

O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
THE PROCESS OF SCHOOL INCLUSION FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: CHALLENGES AND
POSSIBILITIES

Dra. Gislaine Sencovici Nozi

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Dra. Celia Regina Vitaliano

Universidade Estadual de Londrina (UEL)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo identificar como tem ocorrido o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual (DI). Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica na biblioteca eletrônica Scielo, utilizando os descritores de busca "deficiência mental" e "deficiência intelectual", a fim de identificarmos pesquisas da área da Educação e Educação Especial que tiveram como foco de análise a inclusão escolar de alunos com DI. Foram identificados 10 artigos, sendo 8 sobre o processo de inclusão no ensino regular e 2 sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com DI. Os dados foram submetidos à análise qualitativa e organizados em 4 temas que emergiram a partir dos procedimentos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977): Tema 1- Práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual: limitações, desafios e possibilidades; Tema 2- Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual: percepção de professores especialistas e do ensino comum; Tema 3- Pesquisas colaborativas no contexto de sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado; Tema 4- Contribuições e desafios no uso de recursos tecnológicos para avaliação e ensino de alunos com deficiência intelectual. Os principais resultados apontam que os professores têm subsídios teóricos insuficientes em relação às especificidades dos alunos com DI e suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, bem como ausência de subsídios práticos para procederem adequadamente a adaptação ou flexibilização curricular. O trabalho colaborativo entre os profissionais da escola foi evidenciado como estratégia profícua para superar os desafios impostos pela inclusão de alunos com DI no ensino regular.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to identify how the process of school inclusion for students with intellectual disabilities (ID) has occurred. Therefore, we carry out a bibliographic research on the electronic library Scielo using the keywords "mental disability" and "intellectual disability", in order to identify studies concerning Education and Special Education that focused on the school inclusion for students with ID. The research identified 10 papers, from which 8 discussed the inclusion process in regular education and 2 look on Special Education Assistance for students with ID. The data were submitted to qualitative analysis and organized into four themes that came into view according to the procedures of Content Analysis proposed by Bardin (1977): Theme 1- Pedagogical practices for students with intellectual disabilities: limitations, challenges and possibilities; Theme 2- Special Education Assistance for students with intellectual disabilities: perception of special education teachers and general classroom teaching; Theme 3- Collaborative research in the context of general classroom teaching and of Special Education Program; Theme 4- Contributions and challenges regarding the use of technological resources for assessment and teaching of students with intellectual disabilities. The main results indicate that teachers have poor theoretical background in relation to disabled students' special needs and their possibilities for development and learning, as well as the lack of practical training to adequately proceed with curriculum adaptation or flexibility. Collaborative working among school professionals was evidenced as a useful strategy to overcome the challenges imposed by the inclusion of students with ID in regular education.

Keywords: Intellectual disability. Inclusive education. Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

Um dos princípios que regem a educação inclusiva é a necessidade de ressignificação de culturas e práticas escolares historicamente homogêneas e segregadoras em práticas heterogêneas e plurais. O trabalho coletivo, colaborativo, criativo e inovador deve ser a mola propulsora de uma escola inclusiva, pois ela depende da capacidade de se ressignificar cotidianamente para conseguir atender, de forma adequada, às necessidades de cada um de seus alunos (DÍEZ, 2010; RODRIGUES, 2014).

Para se construir uma escola inclusiva, de fato, muitas modificações na sua estrutura, organização, filosofia e práticas são necessárias; no entanto, tais mudanças não são possíveis por meio de regras gerais a serem seguidas por todas as escolas. É importante que cada escola aprenda a identificar seus problemas e necessidades, planejar soluções e construir estratégias para colocá-las em prática, principalmente quando se trata da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Em específico, um dos grupos de alunos que mais tem gerado dúvidas e dificuldade aos professores em relação à inclusão escolar, são os alunos que apresentam deficiência intelectual (DI) (PLETSCH; GLAT, 2012). Estima-se que cerca de 1% a 3% da população mundial possui DI e que sua prevalência é maior entre o sexo masculino (KE; LIU, 2015).

No Brasil, o Censo de 2010 (IBGE, 2010) indica que 2.611.536 de brasileiros foram identificados como pessoas com DI, representando, aproximadamente, 1,4 % da população brasileira, sendo que a DI afeta 0,9% da população brasileira entre 0 a 14 anos que apresentam algum tipo de deficiência.

A etiologia e fatores de risco é heterogênea, passando desde lesões, infecções e toxinas, até influências ambientais que podem causar ou agravar a DI como desnutrição e privação social e emocional, por exemplo. A trissomia do cromossomo 21 (Síndrome de Down) e a Síndrome do X Frágil são as causas genéticas mais comuns da DI (KE; LIU, 2015).

