

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO SOCIAL,  
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**ADRIANA ROCHA CANTÃO**

**ESTUDO DE CASO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL  
MODERADA E O PROCESSO INCLUSIVO NA REDE REGULAR DE ENSINO**

**SÃO MATEUS  
2018**

**ADRIANA ROCHA CANTÃO**

**ESTUDO DE CASO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL  
MODERADA E O PROCESSO INCLUSIVO NA REDE REGULAR DE ENSINO**

Dissertação apresentada a Faculdade Vale do Cricaré para a obtenção de título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento regional.

Área de Concentração: Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Me. Luana Frigulha Guisso

SÃO MATEUS  
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento  
Regional

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus - ES

C229e

CANTÃO, Adriana Rocha.

Estudo de caso de uma aluna com deficiência intelectual moderada e o processo inclusivo na rede regular de ensino. / Adriana Rocha Cantão – São Mateus - ES, 2016.

107f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2016.

Orientação: Prof. Me. Luana Frigulha Guisso.

1. Inclusão. 2. Teoria Sociointeracionista. 3. Aprendizagem. 4. Educação. I. Título.

CDD: 371.928

## ADRIANA ROCHA CANTÃO

### ESTUDO DE CASO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA E O PROCESSO INCLUSIVO NA REDE REGULAR DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, na área de concentração Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.

Aprovada em 01 de Abril de 2016.

### COMISSÃO EXAMINADORA



---

**Prof.<sup>a</sup> Me. LUANA FRIGULHA GUISSO**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)  
Orientadora



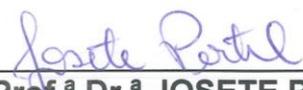
---

**Prof. Dr. MARCUS ANTONIUS DA COSTA NUNES**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

**Prof. Dr. CARLOS LUIS PEREIRA**  
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> JOSETE PERTEL**  
Faculdade Multivix São Mateus

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os articuladores do GESTAR que colaboraram com a execução desta dissertação.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que muito amo, meus irmãos, tios, primos e amigos que me incentivaram a persistir nos sonhos e a alcançar meus objetivos.

À Deus, em primeiro lugar, por me oportunizar mais esta conquista em minha vida.

Ao meu esposo Renato e minha filha Paula, por compreenderem minhas ausências.

Ao médico neurologista Dr. Gustavo de Andrade Gomes, por sua contribuição em minha pesquisa, e à família da aluna que autorizou este estudo.

Aos meus colegas de classe que deram apoio necessário para a concretização deste trabalho.

Aos meus professores e minha orientadora Me. Luana Frigulha Guisso, que se mostrou paciente, sendo mais que um professor, e me apoiaram na realização deste trabalho.

A Faculdade Vale do Cricaré, que sempre colaborou para o desenvolvimento e aprendizado de seus educandos.

*Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas, a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social.*

*(Maria de Fátima Minetto)*

## RESUMO

CANTÃO, A. R. **Estudo de caso de uma aluna com deficiência intelectual moderada e o processo inclusivo na rede regular de ensino**. 2016. 110 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2016.

Essa dissertação de mestrado teve como foco de investigação o processo de inclusão na rede pública de ensino de uma aluna de 15 anos com Deficiência Intelectual Moderada (DIM), que estuda em uma escola regular do município de São Mateus/ ES. A problemática que norteou a investigação foi: mesmo com as limitações, como assegurar a aprendizagem de uma aluna com DIM, tendo em vista, as propostas do Referencial Curricular Nacional prescrito pelo Ministério da Educação? O objetivo do trabalho foi investigar os participantes durante o ano letivo de 2013, e assim, analisar como ocorreu o processo de inclusão da aluna objeto da pesquisa. Como procedimento metodológico a pesquisa enquadrou-se dentro do método qualitativo e quantitativo em relação ao tipo de pesquisa, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental para fundamentar o estudo de caso, como técnica de coleta de dados recorreu-se ao uso da observação dos participantes durante as aulas, e realizou-se as entrevistas com a aplicação de questionários abertos. Os resultados demonstraram que as construções dos conhecimentos curriculares propostos das disciplinas de base nacional comum foram atingidas dentro das limitações cognitivas da aluna registrados nos relatórios trimestrais. Conclui-se que o uso da teoria sociointeracionista, as adaptações curriculares para o currículo inclusivo, as estratégias de ensino e aprendizagem adequadas a aluna e a participação efetivas dos professores e da família foram os aspectos principais para efetivar a aprendizagem significativa desta aluna.

**Palavras-chave:** Inclusão. Teoria Sociointeracionista. Aprendizagem.

## **ABSTRACT**

**CANTÃO, A. R. Case Study of a student with moderate intellectual disability and inclusive process in regular schools.** 2016. 110 f. Masters Dissertation- Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, 2016.

This master's thesis was to research focused on the process of inclusion in the public school system of a student 15 years with Disabilities Moderate Intellectual (DIM), studying in a regular school in São Mateus / ES The problem that guided the research was, even with the limitations, how to ensure learning a student with DIM, considering the proposals of the National Curriculum Referential prescribed by the Ministry of Education? The objective of this study was to investigate the participants during the school year 2013, and thus analyze how was the process of inclusion of the object of the research student. As methodological procedure the research is framed within the qualitative and quantitative method for the type of research, there was a bibliographical and documentary research to support the case study, as data collection technique we used to use the observation of participants during the classes, and held interviews with the application of open questionnaires. The results showed that the construction of the proposed curricular knowledge of the national common core subjects were hit in the cognitive limitations of registered student in the quarterly reports. It is concluded that the use of sociointeractionist theory, curriculum adaptations for inclusive curriculum, teaching and learning strategies appropriate to the student and effective participation of teachers and family were the main factors to effect meaningful learning this student.

**Keywords:** Inclusion. Sociointeractionist. Theory. Learning.

## LISTA DE SIGLAS

|       |  |
|-------|--|
| AAIDD | Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento                                 |
| AAMR  | Associação Americana de Retardo Mental   |
| APAE  | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais   |
| APA   | American Psychiatric Association   |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação CID -<br>Código Internacional de Doenças |
| CNE   | Conselho Nacional de Educação  |
| D.S   | Sigla utilizada para abreviar o nome aluna e preservar sua identidade                                |
| GT    | Grupo de Trabalho  |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação  |
| MEC   | Ministério da Educação e Cultura   |
| NEE   | Necessidades Educativas Especiais  |
| PCN   | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PPP   | Projeto Político Pedagógico  |
| PS    | Posto de saúde   |
| QI    | Medida de Coeficiente de Inteligência  |
| DIM   | Deficiência Intelectual Moderada   |

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b>   | 11 |
| <b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>  | 16 |
| 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MODERADA (DIM)  | 16 |
| 2.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA   | 17 |
| 2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL   | 23 |
| 2.4 O PROCESSO DE INCLUSÃO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM                       | 27 |
| 2.5 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O CURRÍCULO INCLUSIVO  | 35 |
| 2.6 TEORIA E PRÁTICA: VYGOTSKY E O SOCIOINTERACIONISMO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DIM | 38 |
| 2.7 INCLUSÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES  | 41 |
| <b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b>  | 47 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA   | 48 |
| 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA   | 49 |
| <b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b>   | 52 |
| 4.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O MÉDICO NEUROLOGISTA   | 54 |
| 4.2 ANÁLISE DO 1º TRIMESTRE DA APRENDIZAGEM E DA INCLUSÃO DA ALUNA PESQUISADA                       | 57 |
| 4.3 ANÁLISE DO 2º TRIMESTRE DA APRENDIZAGEM E DA INCLUSÃO ALUNA PESQUISADA                          | 66 |
| 4.4 ANÁLISE DO 3º TRIMESTRE DA APRENDIZAGEM E DA INCLUSÃO DA ALUNA PESQUISADA                       | 71 |
| <b>5 CONCLUSÃO</b>  | 75 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | 79 |
| <b>APÊNDICES</b>  | 85 |
| <b>ANEXOS</b>   | 90 |

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo de dissertação de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional realizado na Faculdade Vale do Cricaré, localizada em São Mateus – ES, traz como foco de investigação proposto pela pesquisadora à questão do processo de inclusão na rede pública regular de ensino da Educação Básica, apresentado uma investigação da prática pedagógica desse processo a partir do estudo com uma aluna com Deficiência Intelectual Moderada (DIM).

A pesquisadora escolheu este tema devido a três grandes fatores, sendo eles: a sua trajetória enquanto graduada do curso de Pedagogia na Universidade de Uberaba (Uniube), por motivação pessoal, e também por haver dentro da família um membro com necessidades especiais. É sabido que a escola no processo educativo de forma velada ou explícita excluí. A pesquisadora inicia leituras em artigos e livros que trouxeram a fundamentação teórica acerca desta temática.

No ano de 2012, continuou as investigações sobre a temática na Universidade Cândido Mende com a Pós-Graduação Lato-Sensu sobre Educação Inclusiva. Posteriormente ao iniciar o ofício de docente na rede pública de ensino do município de São Mateus-ES, na minha práxis pedagógica venho a tecer ação-reflexão-ação sobre a questão de como a escola tem realizado o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual e, a investigação na questão acerca desta deficiência com gravidade moderada.

O programa de mestrado profissional desta conceituada instituição oportunizou-me aprofundar minhas indagações e pesquisas sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, Investigar sobre teorias e práticas pedagógicas, metodológicas e didáticas acerca dessa importante temática de relevância social para a Educação Brasileira.

A educação brasileira em seu cenário contemporâneo apresenta o desafio da inclusão na rede regular de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, que a partir de Parecer legal da atual Constituição da República, que contempla a Educação Especial determina a obrigatoriedade de efetivação da matrícula de alunos

com deficiência, sendo classificadas como necessidades educativas especiais (NEE) no contexto escolar.

Diante deste Parecer legal, as escolas da esfera pública da rede estadual e municipal de ensino em todos os níveis e modalidades, têm como desafio, adequar no aspecto estrutural à formação continuada dos professores para que dentro da sala de aula ocorra a inclusão destes alunos, e também da aprendizagem dos conteúdos de referência nacional comum construindo uma proposta bem interessante e ousada em seus vários níveis e modalidades.

A democratização da educação traz propostas que estão sempre em construção, portanto, constantes adequações são postas no atual cenário pedagógico e político da educação brasileira. Dentre eles menciona-se aqui neste estudo, a inclusão de todos os alunos na educação, sendo a escola uma instituição social que de acordo com os aspectos legais deste país, deve garantir o ensino como direito de todos os cidadãos.

Para que esse processo ocorra de maneira eficaz à escola deve estar alicerçada em um dos pilares que norteiam a prática pedagógica, o “aprender a conviver” com as diferenças. Conforme os pilares da Educação proposto em 2006, por Jacques Delors para a UNESCO, observa-se que “aprender a conviver” vem sendo um dos grandes desafios da educação inclusiva no Brasil, que homogeneiza os sujeitos, aborda os conteúdos do currículo de referência dentro do paradigma tradicional, e monocultural e tem revelado importante dificuldade para realizar adaptações curriculares para atendimento dos alunos com deficiência.

Nesse contexto, o problema de pesquisa que norteou esta dissertação de mestrado, foi estudar: como tem efetivado- diante do respaldo legal do órgão que regula todos os níveis e modalidades da educação nacional, a inclusão de uma aluna com necessidades educativas especiais no ensino regular público? Pela importância da inclusão no contexto escolar, decidiu-se pelo tema: “Estudo de caso de uma aluna com deficiência intelectual moderada e o processo inclusivo na rede regular de ensino”. Na qual atuei no ano letivo de 2013, como docente em horário integral (12:40 as 17:20h), de uma aluna com esta deficiência. O desafio constante, é efetivar com

essa aluna uma aprendizagem significativa respeitando sua zona real de desenvolvimento, e mediante minhas intervenções efetivar o estágio da zona proximal de desenvolvimento dela. Após a escolha do tema, a pesquisadora realizou o levantamento bibliográfico e documental sobre o tema escolhido.

Em relação à delimitação do tema, o trabalho tem como foco primário investigar a questão da inclusão no ensino público, de uma aluna de 15 anos matriculada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que possui DIM. Para melhor compreensão deste trabalho de dissertação de mestrado, o mesmo foi organizado em quatro capítulos sendo que:

No primeiro capítulo, é apresentado de forma geral a temática da pesquisa, que é a questão da DIM a deficiência da aluna objeto de pesquisa. A motivação da pesquisadora pelo tema e a breve trajetória profissional, e os elementos textuais da introdução que são: justificativa, objetivos, problema de pesquisa e a hipótese.

O segundo capítulo, apresenta o referencial teórico escolhido pela pesquisadora, acerca, do tema que norteou esta pesquisa de dissertação de mestrado.

No terceiro capítulo, apresenta-se o enquadramento metodológico da pesquisa que foi método qualitativo, recorrendo o uso da pesquisa do tipo estudo de caso, e como principal técnica de coleta de dados foi utilizada a observação participante da aluna pesquisada durante o ano letivo de 2013.

No quarto capítulo, são relatados os principais resultados e sua respectiva análise crítica dos dados coletados na observação participante desta pesquisa de estudo de caso, realizado com a aluna com DIM matriculada na rede pública comum municipal de ensino do município de São Mateus no ano letivo de 2013.

No final, tecemos as considerações finais e apresentamos um possível caminho para a solução do problema de pesquisa que norteou o trabalho, apontamos as contribuições da pesquisa para a área da educação, e apresentamos as respectivas respostas dos objetivos postos nesta dissertação de mestrado.

A justificativa que norteou este trabalho, tem como posicionamento analisar as teorias de Miguel Arroyo (2006) e Vygotsky (1991,1998), sendo que o primeiro defende o processo de inclusão entre as crianças que não possuem necessidades educativas especiais, e para o segundo autor cada sujeito possui diferentes possibilidades de aprendizado, e a convivência entre todos contribui para o avanço do estágio da zona real de desenvolvimento para a zona proximal, o que sinaliza que ao conviver com as diferenças o aluno desenvolve a aprendizagem social e afetivo fortalecendo o processo inclusivo.

Sublinhamos que esta dissertação de mestrado, consiste em propiciar aos professores da Educação Básica, subsídios teóricos de como no processo de ensino e aprendizagem a compreensão de como esta aluna com DIM mobiliza os conhecimentos científicos. E devido ao número de trabalhos insuficientes acerca deste tema de domínio público, ainda pontuamos que o trabalho apresenta como justificativa relevante, pois apresenta estratégias de ensino e aprendizagem e adaptações curriculares pedagógica, metodológicas e didáticas para assegurar a aluna com DIM a aprendizagem dos conteúdos de referência nacional comum, dentro da rede pública de ensino comum.

Pontuamos ainda que, outra importante justificativa do trabalho é trazer para o debate dentro do espaço escolar este tema ainda velado ou discutido aquém do esperado de como efetivar a inclusão escolar de alunos em deficiência. Aqui neste trabalho, à guisa foi a DIM, porque dentro do preceito legal que ampara estes alunos na rede pública de ensino comum é assegurado a sua integração, porém, a inclusão requer que a escola venha a reestruturar seu currículo legal e real para o paradigma do currículo inclusivo, envolvendo todos os atores educacionais da escola. Ressaltando que mesmo diante dos preceitos legais para esta modalidade de ensino assegurado em pelo CNE: CEB de 2001, que propõe adequações curriculares para alunos deficientes a escola brasileira ainda tem dificuldade em abordar o tema.

Como objetivo geral pretende-se verificar como ocorre o ensino e aprendizagem, e como o mesmo tem efetivado o processo de inclusão da aluna pesquisada com deficiência intelectual moderada no ensino público fundamental II regular comum do município de São Mateus, no ano letivo de 2013.

Cinco foram os objetivos específicos da pesquisa sendo eles: 1) investigar como ocorre o processo de interação educativa da aluna com Deficiência Intelectual Moderada, com educandos da sala de aula; 2) Verificar as suas possibilidades intelectuais, tendo como parâmetro a zona de desenvolvimento real e proximal; 3) investigar como ocorre o processo de inclusão e interação desta aluna no ambiente familiar; 4) caracterizar o termo deficiência intelectual moderada. 5) analisar como ocorre o processo de inclusão desta aluna nas disciplinas do currículo de referencial nacional comum.

Diante dos estudos realizados acerca do processo de inclusão no Brasil, busca-se aqui as respostas aos questionamentos sobre a aprendizagem da aluna com DIM, pois é comum verificar que muitas escolas estão organizando os espaços físicos e material pedagógico, mas ainda não conseguiram garantir um ensino de qualidade.

Diante das argumentações supracitadas, o problema de pesquisa que norteia essa dissertação de mestrado foi investigar: Como tem sido efetivado no currículo o ensino para o processo de inclusão da aluna com deficiência intelectual moderada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A hipótese levantada, é que ao adequar o currículo inclusivo de acordo com a necessidade do aluno especial, no caso dessa dissertação foi a Deficiência Intelectual Moderada de uma aluna de 15 anos da rede pública de ensino da esfera municipal de São Mateus-ES, a aluna terá a oportunidade de aprender de forma que possa se integrar e interagir com o meio que vive.

Em suma, este trabalho pretende identificar as dificuldades enfrentadas pela aluna D.S, estudante do 7º ano C, antiga 6ª série, de uma escola pública da rede municipal de ensino.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 Caracterização da Deficiência Intelectual Moderada (DIM)

Para melhor compreensão desse texto, faz-se necessário compreender a definição de deficiência para alguns autores.

A primeira definição de deficiência é da Convenção da Guatemala internalizada à Constituição brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001 no art. nº 1.

Uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. (BRASIL. 2001)

Para a Convenção da Guatemala e Constituição Federal a definição de deficiência permite ainda, compreender que a discriminação contra as pessoas com deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

A Organização Mundial de Saúde (OMS, 1980) ao especificar o retardo mental (F70-79) propõe uma definição baseada no coeficiente de inteligência, classificada entre leve, moderado e profundo, de acordo, com o comprometimento cerebral.

Assim, a dificuldade em diagnosticar a deficiência mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito, sendo o coeficiente de inteligência o mais recomendado.

De acordo com as pesquisas de Chechlacz e Gleeson (2003) e com o DSM IV-TR proposto pela American Psychiatric Association (2002), há quatro níveis de gravidade de deficiência mental refletindo o nível atual de comprometimento intelectual em: retardo mental leve, retardo mental moderado, retardo mental grave e retardo mental profundo.

Conforme aponta OMS (1980), Chechlacz e Gleeson (2003), a taxa de prevalência da deficiência intelectual (DI) é de aproximadamente 1% na população mundial jovem e entre 3% a 10% entre adultos, para estes autores a (DI) pode originar de dois fatores biológicos, sendo, o primeiro por um defeito no crescimento axonal dendrítico dos neurônios ou da alteração da função sináptica, sendo, que as anormalidades dendríticas são seus indicativos anatômicos mais consistentes. De acordo, com Sasaki (2003) e Paulon (2007), o termo Deficiência Intelectual substitui a anterior terminologia Deficiência Mental (DM) possuindo outro termo ou terminologia sendo designada internacionalmente de Deficiência Intelectual, tendo os quatro níveis de gravidade, conforme apontados pelos autores citados anteriormente. Diante dessa mudança, este trabalho, refere-se a aluna pesquisada com Deficiência Intelectual Moderada (DIM).

Em 2004, a Declaração de Montreal sobre deficiência Intelectual aprovada em 06/10/2004, a Organização Mundial da Saúde, em Conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde, o termo Deficiência Mental passou a ser denominado de Deficiência Intelectual (PAULON 2007).

Fica evidente, em uma sociedade vigente a confusão entre as diferentes terminologias em relação a Deficiência Mental, e que hoje em dia cada vez mais se está substituindo o adjetivo mental por intelectual.

É fundamental, que se pense não apenas na definição para propor uma nomenclatura, mas na situação dos deficientes intelectuais enquanto cidadãos que precisam e têm direitos a uma vida que inclua não apenas na educação e saúde, mas, sobretudo na sociedade, onde deve se respeitar as limitações e possibilidades destes cidadãos.

## 2.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Pesquisas realizadas por Figueiredo (2002), mostram que no panorama histórico, a exclusão esteve sempre presente na história de portadores de necessidades especiais no espaço social e escolar, e que foram adquirindo direitos legais, mas ao longo da trajetória histórica, continuaram a ser considerados inferiores. Porém, a

missão da escola é estruturar um currículo de abordagem inclusiva para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Aqui neste trabalho, à guisa da investigação foi a questão da DIM, mas para melhor compreensão deste estudo, será realizado inicialmente a trajetória da deficiência em geral.

Assim, de acordo com pesquisas realizadas por Silva (1987), o histórico da deficiência se iniciara ainda no período Neolítico ou Período da Pedra Polida, em que os homens viviam em pequenas aldeias, e se alimentavam da caça, pesca e da agropecuária. Evidencia-se na trajetória histórica da humanidade, que a exclusão esteve presente contra os sujeitos que apresentavam um dos três níveis de deficiência abordado pela Organização Mundial da Saúde em 1980, e pelos quatro níveis de gravidade e do coeficiente intelectual comprovado pela APA em 2002.

