamais se desenvolveram” (SANTIAGO, 2007, p. 8). Conforme nos conta Ferreira (2006), foi com o psiquiatra francês Jean-Étienne Dominique Esquirol⁶,

⁵ Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) nasceu em 24 de abril de 1774, na cidade francesa de Oraison. Foi um médico reconhecido, pioneiro da Educação Especial, entendida como intervenção pedagógica. Itard desafiou a visão estática e irreversível existente na época a respeito da Deficiência Intelectual, por meio de sua experiência educativa com Victor, o “selvagem de Aveyron”. Itard defendeu a tese de que o menino não era acometido por Deficiência Intelectual orgânica, mas que suas dificuldades e defasagens eram consequência do isolamento em que vivera (TEZZARI, 2009). O médico dirigiu a Instituição Imperial dos Surdos-Mudos e influenciou fortemente o trabalho de Edouard Séguin (ROSA, 2012).

⁶ Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772-1840), psiquiatra francês, foi considerado o discípulo mais

considerado também como discípulo de Philippe Pinel, que o idiotismo passou a ser designado idiotia, ganhando maior ênfase. Esquirol estabeleceu a diferenciação entre a idiotia e a loucura e comentou sobre a existência de diversos graus de idiotia, postulando que esta não deve ser considerada uma doença.

A idiotia não é uma doença, é um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos da sua idade e nas mesmas condições que ele. A idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas. Nada seria, pois, capaz de dar aos infelizes idiotas, por uns instantes que fosse, um pouco mais de razão, um pouco mais de inteligência (ESQUIROL, 1838 *apud* PESSOTI, 1984, p. 86).

Embora Pinel e Esquirol tenham sustentado opiniões semelhantes quanto à possibilidade de aprender das pessoas com Deficiência Mental, foi Esquirol quem, ao distingui-la de doença, passou a adotar critérios para diagnosticá-la, classificando-a em graus (PESSOTI, 1984). De acordo com Santiago (2007), “Esquirol descreveu três gradações de comprometimento da atividade psíquica, segundo a evolução da enfermidade, designadas da mais leve a mais profunda, respectivamente, imbecilidade, idiotia e cretinismo” (SANTIAGO, 2007, p. 8). Contamos Pessoti (1984) que foi a partir dessas classificações que se evidenciaram as possibilidades de educar as crianças idiotas, segundo o grau de comprometimento.

Gardou e Develay (2005) destacaram o relevante trabalho de alguns médicos-educadores pioneiros, como Jean Itard, Edouard Séguin, Maria Montessori e Janusz Korczak, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o ensino das crianças com Deficiência Mental. Retomando a história de Itard e o menino Victor, Pessoti (1984) mencionou que a estratégia de Itard baseava-se na gradação das alterações ambientais introduzidas na vida do menino e na atenção às oscilações motivacionais.

Conforme Cordeiro (2006), Itard pautou seu trabalho com Victor na ideia de que a educação poderia fazer dele uma pessoa apta ao convívio social, pois

brilhante de Pinel. Em 1811, sucedeu seu mestre como chefe do Hospital de Salpêtrière, em Paris (FERREIRA, 2006).

acreditava que a medicina e a educação deveriam andar lado a lado, porém, a educação se daria por meio da iluminação da medicina.

De acordo com Banks-Leite e Galvão (2001), a percepção de Itard era a de que estariam os médicos e a medicina aptos a guiar as práticas pedagógicas, uma vez que aos educadores caberia buscar as bases do trabalho educativo no saber médico. Tezzari (2010) certificou que foi com Edouard Onesimus Séguin⁷, seguidor das premissas de Itard, que tal forma de intervenção utilizada por Itard com Victor, e, posteriormente, por Séguin, com crianças diagnosticadas como idiotas, ganhou a titularidade de método médico-pedagógico, pois considerava as anomalias fisiológicas e psicológicas das crianças, ensinando-as, primeiramente, as tarefas mais simples, partindo do que elas já sabiam, e gradativamente conhecimentos mais elaborados eram introduzidos. Ensinava-se desde as questões de vida diária, como se vestir, alimentar-se, até aquelas mais complexas, como a leitura e a escrita. Séguin considerava primordial que as crianças deficientes mentais desenvolvessem ao máximo a autonomia.

De acordo com Tezzari (2009), Itard, mesmo com sua formação médica, no decorrer dos anos de trabalho com Victor, estabeleceu objetivos e planejou práticas pedagógicas que implicavam a estimulação, a ampliação da sensibilidade à experiência sensorial, a conquista de habilidades, como a fala, e o desenvolvimento de conhecimentos escolares, como a leitura e a escrita. Embora Itard tenha descrito em seus relatórios que Victor não chegou a falar, ele demonstrou que houve grande desenvolvimento entre o “selvagem” encontrado na floresta de Aveyron e o jovem, que descreveu em seu segundo relatório.

De tal forma, a aposta de Itard na capacidade de aprender de Victor foi considerada um avanço significativo para a história do ensino de pessoas deficientes mentais, servindo de base para que outros pesquisadores pudessem ampliar o conhecimento sobre a possibilidade. Tal aposta pode ser considerada, nos dias atuais, guardando as devidas precauções, como estímulo para o trabalho pedagógico, para o estabelecimento de metas e planejamento de práticas

⁷ Descendente de uma família de médicos, Edouard Onesimus Séguin nasceu em 20 de janeiro de 1812, em Clamecy, na França. Seu pai, Jacques Onésime Séguin, foi colega de Jean Marc Gaspard Itard. De acordo com Tezzari (2009), essa relação possibilitou que Edouard Séguin, ainda bastante jovem, entrasse em contato com Itard e que fosse nomeado professor-assistente no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (ROSA, 2012).

pedagógicas para/com crianças em situação de Deficiência Intelectual. Conforme menciona Tezzari (2009), o próprio Itard

avaliou seu aluno, propôs objetivos específicos, elaborou e desenvolveu atividades, criou materiais para empregar no ensino, avaliou constantemente as respostas do menino, a adequação das atividades propostas e dos materiais utilizados. Quando Victor alcançava um objetivo proposto, avançava para uma etapa mais complexa (TEZZARI, 2009, p. 200).

Segundo Banks-Leite e Galvão (2001), o planejamento do trabalho de Itard para e com Victor ocorria mediante a observação contínua do próprio aluno. Conforme veremos mais adiante, o médico e professor atesta que não é possível estabelecer comparações entre o garoto e outros da mesma idade. O aluno deve ser sempre analisado em relação a ele próprio, desde a sua chegada à sociedade parisiense, e em relação aos desenvolvimentos que obteve ao longo de sua estadia junto ao profissional.

Cordeiro (2006) menciona que o território francês, durante o século XIX, consolidou-se como solo fértil e palco de produção de ideologias educacionais que foram difundidas e adotadas em outros países e continentes, de modo especial, no que tange à capacidade de aprender das pessoas com Deficiência Mental. Porém, apesar de todos os avanços, desde a experiência pioneira de Itard com Victor “de Aveyron”, os posicionamentos a respeito das possibilidades de educar as pessoas com Deficiência Mental divergiam.

Um exemplo que podemos citar, de acordo com Ferreira (2006), é o do médico Desirée Magloire Bourneville⁸, contemporâneo de Séguin, que foi nomeado médico do hospital de Bicêtre, em 1878, responsável pela seção infantil, onde realizou, mesmo enfrentando dificuldades financeiras, uma reforma significativa. Bourneville modificou tanto aspectos físicos da instituição quanto outros relacionados à concepção deixada por Esquirol, “segundo o qual os indivíduos

⁸ Desiré Magloire Bourneville (1840-1909), nascido na França, tornou-se médico alienista, ocupando-se durante toda sua vida de tratar e estudar doenças mentais e nervosas infantis. Foi médico interno em Bicêtre, onde foi nomeado médico-chefe do serviço médico infantil, e na Salpêtrière. Foi também conselheiro municipal de Paris, de 1876 a 1883, atuando como um dos principais promotores da laicização dos hospitais parisienses, o que ocorreu em 1878. Fundou a escola para enfermeiros, que logo substituiu as comunidades religiosas nos hospitais de Salpêtrière e Bicêtre. Eleito deputado de Paris, no período de 1883-1889, conseguiu a aprovação de um fundo para a criação de um serviço especial para crianças anormais. Posteriormente, lutou e conseguiu regulamentar a implantação de classes especiais para tais crianças nas escolas francesas. Quanto ao método preconizado por Bourneville, tratava-se de uma educação médico-pedagógica. Trabalhou no aperfeiçoamento do processo pedagógico de Séguin (SILVA, 2009).

atingidos pela idiotia seriam incapazes, na mais vasta acepção do termo, porque eram considerados como seres parasitas” (FERREIRA, 2006, p. 41). O médico recém-chegado ao Bicêtre acreditava que as crianças com Deficiência Mental eram capazes de aprender, cada uma a seu modo, conforme suas características e potencialidades individuais.

Relata a autora que, após a chegada de Bourneville, o hospital foi reestruturado, os internos foram divididos em grupos, de acordo com suas características e concepções de tratamento. Como parte da estratégia prática de seu trabalho, Bourneville organizou oficinas para as quais as crianças eram encaminhadas de acordo com o grau do comprometimento físico e mental, a fim de serem ensinadas e aprenderem um ofício. Desse modo, “o trabalho de Bourneville demarcaria o início da posição médico-pedagógica voltada ao tratamento, não apenas assistencial, mas também educativo, das crianças asilares” (FERREIRA, 2006, p. 42).

Bourneville, convencido do potencial de educabilidade das crianças “idiotas”, passou a defender a criação de classes especiais junto às escolas, para que as crianças internadas na Bicêtre pudessem estudar e conviver com outras. Conforme Ferreira (2006), “Bourneville foi apontado por Gateaux Menencier como primeiro a apresentar um projeto de criação de classes especiais para o ensino público francês” (FERREIRA, 2006, p. 47). Porém, Alfred Binet⁹ entrou em disputa com Bourneville e saiu vencedor, haja vista que “o ensino especial francês passou a ser uma questão exclusiva da instrução pública e esta escolheu Binet e sua psicometria como principal parâmetro a ser utilizado na escolha das crianças a povoarem as novas salas do ensino público francês” (FERREIRA, 2006, p. 50). Na sociedade francesa a psicometria e avaliação das crianças passou a ser a prática responsável pela separação das crianças em classes pedagógicas de acordo com os resultados obtidos nos testes apresentados por Binet ao governo.

⁹ Alfred Binet (1857-1911) foi um pedagogo e psicólogo francês que ficou conhecido por sua contribuição no campo da psicometria, sendo considerado o inventor do primeiro teste bem sucedido de inteligência, a Escala Binet-Simon, que serviu de base para vários dos atuais testes de QI. Disponível em:

https://www.wikiwand.com/pt/Alfred_Binet. Acesso em: 19 out. 2020. Envolvidos em estudos sobre o diagnóstico do retardo mental e a educação de crianças anormais, Binet e seu colaborador Simon apresentam os resultados do trabalho no Congresso Internacional de Psicologia, em Roma, no ano de 1905 (ZAZZO, 2010 *apud* TEIXEIRA, 2019, p. 4).

A partir da composição da escala completa, o teste de Binet-Simon passou a classificar os indivíduos, em função de sua inteligência, medida pelo Q.I, em três grandes grupos: a) os normais; b) os supernormais; c) os infranormais (Q.I entre 80 e 90 = retardado mental; Q.I entre 70 e 80 = débil mental; Q.I entre 50 e 70 = cretino, entre 25 e 50 = imbecil e abaixo de 25 = idiota). Os sujeitos classificados nas três últimas escalas são denominados de oligofrênicos, apresentados por Fontoura (1964) como defeituosos mentais (TEIXEIRA, 2019, p. 5-6).

Em conformidade com Planchard (1975), era considerado como problema, no âmbito escolar, a partir da escala de Binet, as crianças que obtinham resultados abaixo de 70. O método de classificação e separação dos indivíduos “idiotas” em subcategorias, baseado na aplicação de testes, desenvolvido por Binet e Simon, atravessou o século e tem prevalecido até a atualidade, quando as instituições de ensino, por meio de seus/suas profissionais, encaminham crianças para as avaliações feitas, geralmente nos consultórios psicológicos. Os resultados de escalas e testes continuam ditando normas de conduta, práticas pedagógicas, modos de ser, de conviver, de estar no mundo: social, profissional, familiar, acadêmico *etc.* Conforme Teixeira (2019), “a pergunta que se fazia no âmbito da utilização de testes nas escolas era: o que fazer com os estudantes classificados com Q.I abaixo de 80, os ditos infranormais?” (TEIXEIRA, 2009, p. 6). Pergunta essa que se encontra atualizada e pertinente para o contexto educacional atual e vai ao encontro do objetivo principal desta pesquisa, que consiste no estudo das práticas pedagógicas que têm sido adotadas por professoras que lecionam para crianças matriculadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, com laudo de Deficiência Intelectual ou que o adquirem no decorrer desses anos.

Lembremos que um dos quesitos que continuam atuantes como base para a construção de laudos de Deficiência Intelectual consiste na aplicação de baterias de escalas e testes psicológicos, além do critério da observação clínica e relatos de familiares mais próximos. Nessa direção, Teixeira (2019) afirma que, em 1906, junto com o primeiro laboratório de psicologia pedagógica no Brasil, Binet têm seus trabalhos reconhecidos no nosso país. Podemos dizer que tais trabalhos vigoram até a atualidade, embora haja uma maior sistematização das suas problematizações.

Em seguida, discutiremos as práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas por Jean Itard, com o garoto selvagem encontrado nas florestas de Aveyron, na tentativa de torná-lo apto ao convívio social, e posteriormente por seu discípulo, Eduoard Séguin. Construimos quadros expositivos para melhor

explicitação dos objetivos traçados e das atividades pedagógicas executadas por esses dois médicos e pedagogos.

3.2 Itard e suas práticas médico-pedagógicas com Victor “de Aveyron”

A conhecida história do menino selvagem encontrado em Aveyron, no sul da França, remete a humanidade à primeira tentativa de ensino de um garoto considerado, à sua época, como idiota¹⁰. Podemos também dizer que este feito histórico marca, portanto, o início do planejamento e da utilização de práticas pedagógicas num contexto de atuação médico-pedagógica. Conta-nos Cordeiro (2006) que, ao ser encontrado e capturado, Victor despertou a curiosidade de muitas pessoas, inclusive dos cientistas, que pensaram ser possível em pouco tempo obter informações sobre sua vida pregressa. Porém, seus hábitos rudimentares de alimentação, os movimentos bruscos e desordenados, a emissão de sons aparentemente sem sentido, o aspecto físico de sujeira e a insensibilidade aos atos de outras pessoas, características que mais se assemelhavam às de animais selvagens, logo lhe impuseram a designação de imbecil. A crença na sua capacidade de aprender e de se socializar foi rapidamente deixando de ser uma hipótese válida para outros médicos da época e para a população de curiosos.

Jean Itard, contrariando a concepção de outros profissionais da época, como seu mestre Phillippe Pinel, apostou que seria possível ensinar aquele menino selvagem, posteriormente nomeado pelo jovem médico de Victor, principalmente por meio da estimulação sensorial, pois, segundo sua percepção, este teria sido desprovido de atos considerados inerentes aos de outros seres humanos, devido ao seu longo período de isolamento social e vivência em meio aos animais, sem contato com outros indivíduos da sua espécie. Banks-Leite e Galvão (2001) relatam que, opondo-se a Itard, Pinel acreditava que o garoto fora abandonado exatamente por sua incapacidade para aprender. Porém, o jovem médico-pedagogo Itard sustentou a ideia de que “na mais vagabunda horda selvagem, bem como na mais civilizada

¹⁰ No século XIX, o termo “idiotia” estava presente na linguagem médica e também na fala corrente. Definia, de maneira geral, as pessoas que passaram a ser identificadas com Deficiência Mental. Era considerado um quadro orgânico, incurável e sem possibilidades de educabilidade. As pessoas que recebiam esse diagnóstico eram encaminhadas a asilos, onde permaneciam “depositadas” o resto de suas vidas (TEZZARI, 2009).

nação da Europa, o homem é apenas o que o fizemos ser necessariamente criado por seus semelhantes” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2001, p. 125). Dessa forma, manteve-se firme no propósito de ajudá-lo a se desenvolver.

Rosa (2017) nos informa que Itard foi indicado pelo governo francês para educar o garoto, moral e intelectualmente, com a intenção de torná-lo apto ao convívio em sociedade. Com a missão de ajudá-lo, foi contratada pela Administração Pública a governanta madame Guérin, que passou a morar com eles no Instituto Nacional de Surdos-Mudos. De acordo com Pessotti (1984), Itard assumiu o cargo de médico-chefe desse instituto aos 25 anos, onde não apenas atuou como médico, mas também como pedagogo, ensinando os alunos a falar. Conforme Tezzari (2009), Itard considerava as relações entre: fonema e audição, linguagem e pensamento, cultura e inteligência. Com Victor “de Aveyron” desenvolveu uma proposta médico-pedagógica, consagrando-se como primeiro pedagogo a atuar com uma pessoa com Deficiência Mental.

Itard escreveu dois relatórios¹¹ acerca do trabalho desenvolvido com Victor (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2001). O primeiro deles, “Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron”, foi publicado em outubro de 1801, após nove meses de trabalho, tendo grande repercussão. Nesse documento estão contidas informações referentes à captura do menino, por exemplo, e aos cinco primeiros objetivos traçados por Itard, citados a seguir.

Primeira meta: interessá-lo pela vida social, tornando-a mais amena do que aquela que ele então levava e, sobretudo, mais análoga à vida que acabara de deixar. **Segunda meta:** despertar a sensibilidade nervosa com os mais enérgicos estimulantes e algumas vezes com as vivas afeições da alma. **Terceira meta:** ampliar a esfera de suas ideias, dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundam. **Quarta meta:** levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade. **Quinta meta:** exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar em seguida sua aplicação aos objetos de instrução (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2001, p. 135-136).

¹¹ Os dois relatórios foram traduzidos por Maria Ermantina Galvão e encontram-se publicados integralmente em: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem:** as experiências pedagógicas de JEAN ITARD. São Paulo: Cortez, 2001.

Consideramos relevante para nosso trabalho construir quadros que explicitassem os objetivos e algumas das estratégias registradas por Itard em seus dois relatórios sobre Victor, a fim de visualizá-los e de estabelecer, posteriormente, uma relação entre essas informações e as práticas pedagógicas, as quais são, na atualidade, utilizadas com crianças em situação de DI. A seguir elencamos os objetivos, algumas observações a respeito de Victor e parte das atividades práticas desenvolvidas com o garoto, durante os nove primeiros meses de sua estadia no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, que constam no primeiro relatório de Itard, visando o alcance de suas primeiras metas.

Quadro 4 – Objetivos propostos, atividades diárias, práticas relatadas no primeiro documento de Itard sobre Victor “de Aveyron”

Objetivos	Práticas pedagógicas
Inseri-lo na vida social.	Dormir, comer, não fazer nada e correr pelos campos. Essas eram as tarefas que Victor sabia desempenhar. Itard ordenou à madame Guérin que não o contrariasse, pois o menino deveria, antes de mais nada, ser feliz. Ela passou a acompanhá-lo em seus passeios, corridas ao ar livre, nos jardins do hospital. Diminuíram-se gradativamente as horas de sono, a quantidade de alimentação e as corridas do garoto.
Despertar a sensibilidade nervosa.	Nos relatos de Itard encontram-se informações sobre a pouca sensibilidade nervosa de Victor, por exemplo: normalmente, ele costumava atravessar o jardim acorçado, seminu, num solo úmido, ficava exposto, durante horas inteiras, a um vento frio e chuvoso. Acontecia-lhe diariamente, quando ele estava junto ao fogo, e carvões ardentes vinham rolar fora da lareira, pegá-los com os dedos e recolocá-los sem muita precipitação sobre tições incandescentes. Ao encher-lhe de tabaco, as cavidades exteriores do nariz não emitiam espirros. A audição lhe parecia mais prejudicada, ao serem disparados, perto do menino, dois tiros de pistola; o primeiro pareceu sensibilizá-lo um pouco, o segundo não o fez simplesmente virar a cabeça. Itard orientou que Victor fosse exposto a longos banhos quentes, passando o menino a apreciar a temperatura da água, rejeitando banhos frios. Aprendeu, depois de exposto ao frio intenso, que o uso das roupas era importante para aquecê-lo e logo pôs-se a se vestir sozinho. Deixando-o dormir sobre uma cama fria e úmida, o menino se acostumou a levantar e fazer suas necessidades no local apropriado, durante a noite. Itard trabalhou também o olfato e o paladar.
Ampliar a esfera de suas ideias.	No início, utilizava-se um jogo simples que consistia em esconder uma castanha debaixo de um copo e, depois, era solicitado, por meio de sinais, que Victor indicasse em que copo a castanha se encontrava. Segundo Itard, por se tratar de apenas um fraco esforço de memória, aos poucos, ele foi tornando o jogo mais complicado, aumentando o número de castanhas e copos. O resultado quase sempre foi satisfatório e ajudou no processo de desenvolvimento da atenção, juízo e fixidez do olhar. Os jogos relacionados à alimentação ganhavam maior significado para Victor. Itard o levou para jantar na cidade por várias vezes e, para isso, era comum os dois colocarem os chapéus e se vestirem. Assim, Victor, rapidamente, apropriou-se destas tarefas pelo prazer do passeio e da alimentação que os seguiam.
Levá-lo ao uso da fala.	Esta foi a meta considerada por Itard como menos exitosa. Victor demonstrou interesse pela expressão “Oh” e revelava ouvi-la sempre se voltando para a pessoa que a pronunciava, repetindo-a. O nome dado ao garoto surge em virtude desta percepção de seu mestre. Em outra ocasião, Itard presenciou Victor dizer a palavra “lait”, que significa leite. Mas este fato não lhe despertou grande expectativa, uma vez que mais parecia estar relacionada com a alegria do menino por ter ganhado o líquido e não por nomeá-lo, tendo em vista que apenas a verbalizou após ver o leite já em sua xícara, conforme de costume.
Desenvolver funções	Itard começou utilizando um pequeno quadro negro com alguns desenhos (por exemplo, uma chave, uma tesoura e um martelo), associando-os aos seus

Objetivos	Práticas pedagógicas
cognitivas.	respectivos objetos. Quando percebeu que Victor conseguia fazer a relação figura-objeto, passou a solicitar que o mesmo fosse buscá-lo, indicando com o dedo o objeto pedido.

Fonte: Elaborado pela autora com base no primeiro relatório de Itard, 2021.

As informações apresentadas no QUADRO 5, em conformidade com o primeiro relatório de Itard sobre seu trabalho com Victor, demonstram que Itard buscou estabelecer um plano de ensino com vistas principalmente à estimulação dos órgãos sensoriais de seu aluno (audição, visão, tato, gustação, olfato), propondo-lhe tarefas que objetivavam de início a compreensão da proporção na qual esses órgãos se encontravam preservados e sensíveis (CORDEIRO, 2006; TEZZARI, 2009, 2010; ROSA, 2012, 2017). Em seguida, procurou desenvolver ações que potencializassem seu desenvolvimento. Ao iniciar, propôs deixá-lo à vontade, não cessando bruscamente com seus hábitos cotidianos, oferecendo-lhe intervenções e estímulos gradativos, que iam, aos poucos, atuando sobre as diversas funções a serem desenvolvidas.

Publicado em 1806, o “Relatório feito a sua excelência o ministro do interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do selvagem do Aveyron” afirma que Victor desenvolvera o senso de justiça e injustiça, fator considerado como de grande valia para o médico Itard. Esse relatório foi dividido em três partes, descrevendo os avanços alcançados nas funções dos sentidos intelectuais e faculdades afetivas (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2001).

Apresentamos, sucintamente, no QUADRO 5, as funções detalhadas por Itard, alguns exemplos das práticas pedagógicas utilizadas na educação do menino Victor e algumas das metas alcançadas que se encontram registradas no segundo relatório.

Quadro 5 – Segundo relatório de Itard sobre Victor: funções trabalhadas e exemplos de práticas pedagógicas

Funções desenvolvidas	Práticas pedagógicas e metas alcançadas
Funções dos sentidos.	Para desenvolver o sentido da audição, considerado por Itard como muito importante e um dos mais difíceis de serem trabalhados, ele usou as seguintes estratégias: comparação da percepção (olhos vendados) dos sons de diferentes instrumentos musicais e diferentes tons da voz do próprio mestre. Apreensão das diferenças e avaliação de todas essas modificações e variedades de tons de que se compõe a “música da fala”. Distinção entre as vogais, conseguindo Victor distingui-las depois de muito tempo. Em relação ao sentido da visão, com o tempo, Victor foi capaz de decodificar palavras com a ajuda de seu mestre, identificando-as e relacionando-as com os respectivos objetos. Para desenvolver o tato, Itard iniciou o trabalho com as temperaturas quente e fria; e a percepção da forma, uma noção nova para o menino, por meio da distinção de objetos muito diferentes entre si. Depois, objetos não tão diferentes, até chegar à diferenciação das letras mais parecidas quanto à forma como o B e o R, o I e o J, o C e o G.

Funções desenvolvidas	Práticas pedagógicas e metas alcançadas
Funções intelectuais.	De acordo com Itard, as ações executadas para desenvolver os sentidos de Victor iam, paulatinamente, alcançando seu cérebro e suas funções intelectuais, preparando o terreno para os próximos passos. Objetos muito simples, como pena, chave, faca, caixa <i>etc.</i> eram colocados em cima de um cartão onde estava escrito o nome do respectivo objeto. Todos já utilizados por Victor, que logo percebia a disposição. Itard certificou-se disso retirando os objetos e alterando a ordem dos cartões, sendo que o menino colocou cada objeto sobre o respectivo nome escrito no cartão. Outra atividade consistia em separar os cartões e os objetos. Itard mostrava o cartão e Victor deveria trazer o respectivo objeto. O mestre trabalhou também com características dos objetos, tais como: tamanho, cor, forma, peso <i>etc.</i> Em seguida, passou para os verbos. Incentivou Victor a usar a imitação de pequenos gestos, inicialmente, até chegar na escrita de palavras que lhe eram familiares. Quanto à fala, Victor não obteve sucesso, embora Itard tenha empregado muito tempo em variadas tarefas que acreditava serem úteis.
Faculdades afetivas.	Não demonstrava, inicialmente, manifestações afetivas pelas pessoas, apenas as emitia quando diante de algo que lhe interessasse muito, como o momento da sua alimentação. Com o passar do tempo, o menino se afeiçoou por sua governanta e por seu mestre, de modo que, ao ficar distante de madame Guérin, sentia sua falta e se alegrava no reencontro. Também durante suas atividades com Itard esboçava sorrisos, demonstrando alegria por alguma conquista e choro por ter se frustrado diante de alguma tarefa ou situação.

Fonte: Elaborado pela autora com base no segundo relatório de Itard, 2021.

Ao redigir seu segundo relatório, em 1805, conforme Banks-Leite e Galvão (2001), Itard demonstrou certa decepção em relação ao seu empenho em ensinar Victor, esclarecendo, logo no início do texto, que apenas poderia compará-lo a ele próprio, considerando o estado no qual o encontrou pela primeira vez e o atual. Relatou os progressos de Victor desde seus primeiros contatos com ele, realçando aspectos da percepção, da cognição e afetivos.

As informações contidas no segundo relatório de Itard e expostas no QUADRO 5 revelam que dois dos objetivos inicialmente traçados para Victor, levá-lo ao uso da fala e inseri-lo na vida social, foram suprimidos. Itard optou por trabalhar com os outros três (desenvolver funções cognitivas; despertar a sensibilidade nervosa; ampliar a esfera de suas ideias), os quais considerou com maior probabilidade de serem alcançados diante das respostas emitidas por Victor.

Embora tivesse desistido de ensinar Victor a falar e a inseri-lo na vida social, Tezzari (2009) aponta que Itard desenvolveu com o garoto muitas habilidades importantes para sua nova vida diária junto com outros seres humanos. Victor aprendeu a andar, a vestir-se, a cuidar de sua integridade física e de sua higiene, a aproximar-se das pessoas, a alimentar-se de uma maneira mais ampliada (alimentos preparados e diversificados), a manifestar reações de alegria, afeto e tristeza.

Na próxima seção, apresentamos aspectos críticos ao trabalho de Itard, que foram mencionados por pesquisadores, leitores de sua obra.

3.3 Práticas médico-pedagógicas de Itard com Victor: apontamentos críticos

Tezzari (2009) salienta que, para alcançar os objetivos propostos, Itard planejou um conjunto de ações e práticas pedagógicas que foram paulatinamente produzindo algumas modificações comportamentais, cognitivas e sensoriais em Victor. Em conformidade com a autora, o jovem Itard desenvolvia seu trabalho pedagógico com a sensibilidade de quem observava, minuciosamente, seu aluno. Com base em seus progressos e recuos, aperfeiçoava sua prática, elaborava novos materiais e estratégias pedagógicas. Todavia, nem sempre esse processo ocorria de modo paciente e cuidadoso por parte de Itard, que em algumas situações agia de forma ríspida e empregava técnicas que causavam dor física e emocional em seu aluno, de modo especial, quando este não respondia exatamente conforme o esperado. Victor, por sua vez, chorava, ignorava os comandos do professor e às vezes respondia de forma agressiva, gritando e jogando objetos que se encontravam ao seu alcance.

Nos relatórios de Itard presentes na obra “A educação de um selvagem”, de Banks-Leite e Galvão (2001), podemos conferir, entre outros, dois trechos que constatarem ações grosseiras adotadas pelo mestre na instrução de Victor. O primeiro deles aconteceu estando o garoto de olhos vendados para reconhecer sons e aprender as vogais. Victor costumava se dispersar e esboçar reações de extrema euforia e, em uma dessas reações, Itard utilizou de uma das baquetas do tambor para bater-lhe nos dedos, levemente, toda vez que cometesse um erro. O menino compreendeu essa ação como uma brincadeira e maximizou sua reação de extrema alegria, gargalhando ainda mais forte. Então, o professor foi mais enérgico, bateu muito forte, o que fez com que as lágrimas transpassassem a venda que encobria os olhos do aluno, a qual foi retirada imediatamente pelo mestre, que pôde perceber nos olhos de Victor a dor e a tristeza que lhe tomaram. Neste momento, Itard sentiu que seus esforços de nada estavam valendo, arrependeu-se de tal missão assumida e refletiu sobre a negativa curiosidade humana que levou à retirada do garoto de sua vida na selva.

Certa vez, conta-se no segundo trecho, em uma de suas tentativas de ensinar Victor a parear objetos, tendo por critérios suas cores e formas, Itard conta que, ao realizar sucessivas modificações, visando aumentar o grau de dificuldade da tarefa, acabou por acionar a impaciência e a fúria do garoto, que se manifestaram de forma semelhante à época de sua chegada à Paris. Victor imediatamente começou a esparramar pelo chão, de forma violenta, os objetos de trabalho e jogou-se na

cama, mordendo os lençóis e cobertores, arremessando pelo quarto tudo o que encontrava pela frente (os tições, as cinzas, a lenha). Logo após foi tomado por convulsões semelhantes às de epilepsia, cessando com suas sensações sensoriais. Itard lembrou-se de certa vez que, exposto a uma altura considerável, o menino entrara em pânico. Como estratégia para cessar a crise, Itard o agarrou pelos quadris, com semblante de quem estava com muita raiva, levando-o em direção à vidraça aberta de seu quarto, situado no quarto andar, dando a entender a Victor que o deixaria despencar. O menino imediatamente foi encoberto pelo medo, suas reações corporais instantâneas, cobrindo-se de suor e palidez. O objetivo de Itard foi alcançado, porém, às custas de grande sofrimento de seu aluno.

