



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**FABIANA MARIA BARBOSA DE SOUSA**

**REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

**FORTALEZA**

**2024**

FABIANA MARIA BARBOSA DE SOUSA

REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção de Título de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: linguagens e práticas educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S696r Sousa, Fabiana Maria Barbosa de.

Reflexões de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para inclusão produzidas no contexto de uma pesquisa colaborativa / Fabiana Maria Barbosa de Sousa. – 2024.

252 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa.

1. casos de estudantes. 2. deficiência intelectual. 3. inclusão. 4. práticas pedagógicas. I. Título.

CDD 370

---

FABIANA MARIA BARBOSA DE SOUSA

REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção de Título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: linguagens e práticas educativas.

Aprovada em: 30/07/2024

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Francisca Geny Lustosa (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

## AGRADECIMENTOS

Expressar minha gratidão neste momento é uma chance de reconhecer publicamente todas as pessoas com quem compartilho minha vida e às quais devo um profundo agradecimento, especialmente àqueles que contribuíram diretamente e/ou indiretamente para a realização deste trabalho, tanto de forma objetiva quanto subjetiva.

A Deus que em sua infinita bondade, me fortaleceu e me permitiu prosseguir, diante de todas as dificuldades vivenciadas nesse percurso.

À Prof.<sup>a</sup>. Dra. Geny Lustosa por todo apoio, incentivo, companheirismo, orientações e amizade. Por ter me incentivado, me encorajado, mas, sobretudo, por ter acreditado em meu potencial.

À Prof.<sup>a</sup>. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes pelas importantes considerações na qualificação do trabalho e na defesa.

À Prof.<sup>a</sup>. Dra. Geandra Cláudia Silva Santos pelo aceite do convite em participar da qualificação e da defesa e pelas valorosas considerações.

Aos professores da pós-graduação, referências para mim, que aqui represento pela prof.<sup>a</sup> Dra. Geny Lustosa, pela orientação a este trabalho.

Aos pesquisadores que de forma indireta contribuiu com meus estudos, com seus trabalhos de dissertações e teses que me inspiraram a trilhar os caminhos da minha pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação, pela permissão para realização da pesquisa entre as professoras do ensino fundamental I.

As diretoras das escolas das professoras participantes por nos receber, acolher e dispensar as professoras para os encontros da pesquisa.

As professoras participantes da pesquisa, por aceitarem o convite e pela colaboração, partilhar suas práticas pedagógicas, necessidades formativas, desafios, angústias e pelas amizades construídas.

Aos colegas Alexandre Mapurunga, Francisca Suely, pela amizade, almoços juntos no Kina do Feijão Verde, momentos de estudos e colaboração nas discussões sobre inclusão. Gratidão Alexandre pela amizade, apoio, risos, boazinhas. Obrigada Suely pela amizade e apoio.

A todos(as) do grupo de pesquisa Pro inclusão, especialmente, Alexandre, Suely, Simone, prof.<sup>a</sup> Geny Lustosa... pelos momentos de estudos, troca de saberes, amizade e apoio.

Aos meus amigos e amigas do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará que compartilharam e acompanharam os caminhos trilhados durante esta jornada.

À minha querida amiga Dra. Camila Barreto, pelo apoio e ajuda na categorização inicial dos dados, e principalmente pela amizade, que insistentemente me incentivou para a concretização desse sonho. Obrigada Camila, pela amizade, carinho, pela força e torcida.

Às amigas Adelaide, Wanderléia, Juracy, pela amizade, apoio, incentivo e torcida para que tudo desse certo.

Por fim e não menos importante, agradeço a minha base familiar, base sólida, por que é ela que me sustenta todos os dias

Aos meus pais, Francisco Romualdo e Maria Helena (*in memoriam*), por sempre estarem ao meu lado incondicionalmente. Aos meus irmãos, Fatima Barbosa, Flaviana Barbosa, Joana Paula e José Tadeu, por acompanharem essa minha jornada e estarem na torcida pelo meu sucesso.

Ao meu esposo Washington Martins, pelo apoio e compreensão nessa jornada, por compreender minha necessidade de ficar estudando e me distanciar de momentos de diversão e compromisso familiares, e pelo cuidado e zelo com nossa filha Heloísa.

A minha filha Heloísa, razão da minha vida, por me compreender e respeitar minha ausência em alguns momentos, vigilante dos meus estudos, TE AMO FILHA!

À minha companheira das madrugadas, cacau (minha cachorrinha) que sempre ficava deitada ao meu lado, nos momentos de estudo.

E à tantos outros que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

Meu sincero, obrigada!

"[...] Todas as pessoas em essência são diferentes, ao mesmo tempo se assemelham por características Diversas tais como necessidade de pertencimento, de afeto, dentre outras. Nessa perspectiva não se pode caracterizar pessoas. Uma pessoa não é diferente de outra porque apresenta uma deficiência, ela é diferente simplesmente pelo fato de existir [...]".  
(Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 24)

"Escola boa é escola para todos"  
(Mantoan, 2020, p. 77)

## RESUMO

Essa pesquisa teve por objetivo analisar o processo implicado na sistematização e análise dos casos de estudantes com deficiência intelectual, escritos por professores de sala de aula comum sobre seus estudantes, em contexto de uma pesquisa colaborativa, considerando as possibilidades de construção de práticas inclusivas. Como objetivos específicos, compreender como as práticas inclusivas são construídas a partir da identificação dos elementos provocadores da sistematização e análise do caso de estudante com deficiência intelectual elaborado pelas próprias professoras da sala de aula comum. Identificar os conhecimentos sobre inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem do estudante com deficiência que emergem e/ou são requeridos na sistematização e análise do caso ao longo dos encontros da pesquisa. O referencial teórico se alicerça nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky que subsidiam a compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. A pesquisa também se referendou nos princípios que versam sobre a educação inclusiva ancorados em diversos autores como Figueiredo, Mantoan, Lanuti e Lustosa, dentre outros pesquisadores nacionais e internacionais. A pesquisa de natureza qualitativa do tipo colaborativa seguiu roteiros específicos para coleta de dados (questionários, roteiros reflexivos, registros de ideias centrais de textos e vídeos). Participaram desta pesquisa nove professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza, que tinham em suas salas de aula estudantes com deficiência intelectual. A pesquisa contou com sete encontros sistemáticos e presenciais com as professoras participantes onde se propôs estudos acerca da deficiência intelectual, inclusão, práticas pedagógicas, bem como foram discutidos e analisados, de modo coletivo, os casos dos estudantes com deficiência intelectual escritos pelas professoras. Dentre os resultados da pesquisa podemos destacar a presença de equívocos conceituais acerca da deficiência intelectual tanto nos discursos das docentes quanto nas escritas dos casos. Também se observou um equívoco quanto à compreensão de inclusão em sua prática em sala de aula, assemelhando-a aos conceitos de integração e aos princípios de segregação. Outro aspecto evidente nos discursos das docentes e nos casos dos estudantes foi a fragilidade da formação continuada sobre a presente temática junto aos professores de sala de aula comum. Ao longo dos encontros da pesquisa, a análise e discussão dos casos de estudantes com



deficiência intelectual escritos pelas professoras revelou-se uma metodologia importante no processo formativo, envolvendo as temáticas inclusivas. Dito isso, considera-se que a metodologia utilizada na pesquisa pode ter promovido a ampliação conceitual sobre a inclusão, aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e práticas pedagógicas por parte das docentes participantes.

**Palavras-chave:** casos de estudantes; deficiência intelectual; inclusão; práticas pedagógicas.

## **ABSTRACT**

This research aimed to analyze the process involved in the systematization and analysis of cases of students with intellectual disabilities, written by regular classroom teachers about their students, in the context of collaborative research, considering the possibilities of building inclusive practices. As specific objectives Understand how inclusive practices are constructed based on the identification of the elements that provoke the systematization and analysis of the case of a student with intellectual disability prepared by the teachers in the common classroom themselves. Identify the knowledge about inclusion, pedagogical practices and learning of students with disabilities that emerge and/or are required in the systematization and analysis of the case that emerged throughout the research meetings. The theoretical framework is based on Vygotsky's Historical-Cultural assumptions that support the understanding of the development and learning of people with intellectual disabilities. The research was also based on the principles that deal with inclusive education anchored in several authors such as Figueiredo, Mantoan, Lanuti and Lustosa, among other national and international researchers. The collaborative qualitative research followed specific scripts for data collection (questionnaires, reflective scripts, recordings of central ideas in texts and videos). Nine teachers from the Fortaleza municipal education network, who had students with intellectual disabilities in their classrooms, participated in this research. The research included seven systematic and face-to-face meetings with the participating teachers where studies on intellectual disability, inclusion, pedagogical practices were proposed, as well as the cases of students with intellectual disabilities written by the teachers were discussed and analyzed collectively. Among the research results, we can highlight the presence of conceptual misunderstandings about intellectual disability both in the teachers' speeches and in the case reports. There was also a misunderstanding regarding the understanding of inclusion in its practice in the classroom, similar to the concepts of integration and the principles of segregation. Another aspect evident in the teachers' speeches and in the students' cases was the fragility of continued training on this topic with regular classroom teachers. Throughout the research meetings, the analysis and discussion of cases of students with intellectual disabilities written by the teachers proved to be an important methodology in the training process, involving inclusive themes. That said, it is considered that the methodology used in the

research may have promoted conceptual expansion on inclusion, learning for students with intellectual disabilities and pedagogical practices on the part of the participating teachers.