Quanto às características gerais das pessoas com DI, Ke e Liu (2015) destacam:

- Fala: atrasos no desenvolvimento da linguagem;
- Percepção: lentidão para perceber e reagir a estímulos ambientais;
- Cognição: potencial cognitivo abaixo do esperado para a faixa etária, dificuldade de pensamento abstrato, para calcular, analisar, compreender, relacionar;
- Concentração e memória: dificuldade para concentrar-se e evocar na memória fatos vivenciados.
- Emoção: geralmente são tímidos, arredios e retraídos.
- Coordenação motora: muitas vezes possuem falta de coordenação motora e, em casos mais graves, movimentos estereotipados.
- Problemas de saúde associados à deficiência intelectual: segundo Oeseburg et al. (2011) apud Ke e Liu (2015), as condições de saúde mais prevalentes são: epilepsia (22%), paralisia cerebral (20%), transtornos de ansiedade (17%), transtorno desafiador opositivo (12%) e transtorno do espectro autista (10%).

Historicamente, a DI é diagnosticada pela medicina e pela psicologia, por meio de diagnósticos clínicos (com ênfase na dimensão biológica do indivíduo) e psicológicos (com base em testes psicométricos) seguindo critérios dispostos em manuais internacionais de classificação das doenças, tais como o DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o CID-10 (Classificação Internacional das Doenças), e a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) (BRIDI; BAPTISTA, 2014).

Constatamos que já em 2002 a AAMR (Associação Americana de Retardo Mental) (2002) previa uma série de aspectos a serem abordados na avaliação diagnóstica da DI, utilizando os seguintes instrumentos: os testes psicométricos de inteligência, as escalas de comportamento adaptativo, e o registro documental dos indicadores de idade de origem da condição deficitária. Tal modelo adota uma dimensão dinâmica de se compreender o indivíduo com deficiência e dispõe 5 dimensões:

- Dimensão I – Habilidades intelectuais, que consiste na capacidade para compreender o ambiente e reagir a ele adequadamente;
- Dimensão II – Comportamento adaptativo (habilidades conceituais, que estão relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação; sociais, que estão relacionados às habilidades interpessoais, responsabilidade, autoestima, credulidade (probabilidade de ser enganado, manipulado), ingenuidade, observância de regras e das leis, evitar a vitimização; e práticas da vida diária, como alimentação, higiene e práticas laborais);

- Dimensão III – Participação, interações e papéis sociais, que considera a quantidade e qualidade do engajamento da pessoa com deficiência mental em seu ambiente;
- Dimensão IV – Saúde (saúde física, saúde mental, etiologia);
- Dimensão V – Contexto (ambientes, cultura).

Consta na Política Nacional de Educação Especial e na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que a Educação Especial deve perpassar por todos os níveis, modalidades e etapas da educação escolar e considera como público-alvo da Educação Especial estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação. Fazer parte do público-alvo da Educação Especial garante, em termos legais, o acesso a recursos e serviços com vistas à eliminação de barreiras para o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos que apresentam limitações permanentes e que estão inseridos nas salas de aula comuns do ensino regular.

Os alunos com DI fazem parte do grupo que têm assegurado pela legislação nacional o direito às adaptações curriculares que se fizerem necessárias para o atendimento às suas necessidades educacionais, levando em consideração suas limitações e potencialidades. Para eles, também deve ser ofertado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, no espaço das escolas comuns, acontece na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) (BRASIL, 1996; 2008; 2011).

O trabalho realizado no AEE, junto aos alunos com DI, deve privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhes é limitado, de forma que os alunos possam aprender o que é diferente do currículo do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência, complementando ou suplementando a formação dos alunos para a autonomia e independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2007).

Por ter dificuldades de construir o conhecimento como os demais alunos e demonstrar sua capacidade cognitiva, os alunos com deficiência intelectual são os que mais desafiam a escola na tarefa de ensinar, disseminar o conteúdo curricular e construir conhecimentos, especialmente quando estão inseridos em escolas conservadoras, centralizadoras e autoritárias, já que nesses tipos de escolas não se valoriza a maneira própria dos alunos em lidar com o saber (BRASIL, 2007).