Corroborando com essas informações, Dantas e Galvão (2001) observaram que, embora Itard relacionasse, por variadas vezes, os insucessos de seu aluno à sua própria conduta, eximindo-o de qualquer culpa nos quesitos em que não obteve êxito, ele não foi capaz de questionar os objetivos propostos nem os instrumentos que utilizava para alcançá-los, mantendo-os rígidos. Não modificou seu ponto de vista e não adotou novas estratégias, permaneceu preso ao seu método empirista-sensualista, baseado na estimulação das sensações, por meio da experimentação, o que resultava quase que em um adestramento do garoto.

De modo semelhante, Leandro de Lajonquière (2001) teceu alguns comentários críticos a respeito da prática pedagógica do médico-pedagogo Itard com Victor “de Aveyron”, fazendo alguns apontamentos daquilo que não deve ser feito na educação das crianças, sejam elas deficientes mentais ou não. O autor argumentou que Itard permaneceu o tempo todo preso à sua própria pedagogia, não se abrindo a nenhuma nova estratégia de ensino. Inclusive, em seu segundo relatório, Itard confessou seu abatimento e desânimo por depositar na sua educação metódica a fé cega de esperar que o seu pupilo respondesse exatamente da maneira como ele esperava.

Itard, por meio de seu propósito de civilizar e integrar o garoto à sociedade, produziu um plano de ensino, com método e técnicas embasados nas ideias filosóficas do Iluminismo e da epistemologia empirista-sensualista¹² de Condillac¹³,

¹² Princípio de que todo conhecimento provém da pura experiência dos sujeitos com o mundo exterior, por meio do desenvolvimento dos órgãos sensoriais (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2001).

¹³ Estevan Bonnot de Condillac (1715-1780), considerado o maior filósofo do Iluminismo francês. Autor de *Le Traité des Sensations*, Condillac acreditava que por meio da experiência também se

mantendo-se tão fiel a elas que se tornou incapaz de vislumbrar novas possibilidades de ação para o desenvolvimento de Victor. Embora percebesse seus próprios erros e fracassos em virtude das respostas emitidas por seu aluno, não teve a sensibilidade de observá-lo e ouvi-lo, considerando as novidades que decorriam dessa relação. E, quando o fazia, não era capaz de remanejar suas práticas em virtude dos seus próprios avanços, pois sua fidelidade aos princípios antes aceitos encontrava-se de tal maneira enraizada que impedia sua percepção. Dessa forma, não pôde escutar aquilo que Victor o tentava comunicar por meio de suas reações físicas, gestuais e corporais. Concluiu-se que Itard nada aprendera com Victor, permanecendo pouco permeável aos resultados da proposta que conduzia, em razão de o centro de seu interesse ser o que *a priori* fora estabelecido e não o desenvolvimento daquele sujeito (GALVÃO; DANTAS, 2001).

Banks-Leite e Souza (2001) relataram que Itard apostou cegamente na ideia de estimular separadamente cada sentido de Victor, construindo todo o seu plano de trabalho com o propósito de desenvolver as suas sensações. Na maioria das vezes, Itard se colocou com suas técnicas diante do garoto como se este fosse a própria estátua de mármore aludida por Condilac. Ele acreditava que ao aguçar os seus órgãos sensoriais estes dariam origem às funções do entendimento, ou seja, do intelecto, por meio do qual desenvolveria a atenção, a memória, a fala *etc.* Itard utilizou aspectos da psicologia e da pedagogia experimentais ao examinar o estado no qual se encontrava cada sentido, ao elaborar tarefas para impulsioná-los ao funcionamento, ao avaliar os resultados e apontar as dificuldades encontradas.

Após algum tempo de trabalho, o próprio Itard concluiu e registrou em seu primeiro relatório, decorridos três meses de atuação, que alguns sentidos ou sensações eram mais fáceis de serem estimulados do que outros. Conforme expôs, o tato, o olfato e a gustação não passavam de uma modificação do órgão da pele. Os sentidos da visão e da audição seriam mais complexos, menos exteriores, e deveriam, portanto, ser estimulados de forma mais acentuada e mais específica. Itard ocupou-se, então, desses dois órgãos, por meio de procedimentos que atuassem separadamente sobre cada um (BANKS-LEITE; SOUZA, 2001).

desenvolveria a atenção, a imaginação, o raciocínio, a abstração *etc.* Teorizou também sobre a importância crucial do desenvolvimento das sensações (PADOVANI, 1972).

Galvão e Dantas (2001) fomentaram, com base nos relatórios de Itard e nas descrições feitas por Pinel, importantes reflexões acerca das implicações da privação social sobre a vida de Victor, ilustrando, através do caso deste adolescente, como seria o desenvolvimento do ser humano em condições de isolamento de outros da mesma espécie. Assim, consideramos relevante refletir sobre a importância do convívio entre os homens para que estes se humanizem, adotem hábitos idênticos entre si e dominem a vivência em comunidades.

Banks-Leite e Souza (2001) mostraram que o grande desafio, o maior desejo e talvez o mais nítido fracasso de Itard, residiu na tentativa de desenvolver a fala de Victor, embora este já utilizasse a linguagem da ação por meio de gestos. Ele se fazia compreender pelas pessoas, quando desejava um objeto apontando para o mesmo, utilizava gestos para alcançá-lo. No entanto, Itard não se deu por satisfeito, pois, segundo sua compreensão, a comunicação verbal seria a única forma de retirar Victor da condição de selvagem. A comunicação desenvolvida pelo garoto era para o mestre considerada como primitiva e rudimentar.

Ao persistir na ideia de ensinar a linguagem a Victor, Itard realizou um verdadeiro adestramento do garoto, como já mencionado. O resultado foi apenas uma série de imitações, ao ponto de o próprio Itard, em alguns momentos, afirmar estar ministrando um curso de imitação. No ensino da comunicação verbal, seu objetivo nítido era a pronúncia de uma palavra na ausência do objeto desejado. Ao fazê-lo, apenas após Victor alcançar o campo visual, como no exemplo da palavra "leite", pronunciada na presença da xícara cheia deste líquido, Itard logo deduzia que o fato ocorrera sem a devida intencionalidade, desconsiderando, portanto, o avanço do garoto.

No plano de ensino de Itard, a grande questão envolta na aprendizagem da fala era que a mesma somente teria valor se fosse emitida exatamente da forma e no momento esperado pelo médico-pedagogo. Isso evidencia o quanto Itard encontrava-se centrado e fiel à teoria que fundamentava sua prática e no quanto ignorava todo e qualquer êxito que não fizesse parte do seu ritual (BANKS-LEITE; SOUZA, 2001).

Itard, no seu trabalho com os surdos-mudos, supunha que a surdez necessitaria ser reparada por uma pedagogia ortopédica ou pelo tratamento que procurou encontrar para ela, por meio da palavra grafada e audível, tendo em vista que desconsiderava a maneira de se comunicar dos seus alunos, por meio de sinais.

Ao transferir para Victor a mesma mentalidade, acabou por manter-lhe interdita a escuta, depreciando-o e não deixando espaço para que seu aluno se sentisse querido e aceito, ao contrário, este devia agradá-lo o tempo todo para ser amado.

Victor tinha que preencher, acima de tudo, o desejo do mestre Itard. Caso Victor, a exemplo de Jean Massieu, tivesse encontrado respeito e acolhimento na sua forma de se fazer entender, talvez pudesse ter se apropriado melhor das possibilidades de convívio que sua nova vida, na sociedade parisiense, poderia lhe oferecer. Contam-nos Banks-Leite e Souza (2001) que Jean Massieu foi um adolescente surdo-mudo instruído por Abade Roch Ambroise Luccuron Sicard¹⁴. O jovem em parceria com seus pais e outros seis irmãos surdos construíram uma linguagem gestual através da qual se comunicavam com a vizinhança. Sicard demonstrava, por meio de trechos de seu trabalho, ter construído, com Massieu, uma relação de reciprocidade, pois ao aluno o mestre ensinava as palavras correspondentes aos objetos, enquanto ao mestre, o aluno ensinava os sinais. Sicard expressou-se sobre tal relação da seguinte maneira: “em uma troca feliz, enquanto eu ensinava a Massieu os signos (*signes*) escritos do francês, ele me ensinava os sinais que ele propõe (*signes*) mímicos de sua língua” (LANE; PHILIP, 1984 *apud* BANKS-LEITE; SOUZA, 2001, p. 80).

No seu segundo relatório, Itard deixou transparecer sua frustração diante dos objetivos não alcançados. Entretanto, não demonstrou nenhuma preocupação com as reais necessidades de aprender daquele que lhe foi entregue. Lajonquière (2001) estabeleceu um paralelo entre o trabalho de Itard com Victor e as práticas pedagógicas mais atuais. A experiência de Itard, além de marcar o início das ações voltadas para a tentativa de ensino de uma criança com Deficiência Mental, apontou também para exemplos que jamais devem ser seguidos no processo de aprendizagem de uma criança. Haja vista que um de seus maiores erros foi ocultar o sujeito do desejo. Toda vez que ele exigia que seu aluno lhe respondesse exatamente da forma como esperava, ele lhe retirava todo o potencial criador. Lajonquière (2001) considera que Victor utilizava do mecanismo da inibição ou

¹⁴ Abade Roch Ambroise Luccuron Sicard nasceu em 1742 e morreu em 1822. Foi o sucessor do Abade L'Épée (após sua morte) na direção do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em Paris, atuando de 1800 a 1820. Reformulou diversos aspectos do ensino e valorizou mais a participação dos surdos-mudos na constituição da língua de sinais. Foi o primeiro a considerar que o papel de sintetizar os gestos manuais deveria caber aos usuários surdos, os primeiros interessados (TEZZARI, 2009, p. 44).

entrava em colapso sempre que era exigido a responder da maneira que Itard esperava.

O estudo das críticas apresentadas nos ensaios “O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial”, de Banks-Leite e Souza (2001), e “Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças”, de Leandro de Lajonquière (2001), permite-nos uma série de considerações: será que Victor realmente não era capaz de comunicar-se por meio da fala? Ou a obsessiva pretensão em fazê-lo falar o tornou incapaz de responder à altura do desejo do mestre? Leandro de Lajonquière (2001) mencionou que Itard desejou, incansavelmente, tornar Victor “menos selvagem” por meio da fala. Pois, para ele, a fala tanto o diferenciaria dos animais quanto o retiraria da condição de “selvagem”. Porém, ao não considerar ou perceber como um erro, uma não intencionalidade, todas as tentativas de expressão verbal de Victor, Itard o impedia de se colocar no lugar de fala. Ao impor sua metodologia, fechada e estabelecida *a priori*, Itard desconsiderou a existência de um sujeito ativo, deixando-nos com isso, lições do que jamais se deve estabelecer na educação das crianças, a menos que elas sejam feitas de mármore.

Banks-Leite e Galvão (2001) afirmam que os relatórios de Itard sobre o trabalho desenvolvido com o garoto selvagem teriam desaparecido por algum tempo, sendo republicados em 1842 pelo editor do Tratado das Doenças do Ouvido e da Audição, no final do século XIX, em 1894. Passados mais de 50 anos, Bourneville fez uma nova publicação dos relatórios e na mesma época a italiana, Maria Montessori, os reescreveu à mão. Os ensinamentos de Itard, por meio da sua experiência com Victor, influenciaram outros médicos e educadores.

Em resumo, podemos dizer que, apesar das aprendizagens e dos êxitos de Victor, Itard, enquanto educador, falhou e se frustrou em vários aspectos que foram discutidos por Galvão e Dantas (2001), tais como: planejamento e prática pouco flexíveis; desvalorização da comunicação não verbal; convívio do garoto com outras pessoas; manutenção de métodos e objetivos empiristas; adoção de ações agressivas para fazer o garoto responder de uma única maneira, conforme esperava o professor; inibição de todas as manifestações que não constassem no roteiro pré-estabelecido pelo mestre *etc.*

3.4 Itard e o modelo médico-pedagógico

Para compreendermos os primórdios do nascimento do modelo educacional médico-pedagógico¹⁵, consideramos relevante destacar que Itard finalizou o seu primeiro relatório fazendo um resumo de algumas observações que decorreram de seu contato e trabalho com Victor e que, segundo ele, já haviam sido postuladas nas descobertas de Look e Condillac. Dentre elas, a primeira se referiu à inferioridade que ele acreditava ter os homens em relação a um grande número de animais, pois, privados das faculdades características da sua espécie, vegetariam miseravelmente, não poderiam desenvolver a inteligência e as afeições, viveriam numa vida precária e reduzida apenas às ações da animalidade (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2001).

Em seguida, Itard conferiu à civilização a responsabilidade por garantir a superioridade moral dos humanos em relação aos animais. Logo após, propôs que o desenvolvimento dos órgãos, principalmente os da fala, tão natural na infância, enfraquece e perde sua potência no decorrer dos anos ou em situação de isolamento social; mencionou que há, em todos os homens, independentemente do seu grau de civilização, uma forte relação entre as ideias e as necessidades humanas, reafirmando que estas levariam ao desenvolvimento daquelas e vice-versa (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2001).

Um último realce do médico-pedagogo no seu primeiro relatório foi a ideologia defendida, no decorrer da sua ação com Victor, de que o ensino pode ser aperfeiçoado e ter suas metas e estratégias desenvolvidas às luzes da medicina, que entre todas as ciências naturais é a que pode cooperar com mais força para o aperfeiçoamento da espécie humana. As técnicas e saberes da medicina poderiam detectar as anomalias orgânicas e intelectuais de cada indivíduo e posteriormente determinar o que caberia à educação fazer por cada um, bem como determinar o que a sociedade poderia esperar desses indivíduos (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2001).

¹⁵ O modelo médico-pedagógico considera que a deficiência corresponda a anomalias fisiológicas e psicológicas, de ordem individual, centrada na pessoa, desconsiderando as implicações sociais no desenvolvimento da pessoa. Seu objetivo inicial era a educação moral e a retirada dos deficientes dos asilos para viver em sociedade. As bases para o ensino eram ditadas pela medicina. Nesse modelo, a deficiência é, portanto, “um problema da pessoa, causado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais” (OMS, 2004, p. 18).

Com base nessa última consideração de Itard (GARDOU; DEVELAY, 2005; CORDEIRO, 2006; TEZZARI, 2009, 2010; ROSA, 2012, 2017; MARTINS, 2018), afirma-se que neste momento, nos anos iniciais da primeira década do século XIX, por meio da atuação, planejamento e desenvolvimento do projeto educacional de Itard para Victor, “o garoto selvagem de Aveyron”, os primeiros delineamentos do modelo médico-pedagógico foram traçados. Adotado na educação das pessoas com deficiência, o modelo se manteve por muitos anos e até nos dias atuais é referenciado, servindo de alicerce para muitos discursos políticos presentes na formulação de políticas públicas, bem como no estabelecimento de currículos e práticas pedagógicas.

Conforme Cordeiro (2006), Tezzari (2009, 2010) e Rosa (2012, 2017), em 1846, o discípulo e seguidor de Jean Itard, Edouard Séguin, foi o mentor de um programa de ensino que ele mesmo considerou eficaz para os deficientes mentais, partindo da experiência de Itard com Victor. Dessa forma, de acordo com Martins (2018), o criador oficial do modelo médico-pedagógico que influenciou educadores do mundo inteiro, principalmente nos EUA, nação na qual obteve maior êxito e reconhecimento, foi Edouard Séguin.

O modelo educacional influenciou outros pesquisadores, em diversas partes do mundo, interessados na educação dos deficientes mentais, dentre os quais podemos citar, em conformidade com Rosa (2012), na França, país de origem de Séguin, o estudioso Désiré-Magloire Bourneville, único pensador a divulgar os trabalhos de Séguin, sendo considerado seu sucessor. Bourneville teria substituído Edouard Séguin na direção do hospital Bicêtre, em 1843, passando a administrar a seção destinada às crianças idiotas e epiléticas da instituição. E, mais tarde, a médica e pedagoga italiana, Maria Montessori, utilizou, modificou e aperfeiçoou materiais, jogos e ideias deixadas por seu inspirador Séguin.

A seguir, apresentamos sumariamente a história de Edouard Séguin, pedagogo francês que se formou também em medicina nos Estados Unidos, desenvolveu seu trabalho médico-pedagógico com base nas premissas de Itard e se tornou reconhecido como mentor do primeiro método oficial de ensino para deficientes mentais.

3.5 Síntese da trajetória De Edouard Séguin

Ao considerarmos o objeto de estudo desta dissertação, julgamos relevante discutirmos a história de Edouard Séguin, pedagogo e médico francês, discípulo de Jean Itard, que deixou um grande legado para os que se dedicaram e se dedicam a ensinar pessoas com Deficiência Mental. Conforme Rosa (2017), Edouard Séguin teve seus trabalhos, inicialmente pedagógicos, influenciados por Jean-Jacques Rousseau¹⁶ e Phillipe Pinel, e foi orientado primeiramente por Jean Itard e depois por Esquirol.

A partir da experiência de Itard, conforme Pessotti (1984), nasceu o primeiro especialista em ensino para deficientes mentais, o médico Edouard Séguin, que “iniciou sua trajetória de estudioso da infância considerada anormal como professor-auxiliar de crianças com Deficiência Mental e ‘dificuldades para aprender’, sob a orientação de Itard, no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos” (ROSA, 2017, p. 79). Conforme Rosa (2017), Séguin foi o primeiro a lecionar para uma classe de crianças com Deficiência Mental, sendo também o pioneiro na criação de uma escola para essas crianças em Paris, por volta de 1840. Como princípio básico norteador de seu trabalho, buscava aliar observação, análise, empenho e invenção pessoais.

Tezzari (2009) esclareceu que Séguin construiu na França a primeira escola para crianças com Deficiência Mental, na qual ele próprio estabelecia os objetivos de ensino, planejava práticas pedagógicas a serem executadas e criava os materiais, principalmente jogos, adequados para possibilitar seu alcance. Séguin privilegiava a interação das crianças em situação de Deficiência Mental entre si e com os materiais por ele produzidos, por meio de seu manuseio e manipulação.

O trabalho com os alunos em sua escola durava mais de seis horas por dia e, para potencializá-lo, Séguin projetou e fabricou uma grande variedade de jogos. Anos mais tarde, Maria Montessori afirmou, de maneira explícita e reiterada vezes, que devia a quase totalidade de seus materiais a Séguin. Para ele, “os alunos

¹⁶ Filósofo e escritor, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) resgatou, primordialmente, as relações entre natureza e cultura. Ele postulou que o homem tem uma natureza boa. A civilização era, portanto, responsável pela degeneração das exigências morais mais profundas da natureza humana. A partir das considerações de Rousseau, a criança deixou de ser considerada um adulto em miniatura. Dizia o filósofo que ela vive em um mundo próprio que é preciso compreender. Rousseau acreditava ser impossível a educação das massas (CORDEIRO, 2006).

deveriam construir as ideias e noções por meio do jogo, mas trabalhando em grupos ou coletivamente” (TEZZARI, 2009, p. 88).

Segundo Rosa (2012), no ano de 1840 Séguin foi designado para educar as crianças com Deficiência Mental do asilo de Bicêtre, sob supervisão de um médico discípulo de Esquirol. Em 1842, o trabalho de Séguin foi difundido na França por meio do Conselho Geral dos Hospícios, que orientou o uso do método de ensino de Séguin com o maior número possível de crianças com Deficiência Mental. Gardou e Develay (2005) notificaram que a influência de Séguin impulsionou, de forma notável na América, a criação de escolas especiais e hospitais, onde seu método de tratamento médico-pedagógico foi adotado. Pessotti (1984) assinalou que, por meio da sua obra *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* (1846), Séguin divulgou sua proposta de ensino especial para crianças com Deficiência Mental, a qual se tornou pioneira na sistematização de um método de ensino para essas pessoas.

Montessori (1965 *apud* Rosa, 2012) afirma que foi após mudar-se para Nova Iorque nos Estados Unidos, em 1862, e cursar medicina, que Séguin publicou a obra *Idiocy and its treatment by the physiological method* (1866). Nela, definiu claramente um método de educação denominado “Método Fisiológico”. Rosa (2012) destacou que a ideologia educacional de Séguin pautava-se na construção de práticas pedagógicas capazes de impulsionar o desenvolvimento de funções cerebrais, psicológicas, musculares, sensoriais, do pensamento, do movimento, da força de trabalho, da inteligência e da moralidade.

Corroborando com essa ideia, Tezzari (2009) afirma que Séguin, ao desenvolver suas atividades pedagógicas práticas, colocou em evidência os ensinamentos que aprendera com Itard e teve seu nome consagrado como primeiro pensador a desenvolver, sistematizar e publicar um método de ensino para crianças consideradas deficientes mentais.

Rosa (2017) cita as principais publicações de Séguin, a partir das quais foi ganhando formato seu método de ensino médico-pedagógico. Duas delas ocorreram em 1839, a primeira, sob a orientação de Esquirol, revelou o trabalho que fizera com um garoto, considerado com características de Deficiência Mental, chamado Adrien, durante 14 meses de intervenção.

Na publicação, denominada *Résumé de ce que nous avons fait depuis 14 mois*¹⁷, Séguin escreveu sobre conquistas e obstáculos encontrados e sobre a importância de desenvolver os aspectos da inteligência, da ação e da vontade para se alcançar excelência na educação. Na segunda parte de seu relatório, Séguin sugeriu que após estimular essas funções se deve introduzir outros temas, tais como: leitura e escrita, desenvolvimento intelectual, teoria do discurso e discurso analítico prático (ROSA, 2012).

A segunda consistiu na impressão de um pequeno caderno, *Conseils à M. O., sur l'éducation de son fils*¹⁸, onde ele próprio descreveu atividades que podem ser executadas com as crianças com Deficiência Mental, tendo como referência três questões fundamentais: os hábitos, a mente e o caráter.

No ano de 1842, após trabalhar com jovens com Deficiência Intelectual no Asilo de Bicêtre, Séguin publica as aulas que lá foram ministradas, enfatizando os avanços alcançados por seu método educativo e expondo atividades desenvolvidas com ênfase no ensino da fala, do equilíbrio, da leitura e da escrita. Essa publicação recebeu o título de *Théorie et Pratique de l'Éducation des Idiots (Leçons aux jeunes idiots de l'Hospice des Incurables), premier trimestre*¹⁹.

No ano seguinte, 1843, ganha corpo mais uma de suas obras: *Hygiène et Éducation des Idiots*, “Higiene e Educação dos Idiotas”. Composta por 24 capítulos, já se referia a uma prévia de uma outra publicação que só sairia alguns anos depois, o *Traitement Moral*. Neste documento, Séguin mencionou os aspectos primordiais e basilares do seu método de ensino, os quais consistem em: atividade, inteligência, vontade e atividades elaboradas para a educação do sistema muscular e nervoso.

¹⁷ “Resumo do que fizemos durante 14 meses”. No resumo, dividido em dezessete seções, Séguin relata as conquistas alcançadas e os obstáculos enfrentados durante a educação do menino. Na primeira parte, denominada “Fórmula”, Séguin indica a importância de se trabalhar a inteligência, a ação e a vontade para uma educação de excelência. Nas seções seguintes, temas como “Leitura e Escrita”, “Desenvolvimento Intelectual”, “Teoria do Discurso” (visto que Adrien não falava) e “Discurso Analítico Prático” são abordados (ROSA, 2017).

¹⁸ “Conselho ao Sr. O. sobre a educação de seu filho”. As atividades eram descritas tomando como base três pontos essenciais para qualquer melhoria significativa do sujeito: os hábitos (horários de atividades, refeições, exercícios físicos etc.), a mente (atividades com imagens, objetos, álbuns etc.) e o caráter (atividades de desenvolvimento da vontade) (ROSA, 2017).

¹⁹ “Teoria e Prática da Educação de Idiotas (Lições a jovens idiotas do Hospício dos Incuráveis), primeiro trimestre”. Nesse trabalho, mais uma vez, Séguin enfatiza o sucesso do seu método educativo e expõe as atividades realizadas para o ensino da fala, da leitura, da escrita, do equilíbrio, das cores etc. Séguin também garante que, com o auxílio de outros professores, o trabalho poderia ser realizado com um número maior de alunos (ROSA, 2017).

No ano de 1846, foi a vez da publicação da obra mestre desse autor, o livro *Traitement Moral, Hygiene et Education des Idiots et des autres Enfants Arriérés*²⁰.

Rosa (2017) nos informa que, após mais de uma década, em 1862, Séguin mudou-se para Nova Iorque, nos Estados Unidos, e lá se formou em medicina. Com a ajuda do filho, publicou seu derradeiro escrito: *Idiocy and its treatment by the physiological method*²¹, onde, segundo Montessori (1965 *apud* Rosa, 2017), finalmente Séguin conferiu formato nítido a seu sistema de educação para pessoas com Deficiência Mental, intitulado “Método Fisiológico”.

O método, conforme descrito por Séguin, consiste “na adaptação dos princípios da fisiologia para o desenvolvimento da dinâmica, das funções perceptivas, reflexivas e espontâneas da juventude. Deve ser entendido como uso de atividades sensoriais para o desenvolvimento cognitivo do aluno” (SÉGUIN, 1866 *apud* ROSA, 2017, p. 86). Séguin, a exemplo de seu mestre Itard, acreditava que o aperfeiçoamento e a estimulação dos órgãos sensoriais teriam implicações diretas do desenvolvimento da cognição.

Tezzari (2009) ressalta que o próprio Séguin expressava, sempre que possível, a importância de seu precursor e orientador, Jean Itard, para o desenvolvimento de seu trabalho com as crianças e jovens com Deficiência Mental. A autora aponta que, embora existissem divergências entre o então discípulo e o mestre, Séguin buscou, em muitos momentos, se ancorar nas ideias e práticas pedagógicas de Itard para o planejamento e a concretização da própria atuação.

²⁰ Rapidamente se transformou numa raridade e na atualidade a França abriga três exemplares para exibição ao público. No Brasil, há registro de apenas um, no Estado da Bahia, sob guarda da Subgerência de Obras Raras e Valiosas da Biblioteca Pública desse Estado (ROSA, 2017).

²¹ Em *Idiotia e seu Tratamento pelo Método Fisiológico*, Séguin faz um estudo histórico dos métodos de educação utilizados com pessoas com deficiência até aquele momento, além de apresentar a história filosófica da ideia de trabalhar as funções sensoriais (Séguin faz referência ao trabalho de Itard com Victor e de Pereira com os surdos) para a educação de todas as crianças. Após a Introdução, o livro apresenta mais quatro partes. Na primeira, denominada “Idiotia”, Séguin define o próprio termo e apresenta as causas para seu surgimento. Na segunda parte, intitulada “Educação Fisiológica”, Séguin conceitua o “Método Fisiológico”, utilizado na educação de seus alunos com Deficiência Intelectual, afirmando que esse método consiste na adaptação dos princípios da fisiologia, através de meios fisiológicos e instrumentos para o desenvolvimento das funções perceptivas, reflexivas e espontâneas da juventude (Séguin, 1866/1907). No entanto, mais do que o desenvolvimento dessas funções, o “Método Fisiológico” trata da utilização de atividades de educação dos sentidos para o desenvolvimento das funções intelectuais do aluno. Ainda nessa parte, são expostas as atividades realizadas para a educação através desse método. A terceira parte Séguin destina para a exposição do “Tratamento Moral”. A quarta e última parte, denominada por Séguin de “Instituição”, faz referência às instituições de atendimento para pessoas com Deficiência Intelectual. Séguin sugere a construção de estabelecimentos especiais apropriados para a educação dessas crianças (ROSA, 2012).

De acordo com Tezzari (2009), a

[...] aproximação com Itard foi muito importante para a formação de Séguin e sua carreira, mesmo divergindo de seu mestre em alguns pontos, o confronto dos seus pontos de vista com aqueles do mestre auxiliaram-no a destacar a importância das noções que, segundo Séguin, emergem do aluno por meio da experiência perceptiva direta, por exemplo: atividades de comparação de peso, de cores, de texturas, entre objetos concretos (TEZZARI, 2009, p. 86).

Segundo Tezzari (2009), no decorrer de sua carreira e ao longo de seus escritos, Séguin fez questão de mencionar Itard, em diversos momentos, como principal influenciador de suas ideias, bem como sua fonte de inspiração para crer que as crianças deficientes mentais têm potencial para aprender, e se desenvolver moralmente, tornando-se aptas ao convívio social, e para criar um plano de ensino para essas crianças.

No próximo tópico, uma breve explanação dos princípios gerais que nortearam o método pedagógico de Séguin, expondo exemplos de atividades por ele desenvolvidas e objetivos propostos para a execução de seu trabalho.

3.6 Delineamentos gerais do método de Séguin

Conforme salienta Martins (2018), o método de Séguin consiste em sempre partir da tarefa mais simples para a mais complexa, assim, sua educação para os idiotas consistia na possibilidade de regularizar o uso dos sentidos, de multiplicar as noções, de fecundar as ideias, os desejos, as paixões de criaturas que, sem relação com o mundo exterior, não construíram laços e se tornaram idiotas. Ao teorizar sobre os primórdios da educação voltada para os Deficientes Mentais, Tezzari (2009) evidencia Edouard Séguin como o educador-médico que estabeleceu os seus fundamentos. Entre seus inspiradores, além de Jean Itard, estavam Jacob Rodrigues Pereire²², Abade Charles-Michel de L'Épée²³, Sicard, Friederich Froebel²⁴ e Johann Heinrich Pestalozzi²⁵.

²² Jacob Rodrigues Pereira (ou Péreire) nasceu em 2 de abril de 1715, filho de pais portugueses. Residiu na fronteira da Espanha devido a perseguições político-religiosas por ser judeu converso. Em Paris, ficou muito conhecido por criar uma metodologia revolucionária para ensinar a linguagem a surdos-mudos (denominação da época) e foi instrutor dos surdos-mudos de 1734 a 1780 (ano em que morreu). Teve uma irmã surda, nascida vários anos depois dele, que parece ter sido o ponto de partida de seu trabalho (TEZZARI, 2009).

²³ Abade Charles-Michel de L'Épée nasceu em novembro de 1712, em Versailles, e faleceu em

Canevaro e Gaudreau (1989) destacam que o programa educativo de Séguin foi traçado a partir da complementaridade de três objetivos: desenvolver o “poder”, o “saber” e o “desejo”. Sua ação educativa buscava a consideração do indivíduo como um todo, integralmente, abordando os aspectos físicos, psicológicos (conforme consolidados no período em que desenvolveu seus estudos), os interesses, os sentimentos e a experiência.

Rosa (2017) salientou que, de acordo com Séguin, ao professor cabia apoiar seu aluno, evitando uma situação de dependência. Ele criou uma fórmula que envolvia o desenvolvimento da atividade, da inteligência e da vontade, as quais, segundo Séguin, correspondiam respectivamente ao sentimento transformado em ação, ao espírito e à moral. No seu plano de ensino, o estímulo dessas funções deveria ocorrer na ordem apresentada, pois a capacidade de agir deve preceder a inteligência para praticar o ato, e a capacidade intelectual para fazer algo deveria, por sua vez, antecipar a consciência moral. As intervenções para alcançar sua proposta deveriam ocorrer numa sequência, respeitando três tempos.

O primeiro deles se relaciona à fixação, alcançada por meio de uma repetição que proporcionava a assimilação de um novo conteúdo ou conceito. Este, por sua vez, deveria ocorrer por meio de um outro aprendizado já consolidado. A próxima etapa era o reconhecimento, o qual consistia em selecionar a resposta que o aluno acabara de aprender dentre outras semelhantes. E o terceiro tempo envolvia a abstração, pois a criança deveria, na ausência da resposta aprendida, evocá-la em sua memória.

Pessotti (1984) indica que é possível encontrar a descrição detalhada do método fisiológico de Séguin, pautado no modelo médico-pedagógico, na sua obra “Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas”, na qual dedicou as duas primeiras partes à definição da idiotia e da higiene dos idiotas. Nas três últimas,

dezembro de 1789, em Paris. Foi um educador filantrópico e ficou conhecido como “Pai dos surdos” (TEZZARI, 2009).

²⁴ O alemão Friedrich Froebel (1782-1852) foi precursor da psicologia e um dos primeiros educadores a considerar o início da infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas. Froebel viveu em uma época de mudança de concepções sobre as crianças e esteve à frente desse processo na área pedagógica, como fundador dos jardins-de-infância, destinados aos menores de 8 anos (TEZZARI, 2009).