**Keywords:** student cases; intellectual disability; inclusion; pedagogical practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	–	Professoras que participaram do 1º encontro.....	107
Figura 2	–	Pastas entregues às professoras no primeiro encontro .....	108
Figura 3	–	Imagem do cronograma referente ao primeiro encontro da pesquisa .....	109
Figura 4	–	Slides que foram apresentados no segundo momento do primeiro encontro .....	110
Figura 5	–	Roteiro para escrita dos casos dos estudantes .....	112
Figura 6	–	Momento de análise do primeiro caso do estudante com deficiência.....	114
Figura 7	–	Roteiro para escrita da análise reflexiva do caso do estudante com deficiência intelectual .....	115
Figura 8	–	Roteiro para apoiar a reescrita do caso do estudante com deficiência intelectual.....	116
Figura 9	–	Roteiro sobre a escolha dos casos dos estudantes com deficiência intelectual.....	117
Figura 10	–	Terceiro encontro da pesquisa.....	118
Figura 11	–	Registro da capa do livro da acolhida “Na minha escola todo mundo é igual” .....	119
Figura 12	–	Apresentação do documento com as contribuições acerca do caso .....	120
Figura 13	–	Imagem das contribuições das docentes para o caso.....	124
Figura 14	–	Docentes participantes do 6º encontro.....	125
Figura 15	–	Foto do sétimo encontro .....	126
Figura 16	–	Roteiro para reescrita dos Casos de estudante com deficiência intelectual.....	127
Figura 17	–	Roteiro para avaliação da pesquisa .....	128

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	–	Distribuição das unidades escolares por distrito .....	90
Gráfico 2	–	Matrícula de estudantes por deficiência na rede municipal .....	91
Gráfico 3	–	Matrículas da educação inclusiva por distrito de educação.....	92
Gráfico 4	–	Crescimento de salas de recursos multifuncional 2013-2023 ....	93
Gráfico 5	–	Três maiores desafios para a inclusão do estudante com DI .....	99
Gráfico 6	–	Organização das atividades pedagógicas.....	99
Gráfico 7	–	Dificuldades da prática pedagógica .....	100
Gráfico 8	–	Dificuldades percebidas nos estudantes com DI.....	101
Gráfico 9	–	O que justificam as dificuldades dos estudantes com D.I.....	102
Gráfico 10	–	O que os estudantes com D.I mais gostam de realizar em sala de aula.....	202
Gráfico 11	–	Diversificações realizadas para os estudantes com DI .....	103
Gráfico 12	–	Afirmativas que descrevem as experiências docentes .....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Levantamento dos trabalhos encontrados da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) A.....	46
Quadro 2	– Trabalhos científicos BDTD – 2012 A 2022 .....	49
Quadro 3	– Levantamento dos trabalhos encontrados da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) .....	49
Quadro 4	– Levantamento dos trabalhos encontrados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).....	54
Quadro 5	– Informações profissionais das professoras .....	95
Quadro 6	– Perfil das professoras participantes – informações de qualificação profissionais .....	96
Quadro 7	– 1º caso analisado coletivamente pelas professoras .....	133
Quadro 8	– 2º caso analisado pelas professoras.....	135
Quadro 9	– 3º caso analisado pelas professoras.....	137
Quadro 10	– Formação continuada municipal de Fortaleza.....	185
Quadro 11	– Reescrita do 1º caso analisado (2º encontro - Prof. <sup>a</sup> : Edu) .....	201
Quadro 12	– Reescrita do 2º caso analisado (3º encontro - Prof. <sup>a</sup> : Maria)....	203
Quadro 13	– Quadro 13 – Reescrita do 3º caso analisado (5º encontro - Prof. <sup>a</sup> : Joana).....	204

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Parcerias SME e instituições especializadas .....	92
Tabela 2 – Ações formativas com a temática da educação inclusiva – 2023.	94

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CREAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará
D.I.	Deficiência Intelectual
FPS	Funções Psicológicas Superiores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênicos, Queer, Intersexuais, Assexuais e Pansexuais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UCS	Universidade Caxias do Sul
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPA	Universidade Federal da Paraíba
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL: APROXIMAÇÕES COM AS TEMÁTICAS DO ESTUDO .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1</b>	<b>Princípios e argumentos que fundamentam a inclusão em educação .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2</b>	<b>Estado da questão: o que dizem os trabalhos científicos sobre a perspectiva de casos dos estudantes e reflexões de professores acerca das práticas pedagógicas para inclusão .....</b>	<b>44</b>
<b>2.3</b>	<b>Aprendizagem com o outro numa relação social: Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky .....</b>	<b>59</b>
<b>2.4</b>	<b>A educação da pessoa com deficiência intelectual materializada nas práticas pedagógicas do professor: estudos que advogam para a inclusão .....</b>	<b>71</b>
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>78</b>
<b>3.1</b>	<b>Abordagem e procedimentos: os casos dos estudantes com deficiência intelectual .....</b>	<b>78</b>
<b>3.2</b>	<b>O <i>lócus</i> e os sujeitos participantes da pesquisa: panorama da rede de ensino municipal de Fortaleza .....</b>	<b>89</b>
<b>3.2.1</b>	<b><i>Perfil das professoras participantes da pesquisa .....</i></b>	<b>95</b>
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos metodológicos da pesquisa, chegou a hora de ir para o campo – fase da coleta de dados .....</b>	<b>104</b>
<b>3.4</b>	<b>Arquitetura da pesquisa sobre a formação com os casos de estudante com deficiência intelectual .....</b>	<b>105</b>
<b>3.5</b>	<b>Dinâmica dos encontros da pesquisa .....</b>	<b>106</b>
<b>3.5.1</b>	<b><i>Iniciando a pesquisa de campo: primeiro encontro .....</i></b>	<b>107</b>
<b>3.5.2</b>	<b><i>Segundo encontro: análise reflexiva do primeiro caso de estudante com deficiência intelectual.....</i></b>	<b>113</b>
<b>3.5.3</b>	<b><i>Terceiro encontro: análise reflexiva do segundo caso de estudante com deficiência intelectual.....</i></b>	<b>118</b>
<b>3.5.4</b>	<b><i>Quarto encontro: estudo sobre aprendizagem do estudante com deficiência intelectual à luz da Teoria Histórico-Cultural .....</i></b>	<b>121</b>

3.5.5	<i>Quinto encontro: análise do terceiro caso de estudante com deficiência intelectual</i> .....	123
3.5.6	<i>Sexto encontro: estudo sobre aprendizagem do estudante com deficiência intelectual à luz da Teoria Histórico-Cultural e práticas pedagógicas inclusivas</i> .....	124
3.5.7	<i>Sétimo encontro: Avaliação da pesquisa</i> .....	126
3.6	<b>Preparando o terreno para análise dos dados. Momento da coleta das rosas</b> .....	128
4	<b>NARRATIVAS DAS PROFESSORAS QUANDO EM ANÁLISES DOS CASOS DOS ESTUDANTES: UMA (RE)LEITURA DOS CONCEITOS, COMPREENSÕES E VIVÊNCIAS APRESENTADAS</b>	131
4.1	<i>Narrativas orais e escritas: o que dizem as professoras sobre os casos de seus estudantes</i> .....	132
4.2	<i>Os conceitos e perspectivas docentes sobre a inclusão do aluno com DI: marcas nas falas nos momentos dos debates coletivos</i> .....	141
4.2.1	<i>Identificação de conceitos concebidos pelas docentes sobre inclusão</i> .....	145
4.2.2	<i>Perspectivas que concernem à inclusão: modelos caritativo, médico e social da deficiência</i> .....	146
4.2.3	<i>Perspectivas sobre a inclusão escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas diante de diferentes paradigmas</i> .....	150
4.2.4	<i>Identificação de barreiras tanto para a inclusão quanto para o ensino desse aluno com DI, nas perspectivas das professoras...</i>	155
4.3	<b>Identificação de potencialidades e necessidades para inclusão desse estudante: uma luz que clareia, fotossíntese para a inclusão.</b> .....	162
4.4	<b>Propostas e soluções das professoras para inclusão do estudante com deficiência intelectual: indicando caminhos para a inclusão?</b> .....	168
5	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: RELATOS DA REALIDADE QUE VIVENCIAM AS PROFESSORAS.</b>	179

<b>6</b>	<b>APRECIÇÃO DAS DOCENTES ACERCA DA METODOLOGIA DA PESQUISA COM FOCO NA TEMATIZAÇÃO DOS CASOS DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL .....</b>	<b>192</b>
<b>6.1</b>	<b>Análise das docentes sobre o uso de casos de estudantes com D.I .....</b>	<b>192</b>
<b>6.2</b>	<b>Reescrita dos casos dos estudantes com deficiência intelectual: um olhar diferente sobre seus estudantes.....</b>	<b>201</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: DA PROCURA AO ENCONTRO .....</b>	<b>208</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>211</b>
	<b>APÊNDICE A – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES REALIZADOS NOS ENCONTROS DA PESQUISA.....</b>	<b>211</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>226</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE A ESCOLHA DOS CASOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>228</b>
	<b>APÊNDICE D – ROTEIRO COMPLETANDO FRASES .....</b>	<b>229</b>
	<b>APÊNDICE E – ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE OS CASOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....</b>	<b>230</b>
	<b>APÊNDICE F – INSTRUMENTAL PARA A APOIAR A (RE)ESCRITA DOS CASOS DOS ESTUDANTES.....</b>	<b>232</b>
	<b>APÊNDICE G – TEXTOS PARA ACOLHIDAS E REFLEXÕES JUNTO ÀS PROFESSORAS .....</b>	<b>234</b>
	<b>APÊNDICE H – ROTEIRO PARA APOIAR A ESCRITA DOS CASOS DE ESTUDANTES.....</b>	<b>236</b>
	<b>ANEXO A – TERMOS DE AUTORIZAÇÕES PARA PESQUISA .....</b>	<b>237</b>
	<b>ANEXO B – ESCRITA e REESCRITA DOS CASOS DOS ESTUDANTES COM D. I.....</b>	<b>238</b>
	<b>ANEXO C – CONTRIBUIÇÕES COLETIVAS DAS DOCENTES SOBRE O CASO DO ESTUDANTE COM D.I ANALISADO. ....</b>	<b>249</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de mestrado, intitulada *reflexões de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para inclusão produzidas no contexto de uma pesquisa colaborativa*, está articulada às discussões mais atuais acerca da Educação Inclusiva, aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e práticas pedagógicas em contexto de sala de aula comum.

Assim, realizamos nesta pesquisa de mestrado, um estudo investigativo que contempla a inclusão do estudante com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum, junto à reflexão sobre as práticas pedagógicas para inclusão desse discente, às necessidades formativas dos docentes e a sistematização dos casos de estudantes com deficiência intelectual, escritos pelas suas próprias professoras, como fomento para possíveis reverberações nas práticas pedagógicas por elas realizadas em contexto de sala de aula comum.