Carvalho (2018) considera que, embora a proposta da educação inclusiva ainda não tenha alcançado o consenso e unanimidade, mesmo entre os seus defensores, um de seus méritos é ter trazido à tona mais consciência sobre os direitos humanos. Ela lembra que ainda há um distanciamento entre as intenções e as práticas e muita incompreensão sobre o que é a inclusão, pois este não é um termo autoexplicativo. Esse fato pode ser observado quando as discussões sobre a educação inclusiva ficam circunscritas predominantemente aos fóruns de Educação Especial, transmitindo a ideia de que a inclusão é apenas para os alunos que são público-alvo da Educação Especial.

Compreendemos que a ideia que precisa ser difundida é que pensar num sistema educacional inclusivo implica em reconhecer, respeitar e atender as necessidades e diferenças de cada aluno e, neste sentido, não são apenas os que possuem deficiência que devem se beneficiar desta proposta educacional, mas todos aqueles que, em decorrência de fatores individuais ou ambientais, permanentes ou temporários, enfrentam dificuldades para aprender e se desenvolver, pois “a escola precisa melhorar para todos, indistintamente” (CARVALHO, 2018, p. 33).

Tendo este panorama como motivador de estudos, o problema de pesquisa delineado foi: Como a escola regular tem se organizado para incluir os alunos com deficiência intelectual? Quais os principais limites e possibilidades do trabalho com tais alunos nas salas de aulas comuns?

O objetivo geral que norteou este estudo foi verificar, a partir dos resultados de pesquisas da área da Educação Especial, como a escola regular tem realizado o processo de inclusão dos alunos com DI. Como objetivo específico buscamos caracterizar, a partir da literatura selecionada, os limites e possibilidades do trabalho desenvolvido no ensino regular para promover a inclusão dos alunos com DI.

2 MÉTODO

Este estudo configura-se como uma pesquisa bibliográfica. O levantamento dos dados foi realizado na base de todos os periódicos indexados na biblioteca eletrônica *Scielo* Brasil. Ressaltamos que optamos por analisar os trabalhos publicados nesta biblioteca por ser um importante meio de circulação de pesquisas dos principais estudiosos no campo da Educação Especial e pela atualidade e relevância dos trabalhos que nela são divulgados.

Os critérios inicialmente adotados para seleção dos documentos foram:

- Artigos de periódicos da área da Educação ou Educação Especial;
- Artigos sobre alunos com deficiência intelectual;
- Artigos que tivessem como foco de análise a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual;
- Artigos sobre pesquisas realizadas na escola regular comum ou no AEE ofertado nos espaços da escola comum, nas Salas de Recursos Multifuncionais;
- Artigos publicados entre os anos de 2010 a 2018.

Este recorte temporal foi adotado por considerarmos que a partir de 2010 já seria possível observar, no contexto da escola regular, a consolidação das políticas educacionais inclusivas que vinham desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB (BRASIL, 1996), indicando que as pessoas com deficiências deveriam frequentar, preferencialmente, as escolas regulares e que os professores do ensino regular deveriam ser capacitados para ensinar esses alunos.

A pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira consistiu na busca de artigos na página do *Scielo* Brasil (<http://www.scielo.br>). Na opção “artigos”, selecionamos “índice de assuntos”, inserindo primeiramente o descritor “deficiência mental” que apresentou 48 artigos sobre o tema, dentre as áreas da Educação, Saúde e Psicologia. Realizamos a análise dos títulos e da área de concentração dos trabalhos que resultaram desta busca, a fim de identificarmos se atendiam aos critérios de seleção estabelecidos para este estudo. Com base nos critérios pré-estabelecidos apenas 2 artigos foram selecionados.

O segundo descritor pesquisado foi “deficiência intelectual” com 49 resultados na busca, abrangendo também pesquisas das áreas da Saúde, Esporte, Psicologia, Educação e Educação Especial. Destes, 21 foram selecionados para análise, já que estavam de acordo com os critérios pré-estabelecidos. Sendo assim, num total de 97(48+49) artigos encontrados, foram selecionados para análise 23 artigos, sendo 2 referentes ao descritor “deficiência mental” e 21 referentes ao descritor “deficiência intelectual” por estarem relacionados aos alunos com DI e publicados em periódicos da área da Educação ou Educação Especial entre os anos de 2010 a 2018.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na leitura dos 23 artigos selecionados, a fim de verificarmos se tinham como foco de análise questões referentes à inclusão escolar ou AEE de alunos com DI. Com esse refinamento, restaram 10 artigos, sendo 8 sobre o processo de inclusão no ensino regular e 2 sobre o AEE para alunos com DI.

Na terceira etapa realizamos a análise qualitativa dos textos, com o intuito de identificarmos as principais considerações dos pesquisadores sobre o processo de inclusão de alunos com DI na escola regular ou do AEE disponibilizado para tais alunos.