Estas pesquisas foram realizadas com uma população pequena, acreditava-se que as deficiências existentes nos grupos poderiam ser por questões congênitas (características que acompanham o indivíduo desde sua formação no ventre da mãe), devido às relações sexuais serem por casamentos consanguíneos, pela falta de higiene que predominava no ambiente em que eles viviam, ou adquiridas por meio da caça de animais maiores e mais fortes ou de lutas travadas por outros grupos por conquista de território (SILVA,1987).

Silva (1987) explica que o indivíduo precisava da força corporal para desenvolver as atividades agropecuárias, defender seu território e raciocínio para saber quando e onde plantar, as mulheres exerciam a função de artesanato, cozinhavam e cuidavam dos filhos e do marido. Tais atividades estavam diretamente ligadas às necessidades básicas do ser humano, e, quem não possuía a habilidade e a força a pessoa que tivesse algum tipo de deficiência, especificamente a física e/ou visual ou mental, que a impedisse de realizar as atividades primárias de produção de sobrevivência do grupo ou dela própria, era abandonada “à sua própria sorte”, sendo excluída do convívio dos demais, o que sinaliza que os sujeitos com deficiência intelectual não conseguiam realizar as atividades da vida diária e eram considerados incapazes, e

com grande desvantagem social em relação aos indivíduos considerados dentro dos padrões de normalidade.

Em alguns casos o indivíduo gravemente ferido não falecia, mas podia ficar vitimado por uma seqüela qualquer e se tornava limitado para a atividade principal da qual originalmente participava: a caça ou a guerra. (SILVA, 1987, p.36).

Registros escritos, dessa forma, apontam o descaso que proferiam a respeito do extermínio ou exclusão de pessoas com deficiência porque eles não possuíam essa restrição mental permanente.

No século IV a.C., Platão ao procurar descrever sobre como deveria ser uma república perfeita, afirma: "[...] e no que concerne aos que receberam corpo mal organizado, deixe morrer [...]. Quanto às crianças doentes e as que sofrerem qualquer deformidade, serão levadas, como convém, a paradeiro desconhecido e secreto". Também em Atenas, Aristóteles demonstrou sua opinião em relação às pessoas com deficiência: "[...] quanto, a saber, quais as crianças que se deve abandonar ou educar, deverá haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme" (ARISTÓTELES apud SILVA, 1987, p.124).

Durante a Idade Média, Silva (1987) e Gugel (2007), afirmam que os portadores de deficiência física, sensorial ou mental eram considerados ou rotulados como possuidores de alguma força do bem ou do mal, significando que certas deficiências eram consideradas possessões demoníacas e outras como divinas a autora relata que as pessoas com deficiência eram abandonadas ao relento, vivia a margem da sociedade até a morte. Fica evidenciado que essas pessoas não enquadravam no perfil de sobrevivência, representando para a família e a sociedade como um fardo, porque somente os mais fortes sobreviviam.

Segundo Miranda (2003), as pessoas com deficiência físicas e mentais continuaram isoladas do resto da sociedade em asilos, conventos e albergues, mas nenhum tratamento especializado em nem programas educacionais, apenas muitas vezes eram isolados em instituições muito semelhantes a prisões, a autora acrescenta que não havia tratamento especializado e nem programas educacionais. A primeira Instituição para pessoas com deficiência foi fundada em Paris no ano de 1770.

Aqui no Brasil, como mostram Mendes (1995) e Cunha (1989), a evolução do atendimento educacional especial ao longo da história iniciou-se no final do século XIX, como postulações teóricas e divulgação da sua necessidade. Estes autores

mostram que a vertente psicopedagógica defendia a educação dos “anormais”, e procurava uma conceituação mais precisa para a anormalidade. Em 1993 por meio do Decreto nº 9394 Art.3 foi designado o termo “pessoa com deficiência”, para os indivíduos que tivessem perda permanente ou anormalidade de sua estrutura psicológica, fisiológica, anatômica ou intelectual que geram incapacidade para realizar atividades da vida cotidiana.

Estes relatos mostram que as pessoas com deficiência ao longo dos tempos sofreram inúmeras discriminações e perseguições, agressões físicas e marginalização perante a sociedade que não aceitava pessoas com deficiência.

Segundo Miranda (2003), o período conhecido como “Renascimento” entre os séculos XV a XVII marca uma fase mais esclarecida da humanidade e das sociedades em geral, com o advento de direitos reconhecidos como universais, com base em uma filosofia humanista e com o avanço da ciência.

Conforme aponta Pessoti (1984), durante os séculos XV e XVI observa-se um momento histórico marcado por estudos de comportamento dos portadores de deficiência, sendo este de cunho patológico. De acordo com o Pessoti (1984), é no Renascimento “[...] que aparece pela primeira vez uma autoridade da medicina, reconhecida por numerosas universidades, onde a medicina passa a olhar a deficiência como doença e não como um problema que até então fora teológico e moral”.

Segundo o mesmo autor supracitado no parágrafo anterior, a quebra dos velhos paradigmas ocorreu pelos estudos de Paracelso e Cardano, médicos que pesquisaram a natureza da deficiência mental no século XV, publicada na obra sobre *As Doenças que Privam os Homens da Razão* no ano de 1567.

A visão de Paracelso é ainda supersticiosa, mas não teológica. O louco e o idiota já não são perversas criaturas tomadas pelo diabo e dignos de tortura e fogueira, por sua impiedade ou obscenidade: são doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, dignos de tratamento ou complacência. Cardano uniu ao misticismo neoplatônico a magia, a astrologia e a cabala, professando também sua crença em poderes especiais e em forças cósmicas que podem ser responsáveis por comportamentos inadequados. Loucos e deficientes são vítimas de tais poderes e, por sua vez

até dotados de poderes mágicos desordenados, o que os tornam merecedores de atenção médica. (PESSOTTI, 1984, p. 15).

É pela primeira vez que se identifica “uma autoridade da medicina, reconhecida por numerosas universidades, considera médico um problema que até então fora teológico e moral” Pessotti (1984). Comparável à concepção de Paracelso, a tese de Cardano que acrescentava à primeira vez uma preocupação pedagógica com a instrução das pessoas com deficiência.

De acordo Pessotti (1984, p.16), no século XVI, John Locke, em uma concepção naturalista, afirma que a mente passa a ser entendida como uma página em branco, a deficiência mental é considerada um estágio de carência de ideias e operações intelectuais, semelhantes ao do recém-nascido. E é a partir de Locke que surge a crença na educabilidade da pessoa portadora de Deficiência Mental, diante do exposto pelo autor sinaliza-se a dificuldade da sociedade de conviver com os indivíduos fora dos padrões de normalidade, mostrando que dentro do espaço escolar, devido a escola ser o reflexo da sociedade este processo estava presente, porém era velado, realidade presente até os dias atuais no cenário educacional brasileiro.

Os estudos durante esses séculos possibilitam compreender que as causas da imperfeição e da anormalidade teriam como base o sujeito biológico. Pessotti (1984, p. 16) cita a obra de Thomas Willis, conhecida como *Celebri Anatome* no ano de 1664, em que “a causa da deficiência mental começaria com uma lesão ou disfunção do Sistema Nervoso Central”, confirmando assim a concepção organicista de Deficiência Mental e neutralizando a influência do meio ambiente.

No século XVIII Machado (1986), descreve que em Roma, no ano de 1895, a doutora neurologista, Maria Montessori, aprofunda suas pesquisas na pedagogia científica com crianças portadoras de deficiência mental, sinalizando os estudos iniciais acerca de como ocorria o processo de aprendizagem destes sujeitos no contexto escolar pontuando que a questão da metodologia era foco de sua preocupação, a autora fundamenta-se teoricamente nas pesquisas de Itard e Séguin para comprovar sua hipótese de que o tratamento dessas crianças era muito mais pedagógico do que médico, mostrando que a escola como instituição social poderia promover a inclusão

destes alunos assegurando a aprendizagem significativa como é defendida por Ausubel (1982).

Os estudos de Montessori revelaram que as crianças com Deficiência Mental não acompanhavam as classes comuns devido à dificuldade de aprendizagem apresentada, e o resultado da pesquisa fracassou devido à incapacidade intelectual das crianças. Daí a criação das Classes Especiais, (MACHADO, 1986).

Segundo Fonseca (2000), durante a Revolução Industrial no século XVIII, a pessoa com deficiência passou a ter direitos trabalhistas, visto que ocorriam muitos acidentes mutiladores e doenças profissionais nesse período. As anomalias genéticas, epidemias e as guerras deixam de serem causa única das deficiências e o conceito de deficiente mental foi reformulado, distinguindo-se os termos em deficientes físicos, auditivos, visuais, mentais, distúrbios comportamentais e superdotados.

Bueno (2001), a seguir relata o surgimento da modalidade da Educação Especial no século XVIII, é mencionado que:

A educação especial surge nas sociedades ocidentais industriais no século XVIII, como parte pouco significativa de um conjunto de reivindicações de acesso à riqueza produzida (material e cultural) e que desembocou na construção da democracia republicana representativa, cujo modelo expressivo foi o implantado na França pela Revolução de 1789. [...] o acesso à escolarização dos deficientes foi sendo conquistado ao mesmo tempo em que se conquistava este mesmo acesso para as crianças em geral. [...] A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização de crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino. E esta não é uma mera diferença de ênfase na análise do percurso histórica da Educação Especial, mas uma diferença de fundo, demonstrativa do caráter de segregação do indivíduo anormal e dos processos exigidos pelas novas formas de organização social (2001, p. 27).

De acordo com Bueno, entende-se que os sujeitos com deficiência tiveram a partir desta data citada, amparo legal para serem integrados no processo educativo, porém não é citado se ocorria o processo de inclusão.

O século XX caracteriza-se, pela expansão comercial industrial e também pela democratização do ensino. Com a ampliação do número de matrículas na educação básica, observa-se um crescimento no número de pessoas com deficiência em busca de escolaridade, em média de 100 alunos matriculados 2 possuíam algum tipo de

deficiência Bueno (2001). Tal fato gerou a criação de classes e escolas especializadas.

Nos séculos XIX e XX acontece uma grande mudança para os indivíduos com deficiência. Surge uma atenção especializada não só institucional em hospitais e abrigos, mas se iniciam também os estudos para se compreender e curar os problemas de cada deficiência, de forma individualizada.

Assim, de acordo com Glat (1995), com os estudos já realizados, a discriminação e a exclusão se mantiveram em todos os momentos da trajetória histórica da humanidade em função de normas estabelecidas pela sociedade que funcionam como mecanismos de controle social.

Em suma, a finalidade ao apresentar esse panorama histórico foi resgatar elementos fundamentais, no sentido, de fornecer uma visão geral acerca da deficiência como fator de exclusão e discriminação vividas durante a história. Isso porque até nos dias atuais há exemplos de discriminação e/ou maus-tratos, mas o amadurecimento das civilizações e o avanço dos temas ligados à cidadania e aos direitos humanos provocaram e provocam, sem dúvida, novas formas de tratar e de visualizar as pessoas com deficiência.

### 2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil surgiu por volta do século XIX e meados do século XX, e sofreu forte influência nos estudos sobre a deficiência mental, desenvolvidos na Europa e nos EUA. Nessa época, as instituições especiais passaram a ser sistematizadas e postas em práticas para atender os alunos com NEE (Necessidades Especiais Educacionais). Neste sentido, três grandes eventos contribuíram para a Educação Inclusiva no Brasil, sendo elas: A Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia, 1990), a Conferência de Salamanca (Espanha, 1994), e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que rege no Art. 208: “Os atendimentos aos deficientes devem ser dados, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esse texto alavanca o termo inclusão no Brasil, culminando em movimentos que contemplam a diversidade existente em nosso país. Assim, a integração do aluno com Deficiência Mental no sistema regular de ensino, dever ser entendida como um processo resultante da evolução histórica da Educação Especial, calçada nos direitos humanos, constitui-se em uma tendência que vem se acentuando nos últimos anos no Brasil.

Por inspiração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981, o conceito em relação ao deficiente foi alterado: não é o deficiente que tem que adaptar-se à sociedade, mas a sociedade tem que adaptar-se às pessoas "diferentes". A deficiência não é, então, um atributo do indivíduo, mas refere-se à forma como a sociedade e a escola veem estes sujeitos que necessitam de uma proposta de estratégias de ensino e aprendizagem diferenciada.

Para Sasaki (1997), o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seu contexto as pessoas com necessidades especiais é denominado inclusão.

Segundo o autor, nessa proposta, as pessoas com necessidades especiais são preparadas para viver em sociedade e assumir seus papéis como cidadãos, dentro de suas possibilidades.

A inclusão social pode ser definida como: "O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sintomas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumirem seus papéis na sociedade. (SASSAKI, 1997, p. 41).

Ou seja, é preciso preparar as pessoas com necessidades especiais para viver em sociedade e assumirem seus papéis no meio que vivem.

Sasaki (2003), afirma que a inclusão social "[...] é um movimento simultâneo, duplo, de reciprocidade, de aliados, de parcerias e não mais de favor, de caridade, mas uma questão de direitos, uma questão até de justiça social, para que todos possam fazer uma sociedade modificada".

Com um sentido mais humanitário, Forest e Pearpoint (1997), esclarecem que inclusão é "estar com", é aprender a viver com o outro, é a participação das pessoas

(da família, da comunidade) em uma nova e enriquecedora proposta educacional que celebra a diversidade e as diferenças. Portanto, a inclusão é um movimento mais amplo que envolve toda a sociedade.

No Brasil, a inclusão tem o amparo do princípio de igualdade defendido pela Constituição Federal em seu Art. 5, aliado ao direito à educação constante no Art. 208. Este artigo também prevê a possibilidade que nem todos os indivíduos se beneficiam com a inclusão, ao preconizar que o atendimento educacional dos portadores de deficiência deve-se dar "preferencialmente" na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e a Resolução CNE/CEB nº2 de 11/02/2001, asseguram que a criança Deficiente Física, Sensorial e Mental, pode e deve estudar em classes comuns. O Art. 58 dispõe que a educação escolar será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado.

Assim, para inclusão as crianças especiais nas escolas de ensino regular, a Resolução nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orienta que as escolas uma proposta do currículo dentro da abordagem inclusiva, devem se organizar para atenderem aos educandos com necessidades especiais, evidenciando que houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade na educação brasileira. A seguinte recomendação em seu Art. nº 2º:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos.

Diante dos documentos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina à obrigatoriedade da rede pública de ensino, a matrícula de alunos com necessidades educativas especiais, é apontado no Art. 59, e contempla que a adequada organização do trabalho pedagógico, que os sistemas de ensino devem assegurar a fim de atender as necessidades específicas, e também a preparação dos professores para o atendimento especializado ou para o ensino regular, de forma a

serem capacitados para integrar os alunos portadores de necessidades especiais nas classes comuns. Este parecer legal ampara que os alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum público, porém, neste documento não assegura que ocorra o processo de inclusão.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Nessa perspectiva, não se deve estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em consideração as suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural. A questão principal consiste na falta de preparo advindo da formação inicial dos professores para efetivar o processo de inclusão destes alunos, sinalizando que não ocorreu anteriormente a formação do sujeito professor para ensinar estes alunos, mostrando que essa importante política deveria ter preparado o ator educacional professor que tem a função de ensinar os conteúdos do currículo legal.

É assegurado que deve se ter estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, a fim de subsidiar os professores brasileiros e favorecer os alunos em sua formação cidadã.

Para isso, as Secretarias de Educação Básica e de Educação Especial elaboraram o material didático-pedagógico intitulado “Adaptações Curriculares”, que compõem o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, para atender a nova concepção da escola integradora amparada pelo Ministério da Educação e Cultura.

Ressalta-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988 o direito a educação a todos os cidadãos contemplando os sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais, partindo-se do princípio da escola como espaço para inclusão de todos e como direito público. Porém, conforme aponta Figueiredo (2002), a qualidade do processo educativo envolve questões mais amplas implicadas às políticas públicas, que na maioria das vezes não assegura na formação inicial e

continuada o preparo do docente com disciplinas que abordam o tema posto nesta dissertação, ou na organização curricular dos cursos de formação de professores, tem sido ofertado apenas uma disciplina de 80 horas durante a carga horária total da formação inicial docente, não garantindo a aquisição teórico, metodológica, didática e pedagógica para ensinar alunos com Deficiência Mental Moderada, e outras Necessidades Educacionais Especiais.

Figueiredo (2002), afirma que as políticas públicas de educação, precisam ser mais bem esclarecidas no que diz respeito à integração dos alunos deficientes no ensino regular, visto que, dificultam uma ação mais efetiva diante da inclusão.

Assim, as adaptações curriculares defendidas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as etapas e modalidades de ensino dentre elas a adaptação curricular, o uso de variadas estratégias metodológicas de ensino e aprendizagem e o uso da avaliação dialógica adequado ao aluno com NEE.

Outra observação a ser feita é que as Leis que regem o processo inclusivo não asseguram o atendimento e o acompanhamento de outros profissionais especializados, como psicopedagogos, psicólogos e outros dentro das instituições de ensino para acompanhar o aluno junto com os professores.

#### 2.4 O PROCESSO DE INCLUSÃO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Na perspectiva de Fonseca (2000), o aluno com deficiência, para conseguir seu espaço na escola e conseqüentemente no meio social em que vive, passa por muitas formas de preconceito, pois, a própria sociedade estipula as normas de aceitação ou não, sendo que na maioria das vezes a criança é vista como uma aberração da natureza.

Fonseca (2000, p. 9) afirma que:

É a sociedade que modifica, que julga, que pune e constrange através de suas condutas em relação ao deficiente, principalmente quando este ingressa na escola e atinge a adolescência, pois é nessa fase que começam as

taxações, os apelidos, com isso os valores sociais chocam-se, impondo normas e facilitando ou não o acesso a eles.

Nesse sentido, é fundamental entender que os portadores de necessidades especiais não se caracterizam por uma diferença física perceptível e, ao contrário do que se pensa, ela está impregnada de preconceitos. O ideal seria uma escola e uma sociedade acolhedora, uma vez que a sociedade e a escola têm um papel fundamental na inclusão da criança com deficiência ao meio em que vive, mas que hoje acabam agindo de forma contraditória. Segundo Omote (2003), o professor também precisa ser mais bem preparado para dar um melhor suporte na educação especial para efetivar o currículo inclusivo, precisa ser capacitado e ter acesso a recursos para desenvolver um trabalho com excelência, pois a deficiência não é uma questão relacionada somente à área médica. A escola também tem um papel importante para contribuir no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais.

Para Figueiredo (2002, p. 10), “o melhor lugar para uma criança com deficiência aprender é onde todas as crianças aprendem”, ou seja, na classe regular, desde que essa integração envolva um novo sistema organizacional, e amplie oportunidades de aprendizagem a todas as crianças, tornando-se, assim, uma mudança no que tange as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino público brasileiro.

Diante da afirmação de Fonseca (2000), compreende-se que embora a educação formal dos alunos tidos como portadores de deficiência esteja, em sua grande maioria, a cargo de instituições especializadas ou classes especiais dentro do ensino regular, existem tentativas de reinserção dos mesmos nas classes regulares. Desse modo, as políticas públicas para a inclusão pressupõem um modelo no qual cada criança é importante para garantir a riqueza do todo, ou seja, é desejável que na classe regular haja diversidade de alunos para que o grupo se enriqueça. Para isso, a escola deve ser criativa no sentido de buscar soluções visando organizar-se para atender o aluno com deficiência no espaço da sala de aula regular, e conduzi-lo a alcançar resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social.

Na visão de Odeh (1998), tais resultados satisfatórios só podem ser alcançados pela criança com necessidades especiais se no espaço escolar for contemplada sua condição linguística, cultural, emocional, e curricular especial, mostrando que é necessária a formação inicial do docente, uma formação sólida sobre a temática colocada neste trabalho, voltada a concepção de educação e ao olhar pedagógico para com os alunos com alguma deficiência.

Para Odeh (1998), apesar de o amplo debate sobre o processo da inclusão se encontrar em evidência na atualidade, ainda são escassos os trabalhos científicos que possam contribuir para a prática cotidiana, e tenham como base atividades voltadas para a solução de problemas, por meio de pesquisas, no caso aqui atividades para aluno com retardo mental moderado, para cada ano/série etc., de forma a beneficiar professores e alunos.

Segundo Skliar (1997), as crianças com necessidades especiais têm várias dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Essas dificuldades podem impedi-las de desenvolver habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem, ou seja, é preciso oferecer a elas um ambiente de aprendizagem que estimule e valorize o desenvolver de todo o seu potencial. Com o intuito de promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, as escolas inclusivas estão se organizando para encarar o desafio do novo paradigma da inclusão social.