²⁵ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) concentrou suas ideias sobre educação num livro intitulado “Como Gertrudes ensina suas crianças” (*Wie Gertrude Ihre Kinder Lehrt*), no qual expôs a sua didática pedagógica, o Método Pestalozzi, de partir do mais fácil e simples para o mais difícil e complexo (TEZZARI, 2009).

procedeu para o detalhamento de sua prática médico-pedagógica com os deficientes mentais. Na terceira parte, intitulada “Educação dos Idiotas - primeira seção: Método”, foram delineadas as ações que deveriam ser aplicadas para viabilizar a educação do sistema muscular, dos sentidos, da palavra, das cores, dimensões, imagens, desenho, escrita, leitura, além do trabalho com a imitação, o desenvolvimento da diferença entre noção e ideia, a prática da gramática e da memória, até a aplicação desses conhecimentos na vida diária.

Na quarta parte, chamada “Educação dos Idiotas: segunda seção: prática”, Séguin registrou o que nomeou de “observações”, onde havia relatos de casos contendo as características do sujeito, diagnóstico, trabalho realizado, o tempo de duração do trabalho e mudanças evidenciadas. Na última, com oito capítulos, sob o título “Tratamento Moral da Idiotia”, foram evidenciados temas como a obediência, o respeito à autoridade, a liberdade, a vontade, o professor, o aluno, o comando imediato ou imperativo, o comando mediado e o comando negativo ou a expectativa. Finalizando, Séguin dedica algumas páginas para contar sobre sua trajetória, discorre sobre suas concepções acerca do trabalho de outros colegas e expõe suas crenças a respeito do trabalho com idiotas (PESSOTTI, 1984).

Em Rosa (2017), constatamos que no livro escrito nos Estados Unidos com a ajuda de seu Filho, Edward Constant, *Idiocy and its treatment by the physiological method*, também podemos consultar na sua segunda parte, denominada “Educação Fisiológica”, a descrição de Séguin sobre a organização do seu “Método Fisiológico”, construído com base na educação fisiológica e sensorial. O método consiste na combinação do legado existente na fisiologia com instrumentos que visam a estimulação e o desempenho de funções perceptivas, reflexivas e espontâneas. Nessa mesma parte, o autor elencou os exercícios que deveriam ser oferecidos para a efetivação do ensino dos deficientes mentais²⁶.

De acordo com Gardou e Develay (2005), Séguin teceu críticas aos seus colegas que àquela época dedicavam-se ao ensino dos deficientes mentais, alegando que estes não se ocupavam da parte prática do trabalho (a qual considerava a mais importante), deixando-a a cargo de seus assistentes. Séguin

²⁶ Ressaltamos que não tivemos acesso às obras referidas, devido a sua rara existência, o que nos impossibilitou uma consulta direta e a análise mais pontual dos princípios e técnicas utilizadas por Séguin.

dizia que, dessa maneira, jamais poderiam testar o que afirmavam em seus artigos, escrevendo-os apenas com bases em hipóteses e suposições.

Rosa (2012) destaca que outro aspecto sobre o qual Séguin se opunha radicalmente diz respeito à mecanização das atividades, prevendo que a criança apenas memorizasse um repertório a ser executado, sem aguçar sua capacidade criativa de manipulação de materiais e objetos, a qual promoveria descobertas. O estudioso recomendava que o ensino de uma criança com Deficiência Intelectual deveria acontecer com base no real, no concreto e no lúdico, valorizando seu desejo e a sociabilidade.

De acordo com Cordeiro (2006), Tezzari (2009, 2010), Rosa (2012, 2017) e Martins (2018), para Séguin, a pessoa que se propusesse a ensinar as crianças com Deficiência Mental deveria ter um perfil. Seria relevante que essa pessoa tivesse um senso investigativo, sendo seu objeto o próprio aluno e seu cotidiano. O investigador deveria ter em mãos um diário para anotar todas as suas observações, a partir das quais criaria suas próximas intervenções. Algumas características diferenciadas, de ordem física e moral, seriam também imprescindíveis, dentre elas: dominar as qualidades morais, agir de forma calma, dócil e dominadora. Ao pretender reter a atenção de seu aluno, deveria usar tom de voz e gesto destacados. O olhar desempenharia papel fundamental, na medida em que serviria como guia para as primeiras investigações infantis, para animar e estimular a ação, além de ser este o canal pelo qual o adulto, na condição de professor, deveria enxergar a criança e perceber o que com ela se passava.

Martins (2018) aponta que Séguin inicialmente se detinha à identificação da idiotia, ressaltando que a observação se constituía como principal parceira nessa fase. O processo de diagnóstico deste pensador consistia em reconhecer indicadores monográficos da idiotia, tais como: retrato, estados fisiológicos, estado psicológico, estado instintivo e moral, etiologia. Após essa fase, Séguin elaborava e propunha atividades ou exercícios para educar o gosto, o odor, a visão, as dimensões, a marcha e para ensinar a palavra, com o objetivo de tratar o idiota, assegurando sua vida na sociedade, fora das instituições asilares.

Rosa (2017) e Martins (2018) afirmaram que Séguin acreditava que algumas funções precisavam ser estimuladas e desenvolvidas para se obter sucesso no ensino de uma criança com Deficiência Mental, sendo considerada primordial a educação do sistema sensorial direcionada a cada órgão dos sentidos, para a qual

Séguin planejou e executou diversas atividades. Em relação à ginástica muscular, propunha tarefas que potencializassem o uso da força dos músculos corporais, ressaltando dentro desta categoria a relevância de ensinar à criança a utilizar as próprias mãos, elementares para as atividades da vida diária, como a alimentação, a higienização *etc.*

Os exercícios para treinar a fala também constavam no plano de trabalho de Séguin, pois, de acordo com suas observações, a maioria das crianças apresentavam dificuldades significativas neste quesito e em algumas se podia notar a ausência desta importante função. Outras atividades consistiam na aprendizagem do alfabeto, da escrita e da leitura, das sílabas, das palavras, dos números, da contagem e do reconhecimento do dinheiro.

Assuntos voltados para a história, a ciência da natureza e a cosmografia deveriam ser ensinados por meio da prática ou contato direto. Outro aspecto de destaque também abordado no plano de ensino de Séguin referia-se à imitação, que poderia ser utilizada para tarefas diárias como alimentação e vestuário. Dentre as atividades práticas que Séguin mencionou serem possíveis a um idiota exercer, estavam: costura, desenho, escrita, tarefas agrícolas, de marcenaria e domésticas.

Martins (2018) destacou que, para Séguin, a concretização eficaz de seu método demandaria o planejamento e a realização de atividades de diversas naturezas. Desenvolvidas ou aplicadas aos deficientes mentais, essas atividades perpassariam desde as ginásticas sensoriais, a educação do sistema muscular, o ensino da fala, da leitura e da escrita, a contagem, a memorização, a utilização de números, a história natural, a cosmografia e a natureza, até à educação moral, por meio de atividades que lhes ensinassem a se vestir, a comer e a se comportarem socialmente.

No QUADRO 6, a seguir, expusemos algumas dessas práticas pedagógicas que Séguin desenvolveu para trabalhar com as crianças com Deficiência Mental, visando alcançar a estimulação da atividade, da inteligência e da vontade, habilidades consideradas pelo estudioso como básicas para o desenvolvimento da aprendizagem dessas crianças. O QUADRO 6 nos permite uma visão detalhada das práticas desenvolvidas por Séguin com as crianças com Deficiência Mental. As atividades apresentadas, quando comparadas às colocadas em prática com Victor “de Aveyron”, revelam a explícita relação entre o trabalho médico-pedagógico de Séguin e de Itard. Assim como Itard, Séguin considerava em seu planejamento o

desenvolvimento das tarefas mais básicas de vida diária, perpassando pelo sistema muscular, coordenação motora, imitação, educação sensorial e desenho, até ser possível se alcançar a leitura, a escrita, a gramática, a memória, as habilidades matemáticas, a história natural e a cosmografia.

Quadro 6 – Funções desenvolvidas e atividades pedagógicas propostas por Séguin para o ensino das crianças com Deficiência Mental

FUNÇÃO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
I - EDUCAÇÃO DO SISTEMA MUSCULAR	
1- Imobilidade	Andar sobre um trampolim, ficar em pé sobre dois blocos <i>etc.</i>
2 - Coordenação Motora	Atividades de imobilidade, caminhar regularmente, saltar, subir e descer uma escada <i>etc.</i>
3 - Educação das mãos	Subir e descer uma escada segurando (pressionando), em alguns momentos, a mão do professor.
4 - Ginástica Prática (termo usado por Séguin para designar as funções ativas necessárias para os atos úteis da vida cotidiana; constitui-se numa verdadeira ginástica para os músculos, desenvolvendo a coordenação motora ampla e fina e, por outro lado, estimulando as atitudes adequadas nas relações sociais, favorecendo o controle de gestos e de atitudes)	Levantar, caminhar, correr, escalar, subir, descer, cortar, serrar, puxar, arrastar, rolar, pentear, vestir, rolar, semear, plantar, regar, colher, corte e costura, dar laço, desatar, dobrar, lavar <i>etc.</i>
5 - Imitação: dividida em pessoal e impessoal	<p>Imitação pessoal: solicitar ao aluno, primeiramente, a indicação das partes do seu corpo (cabeça, braços, pernas, pés, mãos, dedos, boca, olhos, ouvidos, nariz <i>etc.</i>), por meio de gestos e da fala, se o aluno falar. Em seguida, questiona-se sobre o conhecimento dos atos da vida comum e sobre as funções desempenhadas por cada um dos seus órgãos. Se a criança consegue perceber esses princípios, devemos tomar essa percepção para lhe ensinar as noções correlativas de direita e esquerda, começando com sua atenção para a mão que ele usa para comer e pedindo para ele indicar as pernas direita e esquerda, olhos, orelhas, bochechas, terminando com os movimentos da cabeça e da face.</p> <p>Imitação impessoal: são indicadas três operações distintas para o trabalho com imitação impessoal. Na primeira, a criança repete exatamente a ação do professor (como na imitação pessoal) e coloca objetos comuns em todas as posições possíveis e adequadas; a segunda operação aplica-se a objetos (a criança modificará ou estabelecerá um uso para um determinado objeto); na terceira, a criança estabelece</p>

FUNÇÃO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
	<p>uma conexão entre duas coisas (o caderno e o lápis) e é capaz não só de mover determinados objetos, mas também de produzir, pelo simples fato de reuni-los.</p>
<p align="center">II - EDUCAÇÃO SENSORIAL</p> <p>1 - Tato</p>	<p>São utilizados todos os contrastes dos corpos que podem ser discerníveis por toque, com a privação do sentido da visão.</p>
<p>2 - Paladar</p>	<p>Oferecer à criança algo que se quer que ela prove e conheça ou reconheça, fazendo sempre o uso de uma substância contrária (se o sabor é amargo, pode-se usar uma erva amarga em uma dose muito baixa e bolachas de baunilha, como contraste). Estabelecer, também, uma escala de sabores amargos, azedos, salgados e doces, aproximando-se da média e, eventualmente, para apreciar as nuances entre sabores infinitamente delicados e odores simples e complexos.</p>
<p>3 - Olfato</p>	<p>Utilizar aromas para que as crianças consigam discriminar as diferenças existentes (um exemplo é flor de laranjeira com jasmim). Depois de trabalhar os extremos, passa-se a odores mais suaves e misturas, com o objetivo de buscar a análise da sua composição pela criança.</p>
<p>4 - Audição</p>	<p>Trabalha-se com músicas, ruídos e a voz humana.</p>
<p align="center">III - VISÃO</p> <p>1 - Cor</p>	<p>Utilizando vários quadrados e octógonos cortados de papelão colorido, o professor colocará dois quadrados de papelão em uma tabela, laranja e azul, e entregará à criança dois octógonos laranja e azul, que estão nas caixas, indicando-lhe e ordenando-lhe para colocá-los sobre os quadrados da mesma cor. Caso a criança não compreenda, o professor executa o exercício com uma cor e o aluno repetirá o comando com a outra cor. Se a criança consegue perceber a semelhança das cores e realiza a atividade com sucesso, incluímos mais uma cor para aumentar o nível de dificuldade. Deve-se começar com o ensino das cores primárias.</p>

FUNÇÃO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
2 - Dimensões	São serradas vinte régua: a primeira com cinco centímetros de comprimento, a segunda com 10, a terceira 15 <i>etc.</i> até a vigésima, que tem 100 cm. Cada intervalo de 5 cm é mostrado nos quatro lados de cada régua, por uma linha com uma serra e lápis. O professor, mostrando os extremos (a de 5 e a de 100 cm), pede à criança que pegue a maior e, em seguida, a menor. As outras régua são adicionadas progressivamente. Feito isso, mistura-se todas as régua e pede-se que a criança pegue as régua, uma por vez e a partir da voz de comando, da menor para a maior. Esse tipo de comparação será aplicado a todos os objetos.
3 - Configurações	São utilizadas várias placas onde são esculpidas as formas (ocas para encaixe) que se deseja ensinar. Para cada forma oca esculpida na placa, há outra móvel que se encaixa perfeitamente na placa. Assim, o professor dá à criança uma forma móvel e ela deverá encontrar a cavidade exata de sua forma na placa que está à sua frente. Caso ela tente colocar a forma em outra cavidade, ela não terá sucesso; no entanto, poderá tentar quantas vezes forem necessárias até encontrar a forma oca correspondente.
4 - Layout	Utiliza-se placas e a imitação impessoal. O professor deverá colocar duas placas em diferentes posições; em seguida, deve entregar também outras duas placas para a criança e solicitar que ela faça a mesma figura. Depois, adiciona-se a terceira, a quarta e a quinta placas na figura original, acrescentando uma, duas, três outras placas sucessivamente à combinação original, e pede-se que a criança faça a mesma coisa na sua combinação. Por fim, desorganiza-se a figura, solicitando à criança que a construa novamente
5 - Plano	Montar figuras, trabalhar com o contorno dos objetos, corte, modelagem <i>etc.</i>
6 - Imagem	Trabalhar com álbuns de imagens.
IV-DESENHO	A sequência dos exercícios proposta para este ensino foi: 1º - traçar linhas de várias espécies; 2º - localizar as linhas em várias direções e em várias posições em relação ao plano; 3º - juntar as linhas para formar figuras graduadas, do simples para o composto.
V - ESCRITA E LEITURA	Com um alfabeto móvel, o professor divide as placas em dois conceitos: configuração de letras e nomes. Feito isso, o professor deverá colocar duas ou três primeiras letras de metal para o aluno encontrar o nome próprio no armário pintado na carta (leitura passiva). O professor poderá também apresentar uma carta à criança e ela deverá encontrar o nome e pronunciá-lo (leitura ativa).
V - GRAMÁTICA	
1- Nomeação	Ensinar um objeto utilizando o conhecimento já adquirido do aluno. Deve-se partir sempre de algo conhecido para que a criança não se sinta insegura.
2 - Qualidade	Colocando o aluno em uma mesa, o professor irá solicitar que este indique algumas propriedades da

FUNÇÃO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
	mesa (marrom, redonda, montada sobre quatro pernas ou apenas uma), estabelecendo também as diferenças que a distinguem de outra mesa, como preta, quadrada <i>etc.</i> Esse exercício deve ser feito não só na presença das coisas, mas também com as palavras nas mãos ou escritas, de modo que a relação entre palavra escrita e falada com o objeto seja sempre constante e que o concreto desperte continuamente a abstração.
3 - Ação	Usar cartões ou fichas com várias ações escritas. O professor diz o comando e o aluno deverá primeiro mostrar a palavra escrita correspondente ao comando para, em seguida, produzir o movimento indicado.
4 - Relações	Escrever fichas ou dizer comandos, por exemplo: colocar a garrafa sobre a mesa ou colocar a garrafa debaixo da mesa <i>etc.</i>
VI - MEMÓRIA	
1 - Memória	Pede-se um objeto colocado a certa distância para que o aluno traga; pede-se dois, depois três, depois quatro, depois um número maior, juntos, sendo que ele sempre tem que escolher entre muitos outros. Em seguida, damos as mesmas ordens para objetos colocados em outra sala e, logo depois, por um tempo progressivamente mais distante do momento em que se fala, como cinco minutos, meia hora, um dia <i>etc.</i> Solicita-se depois alguns atos pessoais, como lavar as mãos em tal hora antes de cada refeição, lembrar a hora dos passeios e a hora de dormir; ao meio-dia, dizer o que ele fez na parte da manhã, em seguida, dizer todos os dias o que ele fez ontem, de modo que o reflexo da inteligência sobre a memória possa ser cumprido em um primeiro círculo mais pessoal. Se conseguirmos, poderemos estender ao não-eu, começando com o concreto e terminando com o abstrato, se possível, sempre na mesma progressão para os conceitos e ideias; a criança deve se lembrar só do que ela concebe.
2 - Aritmética	Sugere-se a divisão dos 9 dígitos em três conjuntos. O primeiro de 1 a 4; o segundo com os dígitos 5, 6 e 7 (que são, segundo Séguin, mais difíceis de entender); e o terceiro e último conjunto contendo os algarismos 8 e 9.
3 - Contar	Séguin elaborou tabelas para o ensino da sequência numérica, assim como para a superação das dificuldades que podem vir a surgir.
4 - Calcular	Usar dinheiro em situações fictícias de compras. Ensina-se ao aluno o valor da moeda (revisando a nomenclatura dos numerais), as primeiras noções de adição e subtração e o nome dos produtos comercializados e consumidos no dia a dia.
5 - História natural	Estudar os reinos da natureza atribuindo as formas, cores, dimensões, qualidades e utilidades dos seres investigados.
6 - Cosmografia	Retoma-se as lições dadas para o trabalho com dimensões e distâncias, para dar à criança a direção necessária para o ensino da cosmografia. Observação da luz solar de várias janelas de uma casa.

Fonte: Elaborado pela autora com base na tese de doutorado “Da ‘criança que não aprende’ a ‘toda criança é capaz de aprender’: lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori (ROSA, 2017), 2021.

Observa-se, no QUADRO 6, também, o emprego constante de materiais concretos na realização das atividades propostas. Segundo Tezzari (2009), Séguin recomendou que os exercícios propostos deveriam ser desafiadores, organizados a partir do interesse dos alunos. Para isso, ele próprio trabalhou na fabricação de diversos jogos e materiais, a fim de torná-los atraentes e agradáveis. Iniciava-se o ensino com os mais simples, graduando para outros mais complexos, os quais requeriam do professor uma execução sistemática. Eram utilizados também objetos comuns, presentes no dia a dia, tais como pá, carrinho de mão, arcos, cavalo de madeira, martelo, bola *etc.*

Embora possam ser encontradas inúmeras semelhanças entre os trabalhos médico-pedagógicos de Séguin e de Itard, Rosa (2012) constatou algumas observações que os diferencia, especialmente no que diz respeito à integração da criança em grupos, à importância de desenvolver tanto os aspectos cognitivos quanto sociais da criança, bem como ao estabelecimento de distinção entre estes e a passagem de um ao outro. Séguin apresentava grande capacidade de escutar os seus alunos e valorizar o conhecimento que já traziam de suas vidas diárias. Podemos constatar essa virtude no caso em que ele aprendeu os sinais que seu aluno e sua família utilizavam para designar as coisas e os objetos, referindo-se a uma feliz troca que existia entre ambos.

Ao finalizarmos este capítulo sobre dois precursores da Educação Especial, Jean Itard e Edouard Séguin, que deixaram um expressivo legado para os próximos pesquisadores, uma vez que suas experiências foram importantes no âmbito do ensino das pessoas com Deficiência Mental. O legado e relatos destes médicos-pedagogos se constituem como relevante arcabouço teórico que nos possibilitam consultar e conhecer a origem das iniciativas voltadas para o reconhecimento da capacidade de aprender, de crianças, então, consideradas idiotas e assim, privadas das possibilidades de aprendizagem e do convívio social.

No próximo capítulo apresentamos, sinteticamente, como as ideias de Itard e Séguin chegaram ao Brasil por meio da constituição do Pavilhão-Escola Bourneville, no Hospício Nacional de Alienados, na cidade do Rio de Janeiro. A construção do Pavilhão-Escola ocorreu com a finalidade de atender às crianças com deficiência e se consagrou como marco fundamental da inserção do modelo médico-pedagógico no país.

Abordamos também o início das ações voltadas para a educação das crianças com Deficiência Intelectual no país e detalhamos o conceito de práticas pedagógicas, que é um dos principais alicerces do nosso estudo, à luz de autores que o pesquisaram. Discutimos as práticas pedagógicas que têm sido planejadas e executadas, atualmente, no contexto da Educação Regular para alunos/as em situação de Deficiência Intelectual, por meio das adaptações curriculares.

4 O INÍCIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO BRASIL: UM CAMINHAR ATÉ A INCLUSÃO

Neste capítulo, retomamos a história da Educação Especial no Brasil contada por muitos pesquisadores, como: Mazzotta (1996), Pessotti (1984), Silva (1987), Bueno (2004), Januzzi (2012), Kassar (2011), Rodrigues (2013), Boaventura Júnior (2019), Sasaki (2003), Garcia e Maia (2012) e Figueira (2018). Tais autores certificaram que data do século XIX a construção das primeiras instituições preocupadas com o atendimento das pessoas com deficiência no Brasil, a saber: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, para prestar assistência às crianças cegas, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, para assistir às crianças surdas, ambas localizadas na cidade do Rio de Janeiro e criadas no período Imperial.

Os autores afirmaram que a iniciativa de criação dessas instituições para cegos e surdos-mudos partiu de médicos que tinham pessoas com cegueira e/ou surdez em suas famílias. Esses profissionais viajavam para a Europa e de lá traziam as novidades para serem aqui experimentadas.

Examinamos documentos, legislações, normatizações e produções acadêmicas relacionadas à assistência à pessoa com Deficiência Intelectual e constatamos que, inicialmente, ela esteve atrelada à doença mental e somente em 1830 alguns médicos começaram a pensar em estratégias para retirar os loucos das ruas e das prisões, levando-os para asilos criados para este fim e para lhes oferecer algum tipo de tratamento (JANUZZI, 2004; MENDES, 2006; SILVA, 2016; RODRIGUES; CAPELLINI, 2014; HASS; BAPTISTA, 2015).

Em seguida, abordamos o conceito de práticas pedagógicas que passou a vigorar no terreno da educação e no cotidiano escolar, assumindo caráter dinâmico, flexível, mutável e servindo de alicerce para toda a ação do/a professor. Discutimos a definição de adaptações curriculares, expressão inaugurada na Declaração de Salamanca, que traz em sua essência a ideia de balizar as práticas pedagógicas, estratégias e didáticas, voltadas para a inclusão e o ensino de todas as crianças no Ensino Regular, sem quaisquer distinções.

4.1 O pavilhão-escola bourneville: início da educação das pessoas com deficiência no Brasil

Nos anos pós-1830, com os primeiros passos dos médicos no esforço para modificar o tratamento dispensado às pessoas com doenças mentais no Brasil, retirando-as das ruas e de prisões, surgiram outras instituições com a mesma finalidade. Estas entidades se encontravam pautadas na filantropia e na caridade e tiveram papel central na assistência à infância, por longo período, na sociedade brasileira (DE LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). Uma ação de destaque voltada para o atendimento das crianças com Deficiência Mental no país foi a construção do Pavilhão-Escola Bourneville²⁷, no Hospício Nacional de Alienados no Rio de Janeiro, a qual consta como primeira instituição brasileira fundada para a assistência às crianças anormais, datada do século XX.

O Pavilhão-Escola Bourneville marcou a inserção das ideias de Itard e Séguin no contexto brasileiro. Nas palavras de Silva (2009), o “[...] estabelecimento foi o primeiro a realizar atendimento à criança *anormal* no Brasil e, tal como seu nome atesta, tinha a pretensão de articular tratamento médico à educação” (SILVA, 2009, p. 196). Nesse local, toda a ação se fundamentava nos princípios dos trabalhos de Itard e Séguin feitos na França.

O início de seu funcionamento coincidiu com a Abolição da Escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889), contexto social que pretendeu a constituição da assistência à infância alinhada aos ideais republicanos de uma nação civilizada, seguindo os moldes europeus. Além disso, foram delimitados os primórdios do atendimento médico-pedagógico para as crianças ditas anormais, incluindo aquelas com Deficiência Mental.

O trabalho de apoio à criança anormal implantado no Pavilhão-Escola Bourneville teve inspiração na atuação do médico francês que se dedicou ao aperfeiçoamento do processo pedagógico de Séguin. Desiré Magloire Bourneville foi nomeado médico do hospital de Bicêtre, em 1878, onde se tornou responsável pela seção infantil e lá realizou inúmeras transformações tanto no aspecto físico quanto na forma de tratamento das crianças (JATOBÁ, 2016). Conforme discutido no capítulo 2, enfatizamos que o trabalho de Bourneville no Bicêtre se ancorou no

²⁷ As fontes consultadas não são unânimes quanto à data da criação do Pavilhão-Escola Bourneville, do Hospício Nacional de Alienados (HNA). Documentos encontrados no acervo de Gustavo Capanema citam o decreto nº 5.121, de 1º de fevereiro de 1904, e afirmam que neste mesmo ano e mês teria sido criada a escola de crianças anormais (Pavilhão Bourneville) no Hospital Nacional, seguindo o que seriam os planos educativos mais afamados da época (SILVA, 2008).

aprendizado que este médico herdou de Itard e Séguin.

Silva (2016) salientou que no Brasil as estratégias praticadas no Pavilhão-Escola Bourneville eram semelhantes às encontradas no trabalho realizado pelo próprio Bourneville no Bicêtre, caracterizando a entrada no país da ideologia sobre a educação dos deficientes mentais dos médicos Jean Itard e Édouard Séguin. Para Silva (2016), no Brasil,

[...] o trabalho que Fernandes Figueira se propôs a fazer esteve informado por referências científicas produzidas no contexto francês, expressas no aperfeiçoamento que o dr. Desiré Magloire Bourneville (1840-1909) fizera do processo pedagógico de Séguin (SILVA, 2016, p. 28).

O Pavilhão-Escola Bourneville foi construído com o intuito de separar as crianças dos adultos, diferenciando as formas de tratamento dispensado a cada faixa etária. O alcance de tal meta significou a incorporação da figura do pediatra ao quadro médico do Hospício, sendo nomeado Fernandes Figueira²⁸ para o cargo. Esse profissional ficou reconhecido como primeiro diretor do Pavilhão-Escola Bourneville.

Desde então, o modelo médico-pedagógico foi instaurado no país e perdurou por muitos anos. A respeito do trabalho desenvolvido com as crianças anormais no Pavilhão-Escola, a exemplo daquele realizado pelo médico Bourneville na França, inspirado no legado deixado por Edouard Séguin, já descrito no capítulo 2, Müller (1998) relata que

tratava-se de uma educação médico-pedagógica que visava à intervenção do mais simples para o mais complexo, começando pela educação do andar, depois das mãos, da vista, da audição, do olfato, do paladar, da palavra, da higiene pessoal, todos com uso de aparelhos especiais ou

²⁸ Antônio Fernandes Figueira nasceu no Rio de Janeiro, em 13 de junho de 1863. Filho de pais pobres, órfão de mãe logo ao nascer, cursou, como aluno gratuito, o Colégio Pedro II. Em 1880, ingressou na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Doutorou-se em 1887. Em 1903, foi admitido como titular da Academia Nacional de Medicina. Convidado por Oswaldo Cruz, entrou para a Saúde Pública e dirigiu a enfermaria de doenças infecciosas de crianças do Hospital São Sebastião. Em 1895, publicou diversos trabalhos, dentre os quais o “Diagnóstico das cardiopatias infantis”, que lhe valeu o Prêmio Visconde de Alvarenga, da Academia Nacional de Medicina e a publicação na revista médica inglesa *The Lancet*. Em 1900, concluiu sua célebre obra “Elementos de Semiologia Infantil”, a qual, publicada em francês (1903), projetou seu nome mundialmente. Após quatorze anos de trabalho à frente da Policlínica de Crianças, assumiu, a convite de Carlos Chagas, a chefia da Inspetoria de Higiene Infantil, do Departamento Nacional de Saúde (1921). Como gestor de Saúde Pública, implantou o serviço modelar de assistência à infância, fundando postos de higiene infantil e creches nos bairros e nas fábricas. Ele foi presidente da Sociedade Brasileira de Pediatria entre 1919 e 1927. Fernandes Figueira foi o primeiro diretor do Pavilhão-Escola Bourneville. Faleceu no dia 12 de março de 1928 (SILVA, 2008).

objetos diversos. O ensino primário também era ministrado para aqueles menos comprometidos e o ensino profissional para os adolescentes (MÜLLER, 1998, p. 98).

Os objetivos do trabalho centravam-se em promover a aprendizagem de hábitos cotidianos, gerando algum grau de independência para o desempenho de tarefas diárias, como se vestir e se despir, amarrar os sapatos *etc.* Gradualmente, as tarefas iam ganhando novas exigências e se tornando cada vez mais complexas, passando pela prática da leitura, escrita e matemática, chegando às oficinas de profissionalização.

Itard, Séguin e Bourneville foram médicos-educadores que acreditavam no potencial de aprender das crianças com Deficiência Mental e recomendavam que sua instrução fosse iniciada, principalmente, pela educação dos sentidos. Outro princípio orientador do tratamento médico-pedagógico era a separação das crianças em diferentes grupos para serem instruídas. Tal direcionamento se baseava na crença de que algumas crianças poderiam aprender e se desenvolver mais que as outras (GARDOU; DEVELAY, 2005; CORDEIRO, 2006; TEZZARI, 2009, 2010; ROSA, 2012, 2017; MARTINS, 2018).

Após o pioneirismo do Pavilhão-Escola Bourneville, foram surgindo outras instituições dedicadas à assistência das pessoas com doenças mentais no Brasil entre os séculos XIX e XX. Na próxima seção apresentamos, de modo sintético, algumas dessas iniciativas que serviram de base para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas de todo o país.

4.1 Novos projetos para educar os deficientes mentais em solo brasileiro

Dentre as novas propostas para a educação dos deficientes mentais no Brasil, sublinhamos, no Estado de Minas Gerais, a Santa Casa de Misericórdia de São João del-Rei, em 1817, o Hospital Colônia de Barbacena, inaugurado em 1903, e a Escola de Aperfeiçoamento de Professores do Estado de Minas Gerais, para a qual foram contratados diversos/as professores/as estrangeiros/as, como Théodore Simon e Helena Antipoff (HASS; BAPTISTA, 2015).

Ao chegar nas Minas Gerais, a professora e psicóloga Helena Wladimirna Antipoff ganhou espaço para colocar em prática suas ideias e conhecimentos adquiridos durante o tempo em que trabalhou “no Laboratório de Psicologia da

Universidade de Paris, participando da padronização dos testes de nível mental de crianças, elaborados por Alfred Binet e Théodore Simon” (RAFANTE; LOPES, 2009, p. 3).

A professora se tornou reconhecida em todo o Brasil e seu legado constitui-se em uma das bases para a compreensão do percurso das práticas pedagógicas nas escolas brasileiras, pois seu método se fundamentava na separação das crianças por níveis de aprendizagem e na formação de turmas homogêneas amparadas nos resultados dos testes de QI, assunto já tratado no capítulo 02. Tal procedimento contribuiu, por anos a fio, para fortalecer a educação segregacionista implantada nas escolas brasileiras, originando as práticas pedagógicas como pacotes rígidos, padronizados e mecânicos, a serem aplicados para todos/as da mesma maneira (HASS; BAPTISTA, 2015).