Os dados desta análise foram organizados em 4 temas, de acordo com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), e emergiram a partir da exploração do material analisado, ficando assim organizados: Tema 1- Práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual: limitações, desafios e possibilidades; Tema 2- Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual: percepção de professores especialistas e do ensino comum; Tema 3- Pesquisas colaborativas no contexto de sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado; Tema 4- Contribuições e desafios no uso de recursos tecnológicos para avaliação e ensino de alunos com deficiência intelectual.

No quadro 1 apresentamos os artigos que compuseram cada tema e seus respectivos anos de publicação.

Quadro 1 – Artigos que compuseram cada tema e seus respectivos anos de publicação

Temas	Artigos, autores e ano de publicação
Tema 1- Práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual: limitações, desafios e possibilidades	Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual (SANTOS, 2012) O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (ROSSATO; CONSTANTINO; MELO, 2013) Ensino de fatos aritméticos para escolares com deficiência intelectual (CECHIN; COSTA; DORNELES, 2013) Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular (SANTOS; MARTINS, 2015)
Tema 2- Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual: percepção de professores especialistas e do ensino comum	Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores (LOPES; MARQUEZINI, 2012) Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual (FANTACINI; DIAS, 2015)
Tema 3- Pesquisas colaborativas no contexto de sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado	Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual (TOLEDO; VITALIANO, 2012) A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian (BRAUN; NUNES, 2015)
Tema 4- Contribuições e desafios no uso de recursos tecnológicos para avaliação e ensino de alunos com deficiência intelectual	Avaliação da eficácia do <i>software</i> "Alfabetização Fônica" para alunos com deficiência mental (HEIN et al., 2010) <i>Softwares</i> educativos para alunos com deficiência intelectual: estratégias utilizadas (PEDRO; CHACON, 2013)

Fonte: Elaboração própria.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados de forma descritiva contemplando em cada uma das quatro categorias de análise as considerações dos pesquisadores sobre o processo de inclusão dos alunos com DI.

3.1 TEMA 1: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: LIMITAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Em relação a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas na classe comum junto aos alunos com DI, identificamos 4 pesquisas que, a seguir, serão resumidas em seus aspectos mais importantes, no que tange às suas contribuições.

Santos (2012) desenvolveu uma pesquisa bibliográfica sobre a DI buscando identificar, a partir da compreensão das características desta deficiência, como a escola pode identificar possibilidades de melhorar a prática pedagógica para o atendimento dos alunos com DI.

Com base em suas investigações, a pesquisadora apresentou orientações que avaliamos serem muito importantes para a organização de práticas pedagógicas inclusivas junto aos alunos com DI, as quais destacamos a seguir:

- O ensino para os alunos com DI não deve desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas;
- O professor do ensino regular não precisará saber tudo sobre DI, pois as habilidades exigidas para o ensino destes alunos são as mesmas que ele adquiriu em sua formação pedagógica, já que os alunos com DI passam pelos mesmos processos de aprendizagem que os demais alunos;
- As limitações destes alunos não exigem do professor intervenções complexas, muito diferentes das desenvolvidas na classe comum, mas sim uma atuação mais próxima às necessidades do aluno;

- Importância da adoção de práticas de ensino mais ativas, funcionais e contextualizadas, já que estas favorecem a todos os alunos e não apenas aos que possuem DI.

Santos (2012) concluiu com sua investigação que as angústias que os professores têm sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos com DI não são relacionadas estritamente a esse grupo de alunos, uma vez que na escola encontramos também vários alunos com dificuldades de aprender os conteúdos curriculares e que podem também serem beneficiados por práticas pedagógicas mais inclusivas.

Rossato, Constantino e Mello (2013) analisaram a importância da aprendizagem da escrita para as pessoas com DI e apontaram alguns caminhos para que essa apropriação aconteça:

- Instigar os alunos com DI a sentirem necessidade de expressarem-se por meio da linguagem escrita;
- Apresentar aos alunos com DI a função social da escrita e as inúmeras possibilidades que ela dá ao ser humano;
- Inserir os alunos com DI no mundo da escrita, de forma lúdica e prazerosa;
- Utilizar técnicas e instrumentos que favoreçam o trabalho do professor e a aprendizagem do aluno, além de conhecimentos teóricos que amparem a realização deste trabalho.