Nesse sentido, observa-se que é preciso adotar a inovação, é preciso modernizar os aspectos estruturais, ter uma estrutura física adequada, aperfeiçoar as práticas pedagógicas, oferecer cursos de capacitação para todos os professores e aliar-se à comunidade para atender às diferentes condições dos indivíduos.

De acordo com Skliar (1997), é preciso propiciar condições físicas, ambientais e materiais; possibilitar condições de comunicação e de interação; estimular a participação do aluno nas atividades escolares; adaptar materiais didáticos de uso comum em sala de aula; ensinar Língua Portuguesa escrita; uso de materiais visuais; interpretação de textos por meio de pinturas, desenho, mímica, dramatização etc.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial de 2002 apontam adaptações curriculares nos conteúdos de referência nacional comum e nas práticas pedagógicas docentes para atender alunos com deficiência. Para isso, faz-se necessário que as escolas façam adaptações no conteúdo curricular, na metodologia, na avaliação e na relação professor-aluno a fim de atender toda a diversidade. “O currículo adotado é o mesmo do Ensino Fundamental, com as devidas adaptações curriculares (metodologia e didática, conteúdos e/ou processo avaliativo)”. (BRASIL, 2002, p. 13)

O material escolar didático deverá obedecer às especificações para cada nível de ensino, destinando-se ao desenvolvimento das áreas cognitiva, sensório-motora, psicomotora, entre outras. Dessa forma “o processo ensino-aprendizagem deverá ser baseado em avaliação diagnóstica de natureza educacional”. (BRASIL, 1998, p. 92).

Esse preceito legal tem sido efetivado aquém do esperado, mostra-se um importante distanciamento entre o preceito legal com o currículo real, porque o professor precisa estar preparado para lidar com a singularidade de todas as crianças e com as diferenças, sendo necessário que ele saiba conviver e interagir com o outro, trocar informações, respeitar as diferenças e semelhanças entre todos os envolvidos no processo educativo e, principalmente, que o conteúdo transmitido na classe regular, possa ser simplificado para atender o aluno com necessidades especiais, especialmente aqueles que possuem deficiência mental, em que o QI (Quociente de inteligência) é inferior ao de uma criança dentro dos padrões de normalidade.

De acordo com os PCN, s (Parâmetros Curriculares Nacionais):

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo. (BRASIL, 1998, p. 94).

Pontuamos essa citação, ao mencionarmos que o processo de adaptações curriculares sugeridas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), tem sido cumpridos abaixo do esperado no currículo real, acrescentamos que se faz necessário a mudança na formação inicial, e preparo de todos os atores educacionais para que ocorra a inclusão destes alunos no trato pedagógico.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1998, p. 94).

Dentro desse contexto, acredita-se que o Projeto Político Pedagógico da escola deve trazer orientações acerca das adaptações curriculares, porém dentro da sala de aula cabe ao sujeito professor efetivar o processo de inclusão ou de integração que é assegurado pelo documento legal. O processo da inclusão significa propiciar a aprendizagem significativa para todos os alunos, respeitando seu desenvolvimento intelectual, porém no cenário educacional brasileiro o método tradicional ainda está fortemente presente nas práxis pedagógicas docentes.

Para os autores Figueiredo (2002) e Skliar (1997), a escola inclusiva precisa assegurar no seu Projeto Político Pedagógico a proposta do currículo inclusivo ao desenvolvimento e ao progresso do aluno com deficiência. Aqui neste trabalho a aluna objeto da pesquisa com DIM requer processos pedagógicos e avaliativos diferenciados em todas as disciplinas de base nacional comum.

Pelo exposto, pode-se inferir que os profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem precisam estar conscientes de que o mais importante é que o aluno especial consiga aplicar os conhecimentos adquiridos em seu dia a dia, e que o aprendizado aconteça gradativamente de acordo com seu desenvolvimento cognitivo, cabendo ao professor respeitar o ritmo de aprendizagem destes alunos. Aqui o foco é de uma aluna com DIM que requer adaptações curriculares para que ocorra aprendizagem dos conteúdos curriculares, e diante destas adaptações do currículo é que se promoverá o currículo inclusivo, sendo este o desafio do cenário educacional brasileiro do século XXI.

Além disso, vários autores se debruçaram sobre a vigente LDB e a sua organização na educação brasileira. Ainda hoje, inúmeros estudos são direcionados ao texto da Lei nº 9394/96, e seus desdobramentos enquanto política nacional que regulamenta a educação básica e superior no Brasil.

Mota e Eglér (2007), têm vários estudos em torno desse tema, por meio dos quais buscam respostas para os questionamentos feitos por parte dos educadores e da sociedade em geral. Esses estudos, junto aos de alguns estudiosos, principalmente no que se refere à formação de professores para o atendimento educacional especializado, levantam algumas questões pertinentes à educação de alunos com retardo mental em escolas de ensino regular.

De acordo com Mota e Eglér (2007), há certa dificuldade em diagnosticar as deficiências mentais pela psicanálise e pela sociologia. Enquanto a primeira área do saber se posiciona pela dimensão do inconsciente, a segunda enfatiza possíveis consequências enfrentadas pela pessoa deficiente como a estigmatização e diferenciação em relação ao outro. Elas atentam para a necessidade de refletir sobre o conceito de Deficiência Intelectual como fator gerador da exclusão do aluno com deficiência do ensino público e dos espaços sociais.

A princípio, um nome não poderia fazer tanto mal, mas se observado pela ótica de quem se submete a tal denominação, o estigma de diferente é criado a partir da rotulação e uma série de limitações e cuidados são inseridos nessa nomenclatura, contribuindo, assim, para uma separação cada vez maior entre o que se considera dentro dos padrões de normalidade ou não.

As autoras Mota e Égler (2007), revelam o posicionamento da escola frente ao desafio do público com Deficiência Intelectual. Nesse sentido, a escola ainda se mostra insuficiente e pouco preparada para lidar com esse público e proporcionar uma educação mais democrática. Em relação a essa abordagem, as autoras destacam:

A necessidade de encontrar soluções imediatas para resolver a premência da observância do direito de todos à educação fez com que algumas escolas procurassem saídas paliativas, envolvendo todo o tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula que se destinam unicamente aos alunos com deficiência. Essas soluções continuam reforçando o caráter substitutivo da Educação Especial, especialmente quando se trata de alunos com deficiência mental. (MOTA; EGLÉR, 2007 p. 17).

O próprio documento elaborado pelas autoras tem objetivo principal, retratar a necessidade de rever o papel da escola para se promover uma educação especial mais inclusiva, uma vez que se trata de uma proposta de "formação" de educadores

para o atendimento especializado à Deficiência Intelectual. Portanto, o público requer um cuidado especial, mas as práticas formuladas com base nessa proposta deveriam (e devem) ser encaminhadas para o avanço do estudante com DI a uma integração ao ensino comum. Logo, práticas adaptativas que cercam o aluno com deficiência de cuidados, só reforçariam a separação deste com os demais alunos da escola da rede pública de ensino.

Desse modo, a proposta de ensino na educação especial deve, sobretudo, ser pensada e praticada com base na cognição do indivíduo. A DI especificada aqui consiste no nível do inconsciente. E é justamente nesse âmbito que as práticas escolares devem ser trabalhadas. Nesse sentido, Mota e Égler (2007), enfatizam continuamente a realização de práticas escolares que permitam o estímulo do inconsciente, da capacidade do indivíduo de estabelecer relações mentais com o mundo real.

Devido a sua limitação pela DI, atividades que promovam tal interação são mais do que necessárias, são providenciais para superar a negação do inconsciente do indivíduo com retardo mental.

Ainda do ponto de vista das autoras Mota e Égler (2007), acrescentam que o processo de ensinar pressupõe uma prática de ação coletiva e participativa na construção do saber, disponibilizando assim um mesmo conhecimento a todos os alunos, sem exceção. Nesse sentido, à medida que "especializamos" determinado grupo de alunos possuidores dessas necessidades sem integrá-los aos demais, percorre-se um caminho contrário à coletividade, essência do processo educativo.

Porém, embora a atual LDB inclua a Educação Especial como modalidade de ensino. A classificação do tema que poderia dar um salto à frente nas questões que envolvem o ensino de estudantes com deficiência mental enfatiza de modo categórico a segregação desses estudantes, estigmatizando-os a uma parcela de alunos totalmente diferenciados dos demais da escola regular.

Isso porque, foram mantidas as práticas adaptativas baseadas em situações concretas, sempre relacionadas ao cotidiano. Situações reais eram feitas de forma a

"treinar" o alunado a se adaptar a sua realidade no dia a dia. A crítica de Mota e Eglér (2007), consiste na falta de significado desse tipo de treino com alunos especiais. O estímulo à capacidade de criação e superação, proporcionando ao aluno especial situações de conflito com o intuito de transpassar as barreiras de tais atividades demonstram ser necessárias para aguçar a cognição que se mostra inerte a esse público especificado. O que ocorreu inicialmente legalmente a partir da Constituição de 1988 e da atual LDB de 1996 foi amparar legalmente essa modalidade de ensino, determinando a inclusão destes alunos no ensino regular público comum. Essa determinação legal exigiu e exige das escolas adaptações, em seu espaço físico e curricular, na formação inicial e continuada dos professores e todos atores educacionais da escola para assegurar o princípio do currículo inclusivo, a questão central tem sido o importante distanciamento entre o preceito legal com a realidade em sala de aula que tem sido de integração deste aluno com deficiência.

Fundamentados em Leontiev (2005), que a aprendizagem e o desenvolvimento têm tido barreiras de cunho pedagógico, didático, metodológico e avaliativo da instituição escolar em todos os níveis e modalidades no cumprimento do amparo legal para com as pessoas com deficiência. A ênfase em tarefas práticas a partir do concreto não é suficiente para que isso ocorra. O que tem ocorrido no espaço escolar é uma negação dos direitos humanos das pessoas com deficiência da perspectiva simbólica, do trato com o imaginário, com a capacidade imaginativa e cognitiva do aluno, ainda que este tenha naturalmente suas limitações cognitivas de acordo com o nível de comprometimento da gravidade intelectual.

Nesse sentido, Leontiev (2005), convida a escola à reflexão-ação das suas práticas pedagógicas, e da sua proposta curricular para atender todos os alunos, porque a educação é um direito público resguardo pela atual Constituição de 1988.

A atual LDB de 1996 permite autonomia às escolas na parte diversificada do currículo propor adaptações curriculares para atender aos alunos com deficiência, sendo este um trabalho realizado junto com toda a comunidade escolar e familiares conforme é apontado por Silva e Dessen (2001. p.30) "a importância do ambiente familiar e social adequado para o desenvolvimento da criança com Deficiência Intelectual", sinalizando a integração entre família, escola e aprendizagem.

Nesse sentido, para efetivar o currículo inclusivo o atendimento ao aluno com Deficiência intelectual requer, assim como o dos demais alunos, um planejamento e o uso de estratégias de ensino adequadas do professor para assegurar a aprendizagem significativa defendida por David Ausubel (1982), porque o aluno com deficiência constrói o conhecimento para si mesmo.

## 2.5 PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O CURRÍCULO INCLUSIVO

De acordo com a presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CEB Nº 2 do ano de 2001, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica apontando flexibilização curricular e metodologias de ensino ativas, recursos didáticos e processos avaliativos adequados para aluno com necessidades educacionais especiais, documento este que deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola, com essas alterações propostas pelo preceito legal constitui um dos caminhos para efetivação do currículo inclusivo, onde se faz necessário a participação de todos dos atores educacionais.

Tal Resolução atende a todos os alunos, consta que para alunos com deficiência deve ser usado pela escola e principalmente pelo docente o uso de estratégias e metodologias de ensino variadas e adequadas com a necessidade específica do aluno.

O documento sugere o uso de recursos didáticos e pedagógicos diferenciados e de acessibilidade ainda da avaliação dialógica que é de cunho qualitativo. Assim, uma das possibilidades pedagógicas para alunos com DI foi o uso da sala de recursos multifuncionais, onde o aluno aprende o domínio básico das competências tecnológicas digitais, esta proposta foi desenvolvida com a aluna objeto da pesquisa.

Machado (1986) cita a pesquisadora Maria Montessori, que destaca atividades pedagógicas positivas e comprovadas que podem ser usadas nos conteúdos de referência nacional para serem executas com aluno com DI e de perceber sensações internas e externas, comparar, julgar, desejar, ter atenção, vontade e potencial criativo. Deve-se buscar saber, especificamente, as habilidades demonstradas pelo

educando em relação às mais variadas situações, para que uma vez conhecidas, se contemple a sua preferência e trabalhem também com suas aversões.

Na visão de Fierro (2004), as crianças com DI necessitam de cooperação da escola para efetivação da aprendizagem quer dizer das adaptações curriculares e de uma sólida formação docente inicial e continuada.

Na perspectiva de Mantoan (1997), uma das possibilidades pedagógicas inclusivas para serem propostas para alunos com DI moderada, são atividades que exigem abstração, porque eles possuem essa capacidade dentro das suas limitações cognitivas, para a autora usar esta estratégia contribui para o desenvolvimento porque a abstração estrutura o conhecimento.

Mantoan (1997), ainda afirma que para alunos com DI leve e moderada as estratégias e metodologias de ensino precisam ser ativas e cooperativas na qual se alinha ao paradigma sociointeracionista, onde a presença do outro contribui para o processo de novas aprendizagens.

Seguindo este mesmo pensamento, Guine (2004), propõe uma avaliação psicopedagógica para que ocorra aprendizagem significativa, para o autor este modelo de avaliação tem como finalidade orientar o processo educacional em seu conjunto e servir de feedback para o trabalho dos professores em sala de aula.

Chamat (2008), diz que uma eficaz estratégia pedagógica consiste na utilização de jogos de estimulação cognitiva e do apoio dos colegas de sala e das adaptações curriculares asseguradas pelo docente. Segundo Chevallard (2005), compete ao professor atender ao aluno com deficiência, no caso da aluna pesquisada realizar transposições didáticas dos conteúdos curriculares, tendo como foco o currículo inclusivo.

De acordo com o AEE (2006), o aluno com deficiência intelectual moderada, a construção do conhecimento e para si próprio sem finalidade de cumprimento do currículo e de instrumentos avaliativos do MEC.

Neste documento consta que a dança, a arte e a música são formas de expressão, principalmente, quando a linguagem oral foi comprometida sendo forma de interpretação do mundo recurso importante para o desenvolvimento da linguagem oral.

A escola e os ambientes de convívio social são extremamente importantes no processo de inclusão. Sendo assim, a escola deve acompanhar a sociedade em que se insere, respeitando a diferença e englobando aspectos relacionados, por exemplo, com a cultura, com as crenças religiosas. Desse modo, a escola, como espaço de formação intelectual, deverá proporcionar condições de incluir com equidade nas salas de aula aqueles alunos que apresentam características diferentes, e precisam de atendimento diferenciado. Diferenças essas que podem surgir em nível físico ou mental – alunos com NEE.

Desde crianças aprendemos a conviver com as diferenças, desenvolvendo, assim, valores como a cooperação, a solidariedade, o respeito. Perante isso, é imprescindível que a escola esteja preparada para acolher essas diferenças de maneira a conseguir se tornar uma escola para todos, uma escola de fato inclusiva, que responde à diversidade que cada vez mais a caracteriza.

Ao discutir a questão da integração, vários outros autores como Marchesi (1995) e Góes (1996), apontam argumentos favoráveis e contrários à integração no atendimento aos alunos especiais no ensino regular.

De um lado, a defesa se baseia no favorecimento da comunicação oral e da adaptação da pessoa com algum tipo de deficiência ao entorno social; tal iniciativa resultaria em maior compromisso do sistema educacional oficial, que tende a omitir-se frente aos educandos que requerem um trabalho diferenciado. Defende-se ainda que possa ocorrer uma oferta de oportunidades educacionais uniformes e de tratamento do diferente como igual.

De outro lado, apontam-se os prejuízos, já que essa solução marginaliza o conhecimento e desconsidera as peculiaridades culturais do aluno. Além disso, um dos problemas principais do sistema regular é o despreparo dos professores frente

aos alunos e as reduzidas possibilidades de atenção individualizada. A questão está no fato de que integrar não é só “alocar” a criança na sala de ensino regular; pois como ela se organiza atualmente conduz à segregação da criança com deficiência mais do que à inclusão.

A opção pela política de integração acompanha um movimento mundial fundamentado em documentos como a “Declaração de Salamanca” (1994). O movimento de Inclusão tem como meta não deixar nenhum aluno fora do ensino regular, desde o início da escolarização, propondo que a escola é quem deve se adaptar ao aluno. Inclusão, nesse contexto, implica o compromisso que a escola deve assumir de educar cada criança. Assim, a proposta de inclusão contempla a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão ter acesso e integrar a escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística.

Segundo Aranha (2001, p. 3), a inclusão escolar, “prevê intervenções decisões e inclusivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajusto da realidade social”. Assim, além de investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantem o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

A questão fundamental e urgente é a forma como o conceito pretendido não foi trabalhado com o aluno especial. Nem sempre uma atividade pensada/proposta para os alunos da classe é apropriada para o aluno com DI. Dessa forma, é preciso uma consideração especial, uma atenção às suas características e a organização de atividades que inclua a criança com necessidades especiais e que não a deixe à margem.

## 2.6 TEORIA E PRÁTICA: VYGOTSKY E O SOCIOINTERACIONISMO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM DIM

Lev Semenovitch Vygotsky (1991), apesar de ter adquirido várias formações universitárias, buscou na psicologia a fundamentação conceitual e epistemológica para a sua teoria sociointeracionista. A interação que a criança podia estabelecer com

o meio no desenvolvimento de sua fala e de sua inteligência, ainda que mediada por um adulto, constitui a essência do seu trabalho investigativo ao longo de sua curta vida.

Nessa mesma linha de pensamento Marta Shuare (1990), aponta que a construção da teoria histórico-cultural do psiquismo é uma síntese da concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção de homem como um ser sócio histórico.

Assim os autores supracitados afirmam que, a interação da criança com o meio, favorece na construção do seu conhecimento, pensamento e verbalização por meio da palavra.

Assim, a construção do pensamento e a sua verbalização por meio da palavra foi o núcleo da pesquisa de Vygotsky (1998). Para ele, o estímulo da capacidade de pensamento e reflexão não vinha pelo simples acaso, mas era desenvolvido à medida que o grau de interação entre essa criança e o seu entorno aumentava. Essa interação deveria ser intencional, por parte do adulto que a mediava. Com isso, Vygotsky atribuía um significado para a vida da criança e promovia um real aprendizado mesmo que de forma elementar.

De acordo com a pesquisa de Vygotsky (1998), é necessário estímulo, com atividades que favoreça o pensamento a reflexão mediado por um adulto, ainda segundo este pesquisador estimular a criança é apresentar possibilidades para a aprendizagem de alunos com DI.

Seguindo este pensamento Rocco (1990), apresenta que uma das possibilidades educativas dos alunos com DIM é apresentar uma escrita grotesca e apresentar a linguagem de acordo com os protocolos internacionais para esses sujeitos, nas observações participantes com a aluna vimos a comprovação dos aportes teóricos levantados pelo autor, analisamos que a escrita da aluna está dentro das suas possibilidades e limitações intelectuais.

Existem aspectos comuns entre a proposta de Vygotsky (1998) e Rocco (1990), devido a proposta construtivista e interacionista, ressaltando que o método ativo de aprendizagem norteia a proposta destes dois teóricos. E contextualizando com o estudo de caso da aluna pesquisada, e o embasamento teórico foi dentro da proposta sociointeracionista, que está alinhada com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais de (2001), para Educação Especial que aponta a necessidade da implantação do currículo inclusivo, para atender a todos os alunos.

Ao transpor o caráter interacionista na perspectiva de Leontiev (2005), para a problemática proposta neste trabalho sobre a deficiência intelectual mental, percebe-se o quão importante é a interação para a inclusão de um aluno especial. Se o caráter exclusivista e segregado da educação especial é criticado por aqueles que não a apoiam com sua visão interacionista, alerta para a importância do processo de inclusão na sala de aula no ensino e aprendizagem dos conteúdos de referência nacional comum.

A teoria de Leontiev (2005) dá início à construção da teoria histórico-cultural do psiquismo, ao abordar temas como mediação, aprendizagem, desenvolvimento, funções psicológicas, conceitos espontâneos e científicos, zonas de desenvolvimento, entre outros de igual relevância, tem fornecido ricos subsídios para estudos e investigações na área da educação, em especial no que se refere à aprendizagem de alunos com DIM.