Cumpramos registrar inicialmente, que a aproximação com a temática que investigamos emergiu da nossa experiência profissional no município de Fortaleza como professora de sala comum, por 6 anos, bem como da experiência como professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), há mais de 16 anos, e professora formadora da área de Educação Especial e Inclusiva da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, por 2 anos, e da Secretaria de Educação do estado do Ceará, na Instituição CREAECE, desde o ano de 2017 até atualidade. Além disso, tal aproximação também se deu devido a uma participação, como sujeito de pesquisa de um pós-doutorado da UFC. Nessa experiência, participamos de formações com abordagens na psicogênese da língua escrita, leitura, estratégias e mediações pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual. Tais experiências nos oportunizaram observar diferentes barreiras que dificultam a inclusão do estudante com deficiência e impedem o acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência intelectual.

No contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>1</sup>, tivemos profissionalmente a maior aproximação com o objeto de nossa pesquisa, pois esse é

---

<sup>1</sup> É o serviço da Educação Especial que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

um espaço favorável para contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, atentando para as reais especificidades do estudante com deficiência, visando a minimizar as barreiras que dificultam a sua inclusão na escola comum, em especial, no contexto da sala de aula comum. Para identificar essas barreiras, o professor do AEE faz um levantamento investigativo do contexto escolar, observando os espaços sociais dos quais esse aluno participa; utiliza da metodologia do Estudo de Caso<sup>2</sup>, que é um estudo aprofundado e investigativo a respeito desse estudante nos espaços de aprendizagem. Ademais, nesse contexto, temos momentos de interlocuções com o(a) professor(a) da sala de aula com o objetivo de dialogar a respeito da inclusão desse discente, suas especificidades, necessidades e principalmente potencialidades. Nesse cenário, fortalecemos mais nossa aproximação com a nossa temática de investigação, tendo em vista que esse contexto nos possibilitou a identificar as diferentes barreiras que impedem o acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência.

Algumas dessas barreiras ancoram-se na esfera das práticas pedagógicas e se apresentam, em particular, na precariedade de ações e estratégias significativas para a promoção desses alunos como sujeitos cognoscentes e na ausência de ações que fomentem a participação ativa dos discentes no processo de ensino e aprendizagem na escola comum (Lustosa, 2009; 2021; Silva, 2012; 2016).

O trabalho realizado no AEE coloca-nos, constantemente, frente às demandas de um público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que necessita de novos saberes sobre a inclusão desses estudantes, promovendo reflexões e atitudes diferentes daquelas cotidianas e arcaicas. Ou seja, é preciso atentar para as experiências vivenciadas e para as metodologias usadas em sala de aula comum, a fim de diversificar, para que atendam aos alunos com deficiência, os quais necessitam de estratégias de mediação que visam ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e metacognitivas de forma integrada e contextual (Silva, 2012; 2016)

É importante salientar que uma das funções do professor do AEE é promover momentos de interlocuções com os docentes da sala comum, com o

---

<sup>2</sup> A metodologia de estudo de caso no contexto do AEE é utilizada pelo professor(a) para investigar o estudante com deficiência e identificar as barreiras que dificultam sua inclusão no ambiente escolar. Essa abordagem se diferencia da metodologia de sistematização e análise de casos de estudantes com deficiência intelectual, que é apresentada neste trabalho dissertativo.

objetivo de viabilizar a inclusão desse aluno e minimizar as barreiras que dificultam seu acesso ao conhecimento, NOTA TÉCNICA, Nº 11 (BRASIL 2010)

Comumente escutamos queixas dos professores, nos momentos de diálogos, junto às professoras de sala de aula comum da escola na qual trabalho<sup>3</sup>, em conversas entre as próprias professoras, nos seus planejamentos, até mesmo no recreio, e em conversas paralelas, acrescidas de falas de alguns dos docentes cursistas, os quais participaram de cursos realizados pelo CREAECE<sup>4</sup>, onde atuamos também como formadora.

Com destaque, algumas expressões do tipo: *i. “Não sei o que fazer com ele”, “que atividades passar para ele de forma que aprendam”;* *ii. “Não tenho formação para trabalhar com ele”;* *iii. “Acho que ele deveria ter um ensino especializado e individualizado”;* *iv. “Não tenho conhecimento nessa área de atuação profissional”;* *v. “Esses alunos não aprendem ou não avançam no conhecimento”;* *vi. “não somos/estamos preparados para inclusão, de jeito nenhum”;* *viii. “Esse aluno era para ser ensinado somente no AEE”;* *ix. “Não vejo evolução na sua aprendizagem”;* *ix “A inclusão caiu de paraquedas na escola”.*

Narrativas com esse teor são ouvidas de modo repetitivo, indicando, na melhor das hipóteses, uma preocupação com esses estudantes, ou resistências e negações acerca do processo de ensino e aprendizagem desses discentes, conforme estabelece Lustosa (2009) em sua pesquisa de doutorado.

Sousa (2022)<sup>5</sup> destaca, em resultado de pesquisa, que as professoras apresentam dificuldades para compreender o ensino na perspectiva da inclusão para os alunos com deficiência intelectual. As barreiras para a inclusão desses alunos estão, principalmente, ligadas à compreensão das docentes sobre a aprendizagem dos discentes. O estudo indica que a reflexão crítica das professoras sobre suas práticas pedagógicas e a identificação das potencialidades dos alunos resultaram em mudanças significativas para a inclusão desse público.

Ressaltamos que muitos dos profissionais da educação que enunciaram (enunciam) essas expressões também já participaram de formações continuadas em

---

<sup>3</sup> Essa frase está na primeira pessoa do singular por informar uma realidade do campo profissional específico somente da professora mestranda.

<sup>4</sup> Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará. Instituição na qual trabalho como professora formadora, nos cursos de educação especial, desde o ano de 2017 até a atualidade.

<sup>5</sup> Pesquisa realizada por Sousa (2022) em acompanhamento entre a professora do AEE (autora) e duas professoras de sala comum que tinham alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula.

serviço, propostas pela própria secretaria de educação do município, ou outras instituições públicas e privadas, contudo ainda manifestavam inúmeras dificuldades em exercer a docência junto a estudantes com deficiência intelectual ou outras.

Além disso, identificamos, na atuação docente dos professores, que acompanhamos nos momentos de interlocução, no trabalho do AEE, atividades de repetição ou práticas pedagógicas que não atendem às especificidades dos estudantes com deficiência(s), público da Educação Especial.

Em diversos momentos de interlocução entre a professora do AEE e os professores da sala de aula comum, que tinham estudantes com deficiência em suas turmas, ou mesmo durante visitas às salas para observação dos alunos, constatamos repetidamente a presença de estudantes sem atividades, ociosos, ou realizando tarefas que se distanciavam da proposta curricular da turma. Em outras situações, as atividades oferecidas não estavam alinhadas com a compreensão e as capacidades cognitivas do estudante, impedindo sua participação ativa e significativa no processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o aluno assumia um papel passivo, como mero observador, repetidor de ações ou copiator de respostas. Tais práticas pedagógicas reforçam a ideia de que esses estudantes não avançam no conhecimento, não aprendem e não fazem nada em sala de aula.

Nesses relatos das professoras da escola onde trabalho e das cursistas que participam das formações, percebemos que algumas ainda atribuem à deficiência do aluno a principal barreira para seu desenvolvimento. Esse é um entendimento equivocado da deficiência, ancorado no conceito médico, que exclui do aluno a oportunidade de participar ativamente do seu processo de aprendizagem e avançar no conhecimento.

O conceito de deficiência, baseado no modelo médico, que enquadra em níveis e graus, dificultando o desenvolvimento da pessoa por seus prejuízos cognitivos de natureza biológica, que transfere para o sujeito o peso da incapacidade. Ademais, apresenta-se como fator determinante no desenvolvimento desse estudante, nessa perspectiva, o laudo médico tem grande peso para o desenvolvimento desse discente. Nessa direção, “o diagnóstico da deficiência – expressa em laudos, os quais quase sempre são utilizados como documento norteador do trabalho pedagógico – se apoia na universalização de determinados públicos” (Mantoan; Lanuti, 2022 p. 34). Lins (2020) identificou como a concepção de DI, ancorado no modelo médico, compreende a deficiência como uma questão

exclusiva do sujeito e das questões biológicas, sendo considerada determinante para seu desenvolvimento.

Em oposição ao modelo médico, que limita a condição de desenvolvimento do sujeito culpabilizando-o pela sua deficiência, têm-se o conceito social que transpõe do corpo do sujeito suas dificuldades e passa para o meio, ou seja, as barreiras sociais que dificultam o desenvolvimento desses estudantes. Essa perspectiva, ancorada no modelo social, está presente em estudos e documentos legais que favorecem o direito e o respeito das pessoas com deficiência a participarem da sociedade em condições de igualdade e de oportunidades. “Esse novo entendimento se tornou a base das propostas de educação inclusiva atualmente” (Mapurunga *et al.*, 2023, p. 156). “Esse modelo nos faz entender que a deficiência resulta da interação entre a pessoa e as barreiras que se encontram no meio, assim, só pode haver uma escola inclusiva se essas barreiras forem eliminadas” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 35).

Mapurunga *et al.* (2023) enunciam que o modelo social de deficiência apresenta uma transformação paradigmática de grande relevância, a qual não só influenciou a compreensão da deficiência, mas também a concepção das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência na perspectiva de inclusão. Esse novo entendimento se tornou a base das propostas de educação inclusiva atualmente.