Cechin, Costa e Dorneles (2013) realizaram um estudo buscando identificar os procedimentos de contagem usados por três crianças com DI matriculadas em uma escola regular de Porto Alegre - RS. Após a realização de um programa de intervenção, verificou-se que houve avanço nos procedimentos de contagem utilizados pelas crianças. Dentre as considerações das autoras sobre a aprendizagem matemática destacamos:

- O número pouco expressivo de estudos sobre a aprendizagem de Matemática em alunos com DI prejudica o planejamento de atividades interventivas específicas;
- Mesmo intervenções de curta duração podem ajudar os estudantes a criarem uma base de conhecimentos matemáticos, que serão base para conhecimentos posteriores;
- O ensino direto é uma abordagem eficaz para alunos com DI, pois o desenvolvimento das habilidades matemáticas não ocorre naturalmente, precedem de orientações diretas do professor.

Santos e Martins (2015) investigaram práticas pedagógicas de professores de uma escola pública municipal de Natal/RN, junto a alunos com DI, matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vivenciando o cotidiano da escola, e por meio de entrevistas com os professores, as pesquisadoras constataram a existência de práticas pedagógicas tradicionais com poucas adequações curriculares, e que as dificuldades vivenciadas pelos professores têm origem nas lacunas da formação inicial e continuada, o que aponta para a necessidade de investimento na formação continuada dos professores e demais profissionais da escola, a fim de lidar com os alunos com deficiência, especialmente os que possuem DI. Concluíram que é necessário que, pela instauração da educação inclusiva, sejam desenvolvidas mais ações compartilhadas e articuladas entre todos os profissionais da escola, fortalecendo a construção de práticas pedagógicas com qualidade para todos.

As análises de tais pesquisas nos permitiram compreender que o processo de aprendizagem dos alunos com DI necessita ser pensado de modo semelhante ao processo de ensino oferecido aos demais alunos. Deve ser evitado a elaboração de um currículo à parte para esses alunos, haver atenção especial às suas necessidades e disponibilização de recursos didáticos adequados, aliado à preocupação de motivar tais alunos para se envolverem com as tarefas propostas.

Compreendemos, assim como Carvalho (2018), que a defesa da educação inclusiva está alicerçada na busca de práticas pedagógicas que propiciem a aprendizagem e a participação de qualquer aluno na escola, reconhecendo as diferenças individuais e equiparando as oportunidades do alunado em acessar, ingressar e permanecer na escola. Porém, ela adverte que as transformações necessárias para que as escolas se tornem inclusivas não dependem só e apenas das ações de seus gestores e professores.

3.2 TEMA 2: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES ESPECIALISTAS E DO ENSINO COMUM

Sobre o atendimento oferecido pelo AEE aos alunos com DI que frequentam a classe comum foi possível identificar duas pesquisas, que a seguir serão descritas.

Lopes e Marquezine (2012) realizaram uma pesquisa com quatro profissionais de uma escola comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental que exerciam diferentes funções na instituição escolar, a fim de

verificar a importância por eles atribuída ao AEE ofertado na SRM, para os alunos com DI matriculados na escola regular.

As pesquisadoras apresentaram as seguintes constatações: os participantes apresentavam uma compreensão inicialmente vaga sobre a inclusão; não conheciam a legislação em vigor sobre a educação inclusiva e público-alvo para qual ela se destina, sendo que a compreensão que tinham sobre a educação inclusiva era de que ela foi desencadeada a partir da abertura da SEM; quanto ao trabalho realizado na SRM, as pesquisadoras avaliaram que os atendimentos eram desenvolvidos em continuidade e complementação ao trabalho realizado na classe comum, atendendo ao que se espera do AEE.

Complementamos as considerações das autoras dizendo que é importante que todos os profissionais da escola compreendam o que é o AEE e qual sua função e objetivos, pois para muitos profissionais a ida do aluno para a SRM é garantia de que neste espaço o professor especialista irá ensinar os conteúdos curriculares que o aluno com DI não conseguiu aprender na classe comum, ou mesmo que é um espaço para realização de tarefas, brincadeiras e jogos. A delimitação de papéis, o estabelecimento de uma relação de parceria e reciprocidade entre os professores da SRM e professores da classe comum é de fundamental importância para o bom andamento do trabalho em prol do desenvolvimento do aluno.

De acordo com Rodrigues (2008), os professores do ensino comum devem conhecer quais são as contribuições da Educação Especial no contexto da educação inclusiva, para que saibam que os saberes desenvolvidos por essa área do conhecimento podem ser usados para melhorar a educação de todos os alunos na escola regular e não apenas dos alunos com deficiência.