Na perspectiva, de Marta Shuare (1990) e Oliveira (1993), a construção da teoria histórico-cultural do psiquismo, síntese da concepção do conhecimento que se respalda numa determinada concepção do homem como ser sócio histórico, entendemos que o autor sinaliza que o homem é um ser de relação interpessoal, quer dizer ele precisa do outro para o seu desenvolvimento afetivo, intelectual, educacional e social e baseado nessa autora que mostra que a presença da aluna sujeita da pesquisa no ensino da rede pública de ensino sendo assegurado o currículo inclusivo a mesma terá domínio das competências e habilidades básicas dos conteúdos de referência nacional dentro das suas limitações intelectuais.

Na mesma linha de pensamento sócio histórica, os autores da antiga União da República Socialista Soviética, Davidov e Zinchenko (1994, p.165), propõem que “um estudo da ação intelectual, perceptiva e mnemônicas são necessárias para melhor compreensão do desenvolvimento cognitivo do aluno”. Essa citação evidencia a preocupação do conhecimento da zona de desenvolvimento real e proximal do aluno, para intervenção do professor no processo de ensino e aprendizagem, e no caso da aluna com DIM, este estudo de ação intelectual ou melhor do nível intelectual do aluno é um subsídio para a escola realizar adaptações curriculares para promoção do ensino e do currículo inclusivo.

## 2.7 INCLUSÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Há muito tempo se fala em direitos humanos, sendo que a partir da Segunda Guerra Mundial, os direitos humanos foram reafirmados. Porém, apesar dessa reafirmação, é visível que é preciso avançar muito para que os direitos humanos de fato sejam exercidos em nossa sociedade.

Partindo desse ponto, mesmo ampliando o conceito de inclusão educacional assegurado a todas as pessoas que experimentam barreiras à aprendizagem, é inquestionável a importância da educação especial em proporcionar reflexões sobre o impacto dessas mudanças na escolarização de pessoas com deficiência. A participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, impulsionou o país a buscar propostas de inclusão a partir da década de 1990, para atender nas escolas regulares, alunos com necessidades especiais, podendo observar esta trajetória por meio dos índices a seguir.

Ainda que o tema “pessoas com deficiência” tenha sido integrado ao Censo Demográfico de 1972, os dados eram imprecisos. A lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1987 estabelece a obrigatoriedade da inclusão nos censos educacionais de questão específicas sobre as pessoas com deficiência, porém estes dados realizados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano 2000, mostraram informações precisas e confiáveis sobre este contingente populacional no Brasil e no contexto escolar.

Dados de 2015, revelaram uma população nacional de cerca de 202 milhões de habitantes e que cerca de 51% entre estas pessoas tinham algum tipo de deficiência, (IBGE, 2000).

Os dados do IBGE de 2014, apontam que o número de alunos com algum tipo de deficiência matriculado na rede pública de ensino foi de 698.768, mostrando a importância do preceito legal e das políticas públicas para essa modalidade de ensino no Brasil. Ainda de acordo com este censo de 2014 o índice de acesso à escola foi de 51,8% na faixa etária de 4 a 17 anos de alunos com deficiência.

Dados relevantes do MEC e do INEP de 2013, revelaram que o número de pessoas com DI atinge uma população de aproximadamente 2.611.536 sujeitos e com DIM entre crianças, jovens e adultos entre 1% a 10%, o estudo relata que 77% destes alunos estão matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2013).

O estudo do MEC e do INEP de 2013, revela que o número de professores com especialização para atender estes alunos com deficiência em 2003 era de 3.691, e em 2014 este número chegou a 97.459.

Nesse sentido, estes percentuais apontam que a educação brasileira obteve avanços na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, e diante desses resultados é possível afirmar que as Leis que regem o país estão assegurando a inserção dos alunos nas escolas regulares, mas infelizmente é comum ver nas escolas o despreparo de muitos professores para atender o aluno especial.

Segundo Odeh (1998), “a falta de preparação e capacitação dos professores tem sido um problema muito sério”, pois, como afirma Bueno (2001), não basta inserir o aluno especial no ensino regular, é preciso oferecer condições às escolas para recebê-los com uma educação de qualidade, seja no espaço físico, seja na capacitação dos profissionais da educação e dos profissionais especializados, bem como psicólogos, psicopedagogos etc.

Os estudos de Odeh (1998, p.121), mostram que a educação brasileira ainda precisa rever as propostas pedagógicas para atender alunos especiais: quando se decide

dialogar sobre a aprendizagem, depara-se com conceitos variados, trabalhos extensos, várias pesquisas e poucas mudanças concretas no que diz respeito à prática pedagógica da inclusão a realidade encontrada apresenta inúmeras teorias que deveriam dar certo que, no entanto, não passam de teorias relacionadas ao processo de inclusão.

Diante do exposto, é possível afirmar que o processo inclusivo nas escolas brasileiras está aquém das expectativas dos órgãos responsáveis pela educação no país e da comunidade escolar, mostrando necessidade de formação inicial e continuada dos professores. Como afirma Maurice Tardif (2012), o professor é o principal ator educacional do processo educativo ele atua como mediador entre a cultura do aluno e os conhecimentos científicos escolares, pois tendo conhecimento do preceito legal da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino público, compete ao mesmo conforme estabelece os documentos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (2001), realizar transposições didáticas adequadas para estes alunos.

As pesquisas de Odeh (1998), apresentada no GT (Grupo de Trabalho) de Educação Especial da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), esclarece que grande parte dos problemas surgem pela integração não planejada ou uma inclusão rudimentar em nosso sistema educacional, a escola como um todo não foi preparada para atender alunos com necessidades educacionais especiais e mesmo com o importante avanço dos documentos legais, o processo implantação do currículo inclusivo é um dos desafios da escola brasileira.

Na visão de Mazzotta (2001), a proposta atual inclusiva a criança no processo educativo da Educação Básica é esperada que ela, bem como os professores e toda a comunidade escolar, com as adaptações curriculares asseguradas no Projeto Político Pedagógico para o cumprimento do currículo inclusivo e para que o ensino seja significativo para estes alunos.

Para a Mazzotta (2001), o processo da inclusão da criança especial em classe comum da escola regular terá mais chances de sucesso se for gradativa e resultar de um estudo de cada caso, individualmente, sendo necessário verificar, inicialmente se a

criança está preparada para frequentar uma classe comum, na qual as diferenças serão evidenciadas pela comparação com os colegas. A proposta inclusiva deve se constituir em um processo gradativo, que respeite as diferentes necessidades e interesses de cada um.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos deficientes podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais a partir de meados do século XX. (MAZZOTTA, 2001, p.15).

Diante da citação deste autor verifica-se que estes sujeitos possuem direitos humanos conquistados e que se faz necessário políticas públicas adequadas para estes cidadãos no contexto escolar e social.

Para Silva e Dessen (2001), o aluno, sua família e seus professores precisam dispor de dados - parecer médico, resultados das avaliações periódicas, informações do médico que o acompanha e da família, que permitam compreender melhor o que falta para essa criança, o que pode acarretar e que tipo de reação à criança poderá ter no ambiente escolar.

De acordo com Silva e Dessen (2001), quanto mais informação sobre o aluno especial, mais os professores poderão se articular para efetivar sua aprendizagem e o processo inclusivo.

Na perspectiva de Figueiredo (2002), o desafio da escola brasileira consiste em articular o processo da inclusão entre escola e a gestão da aprendizagem, tendo como parâmetro o respeito à diversidade e o respeito as diferenças.

A questão do respeito à diversidade e as diferenças é uma proposta da inclusão, pois ao participar da escola e vivenciar os momentos de aprendizagem no cotidiano escolar o aluno passa ser visto pela sua capacidade de aprendizagem e não pelas suas limitações.

Aranha (2001) esclarece que, o que caracteriza o aluno é sua capacidade de aprendizagem e não a sua deficiência. Existe um sujeito com potencial, no qual se

deve investir, tanto no ensino comum quanto no especializado, o aluno precisa se sentir envolvido no processo de aprendizagem, participar de fato e ser capaz de fazer escolhas com responsabilidade, programando-se para o futuro. Nesse sentido, verifica-se que os educadores devem considerar, além da metodologia, as necessidades específicas dos alunos, com o objetivo de favorecer sua adaptação e sua aprendizagem e desenvolvimento, respeitando suas limitações intelectuais.

Nos documentos legais dessa modalidade de ensino aponta que, compete ao professor, portanto, desenvolver o processo ensino aprendizagem com o aluno especial, adotar a mesma proposta curricular do ensino regular, com adaptações que possibilitem o acesso ao currículo. Deve também utilizar sistemas de comunicação alternativos, utilizar técnicas, procedimentos e instrumentos de avaliação compatíveis com as necessidades do aluno sem alterar os objetivos da avaliação e o seu conteúdo como, por exemplo, maior valorização do conteúdo em detrimento da forma da mensagem expressa (BRASIL, 1998).

Diante do exposto, é preciso que o professor utilize a proposta curricular e adapte os conteúdos de atividades que não possam ser alcançadas pelo aluno especial devido à sua deficiência, substituindo-as por outras mais acessíveis, significativas e básicas. Por exemplo: O conteúdo sobre o “Reino Animal” transmitido aos alunos do 7º ano tem como objetivo reconhecer a diversidade dos invertebrados, estabelecendo relação entre os níveis de complexidade dos filos, elencando suas características e principais representantes. No entanto, para um aluno com deficiência intelectual moderada, pode ser adaptado para uma melhor compreensão por meio de imagens, de forma que ele possa fazer recortes, pinturas, conhecer o habitat natural dos animais, utilizando seus saberes como ponto de partida para o ensino dos conteúdos de base nacional comum (BRASIL, 2001).

Quanto ao exemplo da adaptação supracitada, o Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 1998), sugere que os conteúdos escolares para alunos com deficiência sejam trabalhados de acordo com as necessidades específicas de cada um, de forma que todos tenham acesso aos recursos do currículo.

Nesse sentido, o exemplo apresentado nas adaptações sugeridas integra os procedimentos didáticos de ensino-aprendizagem referentes ao como ensinar os componentes curriculares:

As adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se ao como ensinar os componentes curriculares. Dizem respeito:

- à alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;
- à seleção de um método mais acessível para o aluno;
- à introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados – utilizadas para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática suplementar ou aprofundamento. São facilitadas pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal;
- à introdução de atividades prévias que preparam o aluno para novas aprendizagens;
- à introdução de atividades alternativas além das planejadas para a turma, enquanto os demais colegas realizam outras atividades. É indicada nas atividades mais complexas que exigem uma sequência de tarefas;
- à alteração do nível de abstração de uma atividade oferecendo recursos de apoio, sejam visuais, auditivos, gráficos, materiais manipulativos etc.;
- à alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo: eliminar partes de seus componentes (simplificar um problema matemático, excluindo a necessidade de alguns cálculos, é um exemplo); ou explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização. (BRASIL, 1998. p. 46).

A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os alunos com DI apresentadas, tem como finalidade orientar a práxis pedagógica docente em sala e guiá-lo no planejamento e nas realizações das transposições didáticas.

Diante das propostas curriculares, pode-se afirmar que o professor poderá criar estratégias de ensino de modo que o aluno desenvolva as competências e habilidades básicas dos conteúdos de referencial nacional comum, para a construção do seu próprio conhecimento.

Portanto, as estratégias pedagógicas e metodológicas para o trabalho docente atenderem alunos com deficiência mental no cotidiano escolar, tem revelado que para efetivação deste currículo inclusivo exige planejar as ações pedagógicas e metodológicas e critérios de avaliação.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta dissertação de mestrado teve como enquadramento o método dentro do enfoque qualitativo e como possibilidade de pesquisa recorreu-se ao uso do estudo de caso, seguindo as orientações de Minayo (2010).

Em relação às técnicas de coletas de dados utilizou-se o uso da observação participante nas aulas de uma aluna diagnosticada através de laudo médico com DIM, matriculada em uma escola da rede pública de ensino do município de São Mateus, pertencente ao Estado do Espírito Santo no ano letivo de 2013, quando a pesquisadora atuou como professora de educação especial nessa turma onde a aluna estava matriculada acompanhando-a na aprendizagem das todas as disciplinas do currículo prescritivo.

Outra técnica de coleta de dados utilizada foi à entrevista focalizada conforme a autora supracitada orienta e segundo ela este tipo de entrevista tem como foco determinada problemática no caso desta pesquisa de dissertação de mestrado o foco foi a DIM e para compreendê-la recorreu-se a um médico especialista deste município nesta área da medicina.

Recorreu-se ao uso da aplicação de um questionário aberto aplicado aos professores de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências Naturais, Geografia, Língua Inglesa, Artes e Educação Física, na qual cada um destes docentes descreveu como efetivaram o processo de ensino e aprendizagem da aluna pesquisada em suas respectivas disciplinas durante o ano letivo de 2013.

Em relação à caracterização da aluna pesquisada a mesma tem 15 anos, sexo feminino, nasceu em 23/03/1999, matriculada no ano letivo de 2013 no 7º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, período no qual foi realizada a pesquisa de campo, a mesma estava matriculada no turno vespertino em uma escola do município de São Mateus/ES. A aluna tem DIM, CID F-71, mas nenhum de seus irmãos possui histórico familiar deste tipo de deficiência.

Para melhor compreensão e análise crítica e coleta de dados de como se efetivou processo de ensino e aprendizagem o processo de inclusão da aluna pesquisada seu desenvolvimento e aprendizagem dos conteúdos curriculares das disciplinas prescritas pelo currículo legal foram registrados por períodos trimestrais. E, como instrumento usado na coleta de dados utilizou-se do diário de bordo durante as observações participantes da aluna pesquisada na sala de aula para registrar as etapas do processo educativo.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ALUNA

A aluna identificada na pesquisa como (DS) nasceu de parto dentro dos padrões de normalidade, a mesma possuía em 2013 a idade de 15 anos nascida no dia 23/03/1999 e possui 1,60 de altura e aproximadamente 45kg. A estudante cursava o 7º ano que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Córrego Milanez pertencente ao município de São Mateus.

Essa aluna de acordo com laudo do médico neurologista na qual a mesma faz acompanhamento semanal no posto de saúde local e faz o uso de medicação controlada que tem causado mudança no quadro de humor, a diagnosticou embasado no código Internacional de Doenças desenvolvido pela OMS como pessoa com deficiência, sendo a dela a Intelectual Moderada CID F- 71 que compromete a capacidade intelectual, tendo a mesma limitações de dificuldade de aprendizagem e das habilidades adaptativas, ressalta-se que o contexto pode provocar transtornos de humor que a mesma apresenta na sala de aula, principalmente quando não é estimulada pelos professores.

A aluna em 2012 estava matriculada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e no ano letivo de 2013 a mãe respaldada legalmente matriculou a filha no ensino regular comum público.

A rotina da aluna que mora a 5km da escola é de acordar as 10 horas devido a medicação controlada que a deixa mais calma, o deslocamento a escola é feito junto com a família todos os dias letivos.

A aluna manifestou importante interesse em atividades de desenhar, colorir, dançar e em atividades livres no parque da escola e, revela necessidade de estimulação constante dos professores, a mesma apresenta as vezes o quadro de transtorno de humor devido ao sentimento de inadequação do contexto escolar ou mesmo da dificuldade de interações sociais.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

A EMEF Córrego do Milanez está localizada no Km 28, às margens da Rodovia Miguel Curry Carneiro, no município de São Mateus, ao norte do Estado do Espírito Santo e foi construída no ano de 1950 em um terreno doado pelo casal Antônio e Amália Sacconi. A figura 1 mostra a escola na atualidade.



Figura 1 - EMEF Córrego Milanez. - São Mateus - ES

São Mateus é um município com cerca de 110 mil habitantes, sendo o segundo município mais antigo e o oitavo mais populoso do Estado do Espírito Santo, Brasil. Foi fundado em 21 de setembro de 1544, porém só recebeu sua autonomia em 1764. Inicialmente recebeu o nome de Cricaré e, em 1566, foi rebatizado por Padre José de Anchieta como São Mateus. Possui uma área total é de 2.543 km<sup>2</sup>, equivalente a 5,12% do território capixaba, distanciando da capital Vitória por 220 km.

Por se localizar no município de São Mateus, a escola tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de São Mateus, com Ato de Criação pelo Decreto nº 1153/99. Porém, no período de 1950 a 1998, a escola pertenceu à rede estadual de ensino e trabalhava com turmas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série.

No ano de 1999, tendo sido beneficiada por uma reforma e ampliação ocorrida na gestão municipal de Rui Carlos Baromeu Lopes, tornou-se a Escola Municipal de Primeiro Grau Córrego do Milanez (EMPG), passando a atender alunos de 1ª a 8ª séries, tendo como diretora a Sra. Alzira de Oliveira.

Já em 2001, a escola passou novamente por uma reforma e ampliação. O investimento na estrutura física da escola, recursos humanos e criação de novas linhas de transporte escolar promoveu considerável aumento do número de alunos e conseqüentemente da comunidade escolar, que compreende na rodovia as comunidades do Km 13 ao Km 35, e também adjacências: comunidade rural São Cristóvão, Mata Sede, Serraria, Água Boa, Cerejeira, Santo Antônio, Santa Leocádia etc. Nesse período, a escola passou a ser denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Córrego do Milanez.

A reforma da escola foi realizada de acordo com a Resolução nº 2/2001, conforme capítulo 2, página 23 deste trabalho, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Com esta Resolução houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade na educação brasileira, com a seguinte recomendação, em seu Art. 2º.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos. (BRASIL, 1986).

A reforma privilegiou o espaço físico por meio da ampliação das portas dos banheiros e salas de aula, construção de rampas, de corrimão, adaptações nos vasos sanitários, piso antidesslizante etc. Além disso, o mobiliário também precisou ser organizado para atender os alunos especiais, com as mesas, as carteiras e os armários sendo adaptados para facilitar o acesso dos alunos.

De acordo com a proposta do Projeto Político Pedagógico da escola, os alunos portadores de NEE terão suas matrículas garantidas nas séries regulares da Educação Básica conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988, que rege o seguinte texto no Art. 205: “a educação é direito de todos”; e a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001, a qual define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação

básica, determina que as escolas do ensino regular devam matricular todos os alunos em suas classes comuns, com o apoio necessário.

Esse apoio pode constituir parte do atendimento educacional especializado (previsto no Art. 208 da Constituição Federal) “Os atendimentos aos deficientes devem ser dados, preferencialmente na rede regular de ensino”, mas “Podendo ser realizado em parceria com o sistema público de ensino”.

Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico da escola tem seu fundamento no Art. 208 da Constituição Federal Brasileira de 1988, e no Art. 59 da LDB, com o seguinte texto:

Caberá também à equipe administrativa, pedagógica e docente buscar junto a SME e ao Núcleo de Atendimento as Crianças Portadoras de Necessidades Educativas Especiais, apoio especializado e atendimento, acompanhamento destes alunos aqui em nossa escola, de forma a proporcionar o pleno desenvolvimento destes educandos. (BRASIL, 1986).

Assim, a EMEF Córrego Milanez segue o que as leis brasileiras determinam, atendendo não só a aluna DS na modalidade especial, mas um total de 14 crianças com deficiência, sendo que sete alunos possuem laudo e sete sem laudo. Porém, esses outros sete alunos sem laudo recebem atendimento por apresentarem dificuldade de aprendizagem.

#### 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Seus pais são casados há 17 anos e residem a 5 km da escola. Ela mora com o pai e com a mãe, pertence a uma família de baixa renda. Desse modo, recebe o benefício Bolsa Família (Programa do Governo Federal) para alunos matriculados em escolas da rede pública que pertencem à família de baixa renda.

No currículo escolar da aluna não consta a retenção em nenhuma série. Mas é muito agitada na escola, apresentando dificuldade de aprendizagem dos conteúdos curriculares legais propostos no processo de ensino e aprendizagem. Em 2013, teve um professor especialista em sala que elaborava e acompanhava seu desenvolvimento, mas atualmente se encontra apenas com os professores regentes.

A família comparece pouquíssimas vezes na escola, o que dificulta a troca de experiência com a mesma. Em determinados momentos, a aluna apresenta um comportamento incomum, conversa aleatoriamente de forma fictícia com pessoas de seu convívio, mas que não estão presentes no momento, mantém um diálogo imaginário dramatizando o mesmo como se fosse real. Isso demora vários minutos. Após um tempo, volta ao normal como se nada tivesse acontecido.

No ano letivo de 2013 na avaliação diagnóstica inicial a aluna apresentou domínio das competências e habilidades, quanto ao alfabeto, imagem do seu cotidiano, números e quantidades até dez, o próprio nome e escreve o mesmo, os membros da família, desenhando e identificando pelo nome e sequência lógica.

E apresentou insuficiente aprendizagem quanto a pouca concentração, obedecer às normas da escola, passear no pátio e gritar quando quer chamar a atenção de alguém, cansa-se facilmente, não demonstra interesse por aquilo que lhe é oferecido, resistente e desmotivada quando é solicitada que faça alguma atividade, memorizar assuntos trabalhados oralmente, estruturar jogos de encaixe e quebra-cabeça, fazer contato visual, fala inverdades a seu favor, às vezes chora como forma de se livrar de algo que lhe foi pedido e fantasia histórias imaginárias sobre sua sexualidade.