Pesquisas apontam que a concepção dos professores sobre a deficiência está relacionada ao aprendizado desse estudante com deficiência intelectual. Identificamos nos artigos encontrados por Lins (2020<sup>6</sup>), com destaque para Rossatto e Leonardo (2011), que a concepção dos professores sobre o aprendizado do D.I está pautada na ideia de que o aprendizado depende do aluno, desconsiderando-se as responsabilidades e a importância da escola, da família e dos contextos sociais. (Lins, 2020, p. 07)

Nesse sentido, o(a) professor(a), em alguns casos, fica aliviado(a) quando o estudante apresenta um laudo de deficiência (complexo pensar o papel assumido pelo laudo e/ou seu poder, ainda, equivocadamente tomado para a Educação Especial na escola?!) eximindo-se do compromisso de contribuir ativamente no

---

<sup>6</sup> Lins (2020) publicou um artigo intitulado: “Estado da arte de pesquisas sobre pessoas com deficiência intelectual nos últimos 20 anos (1998 a 2018)” cujo Objetivo identificar e analisar a produção científica brasileira que tiveram as pessoas com deficiência intelectual (DI) como tema, no recorte temporal 1998 a 2018.



processo de aprendizagem do aluno com deficiência: "ah, esse aluno tem laudo, então tá bom..." (fala de uma professora do 3º ano, 2022) ou "vamos atrás do laudo desse aluno, acho que ele tem deficiência, porque não faz nada em sala, vive saindo da sala e não sabe de nada" (fala de uma professora do 2º ano, 2021).

Nessas narrativas, percebemos que a culpabilidade da "não aprendizagem" e do "insucesso escolar" desse estudante está fundada nele próprio, na sua deficiência, pois apresenta barreiras que impedem o seu desenvolvimento.

Nessa acepção, muitos dos alunos com deficiência ainda estão às margens do processo de inclusão e de uma escola que os acolham em suas necessidades e especificidades. Isso se dá por apresentarem deficiência, como se esta fosse um atestado de não aprendizagem, tornando-se, portanto, um passaporte para a exclusão.

Ribeiro (2021, p.182) versa sobre a concepção conceitual que o professor ainda tem com relação à aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual, afirmando que o estudante com deficiência intelectual é aquele [...] "sobre o qual recaem muitas desconfianças e descrenças relacionadas ao seu funcionamento cognitivo", por isso, a "necessidade de revisão sobre o conceito da própria deficiência e mais conhecimento sobre os processos envolvidos no desenvolvimento psicossocial, afetivo e cognitivo das crianças".

Achamos importante destacar, que comumente, temos contato com as narrativas que os estudantes com deficiência em contexto do atendimento educacional especializado nos trazem, quando perguntamos para eles como estão as aulas em sua sala de aula e nos respondem, mais ou menos assim: \_ "a tia não passa tarefas para mim"; \_ "não sei como fazer"; \_ "não gosto da sala de aula", dentre outras similares.

Destacamos uma situação, em particular, certa vez, em atendimento educacional especializado, solicitamos ao aluno que desenhasse sua sala de aula, seu lugar naquele contexto. Realmente, ele fez, entretanto, se colocou fora da sala de aula, então, foi-lhe perguntado: por que você está aqui fora da sala? Ele logo respondeu: "porque vivo aqui". Aquele desenho e a resposta me chocaram, pois o estudante não se reconhece partícipe daquele contexto, pertencente à sala de aula, distante das propostas pedagógicas. Diante disso, questionei-me qual a importância e o significado da sala de aula ou da escola para aquele aluno?

Quando dialogamos com as professoras de sala sobre as narrativas dos estudantes e das atividades propostas, logo responderam: “passo sim tarefa para ele e para todos”. Notamos que a fala dos professores parecem na contramão da colocação desses estudantes, bem como constatamos que essas referidas atividades se distanciaram do saber real do aluno, da sua compreensão do saber para realizar o que fora proposto na atividade, além disso, pouco contribuíram para que ele avançasse no conhecimento. Dessa forma, o que resta, é presenciarmos, que em alguns casos, infelizmente, está excluído do processo de ensino e da oportunidade de acesso ao conhecimento, como se ele tivesse o papel de se adequar àquela situação de ensino para que tivesse aprendizagem.

Destacamos nos discursos dos alunos e dos professores<sup>7</sup>:

- I. Desencontros – quando a fala de um lado (professores) difere da fala do outro (alunos);
- II. Há um conservadorismo dos professores quanto às práticas pedagógicas enraizadas em um viés tradicional que concebe a sala de aula de forma homogeneizada (LUSTOSA, 2009; 2020);
- III. Práticas pedagógicas ancoradas ainda no mito da homogeneidade, (LUSTOSA, 2009; FIGUEIREDO, 2021), que todos aprendem da mesma forma, ou que os alunos com deficiência não aprendem de forma nenhuma, ou ainda que esses estudantes aprendem do mesmo jeito.

Com base nessas argumentações, torna-se evidente que: i. os professores precisam possuir uma base teórica sólida que sustente a inclusão do aluno com deficiência em sala de aula regular; ii. É crucial que reconheçam que a aprendizagem desse estudante, dentro do ambiente da sala de aula comum, está intimamente ligada às práticas pedagógicas inclusivas; iii. É fundamental compreender que a gestão da aprendizagem de todos os alunos, independentemente de terem deficiência ou não, é uma responsabilidade do professor.

---

<sup>7</sup> Informamos que as falas apresentadas nesta seção foram coletadas diretamente dos professores em momentos de diálogos com estes nos seus planejamentos com a professora de sala de recursos multifuncional ou em conversas entre os próprios docentes, e as narrativas dos alunos coletadas durante a realização dos atendimentos na sala de recursos multifuncional, de uma Escola Municipal de Fortaleza, na qual também trabalho como professora do Atendimento Educacional Especializado entre os anos 2021 e 2022.

Essa conjuntura aqui apresentada é legitimada em nossa experiência de 20 anos como professora do ensino comum, de AEE e formadora, revelada também pelas pesquisas de Alves (2020); Figueiredo (2008a; 2008b; 2010); Gomes (2006); Lustosa (2002; 2009; 2020; 2021); Silva (2012; 2016), Nozi e Vitaliano (2012; 2015; 2017); Silva (2012; 2016) sobre práticas pedagógicas inclusivas e sobre o cenário local, nacional e internacional, fomentou, em nós, algumas inquietações que trazemos como questionamentos para nossa pesquisa de mestrado acadêmico:

- i. O modelo de formação que os professores participam está contribuindo com as mudanças nas práticas inclusivas desses docentes?
- ii. As capacitações/formações fomentam nos professores questionamentos acerca da aprendizagem desse público, o qual necessita de oportunidades, estratégias, apoios, recursos e respeito na sua forma de aprender?
- iii. Por que essas formações não levam o professor a compreender a inclusão, refletir sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência e a identificar suas especificidades e formas de aprender?
- iv. Os momentos de interlocução entre professor do atendimento especializado e docente da sala comum, acerca do desenvolvimento do aluno com deficiência presente na sala de aula desse professor, também pouco fomentam nele reflexões sobre suas práticas pedagógicas inclusivas?
- v. Por que alguns professores que têm alunos com deficiência em sua sala de aula comum sentem intensa dificuldade em refletir sobre a forma de ensino e aprendizagem desse discente de forma que ele avance no conhecimento?
- vi. Será que os professores sentem dificuldades de refletir sobre as práticas pedagógicas junto ao seu estudante com deficiência intelectual porque não tiveram formação que aborde essa temática, por isso pouco observam esse estudante uma vez que desacreditam em suas potencialidades e possibilidades para aprender junto com os demais alunos?

- vii. Será que a sociedade capitalista e as políticas públicas que direcionam as diretrizes para educação não assumem o compromisso com a educação inclusiva e tomam posicionamento de exclusão desse público, com políticas de descrédito e retrocessos para a inclusão desses estudantes.

Destacamos que no decorrer desse documento dissertativo iremos refletir e buscar respostas para cada item desses elencados na nossa pesquisa

Como já sinalizado, ainda identificamos problemáticas vivenciadas pelos estudantes com deficiência intelectual, com situações de exclusão enraizadas nas práticas pedagógicas constituídas historicamente que acumulam descrédito ao seu potencial de aprendizagem e inclusão.

Provindas dessa historização de problemáticas que compõe a inclusão do estudante com deficiência intelectual, de nossas inquietações, reflexões e indagações, apresentamos as questões que norteiam a condução desta pesquisa:

1. A sistematização e a análise de casos de estudantes com deficiência intelectual (feita pelos/as professores/as de sala de aula comum) implicariam na construção de práticas pedagógicas inclusivas?
2. Quais conhecimentos (sobre inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem do estudante com deficiência) emergem durante a sistematização e análise dos “casos” dos estudantes elaboradas por professores(as)?

Com intuito de responder às questões fomentadas nessa investigação, organizamo-nos em torno dos seguintes objetivos: geral, que é analisar o processo implicado na sistematização e análise dos casos de estudantes com deficiência intelectual, elaborados por professores de sala de aula comum, em contexto de pesquisa colaborativa, considerando as possibilidades de construção de práticas inclusivas.

Quanto aos objetivos específicos, nossa investigação busca:

1. Compreender como as práticas inclusivas são construídas a partir da identificação dos elementos provocadores da sistematização e análise

do caso de estudante com deficiência intelectual elaborado pelas próprias professoras da sala de aula comum.

2. Identificar os conhecimentos (sobre inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem do estudante com deficiência) que emergem e/ou são requeridos na sistematização e análise do caso;

Mediante tantos questionamentos, os aspectos citados e as inquietações fomentadas, pensamos para essa investigação: i. uma metodologia que promovesse a melhoria da formação de professores e implicasse os docentes na reflexão sobre o ensino e a aprendizagem desses estudantes e das práticas pedagógicas que realizam; que ocorresse em contexto de colaboração.

Diante das circunstâncias de tantas adversidades para inclusão desse público, alinhamos nosso olhar para a metodologia<sup>8</sup> dos casos de estudantes com deficiência intelectual proposta pelos professores de sala de aula. Consideramos que a metodologia de sistematização e análise de caso dos estudantes com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum, feito pelo professor(a) e pesquisador(a), pode ser importante para ampliar a compreensão acerca da inclusão dos estudantes com deficiência e acerca da elaboração de práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, o presente texto dissertativo está dividido por seções que se complementam. A primeira seção contempla a introdução da nossa pesquisa e organização do texto.