A crença na homogeneidade implantada por meio dos resultados dos testes psicológicos embasou a manutenção e o fortalecimento das práticas pedagógicas segregacionistas, as quais reforçavam, por conseguinte, a situação de difícil aprendizagem por parte das crianças, pois a estas não se oportunizavam interações facilitadoras da construção do conhecimento (MENDES, 2010; HASS; BAPTISTA, 2015; TEIXEIRA, 2019). Consideramos importante salientar que nos anos 1930 ainda não existia a discussão relacionada à segregação escolar, o que destacamos são as consequências deixadas pela herança desta prática, ao longo do tempo, no contexto da educação brasileira e as repercussões destas sobre as práticas pedagógicas.

Dessa forma, as iniciativas educacionais que datam da década de 1930 se dedicaram ao trabalho e às práticas pedagógicas segregacionistas voltadas para as pessoas em situação de Deficiência Intelectual no Brasil, as quais perduraram durante muitos anos entre os séculos XIX e XX. Para Mendes (2010) e Rodrigues (2013), a educação, até então, ocorria sem a devida responsabilização dos governantes e dos serviços públicos. Os atendimentos se consolidavam por meio de entidades privadas e de iniciativas particulares.

Corroborando com essa ideia, Januzzi (2004) advertiu que

a partir de 1930, a sociedade civil começou a se organizar em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência; a esfera governamental prosseguiu a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular; outras entidades filantrópicas especializadas continuaram sendo

fundadas; registrou-se o surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, a partir de 1950, principalmente (JANUZZI, 2004, p. 69).

As práticas pedagógicas adotadas nessas instituições específicas, criadas para o atendimento das pessoas com deficiência, buscavam criar condições de desenvolvimento capazes de torná-las aptas ao convívio social, devendo essas pessoas permanecerem por um tempo sob a intervenção dessas instituições e, quando estivessem prontas, seriam inseridas nas escolas regulares. Este era o processo conhecido como normalização. Mendes (2006) apontou que “houve o uso generalizado deste princípio para planejar serviços ao longo das décadas de 1960 e 1970, ocasionando grande movimento de desinstitucionalização, com a retirada das pessoas com deficiências das grandes instituições para reinseri-las na comunidade” (MENDES, 2006, p. 389).

Januzzi (2004) destacou que somente em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/61, colocou a educação de excepcionais²⁹ como um título, com dois artigos (88³⁰ e 89³¹) nos quais “expôs sobre o enquadramento do deficiente intelectual no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo à sociedade, e reforçou o investimento público nas instituições privadas consideradas eficientes para atendimento dos excepcionais” (TEIXEIRA, 2019, p. 19).

A partir da década de 1970, as escolas comuns passaram a aceitar crianças e/ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em classes especiais. Essa filosofia foi amplamente difundida ao longo da década de 1980 no panorama mundial e as classes especiais foram construídas dentro das próprias escolas regulares.

²⁹ Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 1950, 1960 e 1970 para designar pessoas deficientes mentais. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 1980 e 1990, o termo excepcionais passou a referir-se a pessoas com inteligência lógica-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios). Atualmente este termo entrou em desuso (SASSAKI, 2003, p. 02).

³⁰ Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (revogado pela Lei nº 9.394, de 1996) (BRASIL, 1961).

³¹ Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (revogado pela Lei nº 9.394, de 1996) (BRASIL, 1961).

A autora constatou que neste momento falava-se em inserção das pessoas com deficiência, de forma preferencial, nas classes comuns das escolas regulares, ressaltando a manutenção dos serviços já existentes, com diferentes níveis de integração. Considerava-se a importância da inserção social dessas pessoas, desde que fossem preparadas em função de suas peculiaridades para assumir determinados papéis na sociedade.

De acordo com Glat e Blanco (2009), tal iniciativa acabou por se transformar em mecanismo de exclusão, pois algumas crianças passaram a frequentar por anos a fio essas turmas especiais sem vislumbrarem a possibilidade de sua inserção nas classes regulares, pois a integração teria assumido, nas palavras de Mendes (2006), o sentido da mera colocação das pessoas consideradas deficientes numa mesma escola, sem que fossem adotadas práticas pedagógicas que garantissem seu aprendizado. As crianças eram postas numa sala de aula, dentro das escolas regulares, mas permaneciam sem acesso às intervenções necessárias para que avançassem na construção do conhecimento e pudessem ser transferidas para as classes comuns.

Ao abordar essa discussão, Kassir (1995) refletiu sobre o caráter das práticas pedagógicas produzidas no interior das classes especiais, advertindo para o seu caráter de pouco investimento repetitivo e reducionista:

Trabalhos extremamente repetitivos e mecânicos, apoiados na certeza da eficiência do controle de comportamento, pareciam nortear a atitude de um grande número de profissionais. Como exemplo dessa postura, posso citar a utilização de técnicas para alfabetização, que consistem em cópias e repetições de palavras ou sessões de treinos de atividade de vida diária (AVDs). O complexo ato de apropriação do indivíduo dos bens culturais, de novos comportamentos e de novos conhecimentos fica restrito apenas ao adestramento de habilidades diante da apresentação extremamente parcial desses comportamentos e dos próprios conhecimentos. (KASSAR, 1995, p. 123).

As práticas pedagógicas adotadas nestas classes especiais pouco contribuíam para um avanço significativo na aprendizagem das crianças com Deficiência Mental, as quais eram entregues à própria sorte e, em muitos casos, acabavam não sendo transferidas para as salas regulares.

Após a década de 1980, inovadoras ideologias passaram a ser difundidas no país. Essas ideologias eram marcadas por movimentos de grupos representativos das pessoas com deficiência, os quais reivindicavam seus direitos civis e sociais e

estavam aliados à promulgação da Constituição Federal (1988). A seguir, explicitamos os avanços que foram ocorrendo nesse contexto.

4.2 O Brasil a partir dos anos 1980 e a educação da pessoa com deficiência mental

Os anos 80 do século XX testemunharam investimentos inovadores no campo da Educação Especial no Brasil, quando aconteceu o I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Em seguida, a promulgação da Constituição de 1988 foi considerada como um marco no que diz respeito aos movimentos de reconhecimento dos direitos civis do cidadão em situação de deficiência, pois recomendou que a educação destas pessoas deveria ocorrer, preferencialmente, na rede de Ensino Regular. Além disso, a constituinte abriu as possibilidades do direito à educação gratuita e universal, visando a erradicar os altos índices de analfabetismo da população brasileira (BRASIL, 1988).

Dessa forma, na década de 1980 o modelo social de inserção das pessoas com deficiência foi criado e passou a vigorar no país. Segundo tal modelo, cabe à sociedade eliminar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais, garantindo a essas pessoas o acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários para se desenvolverem a nível pessoal, social, educacional e profissional. Junto com o modelo social surgiu o movimento pela inclusão das pessoas com deficiência com base na premissa de todos/as participarem dos eventos sociais, estudarem e aprenderem juntos/as (RODRIGUES, 2013).

O surgimento do modelo social de inclusão das pessoas com deficiência trouxe a sugestão de novas formas de tratar e de lidar com esses/as sujeitos/as na sociedade e nas instituições escolares, visando a garantia de sua participação com equidade e de sua aprendizagem, por meio do planejamento e do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais individualizadas e focadas em suas capacidades. No contexto educacional nunca foi tão relevante pensar e planejar estratégias e práticas pedagógicas voltadas para as habilidades e potencialidades inerentes a cada indivíduo.

A década de 1990 iniciou-se com propostas inovadoras no âmbito das ações em torno da Educação Especial e acomodou os ideários da educação inclusiva que ganharam força no cenário internacional. Neste período ocorreu o fortalecimento das políticas públicas inclusivas, tanto em nível internacional quanto nacional. Para

Maciel (2009), as políticas públicas surgiram e são utilizadas com base nas desigualdades existentes na sociedade, tendo objetivos distintos que pretendem “compensar as necessidades sociais e econômicas que não são atendidas de forma geral, mas que necessitam de ações específicas para determinadas condições em que alguns grupos se encontram” (MACIEL, 2009, p. 34).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizou nos anos 1990 dois grandes eventos com o objetivo de criar estratégias para superar a exclusão: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, da qual se originou a Declaração Mundial de Educação para Todos; e, em 1994, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, organizada em Salamanca, na Espanha, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. No Brasil, podemos encontrar o ideário de inclusão escolar presente na legislação nacional (BRASIL, 1996, 2001, 2003, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2011a, 2011b, 2015) e nos debates de vários pesquisadores contemporâneos.

Com base nas legislações e em autores brasileiros (GLAT, 2007; JESUS *et al.*, 2007; PACHECO; EGGERTSDÓTTIR; MARINÓSSON, 2007; OLIVEIRA; OMOTE; GIROTO, 2008; PLETSCH, 2010), o princípio da inclusão desencadeou discussões, mudanças, alterações conceituais na realização do trabalho pedagógico e em torno do planejamento de práticas pedagógicas, a fim de que assegurassem o que estava preconizado na Constituição Federal em relação à garantia do direito à educação das pessoas em situação de deficiência nas escolas regulares.

Foi na década de 1990, principalmente após a promulgação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a qual destinou um capítulo para a Educação Especial garantindo que todos/as estudassem juntos/as nas escolas regulares, que os/as pesquisadores/as e profissionais da educação começaram a se voltar para a necessidade de construir e adotar estratégias pedagógicas voltadas para a adaptação curricular e a adequação de atividades. Com isso, pretendia-se atender o público da Educação Especial nas salas de aula regulares e promover sua inclusão (RODRIGUES, 2013).

Ainda nessa década, vários documentos foram publicados, a nível federal e estadual, para regulamentar e organizar a educação inclusiva no Brasil. Dentre eles, destacamos que o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, colocou

a necessidade da construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento real à diversidade humana, sem distinção de quaisquer naturezas. Ainda no ano de 2001, foi regulamentada a Convenção da Guatemala (1999) no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, afirmando que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais pessoas.

Em 2004, ocorreu a promulgação da Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” somente para aqueles/as em condições de acompanhar o currículo programado para os ditos normais. Essa legislação deixou aberta a possibilidade de matrícula e frequência às escolas regulares apenas à parcela das pessoas com deficiência que tivesse apta a acompanhar e se apropriar dos conteúdos curriculares planejados para a turma como um todo.

No ano de 2008, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ocorreu a transformação da Política Nacional de Educação Especial, assegurando a matrícula de todas as crianças nas escolas regulares, com iniciativas de auxílio à aprendizagem, de forma complementar e/ou suplementar no contraturno. Seu principal objetivo foi “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008, p. 14).

A esse respeito Rahme, Ferreira e Neves (2019) pontuaram que um

[...] dos marcos de referência para a política inclusiva no Brasil é o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que comemorou, em 2018, dez anos de promulgação e circulação. A Política marca um momento distinto no cenário nacional, visto que modifica a orientação relativa à oferta dos serviços especializados, que passam a ser complementares e/ou suplementares à educação comum, e não mais substitutivos. Essa orientação afeta diretamente o fluxo do percurso escolar dos estudantes com deficiência e o modo de oferta do atendimento educacional especializado a esse grupo (RAHME; FERREIRA; NEVES, 2019, p. 2-3).

A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garantiu a matrícula de todas as crianças, incluindo aquelas em situação de Deficiência Intelectual, nas escolas e nas turmas de Ensino Regular, além da disponibilização de um ambiente adequado para o

atendimento das suas necessidades educacionais. A concretização dessa ação admitiu que fossem oferecidos serviços e ações de modo a complementar o processo de desenvolvimento das crianças em situação de deficiência dentro das próprias escolas no contraturno. Um dos dispositivos utilizados para a concretização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a Sala de Recursos Multifuncionais³².

O movimento da inclusão sugeriu que os sistemas de ensino e suas instituições procedessem com a realização de modificações radicais nas suas estruturas físicas e humanas para acolher a diversidade. Além de alterações de natureza física, são imprescindíveis reformulações no Projeto Político Pedagógico (PPP), prevendo a formação continuada para o trabalho docente voltado para todas as pessoas matriculadas nas escolas, dentre elas, aquelas em situação de deficiência.

Os cursos de formação continuada devem abarcar conteúdos, com fundamentação teórica, que ensinem também de forma concreta aos/as profissionais a reorganizar o planejamento das práticas pedagógicas inclusivas, a fim de que elas possam se materializar através das adaptações e adequações curriculares, das transformações nos processos avaliativos e da atuação consciente do/a professor/a, de modo a acolher e a atender competentemente aos/ alunos/as (CARVALHO, 2008; GLAT; BLANCO, 2009).

Até aqui apresentamos uma retrospectiva relacionada às primeiras ações voltadas para a educação das pessoas com Deficiência Mental no Brasil. Abordamos a criação das instituições especializadas para o seu atendimento, ao longo dos séculos XIX e XX, constatamos a promulgação dos documentos oficiais, a partir da década de 1990, versando sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais e que tiveram abrangência nacional e internacional.

A partir de então, muitos estudiosos passaram a se debruçar sobre essa temática e desenvolveram estudos científicos acerca da possibilidade de planejar práticas pedagógicas capazes de ensinar e incluir as crianças em situação de Deficiência Intelectual matriculadas nas salas de aula do Ensino Regular. A seguir,

³² Criada por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007, p. 1).

sintetizamos a concepção de práticas pedagógicas à luz de diversos/as autores/as que se propuseram a conceituá-las.

3.9 Conceito de práticas pedagógicas

O surgimento do modelo social³³ de inserção das pessoas com deficiência originado no Reino Unido, na década de 1960 e que foi se estruturando nos anos seguintes, 1970 e 1980, se constituiu como um dos elementos que impulsionou a proposta da educação inclusiva, induzindo à necessidade de haver mudanças significativas e radicais no espaço escolar. Glat e Blanco (2009) sinalizaram que o ideário da educação inclusiva inaugurou uma nova formatação de escola, “onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, devem ser substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 16). As autoras propuseram ser preciso a reconstrução da escola, não somente em seu aspecto físico, relacionado à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas em sua cultura, nas concepções dos/as profissionais, na forma de trabalhar e de construir práticas pedagógicas visando atender às necessidades de todos os(as) alunos(as).

Dessa forma, faz-se necessário enfatizar que a escola inclusiva, conforme discutiram Carvalho (2008), Glat e Blanco (2009), tem a missão de acolher e atender a todos(as) e não somente as crianças com deficiência, pois “a escola é para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão se destina, exclusivamente, ao alunado da educação especial” (CARVALHO, 2008, p. 98). Na premissa do

³³ Paul Hunt, um sociólogo deficiente físico, foi um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido nos anos 1960. Ele é considerado um dos precursores e principais idealizadores do que ficou conhecido como modelo social da deficiência. O seu escrito de maior impacto foi a carta que ele remeteu ao jornal inglês *The Guardian*, em 20 de setembro de 1972. Várias pessoas a leram e formaram a UPIAS, primeira organização política desse tipo: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação. A estratégia da Upias era provocativa, pois tirava do indivíduo a responsabilidade pela opressão experimentada pelos deficientes e a transferia para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade. Em 1976, ocorreu a consolidação da UPIAS (DINIZ, 2007, p. 07-08). Um dado essencial para o início da estruturação acadêmica dos estudos sobre deficiência foi a publicação, em 1983, do livro de Oliver: *Serviço Social com Deficientes*, considerado por Barnes o primeiro a propor diretamente a abordagem materialista da deficiência. A obra depois foi revisada e transformou-se no livro-texto, *Políticas para a Deficiência*, em 1990. Ainda hoje, é considerado um marco para o debate internacional sobre o modelo social, tendo sido traduzido para vários idiomas. A necessidade de criação de fóruns alternativos para o debate sobre o modelo social fez com que Oliver e Len Barton fundassem, em 1986, o primeiro periódico científico especializado em estudos sobre deficiência: *Disability, Handicap and Society*. (DINIZ, 2007, p. 15).

atendimento a todos/as os/as alunos, constantemente, é comum os/as professores/as se verem diante do grande desafio de como ensiná-los/as e garantir a aprendizagem e a inclusão.

O paradigma da escola inclusiva na análise de Rodrigues (2013) deixou nítida a urgência de se modificar as práticas pedagógicas, renovar as estratégias de ensino e as maneiras de conduzir a aula. No modelo médico-pedagógico, por exemplo, o problema centrava-se nas pessoas com deficiência que deveriam ser modificadas, curadas, normatizadas e depois inseridas na comunidade e na escola regular. No modelo social ocorreu o inverso, e a sociedade, as instituições e, principalmente, as escolas receberam a incumbência de acolher, de criar as condições necessárias e essenciais para que essas pessoas pudessem usufruir, com equidade, de todos os bens e serviços.

O alcance das exigências da inclusão no intuito de romper com uma educação rígida, praticada por meio de atividades mecânicas e padronizadas, onde todos/as são obrigados/as a realizar as mesmas propostas pedagógicas, sem a devida reflexão e sem a necessária consideração das características e capacidades individuais, demanda a formação continuada dos/as professores/as e demais profissionais da educação, conforme discutido por Perrenoud (1999 *apud* Rodrigues, 2013).

A formação docente cumpriria com o objetivo central de disponibilizar para o/a profissional o conhecimento inerente ao novo modelo de educação que se pretendia inclusivo, com capacidade para atender a todos/as no espaço da sala de aula regular. Nesse sentido, os cursos de formação continuada deveriam instrumentalizar os/as professores/as, oferecendo-lhes conhecimentos teóricos que os/as possibilitassem modificar o trabalho nas salas de aulas e adotar práticas pedagógicas que efetivassem a aprendizagem de todos/as alunos/as.

Araújo (2019), Santos e Martins (2015), ao refletirem sobre o conceito de práticas pedagógicas, sinalizaram que elas se encontram diretamente relacionadas com o trabalho pedagógico, o fazer diário do/a professor/a na sala de aula e com todas as ações planejadas para se alcançar um determinado objetivo de aprendizagem, tendo em vista que não são estanques, nem tão pouco desprovidas de intencionalidade. Elas se modificam, modelam-se e se consolidam dentro de contextos históricos e sociais, revelam formas de pensar e de conceber os sujeitos a quem são destinadas.

As diversas concepções de aprendizagem teorizadas e desenvolvidas por pesquisadores e estudiosos, nas diferentes épocas e adotadas nos espaços de ensino, comumente subsidiaram e subsidiam as práticas pedagógicas, que são, no entanto, passíveis de transformações na medida em que novas teorias e seus teóricos ganham espaço no contexto educacional. Giusta (2013) ressaltou que o conceito, as práticas de ensino e a aprendizagem começaram a ser possíveis a partir das ideologias empiristas que sustentavam a ideia de que todo conhecimento advinha da experiência. Essa base teórica considerava o sujeito como uma tábula rasa ou cera mole para o qual as informações e impressões do mundo chegavam por meio dos órgãos dos sentidos e iam se associando umas às outras, formando a aprendizagem.

Essa premissa é bem ilustrada no capítulo 02, que trata das bases do trabalho médico-pedagógico desenvolvido por Jean Itard com Victor “de Aveyron”, nas ações posteriores de Séguin e de Bourneville e suas tentativas de aperfeiçoamento, organização e descrição do método deste precursor das iniciativas voltadas para a educação de pessoas com Deficiência Mental.

As primeiras noções de aprendizagem, discutidas por Franco (2016) e Giusta (2013), consideravam-na como resultado do treino e da experiência e estiveram ligadas à corrente psicológica do Behaviorismo de base positivista, por meio dos estudos de Watson, apoiado nos trabalhos de Pavlov, e posteriormente pelas constatações feitas por Skinner. As autoras indicaram que, em contraposição à concepção de aprendizagem dos behavioristas, nos anos finais do século XIX e início do século XX, por meio dos estudiosos Kurt Koffka, Wolfgang Köhler e Max Wertheimer, surgiu a Gestalt, corrente psicológica fundamentada epistemologicamente no racionalismo, o qual, por sua vez, compreendia que o conhecimento antecedia a experiência e se formaria por meio de estruturas inatas, pré-formadas no sujeito.

Assim, as primeiras práticas pedagógicas com a finalidade de ensinar as pessoas, principalmente as crianças, em fase escolar, segundo Giusta (2013), fundamentaram-se nos preceitos behavioristas e gestaltistas, desconsiderando todo o contexto de vida e a subjetividade dos sujeitos, esta construída antes da sua entrada nos ambientes de ensino, bem como a sua interação com o meio de vivência. As duas correntes teóricas conceberam o conhecimento como fruto das experiências individuais ou como resultado das estruturas inatas a cada sujeito. Vale

ressaltar que tais teorias psicológicas não tiveram a pretensão de criar bases pedagógicas para o ensino escolar, porém, os/as pesquisadores/as e profissionais da educação utilizaram e aplicaram os princípios nelas propostos como princípios na educação.

A autora salientou que as práticas pedagógicas assentadas nas concepções empirista/positivista e racionalista de aprendizagem fracassaram, pois as mesmas silenciavam, isolavam e desconsideravam os/as alunos/as, submetendo-os/as ao saber e à autoridade dos/as professores/as, dos/as conferencistas, dos textos, dos livros, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição. Franco (2016) discutiu que essas concepções de aprendizagem surgiram com o intuito de laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado. Giusta (2013) mostrou ainda que essas práticas geravam falso conhecimento e subordinação por parte dos/as estudantes.

Em contraponto às ideias de cunho empiristas/positivistas e racionalistas que tendiam a conceber uma visão fragmentada de ser humano no que tange à construção da aprendizagem, despontaram as ideias piagetianas e Vygotskyanas, as quais se alicerçaram na ideologia de que a aprendizagem humana perpassa experiências intrapessoais e interpessoais, mediadas pelo meio social e cultural. Suas teorias foram se aliando ao longo do tempo e consolidaram a ideia de que cada indivíduo apresenta, inerentemente, a capacidade de aprender, sendo primordial que seja considerado na sua totalidade e lhe sejam propiciadas intervenções que levem em conta sua singularidade.

Apresentamos, resumidamente as concepções de aprendizagem que fundamentaram as teorias desenvolvidas por esses dois cientistas.

4.3 Piaget e Vygotsky: o que representam suas teorias para as práticas pedagógicas?

Piaget e Vygotsky inauguraram outras teorias no campo da aprendizagem e modos diferentes de pensar a construção do conhecimento humano. Suas ideias foram largamente difundidas entre pesquisadores/as do mundo inteiro e adotadas nas instituições escolares. Conforme Franco (2016), Piaget postulou que o conhecimento não advém nem da experiência pura dos objetos nem de programações inatas dos sujeitos, mas ocorre de forma sucessiva. Assim, nem os

objetos, nem os sujeitos são preponderantes como pontos de partida, mas sim a interação entre ambos. Já Vygotsky realçou em sua teoria a relevância do meio social e das interações entre os sujeitos na construção da aprendizagem.

As ideias de ambos os autores se opuseram à ideologia da aprendizagem por meio da experiência pura e de estruturas inatas e, assim, novas concepções de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas diferentes, foram surgindo e sendo concretizadas nos espaços escolares. Candau (2011), Giusta (2013) e Franco (2016) discutiram que nas escolas inclusivas imperam ideologias e discursos sobre as práticas pedagógicas pautadas na premissa de que todo conhecimento se consolida na prática social, de modo coletivo, e que só é possível conceber a sua construção na interação sujeito/objeto e vice-versa, mediada por indivíduos com diferentes níveis de saber.

Diversas concepções de práticas pedagógicas estiveram presentes nas instituições escolares, respondendo às demandas específicas de cada época e de cada tipo de sociedade. Na perspectiva da pedagogia tradicionalista, que propunha a transmissão de conteúdo sem a participação, a reflexão e a interação dos sujeitos, as práticas pedagógicas foram mecanizadas, rígidas, prontas para serem inculcadas nas crianças. No modelo de educação para a sociedade tecnicista, que preconiza a formação para o mercado de trabalho, as práticas pedagógicas estiveram voltadas para o treinamento e para a aprendizagem de ofícios.

No contexto da educação inclusiva, em que a ideia central é o ensino/inserção de todos/as na sociedade e nas escolas, garantindo igualdade de direitos e de acesso, as práticas pedagógicas deveriam assumir caráter emancipatório, crítico e dialético, indo ao encontro do respeito às diferenças presentes na sala de aula.

As estratégias, antes aplicadas a todos/as, agora precisam ser planejadas da forma mais individualizada possível, para atender às especificidades de cada criança ou grupo de crianças. Devem levar em conta os aspectos ambientais, as experiências vivenciadas, as subjetividades, enfim, o sujeito em seu todo.

Considerando as características globais do/a aluno/a, Sacristán (1999) salientou que a prática educativa vai além daquilo que é inerente ao ofício dos/as professores/as, pois se trata de uma ação marcada por traços culturais compartilhados por uma sociedade inteira. Dessa maneira, a prática pedagógica se transforma e se modifica com o decorrer do tempo e com as ideias sobre formação humana que vigoram em cada momento.

A definição de prática pedagógica anunciada por Libâneo (1990) dialoga com a ideia de flexibilidade e nos permite compreendê-la como uma ação consciente, intencional e planejada para o processo de formação do homem, com objetivos e meios intencionalmente influenciados por critérios sociais, tipo de sociedade e homem que se deseja formar. Dessa forma, o/a professor/a, ao planejar suas aulas, além de ser influenciado por seus valores e crenças pessoais, levará em consideração também os aspectos inerentes ao ambiente, meio social no qual está inserido, as legislações vigentes e modos de pensar o ser humano neste contexto.

Santos e Martins (2015) e Araújo (2019) afirmaram que, ao construir/planejar a prática pedagógica, o/a professor/a revela um conjunto de concepções e valores construídos ao longo de sua vida pessoal e profissional sobre os sujeitos, suas capacidades e habilidades. Pode-se dizer que as práticas pedagógicas desvendam modos de pensar sobre os indivíduos que se encontram num espaço escolar. Cabe ao/a professor/a refletir quanto aos valores e princípios que norteiam suas práticas pedagógicas, desde sua concepção e planejamento até sua aplicação e desenvolvimento no âmbito da sala de aula.

Nas escolas inclusivas, a consideração da diversidade dos/as alunos/as e o atendimento as suas necessidades educacionais, por meio da flexibilização das ações voltadas para o acesso, para a participação social e para o conhecimento, são atos essenciais para o exercício do/a profissional da educação. É primordial compreender que “na escola atual, as práticas pedagógicas devem atender à diversidade da turma, os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos da sala de aula, sem exceção” (SANTOS; MARTINS, 2015, p. 396).

Neste sentido, o/a professor/a que recebe em sua sala de aula crianças em situação de Deficiência Intelectual e almeja lhes garantir o direito à aprendizagem deve se engajar na busca pela “aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, de cunho didático e pedagógico, sobre como trabalhar com alunos em situação de Deficiência Intelectual” (SANTOS; MARTINS, 2015, p. 405).

O trabalho pedagógico intencional, pensado e planejado especificamente para o/a aluno/a em situação de Deficiência Intelectual tem a potencialidade de impulsioná-lo/a à construção de seu próprio aprendizado e de promover aprendizagens significativas, contribuindo para a inclusão deste/a aluno/a nos processos escolares. Quando o/a professor/a tem consciência da importância do seu

trabalho e de suas ações sobre a aprendizagem de seus alunos, ele tem nas mãos a chance de potencializar suas capacidades independentemente de suas limitações, pois os alunos da Educação Especial deparam-se com vários obstáculos, porém, muitos deles podem ser superados por meio da ação pedagógica planejada, de forma consciente (CARAMORI, DALL'ACQUA, 2015).

Dessa forma, considera-se urgente a modificação das práticas pedagógicas construídas como pacotes fechados e rígidos, sugerindo que todas as crianças aprendam os mesmos conteúdos, nos mesmos momentos, nos mesmos espaços e com as mesmas didáticas.

Na próxima subseção, tratamos do conceito de adaptações curriculares, contextualizando seu surgimento com a Declaração de Salamanca, em 1994 e a divulgação e utilização deste documento no contexto educacional, a partir da década de 1990, colocando em destaque a urgência da inclusão de todos/as e ampliando o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, por motivos diversos.

Sintetizamos os tipos de adaptações curriculares como de pequeno e de grande porte, devendo ocorrer para tornar a escola inclusiva e para garantir que práticas pedagógicas coerentes com a individualidade de cada criança possam ser planejadas e desenvolvidas. Espera-se, assim, assegurar a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as sem distinções e discriminações de quaisquer naturezas. Vimos as diversas nomenclaturas que tal expressão foi ganhando ao longo do tempo e as dificuldades ainda existentes por parte dos/as professores/as na apropriação, compreensão e aplicação de tal conceito.

4.4 Práticas pedagógicas inclusivas e adequações curriculares

A implantação da política de educação inclusiva fez ecoar a ideologia da escola regular/comum como local de acolhimento e de ensino das crianças, sem exceção e sem quaisquer discriminações (KASSAR, 2016). Ao se pensar nas estratégias para garantir o atendimento a essa diversidade, foi necessário organizar um conjunto de ações que tornassem real tal atendimento. Dentre elas, por meio do art. 28 da Declaração de Salamanca, tem-se o surgimento da expressão “adaptações curriculares”, onde se recomenda que os programas de estudos devam ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário. As escolas deverão,

por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes.

A partir da publicação desse documento, ficou nítido que as escolas deveriam se organizar para atender à diversidade de sua clientela. Além disso, a Declaração contribuiu para que as adaptações curriculares passassem a ser identificadas em outras orientações e bases legais, nacionais e internacionais, em diferentes épocas. No contexto brasileiro, podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - Adaptação Curricular (BRASIL, 1998) e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). As diretrizes que preconizaram a concretização das adaptações curriculares sugeriram aos sistemas de ensino estabelecerem um currículo flexível, com estratégias diferenciadas que garantissem o acesso e a permanência de todos/as os/as alunos/as nas escolas (ARAÚJO, 2019).

A ideia das adaptações curriculares “foi amplamente indicada nos documentos orientadores do Atendimento Educacional Especializado nacional e internacional” (SILVA, 2016, p. 64), sendo estabelecida legalmente no Brasil por meio da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, em seu artigo 59, que propôs a organização de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos para atender às necessidades no processo de ensino aprendizagem dos/as educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

No ano de 1998 entrava em vigor os PCN's (BRASIL, 1998), os quais postulavam que as adaptações curriculares se constituíssem em instrumentos de ensino-aprendizagem capazes de permitir que conteúdos, objetivos, metodologias e avaliações fossem flexíveis para cada deficiência. Foi estabelecida uma diferenciação entre adaptações de “grande porte” ou de “pequeno porte”. As primeiras foram consideradas de responsabilidade das instâncias político-administrativas superiores e compreenderam desde os objetivos até a temporalidade que o aluno necessita para cursar determinada série. Já as de pequeno porte, por sua vez, seriam de responsabilidade do/a professor/a e não dependeriam de autorização de instâncias superiores.

Como adaptações de pequeno porte nos elementos curriculares, Monteiro (2015) exemplificou as modificações que deveriam ser realizadas no planejamento, na elaboração dos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, concepções de

avaliação *etc.* Em relação às adaptações de acesso ao currículo, a autora mencionou aquelas referentes à modificação ou disponibilização de recursos especiais, materiais ou de comunicação, e à remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais que impediam ou dificultavam a alguns/as alunos/as (como os cegos, os surdos, deficientes físicos e intelectual) o acesso às experiências bem-sucedidas de ensino-aprendizagem.

De acordo com a individualidade de cada criança e as suas necessidades particulares, poderiam ser feitas adaptações físicas na construção, tais como: construção de rampas de acesso, banheiros adaptados, utilização de comunicação alternativa, mobiliário, equipamentos, sistema braile, língua de sinais, ajudas técnicas, materiais de apoio pedagógicos, objetos para manipulação, desenvolvimento de habilidades adaptativas, modificações na metodologia e didática (BRASIL, 1998; MONTEIRO, 2015).

Carvalho (2014) esclareceu que as adaptações curriculares devem ser entendidas como instrumentos que possibilitam a individualização do processo de ensino-aprendizagem. Elas devem ser compreendidas como modificações estrategicamente elaboradas pelos/as professores/as para responder, de modo particular, às necessidades dos/as alunos/as que apresentam dificuldades de aprendizagem ou algum tipo de deficiência, garantindo que nenhum seja excluído do direito de aprender e de participar. A autora defendeu que não se trata de elaborar um novo currículo, mas de fazer ajustes necessários nos conteúdos, objetivos, metodologia de ensino, temporalidade e nas práticas de aprendizagem, com a finalidade de alcançar a igualdade de oportunidades no que diz respeito à construção dos conhecimentos.