A respeito do conhecimento sobre a educação inclusiva, pesquisadores enfatizam que este é um aspecto determinante, que influencia tanto no posicionamento favorável dos professores em relação à inclusão, quanto no modo como irão organizar suas práticas pedagógicas, uma vez que a prática acontece tendo como base as concepções que os professores trazem consigo (GOMES; BARBOSA, 2006; ANTUNES, 2007).

Fantacini e Dias (2015), no artigo intitulado "Professores do Atendimento Educacional Especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual", objetivaram conhecer e refletir sobre a organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com DI e a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para estes alunos nas escolas comuns.

As participantes da pesquisa relataram não apresentar dificuldades no AEE junto aos alunos com DI e ressaltaram a importância do ensino colaborativo com professores da classe regular, contudo, apontam dificuldades para se constituir uma rede de apoio. Também se verificou que, embora se tenha a compreensão da importância das adaptações curriculares, as professoras do AEE não sabiam se as professoras da sala de aula comum tinham formação ou conhecimentos adequados para proceder tais adaptações no cotidiano da sala de aula. As professoras do AEE tiveram dificuldade de mensurar o rendimento dos alunos com DI, indicando a necessidade de registros sistemáticos para avaliar e acompanhar o desempenho destes alunos no contexto da classe comum.

Sobre a importância que a avaliação adquire em contextos educacionais inclusivos, Bortolozzo (2007) ressalta que é por meio da avaliação da aprendizagem que é possível que o professor identifique o estilo de aprendizagem dos alunos, os recursos necessários para a remoção das barreiras para a suas aprendizagens, bem como estar ciente dos conhecimentos e habilidades que o aluno já se apropriou e aqueles que ainda apresenta dificuldades. Identificar as necessidades especiais dos alunos com DI é fundamental para a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas às especificidades apresentadas por eles no processo de aprendizagem.

Tendo em vista que observaram dificuldades das professoras em reconhecer o nível de competência curricular de seus alunos com DI, Fantacini e Dias (2015) explicam que é urgente a necessidade da realização de pesquisas na sala de aula comum, a fim de investigar como tem acontecido o trabalho pedagógico neste espaço junto aos alunos com DI, para que sejam indicadas orientações pedagógicas adequadas para o desenvolvimento e o aproveitamento acadêmico dos alunos com DI de maneira mais sistemática.

De modo geral, as duas pesquisas indicaram uma fraca parceria entre professores da classe comum e da SRM, muito embora valorizem essa relação. Este resultado vem reafirmar a necessidade de mudanças nas políticas educacionais, pois sem a oportunidade de contato e trocas de informações entre esses profissionais não poderão trabalhar juntos para favorecer, de forma mais efetiva, a aprendizagem dos alunos com DI.

3.3 TEMA 3: PESQUISAS COLABORATIVAS NO CONTEXTO DE SALA DE AULA COMUM E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Esta categoria foi constituída a partir da análise de pesquisas que realizaram um processo de formação dos professores vinculados às suas práticas pedagógicas junto a alunos com DI. Tais trabalhos se desenvolveram por meio de uma pesquisa colaborativa, modelo derivado do modelo de pesquisa participante.

Toledo e Vitaliano (2012) realizaram uma pesquisa colaborativa em uma escola estadual localizada no Estado do Paraná que ofertava os anos finais do Ensino Fundamental. Foram participantes da pesquisa duas professoras de dois alunos com DI. Por meio de entrevistas realizadas com as professoras da classe comum, as pesquisadoras constataram que a escola não recebia orientações de profissionais especializados e que os professores não tiveram acesso às informações ou formação específica para atuar junto aos alunos com DI, bem como sobre práticas educacionais inclusivas.

Durante as observações realizadas no contexto da sala de aula comum, as pesquisadoras identificaram que: as professoras não atendiam às especificidades dos alunos com DI; os alunos com DI não realizavam as atividades propostas pelas professoras; as professoras não orientavam os alunos e não exigiam deles a realização das atividades; as professoras demonstraram insegurança no trato com os alunos com DI, alegando falta de preparo para a realização deste trabalho.

Após a realização de ciclos de estudos, reflexão sobre as aulas, planejamento de modo colaborativo e participação e colaboração em sala de aula junto às professoras participantes do estudo, as pesquisadoras concluíram que: o trabalho dos professores em sala de aula é muito solitário, e que falta a eles orientação e apoio para lidar com todos os alunos e não apenas com os que apresentam DI; que é importante a presença e parceria de profissionais especializados para que, em processo de colaboração, encontrem meios e métodos de atender melhor as especificidades de cada aluno. Além disso, as professoras relataram que, após o processo de desenvolvimento da pesquisa, passaram a compreender melhor a deficiência dos alunos com DI, bem como a ter mais segurança para atendê-los em sala de aula.