A segunda seção envolve referencial teórico-conceitual: aproximações com as temáticas do estudo de nosso trabalho. Nesse momento, dialogamos com os estudos de Vygotsky (1991; 2010; 2021; 2022) como base teórica e em pesquisadores como Figueiredo (2010), Lustosa (2002; 2009; 2020), Lustosa e Figueiredo (2021), Gomes (2001) Nozi e Vitaliano (2012; 2015; 2017); Mantoan (2003; 2009; 2017), Mantoan e Lanuti (2018; 2022) e com o estado da questão, em que realizamos uma investigação de levantamento de pesquisas e trabalhos científicos, em recorte temporal de 2012 a 2022 em dissertações, teses e artigos

---

<sup>8</sup> Destacamos que nossa pesquisa foca na análise o processo implicado no uso da metodologia de sistematização e análise de casos de estudantes com deficiência intelectual elaborados pelos professores de sala de aula comum. Não se trata de um processo formativo, mas sim de uma avaliação do uso dessa metodologia. Embora ela possa ser útil para a formação de professores, esse não é o objetivo deste trabalho dissertativo.

científicos, sobre os descritores: casos de ensino, formação de professores; práticas pedagógicas; inclusão, cujo objetivo foi identificar a inclusão, as relações do estudante com deficiência na sala de aula comum e como os casos de ensino estão sendo evidenciados em pesquisas. Também nesta seção fortalecemos nossa pesquisa com maior imersão na elaboração de uma base teórica alinhada às temáticas presentes em nosso trabalho, buscamos aporte teórico nos estudos de: Vygotsky (2010; 2021; 2022) com as temáticas: teoria histórico-cultural, aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, compensação da deficiência, mediação e práticas pedagógicas.

A terceira seção confere os caminhos metodológicos da nossa pesquisa, o qual envolveu a pesquisa qualitativa de natureza colaborativa e incluiu a metodologia de (re)construção e análise de casos de estudantes com deficiência intelectual escrita pelas próprias professoras. Toda a arquitetura da pesquisa onde foram utilizados como procedimentos: 7 (sete) encontros sistemáticos com 9 (nove) professoras participantes da rede municipal de Fortaleza, lotadas em salas de aula do ensino fundamental I e com alunos com deficiência intelectual, para estudos sobre deficiência intelectual, inclusão, práticas pedagógicas; e reflexão e análise de casos dos estudantes com deficiência intelectual e escrita pelas próprias professoras.

Na seção 4, apresentamos as narrativas das professoras e as análises da pesquisa com os casos dos estudantes, oferecendo uma (re)leitura dos conceitos, compreensões e experiências das docentes que colaboraram com o estudo. Essa seção atende aos objetivos de sistematização e análise dos casos dos estudantes, assim como o conhecimento que as professoras têm sobre inclusão, práticas pedagógicas e a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Na seção 5, analisamos as respostas das professoras participantes de nossa pesquisa sobre suas necessidades de formação para compreender o paradigma da inclusão. A análise abrange dois aspectos: i. a formação inicial; ii. a formação continuada oferecida pela rede de ensino, baseando-se nas respostas e análises realizadas a partir da pesquisa.

Na seção 6, destacamos as considerações das professoras sobre a metodologia de análise dos casos dos estudantes, suas percepções e opiniões quanto à abordagem utilizada no estudo. Também contempla a reescrita dos casos de estudantes com D.I analisados coletivamente pelas docentes.

A seção 7 confere nossas considerações finais da pesquisa, os principais resultados e prospecção para formações, fontes de pesquisas e perspectivas para outras pesquisas.

Diante das questões que levantamos, este tema é de grande relevância tanto no cenário acadêmico quanto na prática pedagógica. Nosso objetivo é que os professores na dinâmica de sistematização e análise dos casos dos seus estudantes com deficiência intelectual dialoguem entre si sobre a inclusão, práticas pedagógicas e a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, contribuindo para o entendimento desses conceitos e para o fomento de práticas pedagógicas inclusiva. Essa metodologia, poderá gerar novas perspectivas de discussão sobre educação inclusiva, com a participação ativa dos próprios professores em um processo de análise coletiva.

Por fim, ressaltamos, que a investigação aqui realizada se faz pertinente tanto do ponto de vista teórico quanto pedagógico, uma vez que busca compreender melhor as possibilidades e as condições necessárias ao desenvolvimento de práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, tendo nos resultados desta investigação algumas possibilidades de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos acerca da inclusão, de forma a potencializar as práticas pedagógicas a partir do uso da reflexão sobre os casos dos estudantes com deficiência intelectual, enquanto também pode como desdobramento, subsidiar, quiçá, o uso dessa metodologia nos processos formativos dos professores do ensino comum.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL: APROXIMAÇÕES COM AS TEMÁTICAS DO ESTUDO**

Nesta seção, apresentamos algumas aproximações teóricas pertinentes às temáticas centrais de nossa pesquisa. Com base nas reflexões anteriormente elencadas, no que se refere à inclusão do estudante com deficiência em contexto da escola comum, ancorada em pesquisas que tratam acerca da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual e das práticas pedagógicas inclusivas favorecedoras de aprendizagem desse público em sala de aula e da formação de professores.

Destarte, apresentamos os alicerces teóricos que ancoram nossa pesquisa, os quais tomam como base os pressupostos histórico-cultural de Vygotsky (2001; 2010; 2021; 2022), o qual considera que o desenvolvimento das pessoas está intrinsecamente relacionado aos aspectos sociais, culturais, relacionais.

Ancoramos nossos estudos na construção epistemológica da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que fundamenta a aprendizagem em uma relação social envolvida pelos aspectos culturais, abordando, ao longo das seções, os seguintes temas: aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, conceito de compensação da deficiência, mediação pedagógica, deficiência intelectual e o papel da escola no processo de aprendizagem desse público e nas práticas pedagógicas.

### **2.1 Princípios e argumentos que fundamentam a inclusão em educação**

A educação inclusiva, no âmbito escolar, fomenta transformações na escola comum, especialmente na sala de aula, espaço de fundamental importância para inclusão e aprendizagem de qualquer estudante. Os autores e pesquisas destacados aqui versam sobre essa perspectiva e sobre as mudanças sociais que permeiam o paradigma da inclusão.

Lustosa (2022) destaca que os princípios jurídico-normativos que sustentam o paradigma da educação inclusiva estão embasados no respeito à diversidade e buscam desafiar a lógica da desigualdade que foi socialmente construída por meio de processos de discriminação e exclusão. Consequentemente, os obstáculos enfrentados dentro desse novo modelo educacional refletem as



características de um “sistema histórico que foi construído sobre fundamentos excludentes, normalizadores e segregadores” (Mapurunga et al., 2023, p. 157).

Mantoan (2003; 2009) destaca que, para garantir a inclusão de todos os estudantes nas redes de ensino, requer uma revisão profunda das diretrizes e políticas educacionais, implementando ações contínuas que superem abordagens uniformizadas que ainda persistem nas práticas escolares, enquanto priorizam o reconhecimento e o atendimento às diferenças individuais no contexto de coletividade.

A inclusão garantiu a expansão do acesso à escola para pessoas com deficiência, contudo é imprescindível avançar para além do direito assegurado, é necessário garantir que esses estudantes sejam acolhidos e incluídos de maneira completa em todos os aspectos do ambiente educacional. Isso demanda a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, a remoção de barreiras físicas e sociais, e a criação de uma cultura escolar que celebre a diversidade e fomente a igualdade de oportunidades para todos (Ainscow; Ferreira, 2003).

Figueiredo (2010, p. 55) destaca que “os sistemas de ensino devem se organizar para oferecer, a todas as crianças, não somente o acesso e a permanência na escola, mas também os serviços educacionais que forem necessários para garantir a aprendizagem escolar”. Concordamos com a autora sobre as mudanças nos sistemas de ensino, o qual deverá acolher todos os alunos, se organizar para atender às necessidades e singularidades do seu público e, por conseguinte, garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem desse estudante.

Essas mudanças se estendem até a sala de aula, contexto de principal efetivação da inclusão, por promover o ensino e a aprendizagem do estudante. Para Vieira (2010, p. 54), “o interior da sala de aula é o espaço pedagógico em que cada aluno se constitui em sujeito de aprendizagem que contribui efetivamente para a elaboração de um saber que só tem sentido compartilhado por todos os membros da classe”.

Importante destacarmos que a proposta de educação inclusiva é adversa à concepção de homogeneidade e advoga a favor da concepção de heterogeneidade dos estudantes, portanto, postula para mudanças no processo de ensino e na compreensão de aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola deve estar em constante processo de mudança para acolher esse estudante para além do acesso, propiciar uma prática pedagógica inclusiva que atenda a todos os alunos de

acordo com suas singularidades na sua forma de aprender, respeitando os diferentes níveis e ritmos de aprendizagem.

Na perspectiva da inclusão, as práticas pedagógicas são ações intencionais, planejadas, carregadas de reflexão, por estarem inseridas num contexto que se contrapõe à perspectiva da homogeneidade e dos padrões de ensino e de aprendizagem, isso significa que as práticas pedagógicas são permeadas por contradições que circundam a perspectiva da educação inclusiva. Nesse sentido, as práticas pedagógicas se configuram em uma práxis reflexiva sobre a ação, que necessita de abordar os desafios educacionais ancorados no paradigma da inclusão que envolve um processo contínuo de diálogo em que as contradições são reconhecidas e superadas por meio de uma práxis educativa reflexiva e transformadora.

Sobre isso, Franco (2016, p. 542) manifesta que

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são vistas como um processo dinâmico e complexo que envolve uma interação constante entre diferentes elementos, incluindo o contexto social, as relações de poder, as contradições e os conflitos presentes na sociedade e na própria escola.

As práticas pedagógicas que seguem uma abordagem de ensino homogênea, tratando os estudantes como se tivessem as mesmas formas de aprender, afastam-se dos princípios fundamentais da natureza humana, que reconhecem a diversidade entre as pessoas e suas formas distintas de aprendizagem. Nesse contexto, as práticas pedagógicas passam por um processo de reflexão contínua.