Para o trabalho pedagógico com a aluna a escola e o corpo docente durante as sessões semanais de planejamento realizaram adaptações curriculares de utilizar recursos como computador, jogos, revistas e jornais, alfabeto e números móveis, tesoura, cola, papel colorido, vídeos e outros. Ela teve atendimento individual duas vezes por semana no turno matutino, com duração de duas aulas cada, sendo a avaliação realizada por meio de relatórios trimestrais, nos quais constam registros de atividades desempenhadas pela aluna em todas as disciplinas e que se encontram em anexo neste trabalho.

A mãe da aluna relata que DS foi matriculada na Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais no ano de 2012, no Km 41. Para economizar gastos com transporte e melhor atender as crianças, a prefeitura criou uma sala da APAE nessa localidade, atrás da igreja católica, devido à necessidade da comunidade, com professores especializados, para atender os moradores da redondeza. Atendia 12 crianças com a mesma deficiência de DS, retardo mental moderado a severo e essa extensão aconteceu, pois havia outras crianças com diferentes tipos de deficiência. No entanto, atualmente não há mais dados quantitativos para informar o total de crianças que eram atendidas.

Estas informações foram confirmadas com a atual diretora da APAE durante uma conversa informal, pois a mesma não disponibilizava de tempo para responder a um questionário, afirmando apenas as informações supracitadas.

Porém, após o processo inclusivo dos alunos especiais nas escolas de ensino regular, várias extensões da APAE foram fechadas, assim como a extensão de uma sala para atender aquela localidade que havia no Km 41, na qual DS era aluna. O atendimento retornou à sede da APAE no município de São Mateus, que atualmente atende todos os alunos do município, duas vezes por semana. Contudo, de acordo com a mãe, DS não vai mais, frequenta somente a escola, pois percurso da casa dela até a sede da associação é longo e cansativo para a filha.

Para amparar a decisão da mãe de não encaminhar DS para a APAE, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 (1996) assegura que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Dispõe em seu art. 58 que a

educação escolar será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência. No caso de DS, ela se adaptou à escola regular após mudar de turno, como afirmado pela mãe.

Segundo a mãe, o turno matutino era difícil para a filha, pois a troca de medicamento causava muito sono e dificuldade em acordar cedo e DS não gostava de ser acordada. Conseqüentemente, ficava irritada e não fazia as atividades ou faltava às aulas. Para resolver esse problema, a escola a trocou de turno, colocando-a no turno vespertino. Com isso, DS, passou a dormir até mais tarde e ficava mais tranquila na escola. Esta informação é confirmada pelo médico na página 49 deste trabalho, quando diz que a medicação causa sonolência.

Ao perguntar sobre o nascimento de DS, a mãe respondeu que ela nasceu de parto normal em uma gestação sem nenhum problema, sendo só depois descoberta a deficiência de DS. O comportamento dela em casa, segundo a mãe, é tranquilo. Contudo, em alguns períodos, ela esteve mais nervosa, agitada, o que só melhorou quando começou a tomar a medicação nos horários corretos. A daí ela passou a ficar mais tranquila. A mãe também manifestou preocupação quando DS saiu da APAE e entrou na escola regular, sendo que há três anos estuda na mesma instituição. Para ir à escola, o irmão a leva todos os dias, pois ambos estudam na mesma escola e no mesmo horário.

A aluna DS tem acompanhamento constante com médico do Posto de Saúde local, que é clínico geral, porém está sem consultar desde 2009 com o médico neurologista. De acordo com o laudo médico, a paciente possui retardo mental moderado. Contudo, mesmo assim, se observa que DS é mais um exemplo de persistência e determinação, pois tem limitações e surpreende todos os dias.

#### 4.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA COM O MÉDICO NEUROLOGISTA

O neurologista entrevistado reside do município de São Mateus, possui 11 anos de experiência nesta área, atende pacientes com diversas patologias, bem como: Retardo Mental, Síndromes Genitais, Autismo Infantil e outras.

O médico afirma que nos últimos anos houve grandes avanços na medicina. Com isso, o tratamento dos pacientes apresentou também uma melhora significativa nos sintomas causados pelas doenças, com exceção para a medicação, que é forte e causa muita sonolência, mas ressaltou que é preciso uma atenção multidisciplinar para atender os pacientes.

Em observação a esta afirmação, que se refere à “Inclusão e Políticas Públicas”, verifica-se que as leis brasileiras não mencionam o trabalho multidisciplinar para sustentar a inclusão dentro das unidades escolares.

Os professores relatam as dificuldades apresentadas pela escola ao se deparar com alunos especiais e com momentos que não sabem como lidar, pois, a qualificação profissional não inclui especialização em outras áreas: psicólogos, salas de recursos, apoio psicopedagógico para casos selecionados e também apoio para fortalecer as instituições especializadas com uma equipe multidisciplinar: Neurologista, Fonoaudiólogos entre outros.

Ainda com relação ao questionário, a pergunta inicial versou sobre o conceito atual de DIM que, de acordo com o especialista, é uma condição caracterizada pela capacidade intelectual inferior à normal, com dificuldade de aprendizado e das habilidades adaptativas.

Para o médico especialista, a classificação “moderada” diz respeito ao QI (Medida do Quociente de inteligência), medida utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde) citado nesse trabalho, ao especificar a Deficiência Intelectual Moderada (F70-79), propõe uma definição de acordo com o QI. Classificando-o como leve, moderada, severa e profunda, conforme o comprometimento intelectual.

A argumentação exposta pelo especialista mostra a emergente necessidade da escola ter no seu quadro de profissionais um especialista desta área, porque o professor em sua formação inicial não tem na organização curricular disciplinas que discutam esta complexa temática e, ainda dialogando com o especialista o mesmo apontou as

possibilidades e limitações da aluna devido o comprometimento cognitivo da DIM, porém no contexto escolar ainda verifica-se o rotulo desses alunos com deficiência como incapazes, porque o método tradicional na qual todos alunos seguem a mesma proposta não condiz com os preceitos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial.

A Secretaria de Educação Especial, Brasil (1998) conceitua o funcionamento intelectual geral, tendo como pressuposto a definição da DI:

Considera-se nesse aspecto que as pessoas diagnosticadas como portadora de deficiência mental deverão apresentar resultados de QI iguais ou inferiores a 70 – 75 pontos em testes psicométricos de inteligência, validados e normatizados, tendo sido aplicados em condições adequadas por profissionais competentes. (BRASIL, 1998. p. 28).

De acordo com o neurologista e o laudo médico, no caso da aluna designada como (DS), a medida está aproximadamente entre (35 – 40 a 50 – 55), sendo assim considerada DIM.

Quando o médico respondeu sobre a capacidade intelectual inferior, referiu-se à dificuldade de DS em realizar as atividades propostas para toda a turma, pois tais atividades exigem que a aluna tenha um QI mais elevado (Medida do quociente de inteligência) para realizar as tarefas. Além disso, a teimosia em não fazer as atividades e os momentos de isolamento da aluna dos demais colegas, excluindo-se totalmente do grupo de amigos, adquire características de comportamentos de quem não aprende e não possui habilidades adaptativas.

Retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. (ALMEIDA, 2002, p.20)

Porém, a citação suscitou muitas dúvidas e precisou ser esclarecida, ou seja, era preciso esclarecer se DS possuía capacidade de aprender normalmente como as outras crianças ditas “normais”. De acordo com o médico, geralmente essas crianças são dependentes e necessitam de acompanhamento multidisciplinar. Assim, baseado nessa informação pode-se inferir que o grau de aprendizagem da aluna é limitado. Contudo, quanto maior for à assistência recebida e ofertada a ela, maiores serão os avanços.

No caso de DS, a aluna necessita de acompanhamento para gradativamente construir, dentro de suas limitações, um aprendizado que favoreça seu desempenho escolar, bem como sua adaptação ao meio social.

Em uma das observações feita pelo médico, ele abordou a necessidade de apoio pedagógico e psicopedagógico individualizado, psicológico, neurológico e fonoaudiólogo. Contudo, na cidade onde ela reside, São Mateus, não existe um centro para um atendimento e acompanhamento integrado.

O neurologista também afirma que necessidades especiais de aprendizagem, bem como o nível de desempenho emocional de cada criança, devem ser avaliadas de modo individual, para a formulação de um plano educacional personalizado.

Desse modo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação (1998, v.1), está em acordo com a opinião do neurologista quando afirma que é competência do professor a tarefa de individualização das situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando as suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Nessa perspectiva, não se deve estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em consideração as suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural (BRASIL, 1998).

#### 4.2 ANÁLISE DO 1º TRIMESTRE DA APRENDIZAGEM E DA INCLUSÃO DA ALUNA PESQUISADA

Esclarecemos que o trabalho pedagógico especifica para todos os alunos inclusive os com deficiência são realizados pela pedagoga do turno vespertino, na qual estuda a aluna sujeita da pesquisa.

Essa profissional com formação em Pedagogia não possui especialização na área de Educação Especial e sim cursos de formação continuada com carga horaria insuficiente a mesma relatou que na formação inicial teve na organização curricular apenas uma disciplina que abordava a temática Educação Especial, sinalizando importante dificuldade de conhecimento acerca das possibilidades e limitações da aluna com DIM e das outras deficiências. O planejamento das ações educativas são

realizadas semanalmente e essa profissional tem como função mediadora destes encontros remunerados com os professores de todas as disciplinas, e neste momento específico são debatidos e apresentados pela pedagoga estratégias de ensino e aprendizagem para os alunos com necessidades educativas especiais e, cada docente apresenta um relatório do processo de aprendizagem da aluna com DIM foco deste trabalho e também dos demais alunos com deficiência. Porém, verifica-se que o foco dos encontros tem sido sobre os alunos que estão dentro dos padrões de normalidade.

De acordo com a análise do registro individual da aluna, observa-se que ela teve um atendimento mais focado nas dificuldades específicas, o que proporcionou avanços significativos nas conquistas em relação à aprendizagem. Os trabalhos com atividades diferenciadas contribuíram no processo de desenvolvimento. Às vezes, DS teima, tenta resistir para não fazer as atividades, mas acaba cedendo e fazendo as tarefas.

A relação entre os professores e a aluna DS serve como exemplo para outras crianças, uma vez que sua inclusão vem trazendo benefícios não somente para a aluna, e sim um aprendizado para toda a comunidade escolar. O processo de alfabetização auxiliou a inclusão social da aluna.

DS interage bem com os colegas, professores e demais funcionários da escola. No recreio, gosta de correr com os colegas, socializa e interage demonstrando afetividade com os mesmos, abraçando-os com gestos carinhosos. Porém, demonstra decepção porque, às vezes, não participa do grupo que compõe a turma em que estuda. Ela diz que eles não ligam para ela, sendo que na verdade ela não está motivada para fazer as atividades.

DS participa das atividades em sala de aula, reconhece quando está com vontade de ir ao banheiro e de beber água, reconhece os números de 0 a 5; adquirindo progresso na parte lógico-matemática nas atividades propostas. Conhece algumas letras do alfabeto e algumas cores, reconhece elementos da natureza em sua totalidade, seus desenhos possuem formas definidas e criatividade. Suas atividades são adaptadas para que possa compreendê-las.

Também são usados quebra-cabeça e caça-palavras para desenvolver o raciocínio da aluna, e não demorou muito para DS perceber que seus colegas não tinham acompanhamento de uma professora como ela. Porém, logo após identificar essa situação, busquei solucionar o problema com trabalho de socialização e afetividade ao conversar com os alunos sobre a deficiência e a importância deles para ela. De imediato, os alunos mudaram, passaram a ter mais carinho com ela, a dar mais atenção, daí o convívio em sala de aula foi facilitado e, conseqüentemente, o desenvolvimento e a aprendizagem da aluna se fortaleceram por meio da interação com os colegas.

De acordo com o relatório, com base nos objetivos trabalhados no 1º trimestre, foi possível observar que a aluna DS apresentou no início do ano letivo algumas dificuldades na realização das atividades propostas, de acordo com os professores regentes de cada disciplina.

Dessa forma, no primeiro relatório realizado no trimestre inicial constavam como registro os pontos positivos e também negativos. Avaliava-se não só o progresso da aluna perante os conteúdos disciplinares, mas também o nível de socialização, e as dificuldades específicas apresentadas por DS, assim a afetividade da aluna contribuiu com todo processo de aprendizagem.

Para os sete professores que trabalharam com a aluna, o foco estava nas dificuldades específicas que a aluna apresentava devido à sua deficiência mental. A interação também foi um fator muito importante a ser observado, uma vez que era necessário o interesse vindo da própria aluna para realizar as atividades escolares, sendo elas diferenciadas ou não. Nesse sentido, o progresso foi notório, apesar de às vezes demonstrar resistência para concluir as atividades.

Uma das propostas no conselho de classe, para o segundo trimestre, foi responder a um dos questionamentos que surgiu durante a observação quanto ao comportamento da aluna. Seria possível melhorar o comportamento da aluna ao proporcionar uma maior interação com os demais alunos? Esse fator poderá contribuir com o processo de inclusão? Este poderá ser o próximo passo a ser dado, em busca de melhor interação entre DS e os colegas de sala, pois observa-se a seguir na figura 2 a aluna ainda não interagiu com os colegas de sala.



Figura 2 - Fonte: Momentos que a aluna não interagia com a turma.

Diante do exposto, para responder tais questionamentos, ressalta-se aqui que é comum vermos o professor vivenciar e perceber em sala de aula pequenos momentos que podem ser utilizados para superar as dificuldades surgidas no fazer pedagógico, e que nem sempre encontra eco nos teóricos, mas sim nas experiências cotidianas, as quais permitem vislumbrar que aquele momento poderá ajudar a resolver um determinado problema. Esse momento aconteceu quando DS ficou atenta aos colegas, se distraiu olhando o que os eles faziam e, após a atividade respondida por alguns deles no quadro, não foi para o recreio, preferiu ficar só e ir para o quadro escrever também. Este foi o ponto de despertar para criar e proporcionar momentos de interação com a turma, para ela interagir com a turma e não ficar só. Esta experiência será descrita no próximo semestre.

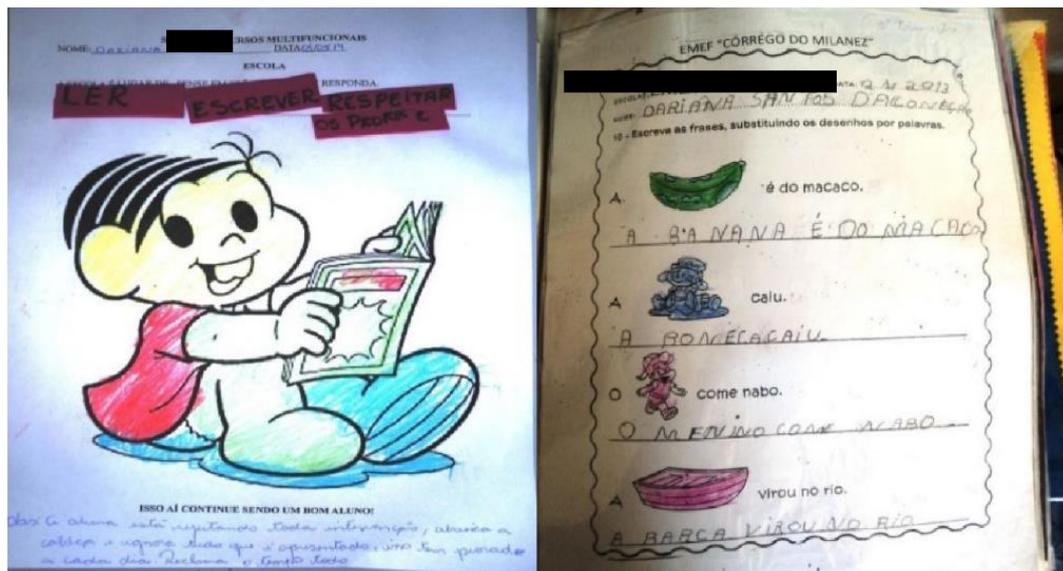
Quanto às atividades que foram aplicadas, o MEC sugere que os conteúdos escolares para alunos com deficiência sejam trabalhados de acordo com as necessidades específicas de cada um, de forma que todos tenham acesso aos recursos do currículo. (BRASIL, 1998). As adaptações nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referem-se ao como ensinar os componentes curriculares. Nesta perspectiva (BRASIL, 1998. p. 46) orienta:

- À alteração nos métodos definidos para o ensino dos conteúdos curriculares;
- À seleção de um método mais acessível para o aluno;
- À introdução de atividades complementares que requeiram habilidades diferentes ou a fixação e consolidação de conhecimentos já ministrados – utilizadas para reforçar ou apoiar o aluno, oferecer oportunidades de prática

suplementar ou aprofundamento. São facilitadas pelos trabalhos diversificados, que se realizam no mesmo segmento temporal.

Assim, as atividades foram preparadas de acordo com o conteúdo estudado pela turma, porém com menor grau de dificuldade e com adaptações, conforme orientação da Secretaria Fundamental e de Educação Especial. Porém, a escola tem autonomia para realizar adaptações curriculares, uma vez que determinadas funções mentais impossibilitam a aluna de realizá-las em igualdade de condições com outros alunos.

Esta atividade objetivava que DS desenvolvesse a linguagem escrita. Foram utilizadas imagens para que DS pudesse relacionar a escrita e a imagem, para estimular a formação de sílabas simples, partindo dos nomes dos objetos para, enfim, formar frases simples e também exercitar a escrita em linha reta e escrever as palavras separadamente em frases, como nas figuras 3 e 4.



Figuras 3 e 4 - Atividades em sala de aula

Nas atividades de leitura e escrita, ocorreu bastante motivação quando a aluna se envolve espontaneamente. Nessas ocasiões, ela demonstra prazer e entusiasmo pela tarefa. Entretanto, algumas vezes ela não apresenta essa motivação espontaneamente, necessitando da mediação do professor para se envolver com a atividade. A mediação percebida aqui como necessária consiste nas intervenções feitas no sentido de apoiar passo a passo a aluna no desenvolvimento da atividade, quando ela demonstra dificuldade na realização da mesma ou, ainda, estimulá-la no sentido de despertar seu interesse quando se mostra desmotivada para realizá-la.

Seguindo as orientações do MEC, a pedagoga, durante o planejamento coletivo, que acontece a cada trimestre, planejava com os professores das áreas específicas e a professora de educação especial propostas de atividades diferenciadas para a aluna. Nessa atividade, a professora de língua portuguesa havia trabalho leitura com a turma e ciências, alimentos. Assim, a proposta de leitura e escrita continha o nome de alguns alimentos e a formação de frases simples.

Outro fator que deve ser relatado aqui é a percepção que DS teve logo no início de que as atividades que ela fazia eram diferentes dos demais colegas. Para este problema, a pedagoga e a professora de educação especial elaboraram atividades seguindo o plano de curso das áreas específicas do 7º ano e diminuíram o grau de dificuldade, conforme orientação Ministério de Educação e Cultura.

À alteração do nível de complexidade das atividades por meio de recursos do tipo: “eliminar partes de seus componentes ‘simplificar um problema matemático, excluindo a necessidade de alguns cálculos, é um exemplo’; ou explicitar os passos que devem ser seguidos para orientar a solução da tarefa, ou seja, oferecer apoio, especificando passo a passo a sua realização.” (BRASIL, 1998. p. 46).

Essas adaptações feitas logo no início do 1º trimestre foram fundamentais para que DS se sentisse parte da classe, superando nossas expectativas. Os registros podem ser visualizados na sequência.

Para o aluno com retardo mental, o Ministério de Educação e Cultura orienta que o professor de educação especial busque para os alunos as seguintes habilidades e competências.

São elas apresentadas a seguir (BRASIL, 1998. p. 47):

- A comunicação com as outras pessoas;
- Satisfazer necessidades pessoais (vestir-se, tomar banho);
- Participar na vida familiar (pôr a mesa, limpar o pó, cozinhar);
- Competências sociais (conhecer as regras de conversação, portar-se bem em grupo, jogar e divertir-se);
- Saúde e segurança;
- Leitura, escrita e matemática básica; e à medida que vão crescendo, competências que ajudarão a crianças na transição para a vida adulta.