Braun e Nunes (2015) fizeram uma pesquisa-ação-colaborativa na qual buscaram investigar a elaboração dos processos de ensino e aprendizagem e a formação de conceitos por um aluno com DI, por elas denominado de Ian. Foram filmados episódios de interação entre o aluno e professores da sala de aula comum e da sala de recursos, que permitiram às pesquisadoras constatarem que a apresentação de informações e recursos complementares e a mediação do professor impulsionou o aluno com DI a refletir sobre o que externava como resposta, bem como a utilização do uso de memória, atenção, análise e síntese pelo aluno, evidenciando a importância do professor como mediador no processo de aprendizagem do aluno com DI.

As pesquisadoras também constataram que o trabalho colaborativo entre as professoras da classe comum e da SRM favoreceu o processo de aprendizagem do aluno com DI, explicitando o quanto no coletivo é mais fácil planejar e desenvolver mudanças e pensar em soluções para os problemas enfrentados, conforme explica Díez (2010).

Atuar de forma colaborativa e cooperativa na escola constitui-se um dos saberes procedimentais considerados importantes para a inclusão escolar (NOZI; VITALIANO, 2019). A literatura também indica que, para o fortalecimento da inclusão escolar, a cultura colaborativa deve ser estabelecida, contudo, há entraves políticos e legais que dificultam a atuação colaborativa entre professor da sala de aula comum e professor da Educação Especial, pois o AEE acontece no horário inverso ao período regular que o aluno frequenta e não há oportunidades de trocas e estabelecimento de objetivos comuns entre professor da sala de aula regular e professor do AEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2018).

3.4 TEMA 4: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS NO USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sobre recursos tecnológicos via *software*, que favorecem a aprendizagem de conteúdos acadêmicos em alunos com DI, identificamos dois estudos, os quais destacam a importância da tecnologia e o quanto ela oferece oportunidades de aprendizagens lúdicas e motivadoras para os alunos.

No artigo intitulado "Avaliação da eficácia do *software* 'Alfabetização Fônica' para alunos com deficiência mental", Hein et al. (2010) avaliaram a consciência fonológica de 22 crianças com DI por meio do *software* "Alfabetização Fônica Computadorizada". Os resultados do estudo evidenciaram que o uso de

procedimentos computadorizados colabora no desenvolvimento de habilidades como a consciência fonológica e a leitura de crianças com DI. Outra vantagem observada pelas pesquisadoras foi que este tipo de *software* proporciona ao processo de ensino e aprendizagem ludicidade e interatividade, despontando como mais uma possibilidade para o processo de alfabetização destes alunos.

Embora saibamos dos benefícios que o uso de recursos computadorizados e de tecnologias assistivas (TA) trazem para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos alunos com deficiências, uma limitação observada é que os recursos tecnológicos não estão ao alcance de todos os alunos, já que poucas escolas públicas brasileiras dispõem de salas de informática ou de profissionais capacitados para utilizar estas ferramentas de forma adequada. Hummel (2015) constatou que, professores do AEE, especialistas em Educação Especial, reconhecem alguns recursos de TA, mas eles não sabem manuseá-los.

Pedro e Chacon (2013) propuseram atividades específicas de informática, por meio de *softwares* educativos, para 6 alunos com DI, matriculados em duas escolas públicas que dispunham de laboratório de informática e de instrutores para as aulas. Os resultados indicaram que inicialmente alguns alunos tinham dificuldades de manusear os componentes periféricos do computador, como *mouse* e teclado, em decorrência da falta de experiência adequada com tais componentes. Os pesquisadores concluíram que se os conteúdos trabalhados nas aulas de informática tivessem relação com os conteúdos que são propostos na classe comum, os alunos com DI podiam ter mais oportunidades de experienciar atividades diferenciadas sobre os temas com maior probabilidade de sucesso na aprendizagem, mas ressaltaram sobre a importância do professor planejar as atividades que serão desenvolvidas e a necessidade de se identificar *softwares* que atendam às necessidades dos alunos.

De modo geral, os dados da pesquisa corroboram com a ideia de que quanto mais instrumentos, recursos e estratégias forem utilizados no processo de ensino, maiores serão as chances dos alunos aprenderem, especialmente os alunos com DI que precisam de métodos de ensino multissensoriais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os alunos com DI constituem um grupo cada vez mais presente nas escolas comuns e desafiam a escola na tarefa de ensinar. Apesar disso, constatamos que, nos últimos anos, foi pouco expressiva a quantidade de trabalhos publicados sobre a inclusão escolar destes alunos.