Os estudantes com deficiência intelectual, público desta pesquisa, ainda vivenciam a problemática da concepção de homogeneidade da aprendizagem, pois alguns professores ainda ancoram essa concepção como base para o ensino, uma vez que acreditam que todos os alunos aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmos recursos e estratégias. Nesse entendimento, propõem as mesmas atividades, pautadas no tradicionalismo, sem considerar as especificidades

dos estudantes com deficiência intelectual, ou atividades diferenciadas da proposta trabalhada em sala com o restante dos alunos.

Para as autoras Lustosa e Figueiredo (2021, p. 115).

[...] a homogeneidade, quando se trata de seres humanos não existe, pois, nenhum sujeito é igual a outro, portanto, impossível uma sala de aula homogênea. Todos os sujeitos têm ritmos, interesses, desejos, concepções de mundo e formas de aprender diferenciadas, independentemente da presença da deficiência

Diante disso, coloca-os, dessa maneira, à margem do processo de ensino e aprendizagem escolar, distanciando-os do ensino ancorado nas relações sociais e culturais para seu desenvolvimento e promover o desenvolvimento da autonomia do pensamento reflexivo. Esses professores ainda acreditam que os estudantes com deficiência intelectual são incapazes de aprender e avançar no conhecimento, a mais, destacamos que esse entendimento se configura como barreira para a inclusão desses alunos.

Ressaltamos que esse tradicionalismo contribui para o ensino padronizado e não reflexivo que se contrapõe ao ensino ancorado na Teoria Histórico-Cultural. Nesse contexto, Davidov<sup>9</sup> (1987; 2018) destacou a importância de compreender o papel do ensino na relação entre o indivíduo e a cultura. Para ele, o ensino pautado no tradicional, alicerçado nas práticas educacionais convencionais, dá ênfase na transmissão de conhecimentos e habilidades de forma unilateral, ou seja, do professor para o aluno, com pouca consideração pela individualidade do estudante. Nesse sentido, desconsidera suas necessidades específicas e atende ao ensino homogeneizante. Esse autor também destaca que o ensino tradicional limita o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, ao não reconhecer a importância da interação ativa com o ambiente e com os pares na construção do conhecimento. Davidov defende o ensino à luz da Teoria Histórico-Cultural, sendo essencial, nessa perspectiva, uma abordagem pedagógica que se relaciona aos princípios da mediação cultural, da atividade orientada para objetivos e da Zona de Desenvolvimento Proximal, e, de nossa parte, como ela pode ser transformada para promover uma educação mais inclusiva e orientada para o desenvolvimento dos estudantes.

---

<sup>9</sup> Davidov, um proeminente psicólogo e educador soviético, destacou a importância de compreender o papel do ensino na relação entre o indivíduo e a cultura dentro da Teoria Histórico-Cultural.

A compreensão da homogeneização também está associada à concepção de que o aluno, com qualquer tipo de deficiência, deve estar inserido num ambiente de aprendizagem diferente dos demais discentes. Esse tipo de prática é manter-se limitado à percepção do ritmo das aquisições, preso puramente na dimensão cognitiva do sujeito, afirmado acerca de modelos “ideais” de níveis de rendimento e desempenho dos estudantes (Lustosa; Figueiredo, 2021).

A atenção aos estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes é um requisito importante na prática de professores quando se intenciona proceder a um ensino que prima pela atenção à diferença do grupo (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 114).

A problematização dessa temática deve sediar a revisão e a atualização dos princípios que norteiam as intenções e os fazeres pedagógicos e questionar o que se constituiu ao longo da história da educação – o mito da homogeneização (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 115).

Estudos de Silva (2012; 2016), Lustosa (2009), Lustosa e Figueiredo (2021) ancoram-se na esfera das práticas pedagógicas quanto à precariedade de ações e estratégias significativas para a promoção desses alunos como sujeitos cognoscentes, ações estas que fomentam a sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem na escola comum.

Algumas pesquisas (Figueiredo, 2008a, 2008b; Oliveira, 2004; Silva, 2016; Gomes, 2012; Lustosa, 2002, 2009, 2018, 2021) também destacam a precariedade no ensino (principalmente o da leitura e da escrita) voltado para esses alunos, criticando as estratégias ainda pautadas na transmissão de conhecimentos e informações por parte dos docentes, os quais, muitas vezes, ignoram os conhecimentos prévios de seus discentes (com e sem deficiência) quanto à aprendizagem da linguagem escrita.

Lustosa (2002, p. 12-13)

Pensando assim, as professoras estão não somente a negar o próprio papel social da escola, mas a revelar também as expectativas negativas que nutrem quanto ao aprendizado de alguns alunos. Revelam também outro dado, que as baixas expectativas em relação ao aprendizado das crianças não se restringem tão-somente aos alunos com deficiência mental, mas a outros alunos “normais” do grupo da sala de aula.

Lustosa (2009) apresenta uma crítica ao destacar que os professores apresentam um medo que imobiliza e não permite ver o aluno com suas necessidades e potencialidades.

[...] podemos perceber a referência a um medo [...] que afeta as percepções e os sentidos, que imobiliza e não permite ver o aluno em suas necessidades e potencialidades, semelhanças e diferenças entre os demais alunos da classe; medo que não permite saber o que fazer ou como fazê-lo. São medos sem explicações e também de expectativas negativas em relação a como ensinar o aluno com deficiência. (p. 129)

Reiteramos a concepção de alguns professores a respeito da aprendizagem desses estudantes que, por apresentarem deficiência intelectual, acreditam que são incapazes de se desenvolver e avançar no conhecimento. Dessa forma, atribuem ao estudante a responsabilidade pelo seu fracasso na aprendizagem.

Gomes (2001, p. 25) enfatiza esse pensamento quando afirma que:

Alguns educadores da escola regular atribuem a deficiência à uma incapacidade geral para a aprendizagem. Esses profissionais parecem acreditar que essas pessoas são incapazes de abstrair conhecimentos do meio social letrado, e que, por isso, constroem uma experiência de pouco ou quase nenhum aproveitamento frente à exposição à leitura e à escrita.

Figueiredo (2008a; 2008b), Figueiredo e Fernandes (2009), Lustosa (2002, 2021), Oliveira (2004), Pletsch (2009) e Braun (2012) versam que o entendimento equivocado acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual torna-se um empecilho para o desenvolvimento das estratégias de ensino que fomentam a aprendizagem desses alunos.

Mediante a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, é importante refletir sobre essa perspectiva tradicional, a qual exclui o estudante com deficiência no processo de ensino identificado em pesquisas. Esse professor(a) traz bases teóricas que ancoram suas compreensões de ensino, as quais evidenciam para um ensino ancorado no tradicionalismo das práticas pedagógicas.

Outras pesquisas (Figueiredo, 2001; 2012; 2013; Gomes, 2006; Silva, 2012; 2016) apontam que as práticas pedagógicas apresentam incompreensões quanto a atender às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, também identificam atividades que reforçam o ensino dos conteúdos curriculares de forma homogênea, como se todos aprendessem da mesma forma e tivessem o mesmo ritmo; ademais, esses estudos destacam o baixo nível de mediação para com esses alunos.

É essencial destacarmos que os estudantes com deficiência intelectual aprendem, desde que o professor considere suas singularidades, potencialidades,

formas e ritmos de aprendizagem, bem como uso de práticas pedagógicas diversificadas que possibilite que o aluno avance no conhecimento.

Vygotsky (2022, p. 38) destaca que “as crianças com deficiência alcançam o conhecimento de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e, para o pedagogo, é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança”. Conforme assevera o autor, o estudante com deficiência aprende, se desenvolve, avança no conhecimento, de uma forma diferente, por meio de recursos, estratégias e mediações. Para o professor, é imprescindível identificar as possibilidades, necessidades para a aprendizagem do aluno, então, é fundamental pensar em estratégias, recursos, que aproximam esse sujeito do conhecimento. Importante identificar o saber real do aluno, Zona de Desenvolvimento Real. A ZDP refere-se à diferença entre o que um aluno pode fazer sozinho e o que pode fazer com o apoio de um instrutor mais capaz ou colega. É a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado por meio da resolução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

Vygotsky (2010; 2021; 2022), para atuação a partir do seu saber real, promove mediações para que esse estudante alcance um saber mais elaborado, avançado. Vygotsky afirma que atuar somente no saber real do aluno não servirá de nada para que ele avance, mas promover desafios, mediações, para seu desenvolvimento. Vygotsky enfatiza que é na ZDP que ocorre o verdadeiro desenvolvimento cognitivo, em que o aluno é capaz de avançar para um nível mais elevado de compreensão e habilidade com o suporte adequado. Portanto, ao identificar o conhecimento atual do aluno (saber real), é crucial oferecer desafios e mediações que estejam dentro de sua ZDP, permitindo-lhe alcançar um conhecimento mais elaborado e avançado. Isso significa que os educadores devem projetar atividades que estejam um pouco além do que os alunos podem fazer sozinhos, mas que ainda sejam alcançáveis com apoio. Essas mediações podem assumir várias formas, como instrução direta, modelagem, colaboração entre pares e uso de ferramentas ou recursos educacionais adequados.

Ademais, encontra-se, na prática de alguns docentes, a sistemática de propor atividades de forma igual para todos os alunos, muitas vezes, sem significado para os discentes sem deficiência e, principalmente, com deficiência, distanciando-

os do processo de ensino e aprendizagem, desconsiderando suas necessidades e especificidades.

Acreditamos, conforme estabelecem os autores Mantoan (2003), Figueiredo (2008a), Figueiredo, Boneti e Poulin, 2010), que os alunos com deficiência intelectual devem realizar, quando necessário, outras atividades diversificadas e de diferentes formas de avaliações no sentido de proporcionar um apoio, levando em conta suas especificidades, ritmos, formas de aprender, mas com cuidado de não diferenciar o ensino e o currículo. Nossa defesa inclui pensar que o currículo não se diferencia, e sim seja acessível de forma que contribua com o desenvolvimento de todos os estudantes, corroboramos a perspectiva dos autores destacados: diferenciar currículo é discriminar pela deficiência! Essa problemática ainda está presente nas práticas pedagógicas de muitos professores, os quais parecem não saber como identificar as particularidades que os alunos com deficiência apresentam para aprender.