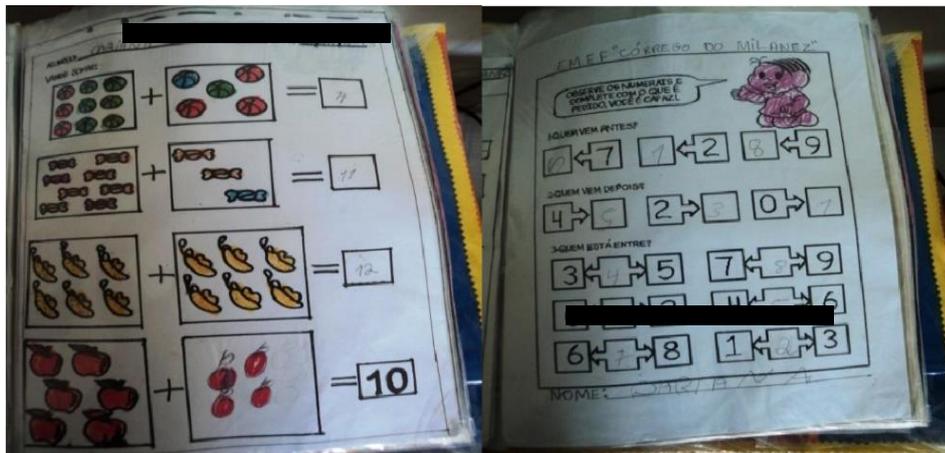
Nesse sentido, todas as disciplinas devem proporcionar ao aluno especial o desenvolvimento dessas competências e habilidades. Para a primeira habilidade,



Nacionais, para que DS também tenha acesso não só os conhecimentos das áreas específicas, mais também ao conhecimento do mundo que a cerca. Dessa forma, as adaptações devem não só diminuir o grau de complexidade dos conteúdos, mas também desenvolver as habilidades e as competências necessárias para que ela não se sinta excluída da escola e da sociedade.

O conteúdo curricular a ser desenvolvido para o aluno com deficiência é exatamente o mesmo trabalhado com os alunos ditos normais, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). São necessárias adaptações curriculares para atender à especificidade da clientela, seja na escola especial ou na regular. (BRASIL, 1998. p. 46).

Sendo assim, se faz necessário à adaptação e ao mesmo tempo oportunizar aos alunos especiais desenvolver as habilidades e as competências necessárias à sua vida social de forma que a real "inclusão" ocorra e que não seja apenas diferenciando os alunos deficientes dos demais. Para isto, foram desenvolvidas atividades de matemática, para desenvolver o raciocínio da aluna. Figura 8 e 9.



Figuras 8 e 9 – Atividades de Matemática

As atividades de Matemática foram propostas para desenvolver o raciocínio lógico-matemático, resolver situações-problema, trabalhar conceitos de números e quantidades estabelecendo comparações, semelhanças e diferenças, fazendo seriação e classificação, realizar contagens de acordo com as quantidades solicitadas para que DS desenvolva as competências de noções básicas em Matemática, e para compreender o mundo dos números a sua volta. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, significa desenvolver habilidades em “matemática básica, competências que ajudarão na transição para a vida”. (BRASIL, 1998. p. 47).

Logo abaixo há avaliação do desempenho da aluna em Ciências, Geografia, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Em relação à Geografia, sendo uma disciplina que trata de outras linguagens (como a cartografia), foram elaboradas atividades que pudessem desenvolver não só a leitura dos mapas como sua produção. A temática utilizada foi a questão ambiental e a história de São Mateus, no intuito de contextualizar tal atividade. Por exemplo: Assim, em Geografia, uma das atividades solicitadas à DS envolvia a pintura da bandeira do município. Em Educação Física, o desenvolvimento psicomotor, a interação com os colegas nos jogos. Em Língua Inglesa trabalhava com imagens dos objetos das atividades que a turma ia realizar e era solicitado que ela nomeasse e escrevesse o que gostaria de fazer de manhã, à tarde e à noite em São Mateus. O que representa o verde, o azul da bandeira? E, em Língua Portuguesa, a leitura e escrita dos nomes de forma que eu pudesse alfabetizar, conforme mostra a figura 10 que representa uma das atividades supracitadas.

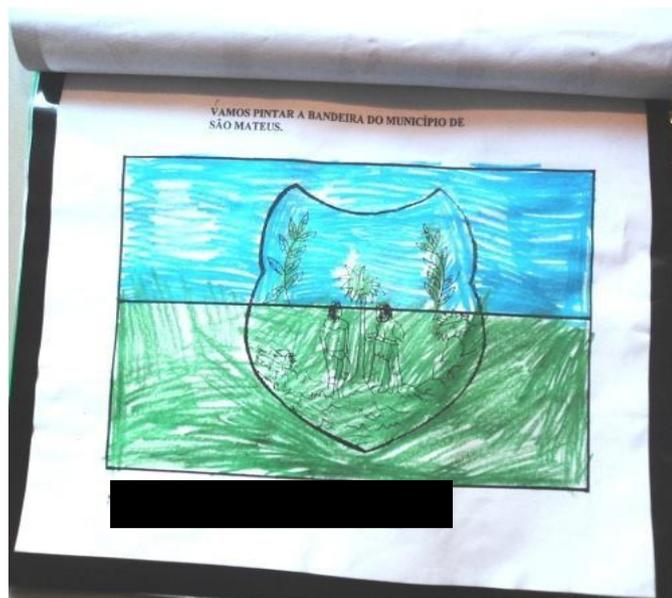
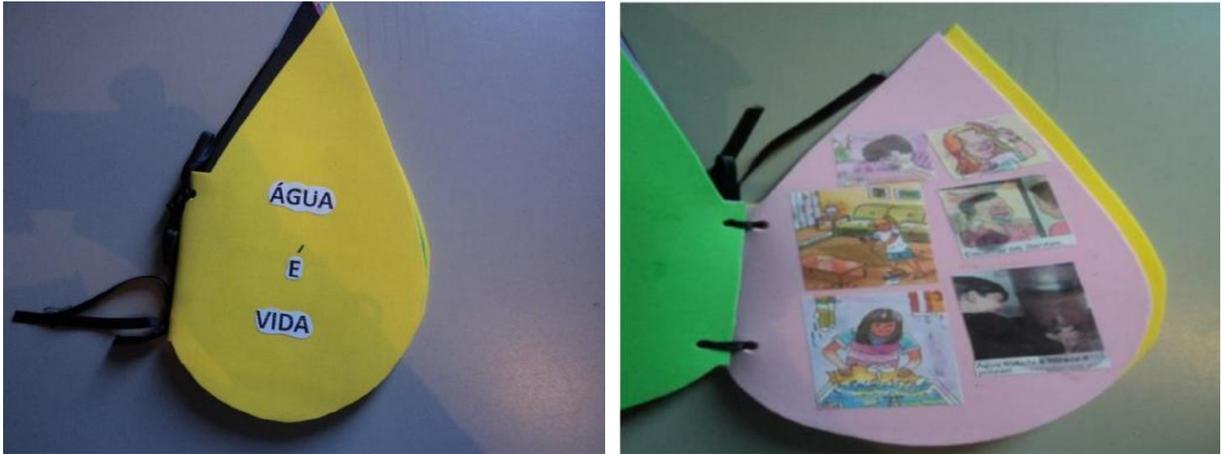


Figura 10 - Bandeira de São Mateus.

Quanto à disciplina de Arte, parece ser sua preferida, uma vez que o aspecto não somente lúdico, mas artístico, constitui um modo de expressão próprio do aluno com deficiência mental, o que possibilitou o conhecimento das cores, desenvolver a coordenação motora por meio de recorte, e colagem. Já na disciplina de ciências, foram dadas prioridades a atividades também contextualizadas, evidenciando-se questões do cotidiano como a questão da água, da flora e de higiene pessoal. (Figura 11 e 12)



Figuras 11 e 12 – Atividades na disciplina de Ciências Naturais e Artes

Por fim, a percepção de interação da aluna com os colegas de sala destaca a percepção dela com o tratamento diferenciado em relação aos demais colegas de classe, principalmente quando ela queria ficar só. Isso, sem dúvida, foi um aspecto negativo para o seu desenvolvimento. Contudo, a partir do momento em que se notou que o motivo era fazer o que os colegas estavam fazendo, foram preparadas atividades que abordassem o mesmo tema. Por outro lado, é preciso considerar dois elementos que estiveram presentes nesse processo e se tornaram fundamentais para o progresso não só do trabalho de ensino, mas também para o desenvolvimento pessoal da aluna, como a interação e afetividade.

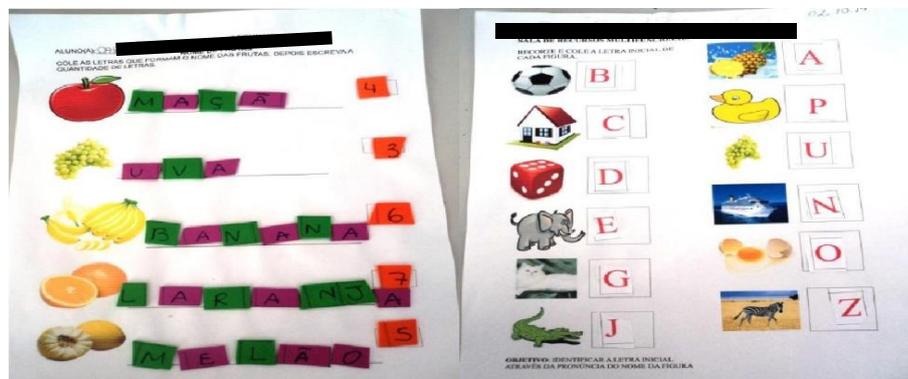
Assim, no primeiro relatório realizado no trimestre inicial constava o registro dos pontos positivos e também dos negativos. Avaliava-se não só o progresso da aluna perante os conteúdos disciplinares, mas o nível de socialização, a resistência em não querer realizar as atividades, as dificuldades específicas apresentadas por DS, assim como o caráter afetivo presente em todo processo de aprendizagem da aluna.

#### 4.3 ANÁLISE DO 2º TRIMESTRE DA APRENDIZAGEM E DA INCLUSÃO ALUNA PESQUISADA

Com base nas adaptações curriculares sugeridos pelo MEC, no 2º trimestre foi possível observar que os trabalhos com atividades diferenciadas contribuíram para o processo de desenvolvimento da aluna, por meio da avaliação diagnóstica realizada com base nos trabalhos anteriores.

Os professores, junto com o pedagogo e a professora de educação especial, desenvolveram um trabalho em conjunto de aprendizagem, que tinha como principal objetivo adaptar os conteúdos curriculares de modo que a aluna participasse das aulas com atividades similares às dos colegas, porém com menor grau de complexidade. Dentro dessas atividades, procurei possibilitar à aluna o desenvolvimento das habilidades e das competências sugeridas pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura), buscando soluções coerentes a fim de oferecer um ensino de qualidade dentro das limitações dela. Os conteúdos trabalhados neste trimestre envolveram: números, alfabeto, plantas, recortes, colagem, ciências em contato com a terra (plantamos uma planta).

Nesse trimestre, DS apresentou uma melhoria na coordenação motora ao pegar o lápis para traçar letras, números, e utilizou a tesoura corretamente para fazer trabalhos de colagem, leitura e escrita. A mesma já faz seu nome completo. Suas atividades continuam sendo adaptadas para que ela possa entender.



Figuras 13 e 14 Trabalho de recortes e colagens, DS conhecendo as letras

A aluna participou das atividades em sala de aula, reconheceu os números de 0 a 10 e relacionou os números com a quantidade, e na parte lógico/matemático vem progredindo nas atividades propostas. Reconheceu algumas letras do alfabeto e elementos da sua natureza em sua totalidade (Figura 13 e 14). Trabalhou-se também a higiene e a saúde.

Os alunos, juntamente com a equipe da escola, realizaram uma visita ao museu de São Mateus e à Praça Amélia Boroto (Figura 15), na qual a aluna interagiu com os demais colegas, mostrou competências sociais (conhecer as regras de conversação, se portar bem em grupo e se divertir). De acordo com as propostas do MEC (Ministério

de Educação e Cultura) citadas anteriormente neste trabalho, para alcançar esse objetivo, o convívio diário com os colegas de sala contribuiu muito, pois DS sempre fazia o que os colegas faziam, e isso favorecia os avanços psicológicos também.



Figura 15 - Atividade extracurricular com a aluna DS e a Profª e Pesquisadora.

Em Língua Portuguesa, a aluna obteve avanços, identificando a linguagem oral (sons) e desenvolvendo melhor a escrita.

O conteúdo na disciplina de Matemática desenvolveu-se por meio do trabalho com imagens na linguagem oral e escrita para que a aluna compreendesse a representação dos números, por meio da linguagem. A aluna desenvolveu atividades de quantidades para representar os números de zero a dez utilizando recortes e colagens, conforme a figura 16.

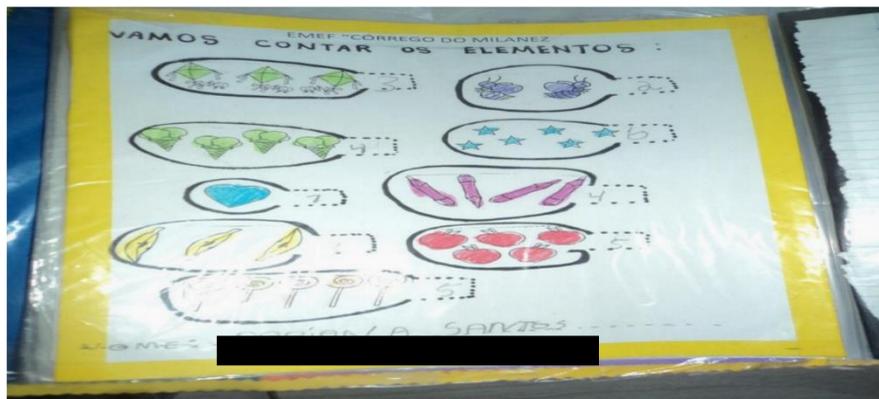


Figura 16 – Matemática: Adição de 0 a 10

Em História, o conteúdo foi trabalhado por meio de relatos (fala), em que, por meio de instruções e diálogo com DS, era solicitado a ela para fazer a colagem de acordo com as respostas e atividades com ilustrações como, por exemplo: história de São Mateus.

As atividades foram elaboradas de forma que a aluna aprendesse o mesmo conteúdo dos colegas dentro de suas competências e desenvolvesse habilidades de comunicação com as pessoas. Além disso, cada vez que se percebia que uma atividade havia sido aprendida, aumentava-se o grau de dificuldade para que ela avançasse, sempre de acordo com o seu nível de aprendizagem. (Figura 17 e 18).



Figuras 17 e 18 - Trabalho de recorte, História

O trabalho em Ciências foi realizado também por meio da linguagem oral, colagem e atividades relacionadas ao tema, como: plantas e meio ambiente. Inicialmente, DS recortou figuras de animais e, logo em seguida, foi solicitado a ela que colasse nos ambientes em que vivem. Sempre havia diálogo com ela, fazendo perguntas etc. (Figura 19 e 20).



Figuras 19 e 20 – Atividades na disciplina de Ciências Naturais

As atividades abaixo de Geografia e arte foram desenvolvidas por meio de mapas, bandeiras, recortes e colagens para que ela desenvolvesse a coordenação motora fina, noções de localidade e estética (Quando era solicitado a ela para fazer um trabalho bonito, com capricho, mostrava-se a diferença, elogiando sempre quando

ficava bonito, mas também era mostrado quando o recorte saía da linha, ressaltando a diferença que havia ficado entre a imagem original e o recorte que ela estava fazendo). Na disciplina de Arte, DS desenvolveu satisfatoriamente as atividades do conteúdo, pois apresentou iniciativa, gostava de desenhar e colorir. (Figura 21 e 22).



Figuras 21 e 22 – Atividade de colagem numa representação Cartográfica de localização

Em Língua Inglesa, as atividades foram trabalhadas por meio de recortes e colagens de figuras, desenhos, pinturas, de forma diferenciada de acordo com o nível da aluna.

Educação Física é outra disciplina que a aluna participou com alegria das atividades, se envolveu de corpo e alma com o movimento do corpo, ampliando a confiança em sua capacidade. Valoriza suas conquistas corporais. O professor revelou que a aluna prefere atividades de expressão corporal e de caráter individual e apontou que as atividades propostas precisam ser demonstradas a aluna como faze-las e as vezes fazer inúmeras repetições para que a mesma apreenda o movimento esperado para aquela atividade proposta. (Figura 23 e 24).



Figuras 23 e 24 – Atividades de Educação Física

Outra observação feita por parte dos professores é sobre os aspectos socioafetivos, uma vez que a aluna vem interagindo cada vez mais com os colegas, é esperta e carinhosa, possui potencial para aprender; e tem bom relacionamento com os colegas de turma e professores.

Na análise da professora de educação especial, Adriana Rocha Cantão, observou-se que DS atende muito bem as ordens e limites, o que facilita a comunicação entre elas. Nesse trimestre, houve avanço tanto na área do conhecimento como nas relações socioafetivas estabelecidas no convívio diário. Acredita-se que esse convívio foi um fator de grande importância para a aprendizagem, pois nesse momento a aluna já se mostrava segura e confiante na realização das atividades.

Nesse sentido, no 2º trimestre novamente deu-se ênfase à questão socioafetiva, percebendo-se inicialmente que houve um avanço por parte da aluna. Em relação ao tipo de atividades desenvolvidas, o diferencial esteve na parte prática, na parte de ciências e meio ambiente. Nessa área do saber que é, ao mesmo tempo, multidisciplinar, a aluna foi estimulada a pôr realmente a mão na massa e executar o plantio de vegetais. Nesse sentido, a interação ocorreu com o elemento terra, o que é, além de gratificante, necessário para todos os alunos, sejam eles deficientes ou não. DS sentia-se feliz ao desenvolver tais atividades.

#### 4.4 ANÁLISE DO 3º TRIMESTRE DA APRENDIZAGEM E DA INCLUSÃO DA ALUNA PESQUISADA

No terceiro trimestre foi possível fazer um diagnóstico mais completo sobre as limitações, progressos e possibilidade de novos avanços a serem trabalhados no que se refere ao desenvolvimento mental, psicomotor e sócio afetivo da aluna.

O modelo e as intenções das atividades propostas variaram muito pouco ao longo do ano, mas ainda assim foi de grande valia na interação e apropriação dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas.

Nessa última etapa do ano letivo, o conteúdo diferencial foi relacionado aos meios de transporte utilizados. Já as atividades propostas, a ida ao laboratório de informática

mostrou-se de grande valia, pois era visível a satisfação pessoal da aluna e seu interesse em relação a uma atividade que envolvia o contato com uma ferramenta de linguagem nova, a tecnologia da informação.

Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, o conhecimento do alfabeto já se encontra completo. Na linguagem matemática, seguiu-se em atividades que priorizavam a representação dos números (agora de 0 a 20) como exercício de cognição mental, como mostra as figuras (25, 26 e 27) abaixo:



Figuras 25, 26 e 27 – Atividades propostas em sala de aula.

Já na disciplina de História, houve uma diversificação maior nas atividades propostas, e os temas também seguiram a contextualização proposta no início do ano letivo,

Nas disciplinas de Ciências e Geografia, o contexto situado no entorno escolar foi priorizado com tarefas como: passeios pelo espaço físico da escola, além da conscientização e da valorização da localidade onde a aluna mora.

Nas disciplinas de Língua Inglesa, Arte e Educação Física, a aluna demonstrou muita interação pelo seu interesse pessoal e também por motivação externa pelos professores.

Uma observação importante e que não pode passar despercebida neste estudo é que eu Adriana Rocha Cantão, professora da aluna de educação especial, fui à sala de aula e tive uma conversa informal com a turma, sem a presença de DS, para explicar as diferentes aptidões e habilidades que todos possuem e que juntos podemos aprender uns com os outros.

Os alunos e o professor podem ver que todos têm aptidões e habilidades e que todos precisam de ajuda em algumas áreas. Karen pode ser ótima em leitura, mas pode precisar de ajuda nas brincadeiras no playground. Carmen pode ter dificuldade em matemática, mas é ótima para lembrar-se de coisas e organizar pessoas e atividades. As salas de aula podem tornar-se comunidades de apoio mútuo se os professores promoverem o respeito pelas diferenças e proporcionarem oportunidades diversificadas para os alunos enxergarem uns aos outros de muitas maneiras. (STAIMBACK; STAIMBACK, 1999, p. 299).

Os alunos ficaram cientes da necessidade da colega em estar ali, o quanto a amizade e a inclusão são eficazes no aprendizado e na socialização da aluna, sendo o resultado foi gratificante, visto que eles tomaram para si a responsabilidade de fazer acontecer à inclusão. Foi também explicado e desmistificado o conceito de deficiência, vista por muitos deles como uma doença contagiosa, e eles receberam a informação do tipo de necessidade do aluno que está naquela sala. Assim, o trabalho fluiu, tanto em grupo quanto individualmente, como a figura (28) mostra, a interação da aluna com os colegas de turma.



Figura 28 - Sala de recursos, Atividade de Informática

Os autores e pesquisadores da inclusão no Brasil, Araújo e Figueiredo (2001) observam que a intervenção do professor em sala de aula quanto à aceitação dos colegas de sala do aluno especial, tanto pode ser positiva quanto negativa no que diz respeito ao estabelecimento das relações no ambiente de sala e, se forem positivas, criar-se-á um ambiente de respeito mútuo e interação social entre os alunos da sua sala de aula.