Por meio da análise dos artigos selecionados, evidenciou-se que ainda falta aos professores da escola comum subsídios teóricos e práticos importantes para a educação inclusiva, tais como: conhecimento da legislação que direciona a política educacional inclusiva; conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com DI e suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem; conhecimento do papel que cabe à Educação Especial na educação inclusiva; e conhecimento sobre como favorecer sua aprendizagem escolar e socialização.

Por outro lado, identificamos também que os pesquisadores, ao realizarem pesquisas diretamente com os alunos com DI, professores e especialistas que atuam na escola comum, puderam identificar potencialidades em algumas práticas pedagógicas que foram investigadas e, a partir delas, elencar caminhos e estratégias que podem ser adotadas para aprimorar o trabalho pedagógico dos professores e a organização da escola de forma mais inclusiva, dando destaque para o trabalho colaborativo.

Com este estudo, constatamos que as pesquisas envolvendo o processo de inclusão de alunos com DI têm pouca representatividade na área da Educação Especial, embora os desafios enfrentados nas escolas comuns para a inclusão destes alunos sejam significativos. Consideramos que os alunos com DI compõem um grupo para o qual precisamos propor mais esforços em pesquisas, formação de professores e parcerias, a fim de minimizar as dificuldades da escola comum em oportunizar a eles um ambiente adequado para suas aprendizagens, com recursos e condições que atendam às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

ANTUNES, K. C. V. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva**. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Pt: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. de O de P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, n. 1, p. 75-92, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00075.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRIDI, F. R. de S. BAPTISTA, C. R. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13393/pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

CECHIN, M. B.C.; COSTA, A. C.; DORNELES, B. V. Ensino de fatos aritméticos para escolares com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 19, n. 1, p. 79-92, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n1/06.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

DÍEZ, A. M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Inclusão: Rev. Educ. Esp.**, v. 5, n. 1, p. 16-25, 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013527.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. da S. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, n. 1, p. 57-74, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00057.pdf>>. Acesso em: Acesso em 08 jan. 2018.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 12, n. 1, p. 85-100, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n1/31986.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

HEIN, J. M. *et al.* Avaliação da eficácia do *software* "Alfabetização Fônica" para alunos com deficiência mental. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 16, n. 1, p. 65-82, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n1/06.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

HUMMEL, E. I. Saberes docentes para o uso de Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado. **Informática na Educação: teoria e prática**, v. 18, n. 2, p. 81-92, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/56237/36448>. Acesso em: 09 out. 2019.

IBGE. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?edicao=9749&t=destaques>. Acesso em: 09 out. 2019.

KE, X.; LIU J. **Deficiência Intelectual**. Tratado de Saúde Mental da Infância e Adolescência da IACAPAP (International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions), 2015. Disponível em: <https://iacapap.org/content/uploads/C.1-Intellectual-disabilities-PORTUGUESE-2015.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n3/a09.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Paulo: EduFScar, 2018. 160 p.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Os saberes docentes identificados na produção acadêmica no exercício da educação inclusiva. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 2, p. 405-430, 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6698/4320>. Acesso em: 08 out. 2019.

PEDRO, K. M.; CHACON, M. C. M. *Softwares* educativos para alunos com Deficiência Intelectual: estratégias utilizadas. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 19, n. 2, p. 195-210, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a05v19n2.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2018.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Especializado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, p. 193-208, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523804012.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 7, n. 2, p.5-21, 2014. Disponível em: <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/140/134>. Acesso em: 04 out. 2019.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão-Rev. educ. esp.**, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 out. 2019.

ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicol. estud.**, v. 18, n. 4, p. 737-748, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n4/15.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

SANTOS, D. C O. dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqu.**, v. 38, n. 4, p. 935-948, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/10.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2018.

SANTOS, T. C. C. dos; MARTINS, L. de A. R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 21, n. 3, p. 395-408, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n3/1413-6538-rbee-21-03-00395.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

TOLEDO, E. H. de; VITALIANO, C. R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Rev. bras. educ. espec.**, v. 18, n. 2, p. 319-336, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n2/v18n2a10.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Gislaine Semcovici Nozi

Graduação em Pedagogia. Especialização em Educação Especial Inclusiva (UNOPAR); Psicopedagogia Institucional (UNOPAR). Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil.

Contato: gislainesemcovicinozi@gmail.com

Celia Regina Vitaliano

Graduação em Psicologia. Especialização em Programação de Condições de Ensino na Universidade (UFSCAR). Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Brasil.

Contato: reginavitaliano@gmail.com