Alguns autores defenderam que a realização de adaptações curriculares seriam o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos/as alunos/as. No entanto, a identificação dessas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação aos/as alunos/as, mas que se organizem para construir uma escola real para todos e deem conta dessas especificidades.

Pletsch (2016) complementou que a diferenciação pedagógica ou adaptação curricular se constitui como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem. Sendo assim, tal adaptação se torna essencial para contemplar a heterogeneidade dos/as alunos/as que se encontram matriculados/as nas escolas

atuais e romper com a tradição histórica do currículo que comumente é uniformizadora.

No âmbito da educação inclusiva, podemos afirmar que adaptação curricular é um termo que está em processo de construção e apropriação, pois vem sofrendo modificações tanto na nomenclatura quanto no conceito. Com o decorrer do tempo, surgiram diversificadas designações para o termo e hoje é comum encontrarmos as expressões: adequações razoáveis, adequações curriculares, ajustes ou adaptações, flexibilizações curriculares, diferenciação curricular e acessibilidade curricular (RODRIGUES, 2013).

O trabalho pedagógico com base nas adaptações curriculares tem gerado dúvidas em relação ao seu entendimento e a sua prática por parte dos/as professores/as, pois muitos/as o consideram um grande desafio, tanto no planejamento quanto na execução, fator que tem dificultado a sua realização e a garantia do atendimento dos/as alunos/as com deficiência na escola regular (LOPES, 2010; PEDROSO, 2014).

Três décadas já se passaram desde a Declaração de Salamanca (1994) e, no âmbito da educação brasileira, podemos dizer que ainda não é uma realidade efetiva a educação inclusiva, para a qual um dos requisitos basilares é a construção das adaptações curriculares, dentre outras exigências previstas em diversos documentos. Percebemos que nossas políticas públicas carecem de apoio e boa vontade dos governantes, pois é comum em um país de tão vasta dimensão territorial encontrarmos inúmeras discrepâncias na forma como as iniciativas de inclusão escolar vêm se estabelecendo.

Outra observação pertinente é que, embora novas formas de conceituação para o termo “adaptações curriculares” tenham ganhado espaço tanto na literatura quanto na prática diária dos/as professores/as e das instituições escolares, ainda existem muitas resistências, dúvidas e desentendimentos em relação à educação das pessoas com Deficiência Intelectual e ao ensino igualitário a todos no espaço da sala de aula do Ensino Regular. Apesar de nem sempre ter sua importância reconhecida, a reflexão consciente na hora de construir o currículo e planejar as aulas gera respeito à individualidade da criança e garante que novas práticas pedagógicas sejam construídas a partir de sua subjetividade.

No próximo capítulo, conjugamos a narrativa do percurso trilhado para a realização desta pesquisa, abordando os procedimentos metodológicos, a

caracterização das participantes e das suas respectivas escolas, com a apresentação, análise e discussão dos dados encontrados nas entrevistas, por meio das três categorias de análise definidas. Além disso, sintetizamos as falas das professoras sobre suas práticas pedagógicas voltadas para as crianças em situação de Deficiência Intelectual.

5 PERCURSO RUMO AO CAMPO DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Na busca pela análise das práticas pedagógicas planejadas e executadas para as crianças em situação de Deficiência Intelectual matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em duas Escolas Públicas de Ensino Regular (uma da rede municipal e outra da rede estadual) situadas numa cidade mineira³⁴, optamos por uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa de campo de cunho qualitativo foi entendida por Denzin e Lincoln (2006) como um trabalho interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A análise documental, citada por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) como um tipo de pesquisa que traz uma grande riqueza de informações, podendo ser utilizada em várias áreas das ciências humanas e sociais, facilitando o entendimento do objeto na sua contextualização histórica e social, também foi utilizada em nosso trabalho.

A pesquisa do tipo qualitativa, conforme descrição de Ludke e André (1986), desenvolve-se numa situação natural, rica de dados descritivos, apresenta um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de maneira complexa e contextualizada. Corroborando com essa prerrogativa Bogdan e Biklen (1994) destacaram cinco características da pesquisa qualitativa: “é descritiva, o ambiente natural é utilizado como fonte direta de dados; o processo é mais relevante do que os resultados ou produtos; há tendência de analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

A pesquisa empírica ou de campo descrita por Minayo (2009) consiste na busca de dados relevantes e convenientes a partir de fontes diretas (pessoas) que conhecem, vivenciam, vivenciaram ou tem conhecimento sobre o tema, fato ou situação. Essas fontes podem causar uma diferenciação na abordagem e no entendimento, conduzindo a mudanças, acréscimos ou alterações profundas,

³⁴ Segundo o IBGE em 2020 é considerada uma capital regional na hierarquia urbana brasileira, ao exercer influência econômica e de prestação de serviços preponderante sobre um arranjo populacional que abrange outros municípios. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) é considerado alto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), sendo que seu valor é de 0,771 (sendo o 220º maior do Brasil e o 16º maior de Minas Gerais). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ipatinga/panorama>. Acesso em: 9 jun. 2021).

relevantes, que não distorçam, agridam ou alterem o conteúdo principal, mas sim que o enriqueça e o transforme em conhecimento de fácil compreensão. Como já mencionado, nossa pesquisa se desenvolveu em duas escolas (uma municipal, outra estadual) de um município mineiro, selecionadas com base nos seguintes critérios: ofertar o Ensino Fundamental e ter aluno/a em situação de Deficiência Intelectual matriculado/a nos três primeiros anos (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.

Pereira (2019) salientou que a escolha de um determinado caminho metodológico se vincula com as formulações teóricas priorizadas em um trabalho. As diversas formas de se obter dados para uma pesquisa estão diretamente entrelaçadas às perspectivas teóricas metodológicas que oferecem certo significado. Uma pesquisa possibilita compreender profundamente determinada realidade. Mas o/a pesquisador/a precisa estar atenta (o) quanto à validade e à pertinência dos dados coletados, a partir das escolhas teóricas e metodológicas.

Com relação às escolhas metodológicas, em nosso trabalho combinamos: levantamento bibliográfico, estado do conhecimento, análise documental (fontes secundárias) e realização de entrevistas semiestruturadas. O levantamento bibliográfico e o estado do conhecimento foram apresentados nos capítulos anteriores.

Neste estudo, buscamos definir, preliminarmente, os procedimentos éticos necessários. O projeto foi submetido ao exame do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto e aprovado por meio do Parecer 3.652.578, de 21 de outubro de 2019 (ANEXO A). Seguimos com a apresentação do projeto de pesquisa e a autorização das gestoras e das professoras das duas escolas, uma municipal e outra estadual, como já mencionado. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) foi elaborado de forma a garantir que a participação na pesquisa fosse facultativa e pudesse ser interrompida, a qualquer momento, caso assim desejasse a professora participante.

Após a definição dos aspectos legais e estruturais, a pesquisa foi realizada mediante as seguintes etapas: 1) levantamento bibliográfico; 2) análise documental de legislações oficiais federais, estaduais e municipais; 3) contextualização e levantamentos iniciais; 4) construção do instrumento de pesquisa (roteiro de entrevista); 5) coleta de dados por meio da realização das entrevistas com os

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

A553p Andrade, Maria da Conceição Aparecida.
Práticas pedagógicas com crianças em situação de deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental. [manuscrito] / Maria da Conceição Aparecida Andrade. - 2021.
189 f.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Práticas pedagógicas. 2. Incapacidade intelectual. 3. Crianças. 4. Ensino fundamental. I. Ferreira, Carla Mercês da Rocha Jatobá. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37.01

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6 2560



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Maria da Conceição Aparecida Andrade

Práticas pedagógicas com crianças em situação de deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 02 de julho de 2021

Membros da banca

Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Margareth Diniz - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Minas Gerais

A Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 14/12/2021.



Documento assinado eletronicamente por **Marlice de Oliveira e Nogueira, COORDENADOR(A) DE CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**, em 16/12/2021, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0258765** e o código CRC **3757F943**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.013239/2021-70

SEI nº 0258765

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

sujeitos da pesquisa; e 6) análise dos dados coletados e apresentação dos mais relevantes.

Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as produções acadêmicas dos últimos cinco (5) anos relacionadas aos eixos da pesquisa: Práticas Pedagógicas, Deficiência Intelectual, anos iniciais do Ensino Fundamental. Mapeamos registros alusivos às primeiras iniciativas voltadas para a educação das pessoas com Deficiência Mental em âmbito internacional e nacional.

Na segunda etapa, efetuamos análise documental, por meio da seleção de diversos documentos, internacionais e nacionais, como: a Declaração de Salamanca (2004); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), do Ministério da Educação (MEC), além da legislação atual das Políticas Públicas de Educação Especial Inclusiva; e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, da Secretaria Municipal de Educação do município onde se localizam as instituições selecionadas para a pesquisa.

Na etapa de contextualização, realizamos o levantamento dos dados acerca das características das redes de ensino, dos sujeitos e suas práticas, os quais podem ser encontrados ao longo deste capítulo.

Consideramos oportuno mencionar que a instituição municipal, que aqui denominamos Escola da Esperança, está diretamente articulada com minha experiência profissional como professora concursada da Rede Municipal de Educação da cidade na qual ela está situada, desde o ano de 2007, sendo esse o principal motivo para a sua escolha. De outro modo, a escolha da instituição estadual, aqui chamada de Escola dos Sonhos, ocorreu após uma tentativa malsucedida em uma outra escola da rede estadual. Ressaltamos que essa instituição também desenvolve ações voltadas para a matrícula e o atendimento de alunos/as considerados/as com Deficiência Intelectual e que, assim como a Escola da Esperança, demonstra interesse pela efetiva inclusão social e escolar dessas crianças e adolescentes.

5.1 O local da pesquisa: escola esperança e escola dos sonhos

Em virtude das questões éticas envolvidas em pesquisas com seres humanos inseridos em instituições sociais, conforme mencionado na seção antecedente, denominamos a instituição municipal de Escola da Esperança e a instituição

estadual de Escola dos Sonhos. Após a seleção das instituições, realizamos um contato inicial com a diretora de cada uma e marcamos uma visita para apresentação da pesquisa. Nessa primeira visita, revelamos os objetivos da pesquisa, falamos sobre a assinatura do Termo de Consentimento, sobre nossa intenção de realizarmos as entrevistas com quatro professores/as de cada instituição e de conhecermos os documentos que legalizam e endossam as ações das instituições, como o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Na Escola da Esperança, nosso local de trabalho desde o ano de 2014, os contatos sempre fluíram espontaneamente, sem quaisquer entraves. A diretora solicitamente autorizou a realização da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento, e a coordenadora pedagógica dos anos iniciais também se prontificou a contribuir com tudo o que fosse necessário.

Na Escola dos Sonhos, onde eu ainda não conhecia todos/as os/as profissionais, os primeiros contatos se deram através da professora da sala de recursos multifuncionais que já era minha conhecida e em alguns momentos relatara sobre sua mudança de lotação para a referida escola e sobre o trabalho que estava realizando na reorganização dos atendimentos aos/as alunos/as público-alvo deste serviço. A mesma me apresentou para a diretora que me recebeu prontamente para a realização da pesquisa.

A visita inicial contou com a presença da diretora e da supervisora dos anos iniciais. Elas me receberam na sala da direção, que é conjugada e próxima à secretaria escolar. Um fato que me chamou atenção é que nessa ocasião, enquanto conversávamos, chegou uma turminha, acompanhada da professora, com um bolo para comemorar o aniversário da diretora. Foi um momento bastante marcante, as crianças demonstraram carinho para com a profissional, por meio da leitura de cartinhas, escritas por elas mesmas. Neste dia, a diretora me explicou o funcionamento da escola, assinou o termo de autorização da realização da pesquisa e agendou um novo encontro com as professoras das turmas dos anos iniciais para a semana seguinte.

Na reunião diretamente com as professoras, de ambas as instituições, percebi a presença de apenas mulheres atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A receptividade foi extremamente positiva por parte de todas. Na Escola da Esperança eu já era conhecida. Na Escola dos Sonhos, as professoras transpareceram estar felizes de saber que eu, enquanto par profissional, estava

prossequindo nos estudos. Notei uma sensação de orgulho e alegria por parte delas ao verem uma professora cursando o mestrado. Elas demonstraram bastante interesse em saber mais sobre minha trajetória, em como ser aprovada em um curso de mestrado por uma Universidade Federal e revelaram grande entusiasmo pela pesquisa.

Gatti (2007 *apud* Pereira 2019) resgatou a importância dos registros dos eventos regulares e imprevistos, das surpresas, dos impasses e dos encaminhamentos e soluções adotadas em campo. Por isso, utilizei um diário de campo, em que registrei as observações e impressões que foram emergindo. As observações realizadas no diário foram de grande valia no momento das análises das falas das professoras. Esses registros contribuíram também para uma autocrítica, deixando perceptível meu modo de agir e a validade das informações e conclusões que estruturam a pesquisa.

Durante as visitas, solicitamos a permissão para acessar o PPP das instituições, e com esse documento realizamos as coletas dos dados referentes à história das instituições, aos objetivos e às ações. O PPP nos mostrou a identidade das instituições, o surgimento e suas trajetórias ao longo do tempo. Além disso, tal documento mostrou a missão, a clientela, os dados sobre a aprendizagem, a relação com as famílias, os recursos, as diretrizes pedagógicas e o plano de ação de ambas as instituições. Para Lüdke e André (1986), o uso de documento na pesquisa “constitui uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os Projetos Políticos Pedagógicos das duas instituições foram disponibilizados via e-mail. Pereira (2019) elucidou que, ao elegermos a análise documental como uma das fontes de coleta de dados em uma pesquisa, é preciso lembrar que há uma diferenciação no tipo de sua fonte, podendo ser primária ou secundária. A fonte primária traz informações originais e a secundária consiste numa releitura ou reelaboração a partir da fonte primária e original. Para nossa investigação, trabalhamos com o PPP de cada escola pesquisada como uma fonte secundária.

A coleta dos dados por meio da aplicação das entrevistas teve início em dezembro de 2019, quando entrevistei duas professoras de cada escola. Em virtude da pandemia da Covid-19, que estourou no Brasil em meados do mês de março de

2020 e impossibilitou totalmente o contato pessoal, desencadeando o fechamento de todas as instituições escolares, não foram possíveis as entrevistas com as quatro professoras de cada escola. Diante dessa realidade, optamos por construir e aplicar um roteiro complementar de entrevista, com base nas indicações da banca de qualificação. Assim, alteramos o número de entrevistadas, permanecendo apenas as duas que já haviam participado da primeira etapa, em dezembro de 2019. Somente no final de dezembro de 2020 e janeiro de 2021 conseguimos concluir as entrevistas. Para essa etapa, fui recebida carinhosamente na casa de cada professora, respeitando os protocolos de segurança determinados pelo Ministério da Saúde³⁵, que com muita disposição e boa vontade consolidaram sua participação na pesquisa.

Na próxima seção, apresentamos as instituições pesquisadas por meio das informações coletadas nos seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos.

5.2 Contextualização e localização das escolas pesquisadas

A Escola da Esperança e a Escola dos Sonhos estão situadas em um município mineiro³⁶, localizado no Vale do Rio Doce, pertencente à região metropolitana do Vale do Aço, com alto Índice de Desenvolvimento Humano quando comparado a outros municípios mineiros e brasileiros.

De acordo com os dados disponíveis no QEdU, plataforma que reúne dados educacionais para auxiliar aqueles envolvidos com a educação no país, quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁷, indicador criado e utilizado para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, o município encontra-se acima da média geral do Brasil e do Estado de Minas Gerais, tanto nos

³⁵ Higiene das mãos, manutenção da distância de pelo menos 1 metro e uso de máscaras de tecido (NOTA TÉCNICA GVIMS/GGTES/ANVISA Nº 04/2020, p. 20).

³⁶ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é igual a 0,771. Quando comparado aos outros municípios, ocupa o décimo lugar no Estado de Minas Gerais, o 107º lugar no Brasil e, na região geográfica imediata, o terceiro lugar (Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ipatinga/panorama>. Acesso em: 07 jun. 2021).

³⁷ IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública) = 6,6. Quando comparado a outros municípios, ocupa o 186º lugar no Estado de Minas Gerais, o 674º lugar no Brasil e na região geográfica imediata, terceiro lugar (Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ipatinga/panorama> Acesso em: 7 jun. 2021). IDEB -Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública) = 5,3. Quando comparado a outros municípios, ocupa o 69º lugar no Estado de Minas Gerais, o 553º lugar no Brasil e na região geográfica imediata, primeiro lugar. (Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ipatinga/panorama>. Acesso em: 7 jun. 2021).

anos iniciais (6,6) quanto nos anos finais (5,3) do Ensino Fundamental. No ano de 2019, o Brasil apresentava o índice 5,7 nos anos iniciais e 4,6 nos anos finais. Minas Gerais, por sua vez, registrou 6,3 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 4,7 nos anos finais do Ensino Fundamental.

Em relação aos estabelecimentos de ensino a nível estadual, conforme relação oficial do MEC, são vinte e três (23) instituições na cidade, sendo que dez (10) ofertam apenas o Ensino Fundamental e as demais contemplam, além dos/as alunos/as do Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio.

A Secretaria Municipal de Educação possui quarenta e sete (47) unidades escolares que abarcam os/as alunos/as do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, sendo um (1) Centro de Atendimento Especializado, um (1) Centro de Educação Infantil, uma (1) Creche Municipal, quatro (4) Escolas Municipais de Educação Infantil (C.E.M.E.I), seis (6) Centros Municipais de Educação Infantil, dezesseis (16) Escolas Municipais (PRÉ-I e PRÉ-II) e vinte e nove (29) Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

A maioria das escolas municipais conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais, somando trinta e uma (31) dessas salas distribuídas entre instituições da cidade. Atualmente, todos/as os/as alunos/as com laudos médicos, público-alvo da Educação Especial, são atendidos/as nas Salas de Recursos Multifuncionais.

As Salas de Recursos Multifuncionais são definidas de acordo com o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, em seu terceiro artigo, § 1º, como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial. O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Um diálogo com as diretoras das instituições e com professoras com maior tempo de exercício profissional nos permitiu compreender que no período anterior à promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre a década de 1990 e a primeira década dos anos 2000, as ações voltadas para a educação das crianças em situação de deficiência nas

instituições e na cidade ocorriam de modo segregado, pois as mesmas eram separadas nas chamadas turmas homogêneas, geralmente por meio de códigos, tais como: letras, números ou por cores.

Os/as professores/as que atuavam nessas turmas, consideradas “mais fracas”, com maior quantidade de “alunos-problemas”, conforme os relatos, eram sempre os/as iniciantes, porque os/as detentores de mais tempo de trabalho as rejeitavam abertamente. Dessa forma, era comum alguns/as profissionais desistirem do cargo, argumentando não terem dado conta de trabalhar com os/as alunos/as, pois os consideravam rebeldes, sem limites, agressivos, barulhentos, indisciplinados e incapazes de aprender.

Nos anos 2000, algumas iniciativas ainda tímidas passaram a ser adotadas para o atendimento das crianças em situação de deficiência, de modo a distribuí-las nas diversas turmas da escola. A fala de uma das diretoras me chamou atenção: “aí, quando eu pensei que ia pegar uma turma melhor porque já tinha um tempinho, veio a inclusão”. Neste momento, as Secretarias de Educação começaram a pensar na formação continuada e os/as próprios/as professores/as também passaram a ter que buscar formação e estudo para melhor compreensão da forma como trabalhar com todos/as os/as estudantes na mesma sala de aula, dividindo o mesmo espaço.

Nas seções seguintes, consolidamos algumas informações importantes e traçamos o perfil de cada uma das escolas, iniciando pela municipal.

5.2.1 Escola da Esperança³⁸ – municipal

De acordo com o PPP da Escola, revisado em 2018, a mesma foi criada pela Lei Municipal 687/29-1980 e autorizada pela Portaria SEE 001/90 e 101/94. A instituição oferta o Ensino Fundamental, com turmas do Fundamental I, 1º ao 5º ano, e Fundamental II, 6º ao 9º ano. Inaugurada em 1975, funcionou, por alguns anos da década de 70, em regime anexo a outra escola municipal. O desmembramento das escolas ocorreu em 1980, época em que a instituição teve sua primeira diretora designada para o cargo. Até 1993 funcionavam somente turmas da primeira à quarta

³⁸ Em virtude de termos encontrado na escola da Esperança/municipal um Projeto Político Pedagógico (PPP) mais extenso, com um volume expressivo de informações, conseguimos elencar mais detalhadamente sua descrição no decorrer desta seção quando comparada com aquela apresentada para a escola dos Sonhos.

série e neste ano aconteceu a extensão das matrículas para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental.

Com base nos dados do PPP, a Escola da Esperança funciona em um prédio antigo, bem localizado, na região central de um bairro, próximo ao centro da cidade, numa área de aproximadamente 5.753,28 m², considerada também de fácil acesso. Embora o prédio tenha passado por algumas reformas visando sua ampliação, atualmente, não se encontra em bom estado de conservação.

De acordo com informações da diretora, existe um projeto aprovado pela Prefeitura Municipal, prevendo a sua derrubada e a construção de outro prédio, incluindo os aspectos físicos da acessibilidade para pessoas em situação de deficiência.

No mesmo documento consta que, nos dias atuais, o espaço físico da escola conta com: 16 (dezesesseis) salas de aula que comportam em média 30 (trinta) alunos cada; 1 (uma) diretoria; 1 (uma) secretaria; 3 (três) almoxarifados precários; 4 (quatro) banheiros para uso dos/as alunos/as, sendo dois femininos, dois masculinos; 2 (dois) banheiros para uso dos/as funcionários/as; 1 (uma) cozinha; 1 (um) depósito para merenda escolar; 1 (uma) sala de leitura; 1 (um) refeitório; 2 salas de coordenação e 1 (um) pátio amplo; 1 (uma) área coberta com 10 ventiladores e palco; 1 (brinquedoteca); 1 (uma) Sala de Recursos Multifuncionais; 1 (laboratório de informática); 2 (duas) salas de apoio pedagógico; 1 (uma) lavanderia; 1 (um) parquinho; 2 (dois) quiosques; e 1 (uma) quadra coberta.

A escola oferta a modalidade de Ensino Fundamental de nove (9) anos, funcionando em dois turnos, distribuídos da seguinte forma: turno matutino, das 7h às 11h15, sendo 6 turmas do 3º ao 5º do Ensino Fundamental I e 6 turmas do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II; turno vespertino, das 13h às 17h15, com 5 turmas de 1º ano, 2 turmas de 2º ano do Ensino Fundamental I e 7 turmas dos 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II.

No ano de 2021 foram matriculados/as um total de 640 alunos/as, destes, (96) alunos/as encontram-se matriculados/as no Programa de Educação Integral. A escola tem 28 matrículas de alunos/as com laudos médicos, sendo 5 com diagnóstico de Deficiência Intelectual. Ressaltamos que de março a dezembro de 2020, em virtude da pandemia da Covid-19, as aulas aconteceram em formato

totalmente remoto/online, sendo retomadas em fevereiro deste ano no modelo híbrido³⁹.

No PPP da Escola da Esperança foi localizada também a informação de que a mesma funciona com um quadro de funcionários insuficiente para atender a demanda de alunos/as matriculados/as, com necessidade de professor/a específico/a para intervenção pedagógica. Há um total de 91 (noventa e um) funcionários/as, entre concursados/as e contratados/as, distribuídos em diversas funções e cargos em conformidade com suas formações acadêmicas.

Em relação aos/as profissionais que atuam diretamente no quadro pedagógico, o PPP aponta que a escola da Esperança conta com uma equipe gestora composta por: uma (1) Diretora, um (1) Diretor adjunto, três (3) Coordenadoras pedagógicas, uma média de 22 professoras regentes de turmas do Ensino Fundamental I e uma média de 38 docentes regentes de aulas do Fundamental II. Esses professores lecionam diversas disciplinas: língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências, língua inglesa, educação física *etc.*

De acordo com os documentos arquivados na secretaria escolar, observamos que os/as professores/as se encontram na faixa etária entre 25 e 60 anos, todos possuem licenciatura plena, a maioria com especialização em uma ou mais áreas específicas. E uma pequena porcentagem concluiu o curso de mestrado. Em relação ao tempo de trabalho na docência, pode-se afirmar que todos possuem experiência acima de 5 (cinco) anos.

A Escola da Esperança conta com 3 professoras auxiliares (PA) distribuídas entre os turnos matutino, vespertino e Educação Integral, que substituem as eventuais faltas dos/as professores/as titulares. Há também a professora de AEE que atua na Sala de Recursos Multifuncionais, sendo que essa profissional pertence ao quadro de profissionais efetivos/concursados da Secretaria Municipal da Educação e possui Curso de Especialização na área específica para atuar na sala de Recursos, em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), como se vê a seguir.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação

³⁹ Trata-se de uma abordagem pedagógica que envolve momentos/atividades presenciais e à distância. As atividades devem ser complementares, de modo a favorecer o desenvolvimento do estudante, a personalização da aprendizagem e a promoção de sua autonomia. No ensino híbrido, o conteúdo presencial precisa estar alinhado ao conteúdo remoto, online de preferência (Disponível em: <http://gg.gg/uxhd2>. Acesso em: 9 jun. 2021).

de profissionais com conhecimentos específicos. Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008, p. 18-19).

No PPP constatamos que a Escola da Esperança conta ainda em seu quadro com outros/as servidores do quadro administrativo que trabalham direta ou indiretamente em contato com alunos/as e/ou com a comunidade escolar. Dentre eles, estão os/as profissionais de Apoio Didático à Educação, uma assistente de biblioteca, um assistente de Educação Básica, que realiza atividades diversas de apoio à equipe pedagógica, desde a recepção de alunos/as, organização de filas até entrega de materiais. Quatro assistentes administrativos, que atuam na secretaria, zelando por toda a documentação tanto de estudantes quanto dos profissionais. Um assistente da Educação Especial, que oferece apoio às crianças com laudos médicos, público-alvo da Educação Especial, e um assistente administrativo que cuida da parte financeira. Salientamos que, em termos legais, esses profissionais de apoio podem ter formação em nível Médio Técnico em diversas áreas.

No que tange aos requisitos para contratação e atuação do profissional “assistente da Educação Especial”, a Lei municipal nº 3.517, de 12 de novembro de 2015, prevê que seja um profissional com formação em nível médio e que deverá atuar nas seguintes funções: auxiliar e acompanhar o educando com severo comprometimento no desenvolvimento das atividades rotineiras, visando ao atendimento de suas necessidades fisiológicas, higiene, alimentação, locomoção, promovendo o bom relacionamento e a integração desse indivíduo na turma e demais ambientes escolares.

Esses/as profissionais oferecem apoio nos aspectos físicos, de higiene e locomoção, aos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial, com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A demanda de intervenção pedagógica segue a cargo do/a professor/a regente da sala de aula ou da disciplina, que tem a incumbência de realizar as adaptações curriculares necessárias em todo o material didático, nas atividades propostas, além de manter o diálogo constante com a professora da Sala de Recursos que atende no contraturno.

5.2.2 Escola dos Sonhos – estadual

Trata-se de uma instituição de ensino da Educação Básica que oferta o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano escolar, com duração de 9 anos. Conforme informações retiradas do PPP, foi criada pelo Decreto n.º 25491/86, publicado no dia 21/02/86, e autorizada pela Portaria da Secretaria de Educação de Minas Gerais, n.º 988/87 SED/SEE, de 09/03/87. As atividades foram iniciadas em 16/03/87.

Atualmente, quanto à estrutura física, a escola conta com 15 salas de aulas, uma cantina, uma sala de professores com banheiros masculino e feminino, uma Sala de Recursos Multifuncionais para atendimento dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial no contraturno, uma secretaria com banheiro, uma biblioteca, uma sala para direção e secretaria para atendimento ao público, um laboratório de informática e banheiros para alunos.

Em relação ao quadro profissional, conta com uma média de sessenta (60) docentes. A maioria dos/as professores/as é designada⁴⁰, trabalha por meio de contrato de trabalho, não foi aprovada em concurso público. No geral, esses/as profissionais apresentam formação acadêmica em nível superior, específica para as áreas de atuação ou disciplinas que escolheram.

A escola conta com um total de 24 turmas do Ensino Fundamental, com aproximadamente 730 alunos/as distribuídos/as entre o primeiro e o nono anos. No ano de 2019, registramos o funcionamento de 5 turmas do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) para alunos/as do 3º ao 8º ano escolar, por meio de oficinas curriculares nas áreas de linguagem, matemática, artes, esportes, motricidade, formação pessoal e social.

Do total de alunos/as matriculados no ano de 2021, detectamos que, destes, 15 são público-alvo da educação inclusiva, em consonância com os critérios da

⁴⁰ A designação de pessoas para trabalhar na rede estadual de ensino de Minas Gerais é um processo que já existe há muitos anos. Esse processo consiste na contratação de pessoas para uma função pública por um determinado período, que pode ser em cargo vago ou em substituição a um servidor, efetivo, ou até designado, que se afasta por motivos legais, tais como: licença para tratamento de saúde, férias-prêmio, luto, licença maternidade etc. A designação de professores encontra sua base legal na Lei nº 10.254, de 20 de julho de 1990. O décimo artigo da referida lei afirma o seguinte: “para suprir a comprovada necessidade de pessoal, poderá haver designação para o exercício de função pública, nos casos de: I – substituição, durante o impedimento do titular do cargo; II – cargo vago, e exclusivamente até o seu definitivo provimento, desde que não haja candidato aprovado em concurso público para a classe correspondente” (Disponível em: <http://gg.gg/uxhay>. Acesso em: 9 jun. 2021).

PNEEPEI (2008), que assegura a inclusão escolar de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quatro (4) destes/as alunos apresentam laudo de Deficiência Intelectual. Os quinze alunos/as público-alvo da educação inclusiva são atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, no contraturno, e contam com o/a professor/a de apoio. No caso do Estado de Minas Gerais, estes/as profissionais são formados para atuar na função, atendendo aos seguintes pré-requisitos:

o atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 17).

Na próxima seção, discorreremos sobre a construção e a aplicação do nosso principal instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada.

5.3 Coleta de dados da pesquisa: a construção da entrevista

A elaboração dos roteiros semiestruturados (APÊNDICE B) e (APÊNDICE C) teve como base as observações realizadas no campo, bem como a leitura e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. A elaboração das perguntas norteadoras teve como objetivo trazer à tona os discursos das professoras participantes sobre as práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas para os/as alunos/as em situação de Deficiência Intelectual matriculados/as nas suas turmas de 1º a 3º ano, tema deste estudo.

Nos roteiros das entrevistas, zelamos pela elaboração de perguntas que não induzissem as respostas, para garantir a qualidade do trabalho. Conforme recomenda Thompson (1992), tivemos a preocupação de não pressionar nem intimidar as entrevistadas e então obter os dados para a construção da dissertação. As questões abertas possibilitaram que as entrevistadas se sentissem mais confortáveis e confiantes para tratar do assunto.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Em relação à escolha e ao uso das entrevistas

semiestruturadas, fundamentamo-nos no seu caráter mais livre e exploratório, que confere a certeza de se obter dados mais fiéis e comparáveis entre os vários sujeitos. Bogdan e Biklen (1994) esclareceram que as boas entrevistas se caracterizam pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. Os autores destacaram que elas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes.

Todas as informações e impressões foram organizadas e registradas em diário de campo. Oliveira (2010) defende que a organização deve ser o lema-chave para o pesquisador, devido à grande quantidade de informações a que ele tem acesso e a necessidade de triangular esses dados.