Assim, a mediação do professor de educação especial, é de suma importância para a integração do aluno em um ambiente em que ele se sinta acolhido. Essa atitude, no

caso de DS, favoreceu a interação pessoal com os demais alunos e profissionais da escola e foi, portanto, um fator preponderante no desenvolvimento social da aluna. Com base na teoria sociointeracionista, percebe-se a vital importância do aspecto da interação no desenvolvimento cognitivo do aluno (com ou sem deficiência).

Já em relação ao aluno "especial", o desenvolvimento de tal fator gera uma expectativa muito grande quanto aos seus avanços mentais observados, mas, sobretudo, na percepção de suas habilidades como possibilidades de superação das limitações mentais, bem como em uma verdadeira inclusão com seus colegas de escola e toda sociedade de um modo geral.

## 5 CONCLUSÃO

A DI conforme aponta na trajetória histórica da humanidade e no processo de escolarização não era aceito porque estes indivíduos apresentam comprometimento das funções cognitivas. As práticas educacionais mediante os importantes avanços legais asseguravam adaptações curriculares para contemplar os alunos com deficiência, porém verifica-se que dentro do currículo real tem mostrado importante distanciamento entre o currículo prescritivo com o currículo inclusivo umas das razões apontadas aqui neste trabalho e devido a insuficiente formação inicial teórica e pratica dos cursos de formação de professores acerca de como ensinar e aprender com pessoas com deficiência.

Assim, o principal objetivo deste trabalho foi analisar o processo de inclusão de uma aluna com DIM na rede regular de ensino, o qual permitiu verificar diante das leis que tratam dessa temática, que ainda há muito por fazer, este objetivo foi atingido através dos registros realizados durante as observações participantes em sala de aula dos relatórios trimestrais dos professores de todas as disciplinas de referência nacional comum.

Em relação ao problema de pesquisa que norteou esta dissertação de mestrado o mesmo foi solucionado ao trazermos a luz que o processo de inclusão exige do professor realizar transposições didáticas e adaptações curriculares para efetivação do currículo inclusivo, e os resultados demonstraram que a inclusão ocorreu em todas as disciplinas sendo que as disciplinas de Arte e de Educação Física o desenvolvimento e aprendizagem da aluna foram amplamente satisfatórios conforme os padrões estabelecidos pela escola e professores.

A hipótese para a solução deste problema foi afirmativa porque nas avaliações trimestrais dos professores foi revelado que a inclusão havia ocorrido porem o olhar pedagógico do professor sobre inclusão e integração era que os dois termos eram iguais, porém nas observações participante foi verificado que os dois processos ocorriam, porém, a ênfase e preocupação eram na integração deste aluno conforme o preceito legal. Assim, durante os planejamentos semanais os professores revelaram

interesse em propor atividades adequadas para a aluna tendo a professora-pesquisadora como mediadora do processo.

Quanto ao rendimento escolar da aluna DS, pode-se constatar que é possível a aprendizagem que possibilite à aluna alcançar uma melhor compreensão do que acontece a sua volta, como regras sociais e um pouco de leitura e escrita. Contudo, verificou-se que DS possui muita dificuldade em aprender as atividades, pois possui um QI inferior à de seus colegas em sala de aula. Portanto, conforme os estudos realizados, a maior dificuldade relaciona-se à aprendizagem do conteúdo curricular, visto que os alunos com alguma deficiência encontram bastante dificuldade em acompanhar o ritmo escolar da classe comum.

Assim, a proposta acima apresentada e conduzida por meio dos objetivos específicos permitiu compreender o processo de inclusão através da história, das leis que a regem e a orientam no país, analisar as práticas pedagógicas no ensino regular na EMEF Córrego Milanez e verificar que, de fato, o médico, os professores e as leis não propõem às escolas um ensino multidisciplinar no atendimento a alunos com necessidades educativas especiais. Verificou-se também que as Políticas Públicas não apresentam direitos que amparam as crianças com necessidades especiais visto que não mencionam a presença de outros profissionais especializados para acompanhar esses alunos junto com os professores.

Nesse sentido, o estudo realizado mostrou que a responsabilidade maior cabe no momento à escola que, por sua vez, encontra-se sem o apoio de especialistas como psicopedagogos, médicos neurologistas, fonoaudiólogos e professores de educação especial para que esse atendimento aconteça de forma efetiva na vida do aluno. No entanto, a inclusão na escola deve ser um processo gradativo, que respeite as diferentes necessidades e interesses de cada um. Esta seria uma mudança benéfica na lei, na qual deveriam ser incluídos os profissionais supracitados para o atendimento/acompanhamento do processo inclusivo. Não para cada aluno, mas em uma unidade específica para apoiar e incentivar a inclusão.

A família sendo o espaço social adequado de aprendizagem, inclusão e aceitação contribuiu positivamente para o desenvolvimento e aprendizagem da aluna

pesquisada, um aspecto relevante a mencionar e o acolhimento da família para com a pessoa com deficiência, reconhecendo suas limitações cognitivas e ritmos processos próprios de construção da aprendizagem para si mesmo.

Em relação à interação a aluna com os demais colegas este processo ocorreu de forma pontual e, a aluna tinha maior proximidade com um ou dois colegas de turma e, apresentava maior interesse em atividades individuais e espontâneas.

Quanto às Políticas Públicas, a inclusão tem o amparo do princípio de igualdade defendido pela Constituição Federal em seu Art. 5, aliado ao direito à educação constante no art. 208. Este artigo também prevê a possibilidade que nem todos os indivíduos se beneficiam com a inclusão, ao preconizar que o atendimento educacional dos portadores de deficiência deve se acontecer "preferencialmente" na rede regular de ensino.

É constatado nas escolas da rede pública de ensino deste município a falta que um especialista faz no acompanhamento do aluno com deficiência, a necessidade emergencial na criação de centros de apoio para sanar dúvidas dos professores e no atendimento a alunos especiais, pois somente as verbas do Governo Federal destinada a essa clientela não suprem as necessidades de um trabalho eficaz nas escolas, acrescentamos que essa realidade possa estar ocorrendo em outros espaços escolares do Estado e do Brasil, devido à falta e cumprimento das políticas públicas para a Educação Especial.

Portanto, a inclusão da criança especial em classe comum da escola regular terá mais chances de sucesso se for gradativa e resultar de um estudo de cada caso, individualmente. Para isso, o aluno, a família e os professores precisam dispor de dados periódicos - parecer médico, resultados das avaliações, fonoaudiólogos, informações de psicólogos e da família etc. - que permitam aos envolvidos no processo compreender tal contexto para melhor atender a necessidade da criança.

Acredita-se que este estudo em muito corrobora para professores da rede pública de ensino deste município que possuem alunos com DIM, porque o trabalho traz embasamento teórico e estratégias metodológicas para o processo de ensino e

aprendizagem. Outra contribuição significativa desta dissertação de mestrado consiste em trazer a luz um tema de relevância social que pouco tem sido discutido dentro do espaço escolar, social, familiar e nos cursos de formação inicial e continuada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR-Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista da Educação** PUC Campinas, Campinas, n. 16, p. 33-48, 2004.
- ARANHA, M. S. F. **Deficiência através da história. Integração Social do Deficiente: Análise conceitual e metodológica.** Temas em Psicologia, nº. 4, 2001, pp. 63-70. Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia.
- ARAÚJO, C. V. O. F e FIGUEIREDO, R. V. **O acolhimento de crianças com necessidades educativas especiais na sala inclusiva.** I Congresso Latino-Americano sobre Educação Inclusiva. João Pessoa, nov. 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Os educandos, seus direitos e o currículo.** In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006.
- BRASIL. Adaptações curriculares em ação. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos Deficientes Mentais. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Convenção da Organização dos Estados Americanos. Decreto nº 3.032. Guatemala, 1999.
- BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jontien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.
- BRASIL. MEC/CNE. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Aprovado em 03 de julho de 2001. Brasília: CEB, 2001.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Integração. Brasília: MEC, v. 7, nº. 18, 1997a.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Declaração de Salamanca sobre os princípios, políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Deficiência Mental. 1998. v. I (Série Atualidades pedagógicas, n.4)
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. A educação dos Deficientes Mentais. 1998. v. II (série Atualidades pedagógicas, n.4)
- BRASIL. Parecer N.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172. Brasília, 2001.
- BRASIL. INEP, Censo Escolar de Alunos com Deficiência na Educação Básica – INEP 2014. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2014a.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1872.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015.
- BRASIL. Lei nº 7853 de 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação/INEP, 2013.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.
- BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A Escola Comum Inclusiva**, Brasília, 2010.
- BUENO, J. S. G. **A Inclusão de alunos nas alasses a comuns do ensino regular**. Temas sobre desenvolvimento, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetizando sem o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1999
- CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de intervenção psicopedagógica para dificuldades e problemas de aprendizagem**. São Paulo: Vetor Editora, 2008.
- CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. **Inteligência, aptidões para Aprendizagem e rendimento Escolar**. In: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação**. Tradução de A. M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2, p. 141-153.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989
- CURY, C.R.J. **Direito a diferença: um reconhecimento legal**. Belo Horizonte educação em revista nº 15, 1999.

DAVYDOV, V.V.; ZINCHENKO, V.P. **A contribuição de Vigotsky para o desenvolvimento da psicologia**. Campinas, Papirus, 1994.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. 7-10 de junho de 1994. Brasília: CORDE, 1994.

FERREIRA, J. R. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.1, p. 101-107, 1992.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. Piracicaba: Unimep, 1995.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas públicas de inclusão: escolagem da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência Mental in Coll, Cesar. Marchesi, Álvaro. Palacios, Jesus, et al. Desenvolvimento psicológico e educação – **Transtorno do desenvolvimento e necessidades educacionais especiais**, vol.3, edição 2º, editora Artmed. 2004 a.

FIERRO, A. **A deficiência mental**, desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre, Editora: Artmed, 2005.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques. Proteção Jurídica dos Portadores de Deficiência. **Revista de Direitos Difusos** n. 4 - São Paulo, IBAP - Instituto Brasileiro de Advocacia Pública & Editora Esplanada ADCOAS, 2000.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.22, p.137-141.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GÓES, M.C.R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. Campinas/ SP, Editora Autores Associados, 1996.

GUGEL, M. A. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GUINÉ, C. **Avaliação psicológica**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

KRYNSKY, S. **Deficiência Mental**. São Paulo, Atheneu, 1969.

LEONTIEV, A. **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005

LOCKE, J. **Segundo Tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

LUCKASSON, R.; BORTHWICK-DUFFY, S.; BUNTINX, W. H. E.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A. et al. *Mental Retardation - Definition, Classification, and Systems of Supports*. 9. ed. Washington (DC). American Association on Mental Retardation, 2002.

LUCKASSON, R.; REEVE, A. Naming, defining and classifying in mental retardation. *Mental retardation*, v. 39, p. 47-52, 2001.

MACHADO, I. de L. *Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo*. São Paulo: Pioneira, 1986.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MANTOAN, M.T.E. Ensino Inclusivo/educação de qualidade para todos. **Revista Integração**. Brasília nº 20, 1998

MANTOAN, M.T.E. **A integração de pessoa com deficiência**. São Paulo, Editora: Memm, 1997.

Marchesi, A. - *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas. São Paulo: Cortez ed., 2001.

MAZZOTTA, M.J.S. Marcos J. Silveira. *Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 208p.

MANTOAN, Maria T. E. **Compreendendo A deficiência Mental** – novos caminhos educacionais. Editora Scipione, 1989.

MANTOAN, Maria T. E. **A construção da Inteligência nos deficientes mentais**: um desafio, uma proposta. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 1991.

MENDES, E. G. *Deficiente mental: A construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Curso de Pós-graduação em psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995, 387 p.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social; teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba. SP, 2003.

MONTESSORI Maria / HERMANN Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. – (Coleção Educadores)

MOTA, Cristina Abranches Batista; EGLÉR, Maria Teresa Mantoan. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

ODEH, Muna Muhammad – **O Atendimento Educacional para Crianças com Deficiências no Hemisfério Sul e a Integração Não-Planejada**. Implicações para as Propostas de Integração Escolar. GT-15, Anped, 1998, p.2.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

OMOTE, S. A. **A formação do professor para educação especial na perspectiva da inclusão**. São Paulo, 2003. Organização Mundial da Saúde, 1980.

PALÁCIOS, J. MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação - Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PAULON, S.M. **Documento subsidiário à política de inclusão**. 2ª ed. Brasília; MEC/SEE, 2007.

PÉREZ-RAMOS, A.M.Q **Diagnóstico Psicológico: Implicações Psicossociais na Área do Retardo Mental** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz/ USP, 1984.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.

QUADROS, Ronice Miller. **Situando as Diferenças implicadas na Educação da Deficiência Mental: Inclusão/Exclusão**. In Revista Ponto de Vista, UFSC. N. ° 4. 2002-2003.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 4 de jul. De 2015.

ROSA, Suely Pereira da Silva; DELOU, Cristina Maria Carvalho; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Rosa Gomes. **Educação Inclusiva**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

ROCCO, M.TF. Acesso ao mundo da escrita: **Os Caminhos Paralelos**, de Lúria e Ferreiro. Caderno de pesquisa. São Paulo, 1990.

SACHS, Oliver. **Vendo vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SASSAKI, R. K. **Inclusão/construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** São Paulo: RNR, 2003.

SILVA, Otto Marques. **A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Ed. CEDAS, 1987.

SILVA, O. M.; DESSEN, C. **Família e Inclusão para o desenvolvimento da criança**. São Paulo: Ed. CEDAS, 2001.

SHUARE, M. La psicologia soviética como yo la veo. Moscou, 1990.

SKLIAR, Carlos. A surdez: **Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998. p.11. VYGOTSKY, L.S. Fondamenti di Difettologia. Roma: Bulzoni, 1986.

SKLIAR. C. (org.) - **Educação e Exclusão**: Abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

STAIMBACK S.; STAIMBACK W. **Inclusão**: Um guia para Educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e profissionalização**. São Paulo, 2012.

TOREZAN, Ana Maria; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? Ideias para debate. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. II, n. 3, 1995.

UNESCO. Arquivo aberto sobre a educação inclusiva, Paris, 2001.

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

VYGOTSKY. L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY. L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### QUESTIONÁRIO APLICADO À FAMÍLIA:

1. Quantos anos você é casada?
2. Há quanto tempo mora no Km 23?
3. DS é acompanhada por algum médico?
4. Possui (AEE) atendimento educacional especializado?
5. Como foi o período de gravidez?
6. Com quantos meses de gestação ganhou DS?
7. Foi parto normal e como ocorreu?
8. Recebe algum benefício?

## APÊNDICE B

### QUESTIONÁRIO APLICADO À ESCOLA:

1. Como é o comportamento da aluna em sala de aula?
2. Foi submetido a algum tipo de exame ou teste antes de ingressar na escola regular? Qual?
3. Como os outros alunos reagiram com a chegada dela em sala de aula?
4. Como a escola trabalha a questão da Inclusão?
5. Que tipo de trabalho é desenvolvido com a aluna em relação ao aprendizado?
6. Há dificuldade na comunicação entre o professor e ela?
7. Como é a relação da aluna com os demais colegas de sala?
8. Os professores conhecem a deficiência mental moderada?
9. Os professores recebem algum tipo de treinamento para trabalhar a inclusão em sala de aula?
10. Ele consegue realizar as atividades junto com os colegas?
11. Qual a metodologia usada?
12. Como a aluna é avaliada?

## APÊNDICE C

### QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS APLICADO AO NEUROLOGISTA:



#### FACULDADE VALE DO CRICARÉ- FVC MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Eu, Adriana Rocha Cantão, aluna da FVC- Faculdade Vale do Cricaré do curso de Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, venho através deste questionário esclarecer dúvidas a respeito da deficiência Mental Moderada, para aperfeiçoar e qualificar minha dissertação.

#### QUESTIONÁRIO DESTINADO AO NEUROLOGISTA

1) O que é Deficiência Mental Moderada?

É uma condição caracterizada por uma capacidade intelectual inferior à normal com dificuldades de aprendizagem e das habilidades adaptativas. Moderado diz respeito ao QI aproximado (35-40 a 50-55).

Obs: QI = Quociente de inteligência

2) Quais as possíveis causas?

Causas congênitas, síndrome pré-natal, do parto e pós-natal, traumatismos cranianos e infecções.

3) A criança portadora de Deficiência Mental Moderada possui condições de aprender como qualquer outra criança dita "normal"? Por quê?

Comumente são dependentes de cuidados e necessitam de acompanhamento multidisciplinar. O grau de aprendizagem é limitado porém quanto maior a assistência de maiores são os avanços.

4) Qual a observação que o Sr<sup>(a)</sup>. como médico, faria no atendimento a essa deficiência na escolas regular de ensino?

Necessidade de Apoio pedagógico individualizado e psicopedagógico. Apoio psicológico e fonoaudiológico. As necessidades especiais de aprendizagem, bem como o nível de desempenho →

São Mateus, 20/01/15

Assinatura

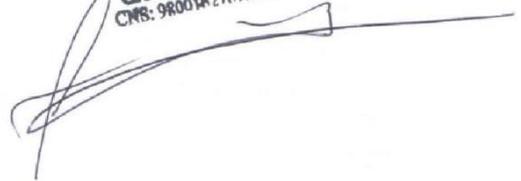
Dr. Gustavo A. Gomes  
Neurologista

---

→ Emocional de cada criança, devem ser avaliados de modo individual, por meio de um plano educacional personalizado.

Atencioso!

Dr. Gustavo de Andrade Gomes  
Neurologista - CRM 9552  
CPF: 082.825.767-19  
CNS: 980016216781733



## **ANEXOS**

## ANEXO I - Autorização da Família

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
EQUIPE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

O portfólio é um instrumento avaliativo que se destina a acompanhar o desenvolvimento infantil nos domínios socioemocional e físico, bem como nas áreas curriculares. Ele dá suporte a uma reflexão e comunicação mais efetiva entre a escola e a família. Portanto, a elaboração deste instrumento, conduzirá o professor ao longo de um ano letivo a execução e avaliação das atividades propostas, propiciando em pleno processo uma interpretação reflexiva dos resultados alcançados com cada criança.

Sendo assim, solicitamos a autorização para utilizar imagens (fotos), identificação (incluindo o laudo), observações do desenvolvimento da criança/adolescente (relatórios) e atividades realizadas pelo estudante que está sobre sua responsabilidade.

Eu, Duciana Pinheiros Santos,  
documento nº 124.434.327-88, autorizo o uso de imagens (fotos), identificação (incluindo o laudo), observações do desenvolvimento da criança/adolescente (relatórios) e atividades realizadas pelo estudante que está sobre minha responsabilidade, neste portfólio. Na certeza de contar com sua compreensão e cooperação agradecemos antecipadamente.

Unidade Escolar: É.M.E.F.º Paroquia de Milanez

Responsável pelo estudante: Adriana Rocha Cantão

Assinatura: Adriana Rocha Cantão

São Mateus, Espírito Santo

Gestora Escolar: Quinquim

**Ederleia Pavezi Quinquim**  
Diretor Educacional  
Aut. 017/2013  
Portaria Nº 093/2013



## ANEXO III - Registro Do 1º Trimestre



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL "KM 28"

ROD. BR 381 MIGUEL CURRY CARNEIRO- KM 28

SÃO MATEUS, ES. CEP -



### REGISTRO INDIVIDUAL DO ALUNO

ALUNO (A): **DARIANA SANTOS DA CONCEIÇÃO**

DATA NASCIMENTO: 23/03/1999

TURMA: 6º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

TURNOS: VESPERTINO

PROFESSOR (AS) REGENTE: MÁRCIA MARTINELE, SIMONE P.G DOS REIS, OZANA, LUCIANA DO ROSÁRIO, SOLANGE PEREIRA, VÂNIA LANE DOS SANTOS, MARIVÂNIA APARECIDA SILVA

PROFESSOR (A) BIDOCENTE: ADRIANA ROCHA CANTÃO

DEFICIÊNCIA: RETARDO MENTAL MODERADO.

### 1º Trimestre

Com base nos objetivos trabalhados no 1º trimestre foi possível observar que a aluna Dariana santos da conceição com 14 anos de idade cursando o 7º ano c no turno vespertino, com as professoras regentes Márcia Martinele, Simone P.G dos Reis, Ozana, Luciana do Rosário, Solange Pereira, Vânia lane dos santos, Marivânia Aparecida silva.

A aluna teve o atendimento mais focado nas dificuldades específicas contribuindo assim para os avanços nas conquistas e aprendizagem. O trabalho com atividades diferenciadas contribuíram no processo de desenvolvimento da aluna. As vezes teima, tenta resistir para não fazer as atividades, mas acaba cedendo e fazendo as tarefas.