Vygotsky (2022) destaca,

Para criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta a dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo. (Vygotsky, 2022, p. 183)

O autor revela que a deficiência não determina o desenvolvimento da pessoa, mas a forma como a criança está inserida, ou seja, sendo acolhida no contexto. Diante disso, concordamos quando ele destaca que é importante conhecer como a criança se desenvolve, suas necessidades, singularidades e formas de aprender.

Para Vygotsky (2022), o desenvolvimento cognitivo está profundamente entrelaçado com as interações sociais, a linguagem e o ambiente cultural em que a pessoa está inserida. Esse ponto de vista é particularmente relevante quando consideramos a vivência das pessoas com deficiência intelectual.

Vygotsky (2018; 2021; 2022) versa sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores<sup>10</sup>, está diretamente relacionada ao contexto social, cultural

---

<sup>10</sup> Para Vygotsky as funções psicológicas superiores envolvem: Memória, Consciência, Percepção, Atenção, Fala, Pensamento, Vontade, Formação de conceitos, Emoção.



nos quais as crianças estão inseridas. Esse contexto é a força motriz para superação de suas dificuldades, compensação para seu desenvolvimento. Portanto, o aprendizado precede o desenvolvimento, ou seja, é através da mediação social e das interações que a criança adquire ferramentas psicológicas, como a linguagem, que são fundamentais para seu desenvolvimento cognitivo. Para as pessoas com deficiência intelectual, isso significa que o potencial de desenvolvimento não está exclusivamente ligado às limitações internas, mas também ao tipo de mediação e apoio que recebem do ambiente.

A maneira como examinamos a compensação não deriva da força do impulso interno; vemos que o recurso da compensação é, em grande medida, a vida social e coletiva da criança, a coletividade de seu comportamento, em que ela encontra material para a construção das funções internas surgidas no processo de desenvolvimento compensatório. (Vygotsky, 2018 p. 8)

Defendemos que uma sala de aula, na perspectiva da educação inclusiva, seja organizada de forma acolhedora, com propostas pedagógicas coletivas que atendam às necessidades específicas dos estudantes, propícias ao desenvolvimento desse discente com deficiência, para que se sinta acolhido nas suas singularidades, ritmo de desenvolvimento, oportunizando o conhecimento de forma acessível e significativa. Nesse cenário, certamente, o professor irá identificar seus avanços no desenvolvimento. Reiteramos, aqui, a necessidade e importância do docente ter conhecimentos acerca da aprendizagem desses alunos, buscando embasamento sobre a concepção de educação, ensino e aprendizagem no contexto da inclusão, bem como refazendo suas ideias acerca do discente com deficiência. Para tanto, defendemos que os docentes tenham a esse favor condições favoráveis de ensino, formação que contribua com essa perspectiva de educação inclusiva e políticas favoráveis à inclusão.

Consideramos valioso destacar os estudos de Nozi e Vitaliano (2012; 2015; 2017), as quais realizaram pesquisas de natureza bibliográfica, acerca dos saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos público da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino comum. As autoras destacaram, em suas pesquisas, que:

- Os saberes necessários para ensinar o estudante com deficiência são os mesmos para os alunos sem deficiência, o importante é o professor



atender às necessidades dos alunos, independentemente de suas condições orgânicas, sociais, étnicas, culturais e outras;

- A importância de os professores negligenciarem concepções e práticas que tendem a homogeneizar o processo de ensino, tratando todos os alunos como se aprendessem da mesma maneira. Isso implica utilizar estratégias, recursos e atividades que possam não ser acessíveis para todos os estudantes;
- Além disso, destacaram outras dimensões cruciais para promover a inclusão, como o reconhecimento das barreiras sociais que dificultam a inclusão dos alunos com deficiência e a compreensão da dimensão atitudinal.

Os saberes destacados pelas autoras corroboram as construções de práticas pedagógicas inclusivas, em contexto de sala de aula. Sobre isso, destacamos, dentre esses saberes significativos para os professores: conhecer as especificidades desses estudantes; como eles aprendem; identificar os impedimentos que dificultam seu acesso ao conhecimento.

Destacamos que o professor também enfrenta barreiras para compreender os princípios que permeiam a educação inclusiva, visto que o paradigma da inclusão mexe com um modelo de sociedade capitalista que prioriza o padrão de homem, de educação. Dessa forma, fortalece as políticas educacionais em favor da classe dominante. Os professores, muitas vezes, perpetuam a educação padronizante por meio de suas práticas pedagógicas, sem questionar ou por não compreender a dinâmica implicada nas políticas educacionais para garantir a perpetuação da base social que domina os preceitos de uma sociedade dominante. As pessoas com deficiência se inserem nas minorias que fogem ao padrão social.

Mapurunga *et al.* (2023) destacam que a inclusão marcou uma mudança de paradigma significativa, a qual tem impactado não apenas a compreensão da deficiência, mas também a maneira como a política pública para pessoas com deficiência é concebida. Em vez de se concentrar na cura, entendida no modelo médico, segregação ou caridade, a abordagem atual está centrada na eliminação de barreiras. Esse novo entendimento se tornou a base das propostas de educação inclusiva atualmente. Assim, o foco não está mais em excluir e marginalizar as

peças com deficiência, mas sim em garantir que elas tenham igualdade de oportunidades e acesso a uma educação de qualidade, em um ambiente que respeite suas necessidades individuais.

Corroborando com os autores destacado aqui, e também defendemos a perspectiva de uma educação inclusiva que acolha as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, reconhecendo suas potencialidades e utilizando essas informações para mediar adequadamente o processo de ensino, promovendo uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o papel do professor como mediador é fundamental. Para que ele possa atuar de forma eficaz nesse contexto, é essencial que lhe sejam oferecidas oportunidades de formação inicial e continuada que estejam alinhadas com os princípios da educação inclusiva. Essas formações devem preparar o docente para lidar com a diversidade em sala de aula, para que ele tenha os conhecimentos e as ferramentas necessárias para promoverem as práticas pedagógicas acessíveis, valorizando seus estudantes e favorecendo o seu pleno desenvolvimento.

Ribeiro (2021) evidencia que a necessidade de abordagem na inclusão possibilita ao professor maior entendimento sobre os saberes relacionados às práticas pedagógicas inclusivas, para ela,

Formação inicial deve possibilitar, aos futuros professores, a construção de saberes relacionados à organização do ensino e às práticas pedagógicas que promovem a equidade no acesso ao currículo; aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes; aos princípios e dispositivos legais orientadores da perspectiva inclusiva no âmbito educacional como também, aos princípios éticos que firmam a filosofia da diferença na escola (Ribeiro, 2021, p. 9)

Para que o professor atenda às necessidades educacionais do aluno(a) com deficiência intelectual, é fundamental “levar em conta as características dos alunos, respeitando o seu estilo de aprendizagem, ritmo, nível de desenvolvimento intelectual, características do cognitivo além de seu desenvolvimento afetivo-social”. (Silveira; Figueiredo, 2010, p. 19). Destacamos a importância de os docentes valorizarem o conhecimento real desses estudantes, suas necessidades específicas e singularidades, a fim de proporcionar oportunidades para que avancem no processo de aprendizagem.

Acreditamos que a qualidade das formações iniciais e também continuadas ofertadas para os professores faz diferença na construção das práticas pedagógicas inclusivas que minimizem as barreiras metodológicas ainda existentes

no cotidiano de alguns professores. Além disso, achamos importante compreender as particularidades desses alunos, suas formas de aprender, seus ritmos, identificar suas possibilidades para as implicações no processo de ensino com práticas pedagógicas inclusivas, refletindo na aprendizagem desses discentes.

Defendemos a importância de os professores identificarem as potencialidades, particularidades e especificidades do estudante com deficiência intelectual e acreditamos que essas informações poderão fomentar mudanças nas suas práticas pedagógicas para inclusão, as quais contribuirão de forma significativa com a aprendizagem desses estudantes. Também defendemos que esses professores tenham incluído em suas bases formativas, inicial e continuada, a perspectiva da inclusão.

Os estudos destacados nas pesquisas mostraram que as práticas pedagógicas dos docentes podem ser um aspecto importante para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes, pois o conhecimento acerca das possibilidades e potencialidades dos alunos com deficiência é decisivo para promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

No entanto, é importante ressaltar que não se pretende atribuir à formação de professores a responsabilidade exclusiva pela resolução dos problemas educacionais. Entendemos que as contradições estruturais da realidade demandam uma análise crítica da função social da educação e da escola em uma sociedade marcada por desigualdades no acesso à cultura letrada. Contudo, reconhece-se que a formação de professores é essencial para promover uma compreensão crítica das formas de exclusão presentes na educação.

Compreendemos que os professores necessitam de uma base formativa que aborda os princípios da educação inclusiva, bem como de políticas públicas que avancem em direção ao ensino e aprendizagem desses estudantes, com apoio aos serviços, recursos e práticas pedagógicas favoráveis à educação inclusiva.

Oliveira *et al.* (2023) destacam que a formação de professores continua sendo um desafio significativo neste país, marcado por políticas de exclusão das pessoas com deficiência. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com alunos da educação especial/inclusiva. Essa constatação ressalta a importância de discutir, no contexto da formação de professores, as práticas pedagógicas dentro da escola. Em uma sociedade que organiza formações, com a BNC-formação que atende à norma implicada da sociedade padronizante, torna-se

crucial compreender que a prática inclusiva requer a ruptura com abordagens pedagógicas padronizadas, pragmáticas e sociais, as quais limitam os processos de ensino e aprendizagem e reforçam situações de exclusão na escola.

À luz das discussões teóricas levantadas sobre as perspectivas dos autores em relação à educação inclusiva, destacamos um debate importante entre o modelo social de deficiência e o modelo médico. O modelo social desafia a visão tradicional do modelo médico, que adota uma concepção padronizada de deficiência. Nessas visões apresentamos o conceito de deficiência intelectual, visto ser o público em discussão neste trabalho de pesquisa.