A entrevista foi estruturada e norteada pelo objeto de estudo e pelos objetivos traçados para a pesquisa, contendo perguntas a respeito da temática. Oliveira (2010) descreveu a entrevista como

[...] o coração da pesquisa qualitativa que vem geralmente acompanhado de outros instrumentos, como a observação, completando a coleta de dados e possibilitando ao pesquisador uma diversidade de elementos passíveis de triangulação, podendo resultar em uma satisfatória análise (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

As entrevistas foram agendadas com a devida antecedência, observando as datas e horários mais oportunos para as participantes. Em sua realização, houve um momento de reflexão acerca do que era questionado. Consideramos importante destacar que a compreensão que se pretende só é possível a partir de um olhar cuidadoso dos dados encontrados, considerando-os como uma construção coletiva, um produto da situação interativa entre pesquisador e pesquisado.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de entrevistas compostas por questões fechadas (identificação do professor, questões relacionadas à vida e à profissão) e abertas (descrição de suas concepções, experiências e práticas pedagógicas planejadas para crianças em situação de Deficiência Intelectual). No início de cada entrevista, foi feita mais uma breve explicação sobre os objetivos da pesquisa e a escolha dos sujeitos participantes.

Por meio da entrevista semiestruturada, buscamos compreender aspectos da formação docente continuada, experiências da vida escolar, conhecimentos e saberes em torno da Educação Inclusiva, vivências frente ao trabalho pedagógico e à inclusão de crianças em situação de Deficiência Intelectual nos anos iniciais do

Ensino Fundamental. Além disso, foram observadas também estratégias e metodologias planejadas e adotadas para este público e relatos sobre as práticas pedagógicas e adaptações curriculares.

As primeiras entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2019, inicialmente com duas (2) professoras participantes de cada escola. Embora realizadas dentro da escola, em horário de trabalho, ocorreram em momentos destinados aos módulos, de maneira a não prejudicar as aulas. É importante observar que a carga horária semanal de trabalho do professor de Educação Básica, regente de turmas, conforme preconizado no Art. 1º, da Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, compreende:

[...] I - vinte e quatro horas para as carreiras de Professor de Educação Básica e Especialista em Educação Básica; [...] I - dezesseis horas destinadas à docência; II-oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição: a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor; b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2012).

Conforme já mencionado, a pandemia da Covid-19 exigiu uma nova organização das escolas, das salas de aula e de todas as estratégias pedagógicas. Assim, a segunda etapa das entrevistas foi realizada somente entre os meses de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, quando as professoras se dispuseram a nos receber novamente.

As entrevistas foram gravadas e devidamente transcritas para posterior análise. A escolha das professoras entrevistadas ocorreu, como já mencionado, com base nos critérios: atuar em turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental e as turmas contarem com matrículas de alunos/as em situação de Deficiência Intelectual. Salientamos que a participação foi espontânea e voluntária. Bicudo (2011) salientou que a utilização da entrevista requer planejamento prévio e manutenção do componente ético, desde a escolha do participante, do local, do modo ou mesmo do momento para sua realização. Cada entrevista teve duração média de trinta (30) a sessenta (60) minutos.

Na seção a seguir apresentamos a análise das falas das professoras entrevistadas sobre suas práticas pedagógicas. Ressaltamos que em decorrência das particularidades do momento pandêmico que atravessou o cenário no qual se realizou a pesquisa apresentamos e analisamos um recorte bastante específico, com

a participação de apenas duas professoras, uma da Escola Municipal, outra da Escola Estadual.

5.4 Palavras das professoras sobre suas práticas pedagógicas com crianças em situação de deficiência intelectual

Este capítulo tem como objetivo discorrer sobre as entrevistas com as professoras. Na busca por analisá-las, tomamos como parâmetro a elaboração de categorias a partir da relação entre os resultados encontrados no estudo de campo e os estudos teóricos apresentados no início da investigação. Os dados foram sistematizados com base na análise dos relatos das professoras entrevistadas, as quais, por sua vez, revelaram suas concepções, valores e princípios que norteiam suas práticas pedagógicas planejadas e desenvolvidas para com o/a aluno/a em situação de Deficiência Intelectual.

A organização dos dados coletados nas entrevistas consistiu em um exercício minucioso de leitura, releitura, análise e interpretação dos dizeres das professoras em relação ao nosso objeto de pesquisa. Com a utilização de entrevistas do tipo semiestruturadas, foi possível a composição de questões abertas, o que conferiu uma maior liberdade para as profissionais, que expuseram livremente seus pensamentos, ideologias e opiniões.

A liberdade de expressão conferida às professoras resultou em um volume expressivo de material a ser analisado. Entrevistamos duas professoras que foram por nós nomeadas da seguinte maneira: “Jasmim”, da Escola da Esperança (municipal), e “Flora”, da Escola dos Sonhos (estadual).

Sobre a delimitação das categorias de análise, a partir da complexidade que pode advir de uma entrevista, Bogdan e Biklen (1994) propõem:

[...] imagine-se num grande ginásio com milhares de brinquedos espalhados pelo chão. Foi incumbido de os arrumar em pilhas de acordo com um esquema que terá de desenvolver. Há várias maneiras de os arrumar em montes: por tamanhos, cores, país de origem, data de fabricação, fabricante, material de que são feitos, tipo de brincadeira que sugerem, grupo (etário a que se destinam) ou, ainda, pelo facto de representarem seres vivos ou objetos inanimados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221).

A metáfora usada por Bogdan e Biklen (1994) nos permitiu fazer uma alusão entre o momento de organização, transcrição e análise das entrevistas e o exercício

de separar os brinquedos espalhados pelo ginásio descrito pelos autores, pois uma série de questões foram surgindo no campo da memória, de forma bastante abstrata, desorganizada, mista e adquirindo concretude e formato na medida em que foram dispostas no papel.

Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos recolhidos de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 221). Assim, fomos separando as informações e consolidando os dados, com base no critério de aproximação do conteúdo.

Após inúmeras leituras, tais questões e ideias foram compondo as categorias de análise das entrevistas. Comparadas aos diversos brinquedos espalhados no ginásio, as perguntas foram organizadas de acordo com suas aproximações e se constituíram em grupos que se transformaram em categorias de codificação, dispostas em conformidade com os objetivos traçados para compreensão do objeto investigado.

Dessa forma, definimos as três (3) categorias de análise da nossa pesquisa: 1ª) concepções e saberes sobre a criança com Deficiência Intelectual, reflexão sobre os valores e princípios que norteiam as práticas pedagógicas, desde a sua concepção e planejamento até sua aplicação e desenvolvimento no âmbito da sala de aula; 2ª) o trabalho pedagógico intencional, pensado e planejado individual e especificamente para o/a aluno/a em situação de Deficiência Intelectual tem a potencialidade de impulsioná-lo/a à construção de seu próprio aprendizado e de promover aprendizagens significativas, contribuindo para a inclusão deste/a aluno/a nos processos escolares; 3ª) procedimentos pedagógicos, flexibilização curricular, adaptações nas atividades, dificuldades sentidas no trabalho pedagógico e/ou na sala de aula, ações pedagógicas intencionais e significativas para desenvolver a autonomia.

Na próxima seção, consideramos relevante apresentarmos algumas informações sobre as professoras entrevistadas.

5.5 Alguns dados das professoras entrevistadas

No QUADRO 7, descrevemos a caracterização das professoras entrevistadas. Tal descrição nos possibilita visualizar, principalmente, o tempo de regência nos anos

iniciais do Ensino Fundamental de cada uma, bem como o tempo de atuação nas referidas escolas.

Quadro 7 – Dados pessoais das entrevistadas das instituições estadual e municipal

Professoras Entrevistadas	Nome fictício	Idade	Cor	sexo	Estado civil	Tempo de atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Tempo de atuação escola atual
Entrevistada 1 Escola dos Sonhos (Estadual)	Flora	51	Branca	Feminino	casada	Mais de 20 anos (21 anos no Estado)	Menos de 5
Entrevistada 2 Escola da Esperança (Municipal)	Jasmim	39	branca	Feminino	casada	Entre 00 e 05 anos (03 anos)	Menos de 5

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nas entrevistas e registrados no diário de campo, 2020.

Um dado que nos chamou atenção durante as visitas para seleção dos/as entrevistados/as foi a presença de apenas mulheres exercendo a função de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). Conforme podemos visualizar no QUADRO 7, há a participação de duas professoras brancas, do sexo feminino e casadas na nossa pesquisa. Viana (2013) sinalizou que, tratando-se da docência no Ensino Fundamental, o processo de feminização do magistério passou a ser visto como um aspecto referente às relações de gênero presentes nas ações coletivas, organizadas ou não por mulheres.

Esse processo expressava a divisão sexual do trabalho e a reprodução de um esquema binário que situava o masculino e o feminino como categorias excludentes e que dava sentido à história de professoras e professores e às suas práticas escolares. Essa realidade atravessou os séculos e ainda está fortemente presente nas instituições escolares.

No Brasil, a maciça presença de mulheres no magistério do ensino primário refere-se a um longo processo que teve início durante o século XIX, com as escolas de improvisado, que não mantinham vínculos com o Estado: “os homens foram abandonando as salas de aula nos cursos primários. No final da década de 1920 e início da de 1930, a maioria do magistério primário já era feminino” (VIANA, 2013, p.

4).

Os achados do campo sustentam as palavras de Viana (2013), corroborando o aspecto da substancial presença feminina nos espaços escolares, em especial quando se trata da atuação com as crianças menores, contexto da nossa pesquisa, com seis (6), sete (7) e oito (8) anos. É clarificada aqui a noção de cuidados ainda presente no campo da educação da infância, mostrando que as escolas foram se apresentando como uma das oportunidades de inserção das mulheres no mercado de trabalho e como possibilidade destas alcançarem níveis mais elevados nos estudos, pois a “Escola Normal era uma das poucas oportunidades, senão a única, das mulheres prosseguirem seus estudos além do primário” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 6).

Outra observação que merece realce nas escolas pesquisadas é que essa realidade é alterada proporcionalmente a partir das séries correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental, quando a presença de professores se torna mais frequente. Tal constatação pode estar relacionada com a fragmentação, a independência e as especialidades que as disciplinas foram adquirindo: língua portuguesa, matemática, biologia, física, química *etc.* Nessas modalidades de ensino, conforme mencionou Viana (2013), “encontramos mais homens exatamente nos níveis e modalidades de ensino que ainda oferecem maior remuneração e usufruem mais prestígio” (VIANA, 2013, p. 10-11).

Em relação à idade das professoras, constatamos uma diferença superior a uma década. A professora Flora, da Escola dos Sonhos, conta com uma vasta experiência na docência, com mais de 20 anos de atuação. Enquanto Jasmim, da Escola da Esperança, ainda não completou 5 anos de exercício na sala de aula. Ambas se declararam como recém-chegadas às suas respectivas escolas.

No QUADRO 8, registramos os dados relacionados à formação das professoras entrevistadas, instituição de formação, modalidades de ensino, à distância ou presencial, no qual se formaram e as modalidades da educação básica para as quais já lecionaram.

Como é possível perceber a partir da leitura do QUADRO 9, os dados indicam que, quanto à formação acadêmica das entrevistadas, ambas são habilitadas para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que uma concluiu o curso

de Pedagogia e a outra, o Curso Normal Superior⁴¹, um curso de graduação, de Licenciatura Plena, criado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9394/96) para formar profissionais da Educação Básica em nível superior.

Quadro 8 – Formação acadêmica das entrevistadas

Professoras Entrevistadas	Formação acadêmica	Ano de conclusão	Pós-Graduação	Modalidade ensino da Graduação	Tipo de Instituição em que cursou a Graduação
Flora	Graduação em Normal Superior	2005	Políticas Públicas com foco em Gênero e Raça (conclusão 2012, UFV).	Presencial	Particular
Jasmim	Graduação em Pedagogia	2004	Gestão de pessoas; Mídias Educacionais (UFOP); Inspeção Escolar.	Semipresencial (FIES)	Particular

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos nas entrevistas e registrados no diário de campo, 2020.

Segundo as informações de Flora, durante toda sua carreira no magistério, apenas lecionou nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), sendo que dos vinte e um (21) anos de atuação na sala de aula da rede estadual, nove (9) anos consecutivos foram com crianças matriculadas no terceiro ano do Ensino Fundamental. Nota-se significativa experiência dessa professora na atuação com turmas de crianças na fase da alfabetização.

Quanto à atuação da professora da Escola da Esperança, constatamos que a mesma possui menos de 5 anos de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

A professora da Escola dos Sonhos cursou a especialização em Políticas Públicas com foco em Gênero e Raça, pela UFV, e a professora Jasmim, da Escola da Esperança, a especialização em Mídias Educacionais, pela UFOP.

Observamos que ambas tiveram contato com a educação nas modalidades presencial e à distância, em instituições de ensino privada e pública. Remetemos ao

⁴¹ Art. 63. Os Institutos Superiores de Educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Art. 80 da LDBEN⁴² (BRASIL, 1996), que prevê a disponibilização por parte do governo federal de cursos de formação continuada para os profissionais da educação.

Notificamos que, somente após aproximadamente uma década da promulgação da LDBEN em 1996, no primeiro mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi publicado o Decreto nº 5.622, de dezembro de 2005, formalizando o compromisso oficial de oferta dos cursos de formação continuada para os/as professores/as do Brasil. Esta iniciativa possibilitou que muitos destes profissionais tivessem acesso ao ensino no nível superior e/ou nível de pós-graduação, a exemplo de nossas entrevistadas. Fato esse que pode reverberar em maior qualidade do ensino público, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dedicados ao processo de alfabetização.

Ainda na caracterização das professoras, indagamos também sobre a motivação que as impulsionaram a escolher a profissão de professora e sobre os sentimentos e percepções que tal escolha suscitam no dia a dia, no ambiente da escola e da sala de aula. Elas se posicionaram, dizendo que

[...] ser professora foi uma coisa de Deus, guiada por Deus mesmo. Me inspirei em uma professora que eu tive. Eu gosto demais do ambiente escolar, eu já tô assim quase aposentando. Eu fico pensando vai ser muito difícil pra mim. Eu me sinto realizada de ser professora (Flora).

Eu brinco que eu não escolhi ser professora, né. Um bichinho que me mordeu, porque eu cavalguei, eu nadei contra a maré. Finalizado o curso de pedagogia, consegui uma vaga de coordenadora pedagógica no SENAI. Trabalhei no SENAI de 2007 até 2016, era o chamado Centro de Desenvolvimento Profissional da USIMINAS. De 2012 a 2016 teve a crise, né. Com a queda do PRONATEC. O PRONATEC foi todo para as Instituições Federais de Educação. Aí o sistema S perdeu o PRONATEC e com isso teve a demissão em massa de profissionais. Em 2017 fiz um processo na prefeitura de Ipatinga, passei. Recebi uma carta convite para trabalhar na creche, maternal 03 e depois maternal 01. Recebi chacota até da minha família, minha mãe era professora dos anos finais do Ensino Fundamental, falou pra mim: - 'minha filha agora você vai limpar a bunda de menino?' - Eu falei assim: mãe, trabalhando honestamente, eu trabalho em qualquer lugar. O que me importa é pagar as contas da mina casa (Jasmim).

Jasmim afirmou que, mesmo diante das críticas, conseguiu realizar um bom trabalho no seu primeiro ano de docência com as crianças e, decorridos 3 anos, podia dizer que se sente

⁴² "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (BRASIL, 1996, p. 50).

[...] apaixonada no contexto da escola e da sala de aula, trabalhando com crianças pequenas, é meu amor. Eu até brinco sobre o SENAI, que eu trabalhei lá com muito carinho, muito respeito, muita paixão. Mas o meu verdadeiro amor é a educação das crianças (Jasmim).

Os depoimentos das professoras nos permitem compreender que houve diferenças em relação à motivação para a escolha profissional. Flora declarou ter optado por uma inspiração individual, nascida na infância e guiada por Deus, e que hoje gera satisfação e realização. Jasmim, por sua vez, relatou ter entrado para o magistério por acaso, não sendo uma escolha. A professora mencionou que o início de sua atuação ocorreu no âmbito da coordenação de cursos técnicos, voltados para jovens e adultos, onde não teve o contato direto com a regência da sala de aula. Na experiência seguinte, atuando no âmbito municipal, teve que assumir turmas da Educação Infantil e tal fato gerou reação de espanto e estranheza própria e em seus familiares, como foi o caso da sua genitora, que agiu com ironia ao saber que a filha seguiria a carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No item seguinte, apresentamos as concepções, saberes e opiniões das professoras a respeito da criança em situação de Deficiência Intelectual e como suas concepções influenciam a condução das práticas pedagógicas.

5.6 Concepções e saberes sobre a criança com deficiência intelectual

A nossa primeira categoria de análise foi orientada por questões relativas às concepções e formas de pensar sobre a criança em situação de Deficiência Intelectual, matriculada no Ensino Regular, e na reflexão sobre os valores e princípios das professoras os quais norteiam as suas práticas pedagógicas, desde a sua concepção e planejamento até sua aplicação e desenvolvimento no âmbito da sala de aula. Sobre a forma de ver e de perceber essa criança, a professora da rede estadual assinalou que:

Eu vejo ela como uma criança assim: ela é diferente, né! Uma criança, ela tem os problemas, as limitações dela. Ela não consegue acompanhar os outros alunos. Mas eu vejo que ela também tem as habilidades dela. Ela tem o conhecimento dela, dentro do limite dela, né! ... Esse ser diferente que eu quis dizer assim. É um ser diferente das capacidades dela, de assimilar as coisas, né! Tem que ter um tempo maior, né, para aprender. Foi nesse sentido. Eu acho que a aprendizagem delas acontece assim. Devagar, igual no tempo delas. Assim a gente vai... o professor vai... igual no caso agora tem professor de apoio e a gente junto com esse professor vai adaptando as atividades, né! Facilitando para elas. Olhando a forma

como elas... criando, né a forma. E com isso a gente tem que olhar muito assim, a forma de falar com elas. É isso (Flora).

A percepção da professora Flora sobre a criança em situação de Deficiência Intelectual vai ao encontro do que Mendes (2016a) destacou sobre a visão de muitos/as professores/as a respeito do caráter inato e irreversível das suas limitações. No contexto escolar atual, percebemos que ainda é muito comum a ideia de que esse/a aluno/a se encontra fadado ao fracasso na aprendizagem e que ele/a tem um problema ou falta centrado/a internamente no seu ser.

Outro aspecto sublinhado pela pesquisadora é que essa crença por parte dos/as profissionais, de que a criança em situação de Deficiência Intelectual apresenta um déficit que lhe é inerente, interfere diretamente na qualidade do planejamento das ações pedagógicas voltadas para essa criança.

Nesse sentido, Almeida (2016) discorreu sobre as dificuldades presentes no discurso dos/as docentes em relação à construção das adaptações curriculares de pequeno porte que já constavam nos PCN's (BRASIL, 1998). Na fala da professora Flora notamos, de modo bastante tímido, essa noção da necessidade de adaptação nas práticas pedagógicas e nos conteúdos, mas sempre considerando que o limite está na criança, que é devagar, que é diferente, que não aprende da mesma maneira que as demais crianças.

A professora Jasmim, da rede municipal, emitiu sua opinião, assinalando que na escola, logo nos primeiros contatos, se o/a professor/a percebe que a criança apresenta alguma limitação, em primeiro lugar, é preciso que sua família seja orientada a procurar por uma equipe médica para emitir um laudo e, além disso, cabe à equipe da escola compor um relatório descritivo, orientando o profissional da saúde quanto às características do/a aluno/a:

[...] inclusive no ano passado fui substituir uma professora que tinha feito cirurgia. Vi que tinha um menino muito inquieto, aí todo mundo o tachava como indisciplinado, menino mal malcriado, menino sem educação e eu vi que não era uma coisa normal. Aí falava para deixar para lá! Eu falava: ah gente não, isso não é normal. Aí fui conversando com a família, conversando com os pais e a família desesperada. A criança é muito nova, já tinha feito seis anos, estava no primeiro ano. Aí conversando com os pais, perguntando se eles aceitariam levar para o médico e fui descrevendo essa criança, como que ela era, dentro da sala de aula. Inclusive têm famílias que não aceitam que a criança tem alguma coisa. Dou outro exemplo de um caso de uma escola. Eu vi que a criança tinha o problema. Eu fui fazer o laudo (relatório) para a mãe levar, quando eu fui arquivar na pasta do aluno, eu vi que tinha laudo desde o primeiro período

porque ele estava no quarto ano do ensino fundamental. Estavam lá os mesmos relatórios, com os mesmos dizeres. Eu não tinha copiado, na hora que eu fui ver, eu quase cai para trás, eu falei assim: o que isso significa? A família recebeu o relatório e não aceitava que o menino tinha problema.

Entrevistadora: E como eram as características dessa criança?

Professora Jasmim: Assim, ele rasgava caderno, comia folha, ficava inquieto, rodava a sala toda, se masturbava, perturbava, batia (Jasmim).

No discurso da professora Jasmim é nítida a influência marcante dos princípios do modelo médico-pedagógico, utilizado por Itard na educação de Victor “de Aveyron”, que imperou por longas datas e ainda guarda seus resquícios até a atualidade. Cordeiro (2006), Tezzari (2009) e Rosa (2017) salientaram que Itard, embora acreditasse na capacidade de transformação e de civilização do homem, por meio da educação, sustentou que cabia à medicina ditar as regras e determinar até onde podia chegar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada ser humano.

A professora Flora evidenciou também sua opinião sobre o laudo médico, afirmando que nele

[...] o médico já coloca tudo o que criança tem, ele contribui para a gente entender que realmente a criança precisa. Normalmente em todos os laudos fala que a criança precisa de mais tempo nas atividades, assentar mais na frente, essas coisas assim. Porque às vezes a gente está percebendo aquilo, mas ainda não tá fazendo com tanto cuidado, né. Ou tão constantemente. Eu acho que o laudo é muito bom, porque a gente já o deixa ali. A gente, às vezes, manda o relatório pro médico. Mas quando a gente recebe do médico isso, eu acho que é uma certeza, né. Que aquele aluno precisa daquele cuidado ali. Porque a gente já percebeu, enquanto professora né, também. E o médico pedindo né, pra gente fazer. Eu sempre gosto de pegar o laudo, já ir pregando no meu caderno de planejamento, pra olhar e seguir aquilo ali (Flora).

Nos depoimentos das duas professoras, observamos com clareza que a crença no poder e na superioridade da medicina sobre a educação das crianças em situação de Deficiência Intelectual continua vigente. Nessa direção, concordamos com Rodrigues (2013), que discutiu a necessidade de romper com essa tradição herdada do modelo médico-pedagógico, a qual culpabiliza a criança, e a família, por seu fracasso, e modificar a maneira de pensar o ensino dessas crianças, por meio da renovação das ações e práticas pedagógicas.

O trecho retirado de um dos casos relatados pela professora da rede municipal revela essa tendência de colocar sobre o indivíduo e seus familiares a responsabilidade por todo o fracasso escolar:

Tipo assim, eu vi que na casa dele tinha uma coisa errada e ele brigava muito, chorava muito, ficava enfiado debaixo da mesa. E a mãe dele corria de mim igual o diabo fugia da Cruz. Ele não escrevia o nome dele. Ele não reconhecia a primeira letra do nome dele. Então, assim numa atividade para reconhecer a identidade, ele não deslanchava, não reconhecia o nome, não escrevia. Então assim. Você via o caderno do menino, caderno todo estragado. Chamei a mãe e disse: -mãe, isso não é normal. Eu peguei um caderno de um menino mais novo que ele. A mãe viu o caderno. Eu sei que comparar é errado, mas estou te mostrando uma criança que fez as mesmas atividades que seu filho. Tô pegando 4 cadernos diferentes. Esse é o caderno de seu filho. Esse é de um outro aluno com dificuldade. Aí ela começou a falar das coisas que aconteciam na casa dela (Jasmim).

Essa visão reducionista e carregada de preconceito, na maioria das vezes, é usada para justificar a inércia que o/a professor/a vive diante do ensino das crianças em situação de Deficiência Intelectual e reforçar a crença de que nada podem fazer para ajudá-las a progredir na aprendizagem. Glat e Blanco (2009) pontuaram a urgência que existe na transformação das instituições escolares para que possam acolher a diversidade, não apenas nos aspectos físicos e arquitetônicos, mas principalmente em sua cultura, nas concepções dos/as profissionais, na forma de trabalhar e de construir práticas pedagógicas, visando atender às necessidades de todos os(as) alunos(as).

Nossa análise nos permitiu compreender que as professoras participantes da nossa pesquisa ainda conservam uma percepção de ensino das crianças em situação de Deficiência Intelectual enraizada no modelo médico-pedagógico e mantêm a visão de incapacidade por parte das crianças. Flora, embora tenha mencionado que a criança apresenta potencial para aprender e de que é preciso conhecê-la e ir adaptando as ações de acordo com seu desempenho, manteve o discurso de que ela tem limites, não acompanha a turma e não consegue realizar as atividades propostas. Jasmim logo pontuou que o primeiro passo é a busca pelo laudo médico, porque somente a partir deste documento os/as professores/as poderão planejar e escolher a melhor forma de atuação.

Na próxima seção, discutimos como tem sido construído o planejamento das práticas pedagógicas voltadas para as crianças em situação de Deficiência Intelectual, analisando se tem acontecido de forma refletida, intencional e individualizada, proporcionando o desenvolvimento da autonomia desse público.

5.7 Intencionalidade e individualização do planejamento e execução do trabalho pedagógico

Discutimos aqui a potência que pode ser encontrada na organização das ações, estratégias e práticas pedagógicas quando a mesma acontece de modo intencional e refletido, considerando a individualidade e a subjetividade de cada criança, principalmente as que se encontram em situação de Deficiência Intelectual, no sentido de impulsioná-la à construção de seu próprio aprendizado e de promover aprendizagens significativas, contribuindo para a sua inclusão efetiva nos processos escolares.

As atividades escolares precisam ter significado real para as crianças, precisam aguçar a curiosidade, fazer relação com suas vidas. Boraschi (2013) nos advertiu que “torna-se necessário inserir, nos planos de aula, atividades que tenham sentido para as crianças, pautadas nas suas vivências e experiências e que tenham objetivos precisos e não servirem apenas para preenchimento de tempo” (BORASCHI, 2013, p. 615). Assim, a escola se transformará num ambiente de prazer, de convívio, de experimentação das diversas emoções humanas e de consolidação de inúmeras aprendizagens.

A professora Flora pontuou a importância de conhecer a criança, de investigar sobre seus saberes e envolvê-la nas diferentes atividades e práticas pedagógicas propostas no dia a dia da sala de aula, criando possibilidades e condições para sua efetiva participação:

Primeiro eu conheço, né! A gente tem que envolvê-los, né, no trabalho. Eu acho que poderíamos, igual te falei, conhecer as habilidades que ele já possui, as dificuldades também. E adaptar na hora das brincadeiras. Tudo eu acho que tem que ser de acordo, né, com esses alunos. Criar condições para que eles aprendam. Criar condições é favorecer a participação deles, dentro daquilo que a gente tá trabalhando na sala de aula. Eu acho que o ambiente também favorece. Eu acho que é um conjunto de coisas. Eles não gostam muitas atividades ao mesmo tempo, né! Porque eles não dão conta. A forma da gente falar para ele, talvez não é a mesma da dos outros meninos, né. E aquela atenção também, diferenciada, né. Um exemplo: - eu falei, expliquei as atividades para os meninos no geral. Ele precisa de atenção, ir lá explicar pra ele no corpo a corpo. Eu acho que é preciso perguntar pra ele, ver no que ele tá com dificuldade e ajudar no que for necessário (Flora).

Castanheira *et al.* (2008) concordaram que a aquisição do conhecimento por parte da criança tem relação direta com os recursos e didáticas adotados por seus/as professores/as: “o modo como o professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas

habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais” (CASTANHEIRA *et al.*, 2008, p. 31).

A proposta de intervenção da professora Flora, a partir do ato de conhecer a criança, comprova que é possível construir um planejamento coerente no momento em que o/a professor/a se certifica das capacidades e potencialidades reais de cada criança, por meio da aproximação, do contanto, do diálogo. Kassar (2015) enfatizou, a partir do legado deixado por Vygotsky (1984), o papel da interação social e dos processos culturais na construção do conhecimento humano. A aprendizagem nesta concepção ocorre na interação constante entre o coletivo, o social e o particular.

É preciso mostrar para a criança que ela pode, que ela é capaz, que juntamente com todos/as os/as colegas ela pode avançar. Essa aposta no potencial da criança gera aprendizagem, prazer e felicidade, tanto para o/a profissional quanto para o/a aluno/a. A fala da professora Flora exemplifica essa ideia:

Eu acho que ela dá mais conta, é mais possível pra ela fazer as atividades. E acaba que quando ela dá conta de fazer as atividades, fica mais feliz. Se o menino não dá conta, ele fica desmotivado, vendo os colegas fazendo tudo, enquanto ele não deu conta de fazer nada. Eu acho que vai incluir aí muito amor, dedicação, envolvimento mesmo com essa criança, procurar fazer com que ela goste da gente, tenha afinidade. Eu acho que isso tudo vai contribuir (Flora).

Santos e Martins (2015) pontuaram que as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas devem atender à diversidade, de modo dinâmico, flexível e diversificado. Quando a criança se sente parte do processo, quando ela consegue se inteirar e participar das ações propostas em sala de aula junto com os seus pares e com o/a professor/a, ela percebe que tem condições de participar efetivamente do processo educacional.

Por outro lado, existem situações em que alunos/as em situação de Deficiência Intelectual são ignorados, deixados no canto da sala, realizando atividades simplificadas ou totalmente alheios, e deixados à margem dos processos educacionais (KASSAR, 2015; PLETSCHE, 2015; CARVALHO, 2014). Um relato bastante ilustrativo desse tipo de ação foi destacado pela professora Jasmim, da Escola dos Sonhos:

[...] então, assim numa atividade para reconhecer a identidade, ele não deslanchava, não reconhecia o nome, não escrevia. Então assim. Você via o caderno do menino, caderno todo estragado. Chamei a mãe e disse: -

mãe, isso não é normal. Eu peguei um caderno de um menino mais novo que ele. A mãe viu o caderno. Eu sei que comparar é errado, mas estou te mostrando uma criança que fez as mesmas atividades que seu filho. Aí ela começou a falar das coisas que aconteciam na casa dela. Além dos traumas que ele tinha, porque acontecia muita coisa pesada na casa dele, ele tinha um problema, tinha um déficit de aprendizagem. Isso tudo estava interligado nas coisas que ele via. Essa criança, eu acho que isso é caso de Conselho Tutelar. Eu acho que é terapia, desculpe falar, eu acho que é até tirar do ambiente (casa/família) que tá fazendo mal pra ele. Eu acho que ele vê muita coisa pesada. No primeiro dia que ele teve contato comigo, ele me cheirou toda e falou que eu era cheirosa e que a mãe dele era fedorenta (Jasmim).

Por meio da declaração da professora Jasmim, notamos uma dificuldade de envolver a criança nas práticas pedagógicas, sua ação demonstrou a tendência de comparar o desenvolvimento das crianças entre si, não levando em conta os aspectos subjetivos e individuais da aprendizagem. Além disso, a professora realçou a responsabilização da família pelas dificuldades escolares da criança, referindo-se de maneira pejorativa à sua genitora. A visão demonstrada por Jasmim vai ao encontro das ideias de Patto (1990), quando esta discorre sobre a associação do discurso do fracasso escolar a conflitos familiares relacionados a problemas enfrentados com a autoridade e a inadequação dos pais no ambiente familiar, deslocando a causa do fracasso, única e exclusivamente, para a dinâmica familiar, considerada como inadequada.

Na visão de Patto (1990), essa é uma avaliação preconceituosa sobre as crianças e suas famílias. Além disso, a autora pontuou que essa ideologia desconsidera todos os demais fatores envolvidos na aprendizagem humana, relacionados aos modos de organização da própria instituição escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas, o tipo de atividade planejada, a intervenção disponibilizada e a singularidade de cada sujeito. É preciso destacar também que as políticas públicas não garantem condições mínimas de dignidade para tantas famílias brasileiras e aquelas voltadas para a educação se mostram insuficientes e não atendem aos princípios da inclusão.