A educando interage bem com os colegas, professores e demais funcionários da escola. No recreio gosta de correr com seus colegas, socializa e interage demonstrando afetividade com os mesmo abraçando com gestos carinhosos.

Dariana participa das atividades em sala de aula, reconhece quando está com vontade de ir ao banheiro e de beber água, reconhece os números de 0 à 5, na parte lógico – matemático vem progredindo nas atividades propostas. Conhece algumas letras do alfabeto e algumas cores, reconhece elementos da natureza em sua totalidade, seus desenhos possuem formas definidas e criatividade. Suas atividades são adaptadas para que a mesma possa entender.

Também são usados quebra-cabeça e caça palavras, para desenvolver o raciocínio da aluna. A aluna por ser adolescente e identificar que seus colegas de turma não tinha um educador sempre ao seu lado. Porém o trabalho de socialização e afetividade foi feito para que esse vínculo obtivesse sucesso. O convívio com as outras crianças facilitou o desenvolvimento e a aprendizagem, o que favorece a forma de vínculos afetivos e sociais entre elas.

São Mateus, 16 de maio de 2013.

*Quiquim*

DIRETOR (A)

*Ederleia Pavezi Quiquim*  
Diretor Educacional  
Aut. 017/2013  
Portaria Nº 093/2013

*Adriana Rocha Cantão*  
ADRIANA ROCHA CANTÃO  
(PROFESSORA BIDOCENTE)

*Lailde P. Quiquim Sacconi*

LAILDE PAVEZI QUIQUIM SACCONI  
(COORDENADORA PEDAGÓGICA)

*Lailde P. Quiquim Sacconi*

Pedagoga

Matr.: nº 67662



## EMEF CÓRREGO DO MILANEZ

Rodovia Miguel Curry Carneiro – KM 28  
São Mateus – ES Tel: (27) 3771-9031

EMEF "CÓRREGO DO MILANEZ"  
Rod. Miguel Curry Carneiro BR 381 - KM 28  
CEP 29947-010 - São Mateus-ES  
Entidade Mantenedora:  
Prefeitura Municipal de São Mateus  
Ato de Criação Decreto nº 1153/99

### RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ALUNO

"Aluno com necessidades educativas especiais avaliada de acordo com o disposto no artigo 58 da LDB 9394/96 e PCNs – Adaptações curriculares para alunos com necessidades Educativas Especiais e resolução nº02, CNE – 2001"

ALUNO: Luciana Pinheiro Pontes

SEXO:  FEMININO ( ) MASCULINO

DATA DE NASCIMENTO: 23/03/1999 IDADE: 14 anos

SÉRIE: 6ª TURMA: C TURNO: ( ) MATUTINO  VESPERTINO

FILIAÇÃO: Luciana Pinheiro Pontes

Jose Marcos da Conceição

ALUNO COM LAUDO

( ) ALUNO SEM LAUDO

( ) ALUNO PROMOVIDO

( ) ALUNO RETIDO

#### PERÍODO: TRIMESTRAL ÁREAS DE CONHECIMENTO

L. PORTUGUESA: Na área da linguagem oral e escrita a educando está desenvolvendo satisfatoriamente a mesma, ela produz a escrita do próprio nome.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Simone P. G. dos Reis

MATEMÁTICA: O conteúdo está sendo desenvolvido através de quantidades, números de 0 a 5 e formas geométricas.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Márcia Martins

HISTÓRIA: Com o auxílio da professora auxiliando a aluna desenvolver o conteúdo. Sendo que é muito e aplicadas de acordo com as necessidades da estudante.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Luciana A. Silva

ASPECTOS SOCIO - AFETIVO: Ao contemplar o processo educativo vivido pela aluna, pode observar que Mariana mantém um bom relacionamento com as professoras, colegas e demais funcionários da escola. Participa demonstrando atividade.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: Neste trimestre a aluna por ser adolescente identificou que seus colegas de turma não tinha um educador sempre ao seu lado. Porém o trabalho de socialização e afetividade foi feito para que esse vínculo obtivesse sucesso.

ASSINATURAS:

BIDOCENTE: Adriana Rocha Santos Lailde P. Quimquim Sacconi

PEDAGOGO: Lailde P. Quimquim Sacconi Pedagoga  
Matr.: nº 67662

DIRETOR: Ederleia P. Quimquim

São Mateus, 30 de maio de 2013.

Ederleia Pavezi Quimquim  
Diretor Educacional  
Aut. 017/2013  
Portaria Nº 093/2013

## ANEXO IV - Registro Do 2º Trimestre



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL - KM 28

ROD. BR 381 MIGUEL CURRY CARNEIRO – KM 28

SÃO MATEUS - ES.

EMEF "CÓRREGO DO MILANEZ"  
 Rod. Miguel Curry Carneiro BR 381 - KM 28  
 CEP 29947-010 - São Mateus - ES  
 Entidade Mantenedora:  
 Prefeitura Municipal de São Mateus  
 Ato de Criação Decreto nº 1153/99



### REGISTRO INDIVIDUAL DO ALUNO

Aluno (a):  Data nasci. : 23/03/1999

Turma: 6ª série/7º ano - Ensino Fundamental Turno: vespertino

Professores (as) Regentes: Márcia Martinele, Simone P.G dos Reis, Ozana Cristina Balde, Luciana do Rosário, Solange Pereira, Vânia Lane dos Santos, Marivânia Aparecida Silva.

Professor (a) bidocente: Adriana Rocha Cantão

Deficiência: Retardo Mental Moderado.

### 2º Trimestre

Com base nos objetivos trabalhados no 2º trimestre foi possível observar que a aluna Dariana Santos da Conceição com 14 anos de idade cursando a 6ª série/7º ano C no turno vespertino, com as professoras regentes Márcia Martinele, Simone P.G dos Reis, Ozana Cristina Balde, Luciana do Rosário, Solange Pereira, Vânia Lane dos santos, Juliana Neves Q. Quinquim, Bruno Malverde. Professora bidocente: Adriana Rocha Cantão, que a educanda é esperta e carinhosa com bom potencial para aprender, está atendendo muito bem as ordens e limites facilitando a comunicação entre nós.

O trabalho com atividades diferenciadas contribuíram no processo de desenvolvimento da aluna. A educanda tem bom relacionamento com os colegas de turma, professores e demais funcionários da escola.

Os professores junto com o pedagogo desenvolvem um trabalho conjunto de aprendizagem buscando soluções coerentes, a fim de desenvolver um ensino de qualidade dentro das limitações da aluna. Conteúdos trabalhados neste trimestre: números, alfabeto, plantas, recortes, colagem, ciências em contato com a terra. (plantamos uma planta). A aluna participa das atividades em sala de aula, reconhece os números de 0 a 10 e representa os números com a quantidade, na parte lógico – matemático vem progredindo nas atividades propostas. Reconhece algumas letras do alfabeto e elementos da natureza em sua totalidade. Trabalhamos a higiene e saúde. Percebe-se que a aluna tem boa coordenação ao pegar no lápis para traçar letras, números, utiliza a tesoura corretamente para recortar e fazer trabalhos de colagem.

Os recursos utilizados foram: livros, revistas, lápis de cor, terra, sementes, grãos, tinta guache e EVA.

Neste trimestre a aluna avançou com relação a escrita do seu nome, já o escreve com auxílio da ficha. Suas atividades são adaptadas para que a mesma possa entender. Os alunos juntamente com a equipe da escola realizou uma visita ao museu de São Mateus e Praça Amélia Boroto onde a aluna se interagiu com os demais colegas.

São Mateus, 03 de Setembro de 2013.

*Ederleia P. Quimquim*

EDERLEIA PAVEZI QUIMQUIM  
(DIRETOR (A))

*Ederleia Pavezi Quimquim*  
Diretor Educacional  
Aut. 017/2013  
Portaria Nº 093/2013

*Adriana Rocha Cantão*

ADRIANA ROCHA CANTÃO  
(PROFESSORA BIDOCENTE)

*Lailde P. Quimquim Sacconi*

LAILDE PAVEZI QUINQUIM SACCONI  
(COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Pedagoga  
Matr.: nº 67662



## EMEF 'CÓRREGO DO MILANEZ'

Rodovia Miguel Curry Carneiro – KM 28  
São Mateus – ES Tel: (27) 3771-9031

EMEF "CÓRREGO DO MILANEZ"  
Rod. Miguel Curry Carneiro BR 381 - KM 28  
CEP 29947-010 - São Mateus-ES  
Entidade Mantenedora:  
Prefeitura Municipal de São Mateus  
Ato de Criação Decreto nº 1153/99

### RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ALUNO

"Aluno com necessidades educativas especiais avaliada de acordo com o disposto no artigo 58 da LDB 9394/96 e PCNs – Adaptações curriculares para alunos com necessidades Educativas Especiais e resolução nº02, CNE – 2001"

ALUNO: Luciana Pinheiro Santos

SEXO:  FEMININO ( ) MASCULINO

DATA DE NASCIMENTO: 23/03/1999 IDADE: 14 anos

SÉRIE: 6ª TURMA: C TURNO: ( ) MATUTINO  VESPERTINO

FILIAÇÃO: Luciana Pinheiro Santos  
Jose Marcos da Conceicao

ALUNO COM LAUDO

( ) ALUNO SEM LAUDO

( ) ALUNO PROMOVIDO

( ) ALUNO RETIDO

#### PERÍODO: TRIMESTRAL ÁREAS DE CONHECIMENTO

L. PORTUGUESA: Na área da linguagem oral a educanda está desenvolvendo satisfatoriamente, pois houve avanços na sua escrita, conhece algumas letras do alfabeto e já faz o nome completo.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Simone P. G. dos Reis

MATEMÁTICA: O conteúdo está sendo trabalhado visualmente e oralmente para que a aluna venha obter avanços. A aluna desenvolveu atividades através de quantidades para representar os números de 0 a 10 através de recortes e colagem.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Marcia Montanelli

HISTÓRIA: O conteúdo é feito por meio de relatos, sala, colagem e atividades com ilustrações como ex: história de São Mateus, as atividades são elaboradas de forma diferenciadas de acordo com o nível da aluna.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Juliana Neves Quimquim e Quimquim

CIÊNCIAS: O trabalho está sendo feito por meio da sala, colagem e atividades relacionadas ao tema como: plantas e meio ambiente. A educanda desenvolveu as atividades com a ajuda da professora li-docente.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Bruno Paulo Micheli

GEOGRAFIA: As atividades foram desenvolvidas através de mapas, legendas e recortes e colagem conceituando a valorização da localidade onde mora.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Ozana Cristina Baldi

L.INGLESA: As atividades foram trabalhadas através de recortes, colagem de figuras, desenhos, colorir, de forma diferenciadas de acordo com o nível da aluna.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Luciana de Resáris

ARTES: A educanda desenvolveu posteriormente as atividades do conteúdo, pois apresenta iniciativa para desenhar e colorir.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Dâniel Bane de S. Souza

ED.FÍSICA Participa com alegria das atividades que envolvem movimentos, com o corpo, ampliando a confiança em sua capacidade. Valoriza suas conquistas corporais.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Jolane Pereira Silva

ASPECTOS SOCIO - AFETIVO: É uma aluna es-  
perta e carinhosa com bom  
potencial para aprender, a mes-  
ma tem bom relacionamento  
com os colegas de turma  
e professores.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: A educanda atende  
muito bem as ordens e li-  
mites, isso facilita a comuni-  
cação entre nós. Neste tri-  
mestre percebeu que a mesma  
avançou.

ASSINATURAS:

BIDOCENTE: Adriana Raia Cantão

PEDAGOGO: \_\_\_\_\_

DIRETOR: Ederleia Pavezi Quinquim

São Mateus, 30 de maio de 2013.

Ederleia Pavezi Quinquim  
Diretor Educacional  
Aut. 017/2013  
Portaria Nº 093/2013

## ANEXO V – REGISTRO 3º TRIMESTRE



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

ROD. BR 381 MIGUEL CURRY CARNEIRO – KM 28 –

SÃO MATEUS - ES.

EMEF "CÓRREGO DO MILANEZ"  
 Rod. Miguel Curry Carneiro BR 381 - KM 28  
 CEP 29947-010 - São Mateus-ES  
 Entidade Mantenedora:  
 Prefeitura Municipal de São Mateus  
 Ator de Criação Decreto nº 1153/99



## REGISTRO INDIVIDUAL DO ALUNO

**Aluno (A):** Dariana Santos da Conceição

**Data Nasc. :** 23/03/1999

**Turma:** 7º Ano - Ensino Fundamental

**Turno:** Vespertino

**Professores (as) Regentes:** Márcia Martinele, Simone P.G Dos Reis, Ozana Cristina Balde, Luciana do Rosário, Solange Pereira, Vânia Lane dos Santos, Juliana Neves Q. Quinquim.

**Professor (A) Bi docente:** Adriana Rocha Cantão

**Deficiência:** Retardo Mental Moderado.

## 3º Trimestre

Com base nos objetivos trabalhados neste trimestre foi possível observar que a aluna Dariana santos da conceição com 14 anos de idade cursando o 7º ano c no turno vespertino, com as professores regentes Márcia Martinele, Simone P.G dos Reis, Ozana Cristina Balde, Luciana do Rosário, Solange Pereira, Vânia Lane dos santos, Juliana Neves Q. Quinquim, Bruno Malverde. Professora bi- docente: Adriana Rocha Cantão.

O trabalho com atividades diferenciadas contribuíram no processo de desenvolvimento da aluna. A educanda tem bom relacionamento com os colegas de turma, professores e demais funcionários da escola.

Os professores junto com o pedagogo desenvolvem um trabalho conjunto de aprendizagem buscando soluções coerentes, a fim de desenvolver um ensino de qualidade dentro das limitações da aluna. A educanda participa das atividades em sala de aula, reconhece os números de 0 a 20 e representa o número com a quantidade, na parte lógico – matemático vem progredindo nas atividades propostas. Dariana reconhece todas as letras do alfabeto, reconhece elementos da natureza, as vogais e etc.

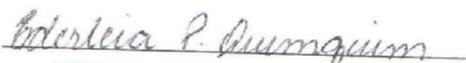
A Educanda tem boa coordenação ao pegar no lápis para traçar letras, números, utiliza a tesoura corretamente para recortar e fazer trabalhos de colagem. A mesma já faz o seu nome completo. Suas atividades são adaptadas para que a mesma possa entender.

Conteúdos trabalhados neste trimestre: números, recortes, colagem, os animais, história de são Mateus, meios de transporte e meios de comunicação.

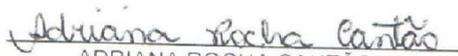
Os recursos utilizados foram: livros, revistas, lápis de cor, sementes e grãos, tinta guache e EVA.

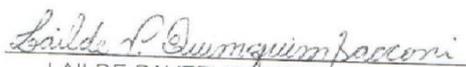
A professora regente de língua portuguesa Simone P. G. dos Reis levou os alunos para o laboratório de informática para fazer atividades extraclasse onde a aluna Dariana participou ativamente da aula acompanhada pela professora bi docente.

São Mateus, 14 de dezembro de 2013.

  
EDERLEIA PAVEZI QUIMQUIM  
DIRETOR (A)

*Ederleia Pavezi Quimquim*  
Diretor Educacional  
Aut. 017/2013  
Portaria Nº 093/2013

  
ADRIANA ROCHA CANTÃO  
(PROFESSORA BIDOCENTE)

  
LAILDE PAVEZI QUIMQUIM SACONI  
(COORDENADORA PEDAGÓGICA)



## EMEF CÓRREGO DO MILANEZ

Rodovia Miguel Curry Carneiro – KM 28  
São Mateus – ES Tel: (27).3771-9031

EMEF "CÓRREGO DO MILANEZ"  
Rod. Miguel Curry Carneiro BR 381 - KM 28  
CEP 29947-010 - São Mateus-ES  
Entidade Mantenedora:  
Pretoria Municipal de São Mateus  
Ato de Criação Decreto nº 1153/99

### RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO PEDAGÓGICO DO ALUNO

"Aluno com necessidades educativas especiais avaliada de acordo com o disposto no artigo 58 da LDB 9394/96 e PCNs – Adaptações curriculares para alunos com necessidades Educativas Especiais e resolução nº02, CNE – 2001"

ALUNO: Dariana Santos da Conceição

SEXO:  FEMININO ( ) MASCULINO

DATA DE NASCIMENTO: 23/03/1999 IDADE: 14 anos

SÉRIE: 6ª TURMA: C TURNO: ( ) MATUTINO  VESPERTINO

FILIAÇÃO: Luciana Pinheiro Santos  
José Marcos da Conceição

ALUNO COM LAUDO

( ) ALUNO SEM LAUDO

( ) ALUNO PROMOVIDO

( ) ALUNO RETIDO

### PERÍODO: TRIMESTRAL ÁREAS DE CONHECIMENTO

L.PORUGUESA: A aluna desenvolveu satisfatoriamente, pois houve avanços na sua linguagem oral e escrita, conhece todas as letras do alfabeto e pôde fazer o seu nome completo.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Simone P. G. dos Reis

MATEMÁTICA: A educanda está desenvolvendo as atividades através de quantidades para representar os números de 0 a 20 através de recortes, colagem, desenhar e colorir.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Márcia Martins

HISTÓRIA: As atividades foram desenvolvidas através de relatos, zôlas, recortes, colagem, ilustrações, meios de transportes e meios de comunicação. As atividades são elaboradas de forma diferenciadas de acordo com o nível da aluna.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Juliana Alves Quinquim e Quinquim

CIÊNCIAS: O trabalho pedagógico está sendo feito no concreto por meio de passadas pelo espaço físico da escola, com recortes e colagem de figuras, dentro do tema, levando a aluna a realidade e valorização do meio ambiente.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Bruno Leon Mabeuti

GEOGRAFIA: As atividades foram desenvolvidas através de lixadeira, mapas e colagem conscientizando a valorização da localidade onde mora.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Ozana Cristina Baldi

LINGÜESA: O conteúdo foi trabalhado de forma diferenciada de acordo com o nível da aluna.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Luciana de Roriz

ARTES: A aluna desenvolve satisfatoriamente as atividades deste conteúdo, pois a mesma interage com motivação.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Vânia Ibanez dos S. Souza

ED. FÍSICA: A educando interage e socializa com os colegas, pois a mesma participa com alegria das atividades que envolvem movimentos com o corpo, ampliando a confiança em sua capacidade.

ASSINATURA DO PROFESSOR: Jolany Pereira da Silva

ASPECTOS SOCIO - AFETIVO: A Aluna interage e socializa bem com os colegas, professores e demais funcionários da escola.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: Neste trimestre, percebeu-se que a educanda avançou. Conhece todas as letras de alfabeto, os números de 0 a 20 e seu nome completo.

ASSINATURAS:

BIDOCENTE: Adriana Rocha Santos  
 PEDAGOGO: Lailde P. Quimquimpacconi Lailde P. Quimquim Sacconi  
 Pedagoga  
 Matr.: nº 67662  
 DIRETOR: Ederleia P. Quimquim

São Mateus, 30 de maio de 2013.

Ederleia Pavezi Quimquim  
 Diretor Educacional  
 Aut. 017/2013  
 Portaria Nº 093/2013



ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL “KM 28”  
 ROD. BR 381 MIGUEL CURRY CARNEIRO – KM 28 – SÃO MATEUS - ES.



## ANEXO VI – Termo de Autorização para Realização da Pesquisa

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Ederleia Pavezi Quimquim, Diretora Educacional da EMEF “Córrego Milanez”, RG Nº 1199938/ES, CPF Nº 031.600.007-88, AUTORIZO Adriana Rocha Cantão RG 3.664.330 - ES, CPF 031.977.207-17, aluna da FVC – Faculdade Vale do Cricaré do curso de Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional, matrícula institucional nº 4000131, a realizar entrevista de campo colaborativa, com a aluna, professores, pedagogos e funcionários, para a realização do Projeto de Pesquisa com o título “Estudo de Caso de uma Criança com Deficiência Intelectual Moderada e o Processo Inclusivo na Rede Regular de Ensino”, que tem por objetivo primário, discutir algumas questões fundamentais no processo de inclusão de uma aluna com deficiência intelectual na rede regular de ensino e verificar possíveis correlações, considerando a trajetória da aluna no ensino regular, bem como sua aprendizagem, com base em uma análise crítica. Pretendendo-se ainda encontrar soluções que possam contribuir com a prática diária dos integrantes da equipe escolar, principalmente os professores de áreas específicas e os professores de educação especial, que são os principais responsáveis pela aprendizagem do aluno em sala de aula.

A pesquisadora acima qualificada compromete-se a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, Art. 20.

---

Ederleia Pavezi Quimquim Diretora Educacional Portaria Nº 093/2013  
 Aut. 017/2013

São Mateus - ES, 10 de maio de 2013.