No trabalho de Itard com Victor, uma das conclusões que o pesquisador acabou por conceber é que aquele garoto somente deveria ser comparado com ele próprio, tanto que deixou isso muito claro no segundo relatório que produziu sobre esse caso (TEZZARI, 2009). No contexto escolar, a tendência à comparação entre as crianças cerceia nelas algo que é muito caro, a saber, o seu direito à subjetividade, desconsiderando todas as possibilidades de expressão e criação

individuais. Além disso, tal ação confere aos processos educativos e às práticas pedagógicas a conotação de padronização, de enquadramento, de atividades em massa, de ensino como pacote rígido e fechado.

Lara (2016) pontuou que, além de ser recorrente a comparação entre os/as diversos/as alunos/as, existe também a redução nas expectativas entre os aprendizados das crianças tidas como “normais” e as consideradas em situação de Deficiência Intelectual. Destacou-se também as situações de preconceitos vivenciadas pelas crianças e suas famílias.

Santos e Martins (2015) apontaram que as práticas pedagógicas dirigidas para alunos/as em situação de Deficiência Intelectual ainda têm priorizado a homogeneidade dos sujeitos, sem levar em consideração as suas especificidades. As autoras destacaram que é necessário abrir mão dessas estratégias unificadoras e ultrapassadas. O/a professor/a precisa lançar mão de um conjunto de recursos pedagógicos diversificados (artísticos, teatrais, textos escritos, pinturas, ilustrações, jogos, blocos lógicos, oficinas, entre outras linguagens) para possibilitar a promoção e a apropriação dos conhecimentos por parte dessas crianças.

Em síntese, percebemos, por meio dos depoimentos, que houve preocupação por parte da professora Flora em conhecer a criança em situação de Deficiência Intelectual, a fim de planejar o trabalho pedagógico, em parceria com o/a professor/a da Sala de Recursos e com o profissional de apoio, quando for o caso. Embora sua percepção seja de que essa criança apresenta limitações que lhe são inerentes, e dificilmente superadas, além de apostar no parecer de um médico para orientar a prática pedagógica, a professora mencionou acreditar na sua capacidade de aprender.

De modo contrário, Jasmim sinalizou um discurso marcado por preconceitos em relação à criança e às famílias, deixando nítido que, em sua opinião, a intervenção de profissionais da saúde seria fundamental para o enquadramento escolar, que disponibiliza atividades padronizadas e distantes da realidade do/a aluno. A professora ainda afirmou, em alguns momentos, que o Conselho Tutelar deve ser acionado quando as famílias não aceitarem levar o/a filho/a para o médico, ação que funcionaria como uma punição para os pais e/ou responsáveis.

Foi possível perceber também que o planejamento voltado para as crianças em situação de Deficiência Intelectual não tem sido pensado de forma individualizada, de modo a atender as especificidades da criança. As práticas

pedagógicas voltadas para este público seguem descontextualizadas e muitas vezes as estratégias usadas são as mesmas de toda a turma, sem a realização das devidas adaptações curriculares.

No próximo tópico, apresentamos os procedimentos e práticas pedagógicas voltados para o ensino das crianças em situação de Deficiência Intelectual, planejados e utilizados pelas professoras entrevistadas, e considerados pelas mesmas como adaptações curriculares usadas no cotidiano escolar.

5.8 Procedimentos pedagógicos e adaptações curriculares nas práticas pedagógicas e atividades diárias da sala de aula

Apresentamos nesta seção o trabalho didático, as práticas pedagógicas e adaptações curriculares citados pelas professoras.

Araújo (2019) sinalizou que a adaptação curricular pode ser entendida como uma estratégia didático-metodológica interessante e viável para que alunos/as em situação de Deficiência Intelectual se apropriem dos conteúdos acadêmicos e possam se beneficiar do currículo proposto para o ano/série frequentado. Porém, muitas vezes, é comum haver confusões e equívocos em relação à construção das adaptações curriculares.

Corroborando com essa ideia, Kassar (2016) assinalou que o ideal deste processo é que os conteúdos e atividades trabalhados com a turma inteira sejam também destinados às crianças em situação de Deficiência Intelectual, partindo do pressuposto de que todas as crianças têm o direito de se beneficiar dos mesmos saberes. Sendo assim, a adaptação curricular deve ter como princípio a utilização de ações e estratégias diversificadas, por meio do uso de materiais também diferenciados que explorem todos os sentidos humanos (tato, olfato, paladar, visão, audição), visando garantir a aprendizagem de todos/as.

No nosso estudo, identificamos algumas ações, atitudes e procedimentos, que foram consideradas pelas professoras como adaptações curriculares nas práticas pedagógicas realizadas no cotidiano e relativas ao ensino das crianças em situação de Deficiência Intelectual. Segue um resumo dessas iniciativas no QUADRO 9.

Quadro 9 – Resumo das ações relatadas pelas professoras como inerentes ao trabalho pedagógico voltado para as crianças em situação de Deficiência Intelectual em cada uma das escolas

	AÇÕES E ATITUDES FRENTE AO/A ALUNO/A EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ADAPTAÇÃO CURRICULAR
Pontuações da professora Jasmim, da Escola da Esperança	<ul style="list-style-type: none"> • Ao receber o aluno/a, primeiramente, tem que fazer um diagnóstico, uma anamnese junto com a família, saber se a família leva num fonoaudiólogo, num psicólogo, em mais médicos etc.; • Se não tem laudo nenhum, então primeiro tem que começar na família. A família tem que procurar o médico; • Exemplo: numa criança de 7 anos, a gente faz tipo um pré-teste, né! Faz uma análise do que que ela sabe pra poder a gente tá dando continuidade. Mas a questão está na família. Se a família abraçar a causa, aceitar e tratar. Esse é o princípio de tudo, né! Mas se a família não aceita. O que que a gente pode fazer?; • Então, seria o ideal, dois professores, por sala, um passando atividades, corrigindo, outro tomando leitura, seria bacana. Mas não estão querendo pagar nenhum, tão querendo é enfiar mais alunos nas salas. Quem dera se o professor da educação infantil até o quinto ano tivesse um professor assistente. Dois professores na sala de aula seria uma maravilha; • Adaptação (aumento) do tamanho das letras de provas e apostilas; • Diminuição, simplificação ou supressão dos conteúdos e atividades; • A gente tem que fazer um plano individual do aluno para trabalhar as Competências e habilidades; • Trabalhos manuais, muito carinho, música, historinha; • A gente tem que trabalhar com a realidade delas.
Declarações da professora Flora, da Escola dos Sonhos	<ul style="list-style-type: none"> • Normalmente, lá na escola, a gente resume para essa criança, sabe, aquilo que a gente está dando para os outros alunos. Por exemplo, uma interpretação de texto, aí os outros alunos estão dando conta lá, estão fazendo aquela interpretação. Pra ele, a gente já faz um resumo. Faço menos perguntas ou uma pergunta mais resumida também, de mais fácil de entendimento dele; • EX: Tive um aluno que eu tinha que levar ele no quadro para mostrar para ele a letrinha A, por exemplo. Aí eu perguntava, ele pegava, levantava a mãozinha, com a maior dificuldade para mostrar que era a letra A; • É porque ele não dava conta de fazer as atividades, ele ficava nervoso, quando via que não dava conta. Ele começava a escrever e era muito desorganizado, deixava os materiais cair o tempo todo; • Eu colocava um coleguinha pra sentar perto dele. Ele sentava no canto para as coisas dele não cair tanto. Guardava as coisas dele e deixava somente o que ele iria usar. Os dois interagem bem. Eles gostavam um do outro; • Às vezes eu pedia pra ele sair da sala, a pedagoga ia lá e buscava, ela ficava com ele, pra deixar ele fazer as atividades do jeito que ele dava conta. • Mas ele já sabia ler e escrever, em algumas situações, eu ia ditando as palavras do quadro pra ele escrever; • Eu lhe dava os livrinhos que gostava de ler, gostava de pegar o livro e concentrar para ler. Mas o ruim era na hora de escrever ou então na hora que ele dava crises e não dava conta; • Quando ele via que tinha atividade, no quadro. Eu enchia um lado do quadro e estava passando para o outro, às vezes ele não tinha saído nem do português ainda; • A gente senta também na hora da avaliação com essa criança separada, dá mais tempo pra ele fazer a atividade; • Ah eu acho que é a parte de adaptar à realidade dele, aproximar, olhar caderno, elogiar, colocar um incentivo né, também no caderno. Além de verbalmente. Normalmente eu coloco... Parabéns!; • Escrevo. Você ganhou uma estrelinha, escrevo! Ou colo uma estrelinha

	AÇÕES E ATITUDES FRENTE AO/A ALUNO/A EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E ADAPTAÇÃO CURRICULAR
	Lá; <ul style="list-style-type: none"> • Entrego uma sacolinha surpresa; • O que facilita é estar ali presente, dar condições pra que esse menino interaja com as outras crianças. Não deixar transparecer para ele que ele é diferente, né. Mostrar que o professor tá ali para ajudar, né; • Mas é preciso criar mesmo um ambiente favorável para ele. Fazer adaptações favoráveis, o jeito de falar com ele. Eu acho que é dentro aí, criar as alternativas, as condições.

Fonte: Elaborado pela própria autora a partir dos dados coletados na entrevista com as professoras da Escola da Esperança e da Escola dos Sonhos, 2020.

O conceito de adaptações curriculares preconizado desde a Declaração de Salamanca, embora apareça no discurso das professoras, ainda encontra diversos empecilhos na prática diária. Nantes (2019) discutiu que atualmente o direito à matrícula tem sido garantido, porém, as condições nas quais se concretiza a inclusão das crianças com Deficiência Intelectual ainda estão distantes de serem coerentes com aquelas preconizadas nas leis.

A autora esclareceu ainda que as adaptações curriculares que deveriam ser feitas para garantir a inclusão e a aprendizagem ainda estão por acontecer. São detectados diversos argumentos que fundamentam a não realização das adaptações, podendo ser citados: salas de aula muito cheias; despreparo profissional embasado na ideia de que os cursos de formação não ensinam como ensinar/trabalhar/lidar com essas crianças; além disso, existem as concepções consolidadas em torno da incapacidade de aprender dessas crianças.

De acordo com Ricce (2019), na pesquisa por ela realizada foi notório o caráter homogêneo do trabalho escolar, que ainda segue criando um padrão ideal de aluno/a, oferecendo-lhe um ensino em série, com atividades padronizadas. A atitude da professora Jasmim, ao comparar os cadernos das crianças, demonstra a tendência homogeneizadora das práticas pedagógicas. Ela deixa clara a ideia de que todos/as os/as alunos/as devem realizar as mesmas atividades e dos mesmos modos.

A autora assinalou que é possível detectar o desconhecimento por parte dos/as professores/as sobre como conceber as adaptações curriculares regado por certa resistência. Ao mencionar tantos aparatos (família, laudo médico, outro/a professor/a) externos à sala de aula, Jasmim deixou clara a existência de uma limitação em criar condições e estratégias pedagógicas para as crianças que

apresentam especificidades no processo educacional e necessitam de ações mais individualizadas.

A percepção que os professores/as revelam sobre a capacidade de aprender das crianças com Deficiência Intelectual encontra divergentes opiniões, pois alguns/as acreditam ser possível que essas crianças aprendam a ler e a escrever, com maior tempo e por meio de atividades diversificadas. Outros/as, por sua vez, nutrem ideias preconceituosas, centradas na premissa de que a deficiência dificulta e impossibilita a aprendizagem das crianças (CORREIA, 2016).

Os relatos das duas professoras deixam nítida a presença dessa contradição. A professora Flora aposta na intervenção individual, no corpo a corpo, na aproximação, no colocar junto com outro colega. Já a professora Jasmim revelou a necessidade de buscar apoios em recursos externos à escola, discurso que reforça que o primeiro passo é a intervenção médica. Seus dizeres nos induzem ao pensamento de que muito pouco é possível fazer pela criança no próprio âmbito pedagógico da sala de aula. A criança deixa de ser um problema pedagógico da professora e passa a ser uma responsabilidade de outros: do médico, da família, de outro/a professor/a.

Alguns apontamentos feitos por um estudo de Azevedo (2016) mostraram que as tarefas propostas no ambiente da sala de aula foram elaboradas de forma descontextualizada. Além disso, há pouca habilidade ou falta de conhecimentos específicos da parte dos/as profissionais para adaptarem ao currículo, pensando nas particularidades do público em situação de Deficiência Intelectual.

A autora constatou que algumas práticas pedagógicas utilizadas pouco contribuíam para o avanço da criança, tais como: a cópia para exercitação mecânica, a predominância de atividades que não exigiam a ação mental, atividades repetitivas, sem interação com outras pessoas, automatismo e reprodução, cópia de numerais e resolução de continhas em série.

As ações registradas por Azevedo (2016) vão ao encontro das práticas descritas no QUADRO 10 pelas professoras Flora e Jasmim, quando declararam que usam estratégias de resumo, diminuição, simplificação ou supressão dos conteúdos e atividades, redução ao aumento no tamanho das letras, uso de historinha, música e carinho *etc.* Essas atividades, segundo a autora, não colaboram o suficiente para que os/as alunos/as em situação de Deficiência Intelectual apreendam os

conhecimentos escolares necessários para a aquisição dos processos de alfabetização, voltados para a leitura, a escrita, o raciocínio lógico *etc.*

Silva (2017a) apontou que a organização do trabalho pedagógico se fundamenta diretamente na forma por meio da qual os/as professores/as veem as crianças em situação de Deficiência Intelectual, e aqueles/as quase sempre acreditam que essas crianças são incapazes de aprender, creem na prerrogativa de que a deficiência está impregnada na criança e que, independentemente do grau de intervenção, ela raramente poderá avançar no processo escolar, desenvolver-se e aprender.

As informações dispostas no QUADRO 10 nos permitem compreender que o conceito de adaptações curriculares ainda não foi totalmente assimilado pelas professoras, pois a ideia é que o/a aluno/a com necessidades especiais faça parte da classe regular, aprendendo os mesmos conteúdos de modos diferentes, cabendo ao/a professor/a fazer as adaptações necessárias para alcançar este objetivo.

A ideologia das adaptações curriculares veicula uma posição diferente daquela que vigorou por muito tempo na Educação Especial, praticada em espaços substitutivos, onde as práticas pedagógicas se pautavam e maximizavam mais os déficits das crianças. Esse cenário acarretava a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do/a aluno/a e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação rígido, não contemplando a diversidade.

As visões das professoras sobre as crianças em situação de Deficiência Intelectual se mantêm alicerçadas em princípios norteadores do método médico-pedagógico, que sugeriu um modelo segregacionista de educação, embasado na formação de turmas por níveis de aprendizagem, o que reforçou a ideia de incapacidade dessas crianças.

Observamos que o aumento das matrículas e a presença dessas crianças nas escolas e nas salas de aula têm gerado muitas dificuldades e questionamentos sobre como e o que fazer para garantir sua inclusão. As professoras citaram que se faz imprescindível investir em cursos de formação, a fim de que novos conhecimentos sejam adquiridos para sustentar a prática pedagógica. Elas afirmaram que os sistemas de ensino ainda precisam avançar muito para se fazerem realmente inclusivos.

Correia (2016), Almeida (2016), Lara (2016), Moscardini (2016), Azevedo (2016), Silva (2016), Mendes (2016a), Mendes (2016b), Silva (2017a), Silva (2017b), Carvalho (2019), Nantes (2019), Ricce (2019) e Araújo (2019) pontuaram a necessidade de modificação da percepção dos/as professores/as a respeito da capacidade de aprender da criança em situação de Deficiência Intelectual, pois somente a partir da consideração da sua subjetividade será possível planejar estratégias e ações condizentes com as características pessoais, promovendo a aprendizagem e rompendo com a resistência encontrada por parte de muitos/as profissionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões norteadoras deste trabalho dizem respeito à análise das práticas pedagógicas planejadas e executadas para as crianças em situação de Deficiência Intelectual, matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas de Ensino Regular (uma da rede municipal e outra da rede estadual) situadas numa cidade mineira.

Consideramos relevante destacar que, em decorrência dos cuidados demandados pelo surgimento e permanência da Covid-19, que de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi considerada uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, sendo potencialmente grave em alguns indivíduos e que chegou ao Brasil por volta do mês de março de 2019, impondo a toda à sociedade uma série de restrições relacionadas aos encontros pessoais e ao toque físico entre as pessoas (VIANA *et al.*, 2021) nossa pesquisa sofreu vários impactos, sendo um deles, talvez o mais relevante, o reduzido número de pessoas que conseguimos entrevistar. Diante deste fator julgamos ser de suma importância abrir esse parêntese para esclarecer que analisamos as práticas pedagógicas vinculadas às falas de apenas uma professora de cada escola, municipal e estadual. Tratamos, portanto, de um recorte bastante específico.

Ao trilhar os diversos caminhos que me conduziram para a compreensão do objeto desta pesquisa, alguns dados e descobertas citados pelos/as estudiosos/as mencionados/as no Estado do Conhecimento, bem como os discursos das professoras entrevistadas, me tocaram profundamente na condição de professora, atuante em sala de aula, desde 2002 e enquanto pesquisadora que optou por investigar um tema que de algum modo faz alusão a minha própria infância e às situações vivenciadas no ambiente escolar.

A escuta das próprias professoras e das gravações para a transcrição das entrevistas, por diversas vezes, provocou-me certo mal-estar e me motivou a refletir sobre minha própria condição profissional, sobre as atitudes e estratégias adotadas em sala de aula, nem sempre assertivas em relação à garantia do direito de aprender de todas as crianças. Essa reflexão me alertou sobre a necessidade de adotar uma prática pedagógica que seja sempre e acima de tudo sensível e respeitosa com a singularidade de cada criança.

A escola precisa ser um campo no qual se desenvolvam estratégias que vão além da leitura, da escrita, da matemática e das outras diversas disciplinas. É necessário buscarmos, no exercício profissional de professor/a, a observância da beleza do encontro com o outro, analisarmos o quanto eficaz e benéfica é essa interação entre os sujeitos. Conforme bem salientado por Vygotsky, é exatamente em tais momentos em que ocorre a aprendizagem, pois, neles, é possível aprender junto e com os pares.

Enquanto ser humano, percebo que a realização desta pesquisa me possibilitou ter um olhar mais cuidadoso e reflexivo para as mazelas da vida social que envolvem muitas crianças brasileiras. Ao trafegar pelas ruas da cidade, tenho me deparado (novamente, porque há bastante tempo não via) com muitas crianças, inclusive trajando uniforme escolar, nos sinais, vendendo guloseimas ou solicitando ajuda. Diante dessa situação, percebo-me significativamente mais sensibilizada e indignada com tanta discrepância na distribuição de renda deste país e na ausência da efetivação das políticas públicas de atenção primária, que deveriam acolher e proteger as vidas infantis e juvenis.

Diante de muitas falas e discursos me senti incomodada por perceber que ainda paira nas escolas uma visão reducionista e limitadora das crianças em situação de Deficiência Intelectual, principalmente no contexto social atual, no qual inúmeras informações circulam de maneira veloz e invadem nossas casas e nossas mentes; principalmente neste momento, onde vivemos uma eterna queda de braços em relação aos nossos governantes, a fim de garantir nossos direitos civis e sociais, essencialmente no que se refere à vida, à vacina contra a Covid-19, única forma de sobreviver a esse inimigo invisível.

A construção do Estado do Conhecimento nos permitiu alguns apontamos merecedores de destaque. Dentre eles, tem-se que as diferentes pesquisas assumem como ponto de partida a análise documental das principais legislações que regulamentaram a educação no cenário internacional e nacional a partir dos anos 1990, período em que foram consolidadas iniciativas de garantia da universalização das matrículas e da permanência de todas as crianças nas escolas públicas, intensificando os movimentos pela inclusão de todos e todas.

As pesquisas destacadas consideraram que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, as salas de aula regulares e as Salas de Recursos deveriam atuar de forma complementar no ensino

das crianças com Deficiência Intelectual. Além disso, apontaram para a necessidade de um alinhamento entre as ações desenvolvidas em cada um desses espaços.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI) convoca a todas as instituições escolares da rede regular de ensino a se organizarem nos aspectos estruturais, físicos e humanos a fim de garantir que todas as crianças possam usufruir de todos os ambientes da escola e de seus conteúdos e aprendizagens. Assim, ela apregoa que estas instituições se organizem e promovam “acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação à sala de recursos ou aos equipamentos específicos; formação dos professores e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008, p.10).

Embora exista esta Política orientadora da educação inclusiva, desde 2008 e transcorridos 13 anos da sua publicação, observamos que as ações em algumas escolas não evoluíram, pois as práticas educativas na perspectiva da educação inclusiva ainda não ocorrem cotidianamente. As instituições e seus profissionais não se apropriaram das diretrizes contidas neste documento. A impressão que nos acompanha é de distanciamento entre as diretrizes apregoadas e os acontecimentos escolares.

O discurso docente aponta preconceitos, conforme verificamos nas pesquisas apresentadas no nosso Estado do conhecimento e as falas das nossas entrevistadas. Pois se baseia na crença da incapacidade de aprender das pessoas com deficiência intelectual e na desconsideração destes sujeitos como cidadãos de direitos.

Correia (2016), Almeida (2016), Lara (2016), Moscardini (2016), Azevedo (2016), Silva (2016), Mendes (2016a), Mendes (2016b), Silva (2017a), Silva (2017b), Carvalho (2019), Nantes (2019), Ricce (2019) e Araújo (2019) discutiram a urgência da necessidade de oferta de cursos de formação que versem sobre a construção de adaptações curriculares, de modo coerente e significativo, para atingir diretamente as crianças com Deficiência Intelectual e promover sua aprendizagem.

Um dado importante levantado por estes/as pesquisadores/as e que vai ao encontro das nossas observações é que as práticas pedagógicas adotadas até a atualidade não conseguem suprir as demandas desse público, uma vez que se mostram descontextualizadas, desprovidas de significado, pautadas na memorização e na repetição mecânica. Desta forma, consideram que faz-se urgente

a mudança de concepção dos/as professores/as sobre a capacidade de aprender das crianças com DI, concepção que, no decorrer dos anos, permaneceu permeada pela crença na impossibilidade e ideia de que a deficiência está centrada na pessoa, demandando laudo médico e uso constante de medicação.

Os/as autores/as destacaram também que é necessário que estes/as profissionais compreendam a importância da alteração das práticas tradicionais de ensino e da busca por formação continuada. É fato que as leis que garantem a inclusão estão vigorando por todo o país, porém, na prática, nas salas de aula, ainda imperam discursos e práticas tradicionais, com diversas formas de conceber as crianças com Deficiência Intelectual, perpassando desde as ações segregacionistas até as inclusivas.

O processo de inclusão se traduz pela capacidade da escola e de seus/as profissionais proporem respostas eficazes às diferenças de aprendizagem dos/as alunos/as, considerando o seu desenvolvimento como prioritário. A prática pedagógica dos/as professores/as deve implicar o reconhecimento das diferenças e a concepção de que a aprendizagem é construída em cooperação, a partir da atividade do sujeito, diante das solicitações do meio, considerando-o autônomo na consolidação do conhecimento.

Na inclusão educacional das crianças em situação de DI, a escola, como agente formativo, deve ser responsável pela elaboração de um currículo integrador, a fim de suprir as desigualdades provenientes da exclusão histórica que marca suas vidas há longa data. Os/as autores/as clarificaram a relevância de aprofundamento em estudos e leituras, por meio da oferta de cursos de formação continuada para os/as professores/as que lecionam para as crianças em situação de DI, principalmente aquelas matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em processo de alfabetização. Foi destacada também a necessidade de se rever o ambiente de trabalho, os recursos disponíveis, o apoio especializado e técnico e o tipo do exercício docente.

Outro aspecto notável nos trabalhos foi a premente demanda por uma maior divulgação de pesquisas sobre as práticas pedagógicas com crianças em situação de Deficiência Intelectual matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Consideramos a importância de se mapear e destacar as estratégias de trabalho pedagógico que vêm sendo eficazes para que estes/as alunos/as se apropriem do processo de aprendizagem junto com todas as outras crianças e consigam aprender

com competência a leitura, a escrita e a matemática, a fim de que possam fazer uso delas em suas práticas sociais.

A síntese dos resultados das pesquisas mapeadas é condizente com os dados encontrados na nossa pesquisa. Ambos consideram a existência de limitações por parte dos/as professores/as no que tange à realização das adaptações curriculares, ao uso de práticas pedagógicas descontextualizadas e que desconsideram a subjetividade das crianças, à percepção de que existem déficits no sujeito difíceis de serem superados *etc.*

Ao discorrermos sobre as primeiras iniciativas voltadas para educação de pessoas com Deficiência Mental, que datam do ano final do século XVIII e anos iniciais do século XIX, citadas por Banks-Leite e Galvão (2001), Cordeiro (2006), Tezzari (2009, 2010) e Rosa (2012, 2017), percebemos que a experiência pioneira desenvolvida pelo médico francês Jean Itard com Vitor “de Aveyron” foi possível porque sua hipótese com relação ao acometimento do “garoto selvagem” diferia daquela das autoridades médicas da época. Itard acreditava que seu método poderia ser eficaz para introduzir Victor na vida junto aos outros.

Percebemos nos discursos das professoras entrevistadas opiniões impregnadas das ideologias do modelo médico-pedagógico que nasceu com Itard, o qual colocava a medicina como norteadora do trabalho pedagógico, pois suas declarações revelam a culpabilização da própria criança e de seus/as familiares pelos êxitos não alcançados no processo de ensino.

Tezzari (2009, 2010) e Rosa (2012, 2017) nos informaram que foi Edouard Séguin, pedagogo e médico francês, discípulo de Jean Itard, o responsável pelo aprimoramento das técnicas e procedimentos deixados por seu mestre e pela consolidação do modelo médico-pedagógico - o qual pautava-se na construção de práticas pedagógicas capazes de impulsionar o desenvolvimento de funções cerebrais, psicológicas, musculares, sensoriais, do pensamento, do movimento, da força de trabalho, da inteligência e da moralidade -, além de prever que a medicina deveria ditar os caminhos a serem seguidos pela educação.

Nos discursos das nossas entrevistadas percebemos que isso ainda tem acontecido nas escolas, pois as professoras demonstraram aguardar as orientações médicas, como se estas fossem guias para suas práticas pedagógicas; como se o médico fosse o profissional capaz de delimitar o ponto de partida e de chegada do potencial de aprender de uma criança.

Ressaltamos que um cuidado que a escola e seus profissionais devem adotar consiste em refletir sobre as nuances existentes por trás de um laudo e do uso da medicação. Consideramos pertinente compreender que estes métodos são fabricados, disponibilizados em um mercado altamente capitalista (modelo fabril x mercado capitalista x interesses), por pessoas mediadas por inúmeras ideologias, que podem usá-los para apagar e modificar os indivíduos.

Costa e Medeiros se referem ao diagnóstico como mecanismo de “engaiolamento” da criança “a confirmação de que um diagnóstico aprisiona a criança em um rótulo” (COSTA; MEDEIROS, 2018, p. 600). Este processo de aprisionamento pode desencadear no desaparecimento da história desta criança, sendo bastante comum ouvirmos entre os muros das escolas referirem-se a estas, em reuniões, conselhos de classe, entre outros, não mais pelos seus nomes próprios, mas por meio destes tantos rótulos que vão sendo criados pela medicina e ainda por outros tantos que circulam no próprio espaço escolar, tais como: “aluno PDI”, “aluno PAEE”.

Tal processo de anulação dos sujeitos desencadeia a desconsideração e minimização do sujeito na sua individualidade, no seu contexto familiar, social e a redução ao *status* de um rótulo ou de uma coisa com defeito. Portanto, faz-se necessário convidar e estabelecer, por meio da escuta e posteriormente, da circulação da palavra, nos grupos de professores e professoras, nas rodas de conversa esta reflexão intencionada sobre as sutilezas embutidas nos discursos de medicalização e no ato de “laudar” pessoas. Consideramos essa uma ação urgente. A escola que se diz e que consagra inclusiva “deve ter como seu ponto de partida e de chegada os sujeitos históricos, concretos na totalidade histórica de suas condições” (FRIGOTTO, 2005, p. 248).

A introdução das ideias de Itard e Séguin no Brasil ocorreu por meio da construção do Pavilhão-Escola Bourneville, no Hospício Nacional de Alienados, na cidade do Rio de Janeiro, em 1904, ação que se alicerçou no trabalho desenvolvido pelo médico francês Desiré Magloire Bourneville, o qual se dedicou ao aperfeiçoamento do processo pedagógico de Séguin. Bourneville foi nomeado médico do hospital de Bicêtre, em 1878, tornou-se responsável pela seção infantil e lá realizou inúmeras transformações, tanto no aspecto físico quanto na forma de tratamento das crianças.

Desde o Pavilhão-Escola Bourneville, inúmeras ações foram ganhando espaço no atendimento às crianças com Deficiência Mental no Brasil e os princípios do tratamento médico-pedagógico foram cada vez mais sendo utilizados, solidificando-se e se transformando na base de atuação dos/as profissionais da educação. Assim, as crianças eram avaliadas por meio dos testes de QI e segregadas em salas, por níveis/resultados alcançados nos testes, e não raras vezes entregues à própria sorte, sem a preocupação com o planejamento de práticas pedagógicas específicas para o desenvolvimento deste público (MENDES, 2006; BATISTA, 2019; TEIXEIRA, 2019).

A partir dos anos 1980, com o fortalecimento do modelo social, dentre outras iniciativas e orientações, ocorreram alterações na concepção da pessoa com deficiência. A proposta central foi o deslocamento da visão de incapacidade centrada no sujeito, passando para a compreensão de que o nível de impedimentos que pode decorrer de uma deficiência está mais relacionado com as oportunidades sociais que lhes são disponibilizadas ao longo da vida (RODRIGUES, 2013).

Na sequência, surgiram os ideários da inclusão, que previram a educação de todos/as no espaço da escola regular e trouxeram a ideologia da transformação das instituições de ensino. Além disso, tais ideários sugeriram a obrigatoriedade de modificar as práticas pedagógicas dos/as professores/as, a fim de que suas ações promovam a interação de todos/as os/as integrantes das salas de aula e a aprendizagem.

Carvalho (2008) discutiu a ideia de que as escolas passaram a ter a missão de acolher e atender a todos(as) e não somente as crianças com deficiência, pois no contexto da educação inclusiva se tornou primordial proceder com a reconstrução da escola, não somente em seus aspectos físicos, relacionado à eliminação de barreiras arquitetônicas, mas em sua cultura, nas concepções dos/as profissionais, na forma de trabalhar e de construir práticas pedagógicas, visando atender às necessidades de todos os(as) alunos(as).

A recomendação explícita contida na Declaração de Salamanca é que os programas de estudos devam ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). No artigo 28 desse documento, a expressão “adaptações curriculares” já sugeria que os/as professores/as organizassem o trabalho

pedagógico de modo a atender às especificidades de cada aluno/a. Assim, as práticas pedagógicas para as crianças em situação de Deficiência Intelectual devem abarcar os conteúdos trabalhados nos respectivos anos escolares, porém, devem ser planejadas e organizadas de modo a atender as singularidades dessas crianças, lançando mão de recursos, técnicas, estratégias e didáticas diversas.

Na nossa pesquisa compreendemos que, para as professoras, o conceito de Deficiência Intelectual, bem como a percepção sobre as crianças que se encontram em situação de deficiente intelectual, ainda se relacionam à ideia de que estão fadadas ao fracasso na aprendizagem, porque carregam um problema ou falta centrado/a internamente no seu ser. Essa crença por parte dos/as profissionais de que esses/as alunos/as apresentam um déficit que lhe é inerente tem interferido diretamente na qualidade do planejamento de suas ações pedagógicas, pois lhes impede de avançar na busca de materiais, recursos e estratégias que promovam a aprendizagem.

A percepção dos laudos médicos como instrumentos delimitadores para as práticas pedagógicas foi um aspecto por nós demarcado nas declarações das professoras, mostrando que as ideias de Itard e Séguin ainda estão latentes no contexto educacional até na atualidade. Embora desde a década de 1980 uma nova forma de perceber as pessoas com deficiência tenha entrado em vigor, por meio do modelo social da deficiência, percebemos que é preciso romper com a tradição das práticas pedagógicas enraizadas na ideia de que primeiro a criança precisa ser curada, medicada e enquadrada, para depois ter a garantia do direito de aprender.

Notamos ainda haver dificuldades das professoras em envolver a criança nas práticas pedagógicas e uma tendência a estabelecer comparações desenvolvimentistas entre elas, não levando em conta os aspectos subjetivos e individuais da aprendizagem, além de frisarem a responsabilização da família pelas dificuldades escolares da criança.

A tendência expressada por uma das professoras à comparação entre as crianças cerceia nelas algo que lhe é muito caro, seu direito à subjetividade, desconsiderando todas as possibilidades de expressão e criação individuais. Confere também aos processos educativos e às práticas pedagógicas a conotação de padronização, de enquadramento, de atividades em massa, de ensino como pacote rígido e fechado, que ainda tem priorizado a homogeneidade dos sujeitos, sem levar em consideração as suas especificidades.

Observamos que as professoras, frequentemente, usam a expressão “adaptações curriculares” no discurso, mas, na prática, permanecem tímidas as concretizações. Segundo as pontuações delas, percebemos que há uma redução do conceito de práticas à concretização das “adaptações curriculares”, no que tange ao ensino das crianças em situação de deficiência intelectual. Consideramos relevante avançar em tal sentido, porque além do conceito de práticas ser mais amplo, conforme discutido no capítulo 03, ainda é comum as alterações consideradas como adaptações se voltarem ora para aspectos da quantidade de conteúdos que são simplificados, diminuídos, retirados do plano de trabalho para as crianças em situação de Deficiência Intelectual, ora para sua apresentação física, privilegiando tamanho da fonte, por exemplo.

Conforme assinalado por Kassir (2016), o ideal deste processo é que os conteúdos e atividades trabalhados com a turma inteira sejam também destinados às crianças em situação de Deficiência Intelectual, partindo do pressuposto de que todas as crianças têm o direito de se beneficiar dos mesmos saberes. Sendo assim, a adaptação curricular deve ter como princípio a utilização de ações e estratégias diversificadas por meio do uso de materiais também diferenciados, os quais explorem todos os sentidos humanos (tato, olfato, paladar, visão, audição), visando garantir a aprendizagem de todos/as.

Sabemos que a engrenagem que compõe o ideário da educação inclusiva é composta por diversos atores e fatores que se inter-relacionam e são dependentes entre si. Portanto, reconhecemos os limites da nossa pesquisa e salientamos ser possível que outros estudos possam desvelar aspectos que aqui não foram abordados. A visão e a contribuição dos/as professores/as especializados/as que trabalham com o Atendimento Educacional Especializado e nas Salas de Recursos Multifuncionais, por exemplo, a visão dos/as professores e profissionais de apoio, dos/as professores/as regentes das salas de aula e das disciplinas, no geral, além de outros/as profissionais que atuam nas escolas, como coordenadores pedagógicos/as, Especialistas da Educação, gestores/as, dos próprios alunos/as e seus/as familiares.

É também relevante destacar as condições gerais de trabalho ainda pouco favoráveis para os (as) profissionais da educação, no que diz respeito à formação, ao número elevado de alunos (as) em sala, aos baixos salários, as situações de violência vivenciadas dentro das escolas, a falta de investimento por parte dos/as

governantes, principalmente em ações de concretização e fiscalização das políticas públicas voltadas para a inclusão, e ao reduzido número de profissionais de apoio com a formação preconizada nas legislações para as crianças público-alvo do AEE.

Os dados aqui discutidos, por fim, representam uma realidade dinâmica e complexa que necessita de diversos olhares, discussões e contribuições para que possa ser repensada e modificada. Embora seja possível identificar instituições escolares públicas no Brasil que já avançaram na garantia da inclusão das crianças em situação de Deficiência Intelectual, as pesquisas apontam que ainda precisamos avançar muito para transpor o direito apenas à matrícula, mas também garantir a efetividade da participação e da interação dessas crianças entre si, entre seus pares, com os/as profissionais, garantido o direito de aprender e de se sentirem partícipes da sociedade, com igualdade de direitos

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. V. M. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o Letramento.** 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás Regional Catalão-Goiás, Catalão, 2016.

ARAÚJO, M. A. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

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

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. *In*: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 11-24.

BANKS-LEITE, L.; SOUZA, R. M. O des (encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial. *In*: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 39-56.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

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

BRASIL. [Decreto (2001)]. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. [Decreto (2009)]. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, D.F., 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. [Lei (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. [Lei (2001)]. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. [Lei (2015)]. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 5 mar. 2021.

BRASIL. [Portaria (2007)]. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. [Resolução (2009)]. **Resolução nº 04/2009**. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP 2009a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO/CORDE, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Manual de orientação**: Programa de implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2008.

BOAVENTURA JÚNIOR, M. **“Sobrou o apoio!”**: desencontro na construção da profissionalidade docente das professoras de apoio. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: [s.n.], 1994.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades especiais. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. **Educação Especial e educação inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 128-151.

CAPELLINI, V. L. M. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appris, 2018.

CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M. J. C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de Educação Especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 4, p. 367-378, 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: e reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, C. A. S. M. **O ensino da escrita na perspectiva do letramento social: análise do caso de um aluno com hipótese de deficiência intelectual**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2019.

CORDEIRO, A. F. M. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838)**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CORREIA, G. B. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

COSTA, E. S.; BARBOSA, M. G. S.; SOUZA, V. R. M. Pedagogia dos anormais do século XIX ao início do século XX: cuidar e normalizar para educar. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 8., 2016, Aracaju. **Anais eletrônicos [...]**. Aracaju: Universidade Tiradentes, v. 9, n. 1, 2016. p. 1-15. Disponível em: file:///C:/Users/Camila/Downloads/1928-9134-1-PB.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE LAJONQUIÈRE, L. Itard Victor!!! Ou do que não desse ser feito na educação das crianças. *In*: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2001.

DE LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016.

DINIZ, D. O que é **deficiência**. 1ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília:MEC/SEESP, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL “NELCINA ROSA DE JESUS”. **Projeto Político Pedagógico**. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Camila/Downloads/PPP%20MUNICIPAL.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

ESCOLA ESTADUAL “HAYDÉE MARIA IMACULADA SCHITTINI”. **Proposta política pedagógica**. 2014. Disponível em: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=5472D6333CF808121375&ithint=file%2cdox&authkey=!AJSvtY1zx-82G6U>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FELICIO, N. C.; PEDROSO, C. C. A. O ensino do aluno com deficiência na Escola Regular. **Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 447-458, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7048/5061>. Acesso em: 1º fev. 2021.

FERREIRA, C. M. R. J. **Às sombras das escalas**: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2016.

FERREIRA, M. E. C. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007.

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2018.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

GALVÃO, I.; DANTAS, H. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron. *In*: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilização curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. *In*: BAPTISTA, C. R. *et al.* (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19.

GARCIA, V. G. A inclusão das pessoas com deficiência e/ou limitação funcional no mercado de trabalho brasileiro em 2000 e 2010 – panorama e mudanças em uma década. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 18., Águas de Lindóia. **Anais [...]**. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, Águas de Lindóia, 2012.

GARDOU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 6, p. 31-45, 2005.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, Jaén, n. 10, p. 101-116, 2013. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994/820>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2009. p. 15-35.

GIUSTA, A. S. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 17-36, 2013.

HASS, C.; BAPTISTA, C. R. Currículo e Educação Especial: uma relação de (Re)invenção necessária a partir das imagens narrativas dos cotidianos escolares. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4199.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2021.

IPATINGA. [Lei (2004)]. **Lei nº 2.100**, de 4 de novembro de 2004. Dispõe sobre a criação do Centro de Educação Especial. Ipatinga: Prefeitura Municipal, 2004.

IPATINGA. [Portaria (2006)]. **Portaria nº 27**, de 27 de setembro de 2006. Autoriza o funcionamento da Educação Especial no Ensino Fundamental no Centro de atendimento Multidisciplinar Hebert de Souza. Ipatinga: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M., *et al.* (Orgs.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARTINS, E. C. **Analisando o pensamento e a ação de Edouard Séguin**: contributos à Educação Especial. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2018. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/6156/1/MemorandoHist%c3%b3rico_Sequin_.pdf. Acesso em: 18 jun. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.

MENDES, E. G. D. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.

MENDES, C. B. Q. **Práticas inclusivas e representações sociais do aluno com deficiência intelectual (D.I)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola de Ciências Sociais e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016a.

MENDES, R. S. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental da rede de ensino de Itajaí**. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016b.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete ANPEd. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MINAS GERAIS. [Lei (2012)]. **Lei nº 20.592**, de 28 de dezembro de 2012. Altera as Leis nºs 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado, e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012.

MINAS GERAIS. **Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://srefabrizianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2021.

MINAS GERAIS. [Resolução (2020)]. **Resolução SEE nº 4.256**, de 2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual

de Ensino de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação: Belo Horizonte, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MONTEIRO, M. G. V. **Práticas pedagógicas e inclusão escolar**: o processo de ensino-aprendizagem de alunas com Deficiência Intelectual. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MOSCARDINI, S. F. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem**: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais. 2016. 153 f. Tese (Doutorando em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Araraquara, 2016.

MÜLLER, T. M. P. **A primeira escola especial para crianças anormais no Distrito Federal – o Pavilhão Bourneville do hospício Nacional de Alienados (1903-1920)**: uma leitura foucaultiana. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

NANTES, D. P. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual**: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

NÓVOA, A. Os Professores e as Histórias da sua Vida. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 11- 30.

OLIVEIRA, A. A. S., OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Inclusão Escolar**: as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Toward a common language for function, disability and health**: international classification of functioning, disability and health. Genebra, 2004.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, 2017.

PATTO, M. H. S. A. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLAISANCE, E. **Da Educação Especial à Educação Inclusiva**: esclarecendo as palavras para definir as práticas. São Paulo: Educação, 2015.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2021.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 22, n. 81, p. 1-25, 2014. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/epaa/v22n81>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a educação dos excepcionais: uma análise do trabalho como princípio educativo. **Histedbr on-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 1-24, 2009.

RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J.; NEVES, L.R. Sobre educação, política e singularidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-13, 2019.

RICCE, J. **Deficiência intelectual e práticas pedagógicas de alfabetização e letramento**: um estudo de teses e dissertações. 2019. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2019.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. *In*: RODRIGUES, D. (Org.). Educação inclusiva: estamos a fazer progresso? Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. MH Edições. Cruz Quebrada, 2006.

RODRIGUES, M. M.; OLIVEIRA, G. F. O Modelo Pedagógico idealizado por Maria Montessori: aplicabilidade do Método e contribuições para o desenvolvimento Infantil. **ID on line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboaão dos Guararapes, v. 10, n. 33, p. 139-148, 2017.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. **O direito da pessoa com deficiência**: marcos internacionais. 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155248>. Acesso em: 9 dez. 2020.

RODRIGUES, S. M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ROSA, K. N. S. **Toda criança é capaz de aprender**: as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com Deficiência Intelectual. 2012.

Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROSA, K. N. S. **Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”**: lições históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTIAGO, A. L. Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico. **CliniCAPS**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-60072007000300005. Acesso em: 23 jun. 2021.

SANTIAGO, A. L.; ASSIS, R. M. **O que esse menino tem?** Sobre alunos que não aprendem e a intervenção da psicanálise na escola. 2. ed. Belo Horizonte: Relicário edições, 2018.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, n.1, p. 1-15, 2009.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 25 jun. 2021.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *In*: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. **Crítica ao fetichismo da individualidade**, Campinas, p. 21-52, 2004.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SILVA, C. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú**: estratégias e

mediações na elaboração de conceitos. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

SILVA, C. C. M. **Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017a.

SILVA, G. E. G. **Desenvolvimento humano do aluno com deficiência intelectual: produções discursivas e seus sentidos.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017b.

SILVA, R. P. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, 2009.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje.** São Camilo: CEDAS, 1987.

TEZZARI, M. L. **Educação Especial e ação docente: da medicina à educação.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEIXEIRA, R. A. G. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **Revista História da Educação, on-line**, v. 23, p. 1-27, 2019.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral.** Trad. Lório Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Sistema de Bibliotecas e Informação. **Guia para normalização de trabalhos acadêmicos.** Ouro Preto, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO
DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO



Campus Universitário, Mariana/MG, 35430-000 - Tel.: 3557-9407 - graduacao@ufop.edu.br - www.pgradu.ufop.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) senhor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa: “Educação Inclusiva e alfabetização: um olhar sobre a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano)” de responsabilidade da pesquisadora Maria da Conceição Aparecida Andrade. A pesquisa pretende investigar a forma como vem se concretizando o processo de alfabetização e inclusão de crianças matriculadas (1º ao 3º ano) anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas (sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual) situadas em uma cidade mineira;

Esta proposta possui relevância tendo em vista que documentos oficiais do Governo Federal e Ministério da Educação (MEC) preconizam que as crianças devem concluir os três primeiros anos de escolarização do ensino fundamental já alfabetizadas, com domínio competente da leitura, escrita e interpretação de palavras e pequenos textos. Realizando uma pesquisa bibliográfica, pode-se observar que há poucas produções científicas que abordam essa temática. E as que foram localizadas apontam que alguns estudantes com necessidades educacionais especiais têm chegado aos anos posteriores sem tal pré-requisito consolidado.

Nesse sentido, os objetivos da pesquisa são:

Geral: pesquisar a forma como vem se concretizando o processo de alfabetização e inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais matriculadas (1º ao 3º ano) anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas (sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual) situadas em uma cidade mineira;

Objetivos específicos:

- analisar como tem ocorrido o processo de desenvolvimento de novas habilidades por parte das professoras e professores no que tange à inclusão, como esses profissionais têm se posicionado diante dessa realidade que está posta nas instituições escolares, por meios de decretos, leis, legislações diversas de cunho, internacional, federal, estadual e municipal.
- explicitar como acontece o desenvolvimento do trabalho pedagógico visando à alfabetização das crianças com necessidades educacionais especiais, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano), observando se as diretrizes que o norteiam são diariamente consultadas;
- elencar os apoios externos à sala de aula que são oferecidos aos professores/professoras para colaborar com o exercício de uma prática docente inclusiva



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO
DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO



Campus Universitário, Morada/MG, 35430-000 - Tel.: 3557-9407 - gerada.tcha@ufop.edu.br - www.gerada.ufop.br

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa será realizada por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de coleta de dados, através do instrumento de entrevista ~~semi-estruturada~~ que será realizada pela pesquisadora, sendo necessária sua gravação. Ressaltamos que a entrevista não gera nenhum custo para o respondente e exige em média 30 minutos para respondê-la. Para tanto, convidamos-lhe a responder a entrevista, instrumento da coleta de dados da pesquisa, que destina-se aos professores dos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental.

Reconhecemos eventual desconforto e risco mínimo para que se submeta a este procedimento, uma vez que serão discutidos temas pessoais e profissionais, que demandará tempo, mas que você só responderá quando se sentir seguro (a) e confortável e se tiver disponibilidade. As informações repassadas serão confidenciais e a sua privacidade será respeitada. As respostas serão registradas por meio de gravação em ~~áudio~~, em seguida serão transcritas. Por isso, ao aceitar participar desta pesquisa, você estará autorizando a utilização das informações obtidas para fins científicos. Mesmo assim, será garantido o sigilo das informações, a preservação da imagem com anonimato, procedimentos utilizados como garantia de redução de danos.

Sua participação é voluntária, não havendo remuneração para esta tarefa. Você é livre para retirar esse consentimento, bem como desistir a qualquer momento da pesquisa ou se recusar a responder qualquer questão específica do questionário, sem que isso lhe traga quaisquer constrangimentos, penalidades ou prejuízos. Sempre que você desejar serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa.

Os critérios para participar desta pesquisa são os seguintes: 1- Ter disponibilidade para responder a entrevista; 2- Lecionar em turmas dos três primeiros anos iniciais do ensino fundamental, em instituição pública municipal ou estadual; 3- Aceitar participar da pesquisa de forma voluntária, sem receber remuneração alguma; 4- Ter interesse em contribuir para a sistematização de uma reflexão científica sobre a alfabetização das crianças com necessidades educacionais especiais nos primeiros anos do ensino fundamental.

Os dados coletados por meio da entrevista estarão sob a guarda da pesquisadora responsável por esta investigação, em arquivo eletrônico, por um período de cinco anos, após esse prazo, os arquivos serão destruídos. Endereço da pesquisadora ao final do documento. Informo-lhe que os critérios para suspensão desta pesquisa são: a) recusa dos(as) professores(as) em participar e disponibilizar dados; b) impossibilidade física e mental da pesquisadora em continuar realizando o trabalho; c) interrupção de funcionamento das atividades de pesquisa na Universidade Federal de Ouro Preto.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO
DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO



Campus Universitário, Mariana/MG, 35430-000 - Tel.: 3537-9407 - propp@ufop.edu.br - www.propp.ufop.br

Os resultados desta investigação serão disponibilizados por meio de dissertação de mestrado, relatório técnico, artigos científicos, capítulo de livros, seminários e eventos relacionados ao tema. O principal benefício da pesquisa é a produção de subsídios teóricos e críticos sobre o processo de alfabetização das crianças com NEE das escolas públicas, obtidos através de informações e concepções relatadas por professores(as).

A pesquisa terá início assim que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP- aprová-la. As atividades devem ser finalizadas, conforme o Programa de Mestrado em Educação da UFOP, em março de 2021, com o apoio do Instituto de Ciências Humanas-ICHS.

Para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários apresento o meu endereço e telefones para contato:

Pesquisadora Responsável: Maria da Conceição Aparecida Andrade

Endereço: Rua Campinas, nº515, apt. 102, Bairro Veneza- Ipatinga-MG-CEP:35164254- Telefone: (31)98025561

Atenção: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação na pesquisa, dirija-se ao: COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO- ~~Pró. Reitoria~~ de Pesquisa e Pós-Graduação - Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, sala 29-Ouro Preto/MG – CEP: 35400.000, que atende pelo telefone (31) 3539-1368, e-mail cep@propp.ufop.br |

Eu, ~~portador do RG, nº~~, declaro ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que concordo em participar como voluntário da pesquisa: "Educação Inclusiva: um olhar sobre a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano)" sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

APÊNCICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO

Campus Universitário, Mariana/MG, 35420-000 - Tel.: 3537-0407 - posedu.iclha@ufop.edu.br
www.posedu.ufop.br



Rotatório de entrevista pós-qualificação

01-Como você vê ou o que você pensa de uma criança considerada deficiente intelectual?

02-Como você acha que acontece a aprendizagem de crianças consideradas deficientes intelectuais?

03-Como você organiza o trabalho pedagógico? Como você acha que deve ser? Tudo o que você faz para/com essas crianças pode ser considerado como prática pedagógica?

05-Então, essa sua experiência aconteceu quando? Me conta como foi esse trabalho?

05- Nesta experiência, você contou com auxílio apoio da equipe da escola (coordenador, pedagogo, supervisor) procuravam saber sobre o aproveitamento escolar do/a seu/sua aluno/a? Como era essa ajuda? Tinha algum momento para conversar sobre este/a aluno/a? Era na sua coordenação ou no módulo? Como você se sente ou sentia diante destas reuniões?

06- Isso é/era uma prática constante na sua escola?

07-Você poderia citar alguns exemplos concretos de atividades pedagógicas ou adaptadas para este/a aluno/a que você executou? Como você fez isso? Você se aproximava, você via ele/ela fazendo? Você tem guardadas, poderia enviar? Exemplos: (fotos, matrizes) das atividades desenvolvidas.

08-Como você percebeu o desempenho e o envolvimento da criança nessas atividades? O que você percebeu no/ a seu/a aluno/a? Você considera que atingiu os objetivos propostos? Poderia nos contar um pouco sobre isto? Quais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO

Campus Universitário, Mariana/MG, 35420-000 - Tel.: 3533-9487 - posgradu@ufop.edu.br
www.posgradu.ufop.br



aspectos da sua prática pedagógica você considera que deram certo com ele/a?
Fatores que facilitaram ou dificultaram suas práticas pedagógicas e que proporcionaram ou não o alcance dos objetivos propostos?

09-Perguntar sobre as dificuldades sentidas no trabalho pedagógico ou na sala de aula com este/le aluno/a.

10-Como a gente pode tornar nossas práticas pedagógicas ou trabalho pedagógico capaz de fazer com que essas crianças aprendam? Que outros profissionais que trabalham conosco podem nos ajudar?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PÓS-QUALIFICAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO



Campus Universitário, Mariana/MG, 35430-000 - Tel.: 3557-0407 - posedu.tch@ufop.edu.br - www.posedu.ufop.br

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

Caracterização do professor/professora

Nome:

Sexo: M () F () outros _____ Idade: _____

Estado civil: solteiro () casado () divorciado () outros _____

01-Tempo de atuação como professor/professora

menos de 5 anos () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 15 anos () entre 15 e 20 anos () mais de 20 anos.

02-Tempo de atuação na escola atual.

menos de 5 anos () entre 5 e 10 anos () entre 10 e 15 anos () entre 15 e 20 anos () mais de 20 anos.

03-Formação Acadêmica:

Ensino Médio () Graduação completa. Qual _____

Especialização ou pós graduação completa. Qual _____

Mestrado/doutorado. Qual _____

04-Modalidades de ensino para as quais já lecionou:

Ensino Fundamental (anos iniciais) () Ensino Fundamental (anos finais) () Ensino Médio

Outros.

05-Como foi sua formação na graduação? Que tipo de instituição?

Curso presencial () Curso à distância () Curso semi-presencial

Instituição Pública federal () Instituição Pública Estadual () Instituição Particular () Outras

Ano de conclusão _____

06- Por que você escolheu ser professor ou professora?

07- Como você se sente no contexto da escola e da sala de aula?

Caracterização da escola

1-É uma instituição pública pertencente a qual âmbito de administração pública?

() Pública municipal

() Pública estadual

2- Quais modalidades de ensino oferece?

() Ensino Fundamental (anos iniciais) () Ensino Fundamental (anos finais) () Ensino Médio

Conhecimentos e saberes sobre a inclusão

01-O que você entende sobre inclusão?

02-Lembra da primeira vez que ouviu esta palavra? Em que contexto?

03-Você já ouviu falar sobre a Declaração de Salamanca? Já teve acesso a ela? Conhece esse documento?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO



Campus Universitário, Mariana/MG, 35430-000 - Tel.: 3537-0407 - posgradu@ufop.edu.br - www.posgradu.ufop.br

04- Você já teve acesso a algum documento ou Lei a respeito da educação inclusiva no Brasil?

05- Você já trabalhou ou trabalha com alunos com Necessidades educacionais especiais? O que você tem a nos contar sobre eles/as?

06- Já alfabetizou alunos com deficiência intelectual?

07- Você considerou importante efetivar alguma mudança/alteração na sua prática profissional após receber alunos com NEE? Quais?

08- Como você percebia ou percebe a presença deste/a aluno/a na sua sala de aula?

09- Durante a graduação você estudou alguma disciplina voltada para a inclusão?

09- Você fez algum curso de formação continuada (especialização ou capacitação) na área de educação inclusiva? Se sim, foi por iniciativa própria ou oferecido por sua rede de trabalho?

O aluno e a inclusão

01- Você considera que a inclusão deve acontecer nas escolas regulares?

02- Você sabe quais as razões que fazem com que este/a aluno/a apresente Necessidades Educacionais Especiais?

03- Você tem conhecimento sobre os direitos educacionais deles/as? Poderia nos contar?

04- Como você tem visto a inclusão de alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular? Você poderia nos contar sobre isso?

05- Você já trabalhou com adaptações curriculares? Como você as faz? Poderia nos dar um exemplo?

Posicionamento da escola em relação ao aluno com NEE

01- Quais são as ações e estratégias adotadas pela equipe gestora da escola ao receber a matrícula de um estudante com Necessidades Educacionais Especiais? Você saberia nos dizer quais?

02- Como você pensa o papel da gestão escolar ao receber a matrícula de um estudante com Necessidades Educacionais Especiais?

03- Quais direitos têm sido garantidos na sua escola a esses alunos com NEE?

04- Na sua escola existe um profissional de apoio para os alunos com NEE? Qual a sua formação? Quais as suas atribuições?

Atitudes pessoais ou em conjunto diante dos alunos com NEE

01- Como o/a estudante chega até sua sala de aula? Como ele/a é conduzido até você? Quem o/a apresenta? Como ocorre esse processo?

02- Você recebe informações prévias sobre esse (a) estudante? Quem passa essas informações pra você?

03- Você considera importante obter essas informações? Poderia nos dizer o porquê?

05- Como você se posiciona quando recebe um estudante com NEE?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO



Campus Universitário, Mariana/MG, 35420-000 - Tel.: 3537-0407 - posgraduacao@ufop.edu.br - www.ufop.edu.br

06-Você tem reuniões ou conversas sobre o ensino desenvolvido na sua escola com aluno/a com Necessidades Educacionais Especiais? Como isso acontece? Poderia nos contar?

07-Como você percebe sua atuação docente diante dos/as alunos/as com Necessidades Educacionais Especiais?

08-Você se considera um ator principal e indispensável para a garantia da inclusão de alunos com NEE?

Convívio e interação dos diversos alunos

01-Como você percebe a presença ou inserção desse aluno(a) com NEE na sala de aula junto aos colegas? Há trocas entre eles? Há convívio?

02-Como é a receptividade dos colegas?

03-Há uma boa interação entre eles?

04-É permitido ao aluno o convívio com os demais nos diversos momentos oferecidos pela escola (atividades de sala, trabalhos em grupos, recreio, festas e comemorações)?

Trabalho pedagógico e estratégias didáticas no dia a dia

01-Você sente necessidade de planejar o trabalho para/com seu aluno com NEE?

02-Você busca utilizar alguma estratégia para ajudar a superar as dificuldades no processo de inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular?

03-Você considera necessário utilizar materiais, recursos e equipamentos diferenciados para viabilizar a aprendizagem do aluno com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas regulares?

Reflexões sobre a prática

01-Como você se percebe como professor de um/a aluno/a com Necessidades Educacionais Especiais?

02-Você considera possível se preparar para este trabalho? De que maneira/s?

03-Você considera sua escola uma instituição inclusiva?

04-Em sua concepção, quais mudanças deveriam ocorrer em sua escola para favorecer a inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular?

05-Destaque aspectos de acessibilidade existentes na sua escola.

06-Você saberia nos dizer se são realizadas adaptações curriculares pelos profissionais da sua escola visando melhor atender aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Poderia citar exemplos?

07-Você poderia citar os apoios internos e externos à escola que você considera importantes para o processo de inclusão?

08-O que você espera do poder público (municipal, estadual, federal) na sua preparação profissional para lidar com os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS
E SOCIAIS PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-MESTRADO E DOUTORADO



Campus Universitário, Mariana/MG, 35420-000 - Tel.: 3537-9407 - posedu@ufop.edu.br - www.posedu.ufop.br

09-O que você espera de você mesmo nesse sentido?

10-Sobre a alfabetização, que até o momento, deve acontecer até o 3º ano em conformidade com Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Você acredita que as crianças têm alcançado essa habilidade de forma competente?

Muito obrigada!

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva e alfabetização: um olhar sobre a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano)

Pesquisador: MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20213619.0.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.652.578

Apresentação do Projeto:

Essa pesquisa propõe pesquisar a forma como vem se concretizando o processo de alfabetização e inclusão de crianças matriculadas de (1º ao 3º ano) anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas (sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual) situadas em uma cidade mineira; analisar como tem ocorrido o processo de desenvolvimento de novas habilidades por parte das professoras e professores no que tange à inclusão e como esses profissionais têm se posicionado diante dessa realidade que está posta nas instituições escolares, por meios de decretos, leis, legislações diversas de cunho, internacional, federal, estadual e municipal; explicitar como acontece o desenvolvimento do trabalho pedagógico visando à alfabetização das crianças com necessidades educacionais especiais, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano), observando se as diretrizes que o norteiam são diariamente consultadas; sondar se as crianças com necessidades educacionais especiais tem sido alfabetizadas nos três anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo as ações e estratégias adotadas para efetivação dessa competência; elencar os apoios externos à sala de aula que são oferecidos aos professores/professoras para colaborar com o exercício de uma prática docente inclusiva. A pesquisa será considerada de cunho qualitativo, acontecerá através da realização de uma entrevista semiestruturada, análise documental e pesquisa bibliográfica. Serão entrevistados (as) 8 professoras e/ou professores que trabalham com alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos os cuidados éticos serão criteriosamente observados.

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31) 3559-1368 **Fax:** (31) 3559-1370 **E-mail:** cep.proppi@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Formulário: 3.652.078

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Pesquisar a forma como vem se concretizando o processo de alfabetização e inclusão de crianças matriculadas de (1º ao 3º ano) anos iniciais do ensino fundamental em duas escolas públicas (sendo uma da rede municipal e outra da rede estadual) situadas em uma cidade mineira.

Objetivo Secundário:

Analisar como tem ocorrido o processo de desenvolvimento de novas habilidades por parte das professoras e professores no que tange à inclusão, como esses profissionais têm se posicionado diante dessa realidade que está posta nas instituições escolares, por meios de decretos, leis, legislações diversas de cunho, internacional, federal, estadual e municipal. Explicitar como acontece o desenvolvimento do trabalho pedagógico visando à alfabetização das crianças com necessidades educacionais especiais, matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano), observando se as diretrizes que o norteiam são diariamente consultadas; Sondar se as crianças com necessidades educacionais especiais são alfabetizadas nos três anos iniciais do ensino fundamental, compreendendo as ações e estratégias adotadas para efetivação dessa competência; Elencar os apoios externos à sala de aula que são oferecidos aos professores/professoras para colaborar com o exercício de uma prática docente inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relação riscos-benefícios adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto do programa de Pós graduação em Educação/ UFOP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados e adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificadas pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao CEP/UFOP, um ano após o início do projeto, do relatório final ou parcial de sua pesquisa, encaminhado por meio da Plataforma Brasil, informando, em qualquer tempo, o andamento da mesma, comunicando

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convivência
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep.pnopp@ufop.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO**



Continuação do Parecer: 3.652/2019

também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_1421862.pdf	21/10/2019 10:18:26		Aceito
Outros	Anuenciastadual.pdf	21/10/2019 10:16:47	MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE	Aceito
Outros	Anuenciamunicipal.pdf	21/10/2019 09:34:49	MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE	Aceito
Outros	AnuencialCHS.pdf	21/10/2019 09:31:28	MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/10/2019 09:28:05	MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	21/10/2019 09:27:05	MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.odt	21/10/2019 09:24:52	MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE	Aceito
Outros	Resposta.pdf	21/10/2019 09:22:39	MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folharosto20190901_16133859.pdf	21/10/2019 09:16:08	MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE	Aceito
Outros	Entrevista.doc	01/09/2019 18:00:11	MARIA DA CONCEICAO APARECIDA ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.odt	01/09/2019 17:42:19	MARIA DA CONCEICAO	Aceito

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
 Bairro: Campus Universitário CEP: 35.400-000
 UF: MG Município: OURO PRETO
 Telefone: (31)3559-1368 Fax: (31)3559-1376 E-mail: cep.propri@ufop.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 3.652.578

Investigador	PROJETO.odt	01/09/2019 17:42:19	APARECIDA ANDRADE	Aceito
--------------	-------------	------------------------	----------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 21 de Outubro de 2019

Assinado por:
EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))

Endereço: Morro do Cruzeiro-Centro de Convergência
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cnp.pnppp@ufop.edu.br