O modelo médico é amplamente defendido em documentos de referência na área médica, como a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Nesses documentos, o conceito de deficiência intelectual é tratado de maneira específica. A CID-11 categoriza as condições de saúde de forma padronizada, estabelecendo classificações amplamente utilizadas para diversas condições, incluindo a deficiência intelectual, que ali é nomeada como "transtorno do desenvolvimento intelectual." Já o DSM-5, por sua vez, fornece critérios diagnósticos detalhados para o diagnóstico desse transtorno, oferecendo orientações clínicas amplamente aplicadas no campo da saúde mental.

Além disso, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), composta por 18 especialistas e acadêmicos dos Estados Unidos, México e Espanha, também apresenta uma definição de deficiência intelectual que tem grande influência sobre o DSM-5. A AAIDD enfatiza a necessidade de avaliações padronizadas e individualizadas do funcionamento intelectual e adaptativo, considerando uma abordagem mais ampla e multidimensional da deficiência, diferenciando-se, em parte, das abordagens mais estritamente médicas presentes nesses documentos.

Segundo a AAIDD, a deficiência intelectual deve ser identificada antes dos 18 anos de idade e diagnosticada com base em avaliações padronizadas e individualizadas do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo, levando em consideração os sistemas de apoio disponíveis. A AAIDD também destaca que, embora o quociente de inteligência (QI) seja uma forma eficaz de medir o desempenho intelectual, é fundamental utilizar instrumentos que considerem uma concepção multidimensional da deficiência.

Ambos os documentos caracterizam a deficiência intelectual como limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, comprovadas por testes padronizados de QI. Entretanto, essa visão reflete um modelo médico que, muitas vezes, é rigidamente seguido por instituições escolares.

Nestas abordagens, identificamos a presença do modelo médico, que se distancia das concepções inclusivas e sociais da deficiência, defendidas por autores que veem a deficiência como uma construção social, e não como uma condição fixa e imutável.

Mantoan (2017), destaca que, o modelo médico, ainda predomina em várias escolas. Isso significa que essa visão, busca identificar e classificar os alunos "de inclusão" a partir de laudos e, com base nesses laudos, implementa práticas pedagógicas específicas, diferenciada, adaptadas que exclui o aluno com deficiência. Essa autora, critica fortemente esse modelo, afirmando que ele é excludente, generalizante e discriminatório. Ao definir as habilidades dos alunos com deficiência de forma universal e generalizada. Para ela, esse modelo ignora as singularidades de cada estudante e, ao ser adotado pela comunidade escolar, tende a construir uma identidade fixa e limitadora para o aluno com deficiência, desvalorizando suas potencialidades únicas. Além disso, ao classificar os alunos com base em graus de deficiência.

Neste trabalho, assumimos uma posição contrária a essa visão médica da deficiência, defendemos o modelo social de deficiência, que transfere o foco das limitações do indivíduo para as barreiras impostas pelo contexto social. Esse entendimento também está alinhado com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que enfatiza que as barreiras ao desenvolvimento da pessoa com deficiência estão no ambiente em que ela está inserida, e não na deficiência em si. Para Vygotsky (2010; 2021; 2022), o ser humano é ativo e se desenvolve nas interações sociais e culturais, portanto, o desenvolvimento cognitivo, social e adaptativo é mobilizado pelas relações estabelecidas no contexto social, o que reforça a necessidade de ambientes inclusivos que possibilitem o pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência.

## **2.2 Estado da questão: o que dizem os trabalhos científicos sobre a perspectiva de casos dos estudantes e reflexões de professores acerca das práticas pedagógicas para inclusão**

Nesta subseção, construímos o estado da questão, investigamos o panorama atual de pesquisa explorando tópicos que se alinham ao cerne de nossa investigação. Concentramo-nos na exploração de questões relacionadas aos Casos de estudantes com deficiência intelectual, abordando casos de ensino, inclusão desses alunos, práticas pedagógicas inclusivas e formação de professores.

Nesse levantamento investigatório, consultamos estudos acerca dos descritores: casos de ensino, formação de professores; práticas pedagógicas; inclusão; deficiência intelectual. Buscamos informações no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – 2012 a 2022. (<https://bdtd.ibict.br/>), Revista Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – 2012 a 2022. (<https://periodicos.ufsm>), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) – 2012 a 2022. (<https://www.gov.br>), recorte temporal de 2012 a 2022.

Iniciamos o recorte temporal em 2012, considerando um recuo de 10 anos e após quatro anos da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Nesse espaço-tempo, já houve perspectivas de mudanças para inclusão do aluno com deficiência às escolas, visto que professores e outros segmentos já fomentavam muitas discussões acerca da inclusão, da formação dos docentes para atuarem na perspectiva da educação inclusiva, com vistas para o exercício docente e para as práticas pedagógicas, as quais, atualmente, ainda se materializam como barreiras para inclusão do estudante com deficiência.

Cumpramos destacar, ainda, que 2012 também foi o ano da publicação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo, Lei n.º 12.764/2012, que também ampliou o debate a respeito da garantia de direitos e do processo de inclusão escolar desses alunos no sistema regular de ensino. As discussões acerca da educação inclusiva na escola regular apresentam debates bem intensos nas diversas esferas da sociedade.

Diante disso, pensamos sobre como aconteceram as discussões teóricas e as pesquisas acerca da abordagem, ancoradas na inclusão da pessoa com

deficiência na escola regular, no período de 2012 até o ano de 2022; bem como, refletirmos sobre que mudanças e discussões teóricas marcaram com maior evidência essa década. Nesse recorte, também, mantivemos o período pandêmico da COVID 19, a fim de mostrarmos pesquisas nessa conjuntura tão difícil.

Nessa fase de pesquisa, nosso objetivo foi identificar estudos que se alinhem aos principais aspectos de nosso interesse, para identificarmos como estava as discussões acerca da inclusão da pessoa com deficiência na escola comum, das práticas pedagógicas dos professores e dos casos de ensino. Para isso, conduzimos duas etapas distintas de busca, ampliando nossos horizontes ao incluir um tema adicional em cada uma delas. Isso nos permitiu encontrar uma variedade mais abrangente de trabalhos. Os temas explorados foram:

1. Eixo I: Pesquisas que abordam as temáticas: casos de estudantes com D.I ou casos de ensino<sup>11</sup>; inclusão; formação de professores – 2012 a 2022;
2. Eixo II: Pesquisas que abordam as temáticas: casos de estudantes com deficiência intelectual ou casos de ensino; inclusão; deficiência intelectual – 2012 a 2022.

Lemos o resumo de todos os trabalhos e elencamos, por meio das informações contidas nos resumos, aqueles que indicavam alguma aproximação significativa ao nosso tema de investigação, no que concerne aos objetivos, discussões teóricas e aos resultados das pesquisas. Dispomos, nos quadros, apenas os trabalhos com aproximação à nossa pesquisa.

Por meio da busca na BDTD<sup>12</sup>, com os temas casos de ensino; formação de professores; inclusão – 2012 a 2022, encontramos 13 trabalhos distribuídos entre

---

<sup>11</sup> Incluímos os casos de ensino como tema para pesquisa, por que não encontramos pesquisas com casos de estudantes com deficiência intelectual e os casos de ensino poderia nos trazer pesquisas importante sobre a importância dessas metodologias para a inclusão e práticas pedagógicas para o público de nossa pesquisa, estudantes com deficiência intelectual.

<sup>12</sup> A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no País e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O IBICT coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem.



5 teses e 8 dissertações. Construímos o quadro 1, no qual apresentamos as informações por título, universidade, ano de publicação, natureza, tese ou dissertação, palavras-chave e o link de acesso.

A busca com os descritores (casos de ensino; inclusão e formação de professores): Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram organizados no quadro a seguir, de acordo com as aproximações com nossas pesquisas, distribuídos por títulos, universidade, ano de publicação, autor(a), palavras chaves do estudo e link de acesso.

Quadro 1 – Levantamento dos trabalhos encontrados da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD) A

	<b>TÍTULO</b>	<b>UNIVERSIDADE / ANO – AUTOR(A)</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE DO ESTUDO</b>	<b>LINK</b>
1	Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da educação infantil	Dissertação – 2021 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Autora: Souza, Jáise do Nascimento	Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Corpo e Formação de professores	<a href="https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44815">https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44815</a>
2	Estágio e formação docente para o ensino superior na área de educação especial em perspectiva inclusiva	Tese – 2021 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Autor: Azevedo, Alcio Farias de	Estágio docência; Formação docente; Ensino superior; Educação especial	<a href="https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45686">https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45686</a>
3	Vivências de professores da rede municipal de Aparecida de Goiânia sobre inclusão escolar	Dissertação – 2021 Universidade Estadual de Goiás Autora = Queiroz, Juliana Candido	Formação docente; Educação Inclusiva; Experiências de professores	<a href="http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/972">http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/972</a>

Fonte: Elaboração própria (2023)

Nessa primeira etapa de nossa investigação, encontramos treze trabalhos com os eixos indicados acima, porém os indicados acima tiveram maior proximidade com nosso trabalho.

Após a leitura dos resumos, identificamos, na maioria deles, poucas aproximações com a nossa pesquisa, pois, ainda que versem sobre o tema inclusão, tratam dessa perspectiva de forma mais ampla, envolvendo a inclusão de forma geral na sociedade, ou quando voltada para discussão mais específica, envolvendo



grupos de pessoas que sofrem preconceitos e ou que apresentam pouca visibilidade social, como a inclusão de uma pessoa negra e pessoas LGBTQIAP+.

Nessa busca, identificamos, em apenas três trabalhos, alguma aproximação com a nossa investigação, uma vez que tais estudos abordaram: i. aprendizagem e inclusão do aluno com TEA – apesar de nem todos os alunos com TEA terem D.I, este trabalho está relacionado à aprendizagem desse público e inclusão; ii estágio e formação docente no ensino superior; e iii vivências de uma professora numa perspectiva inclusiva, a partir da abordagem da inclusão, formação de professores e práticas pedagógicas. Esses trabalhos aproximassem de nossa investigação ao trazer pesquisas sobre inclusão da pessoa com deficiência, com enfoque as dificuldades que os professores apresentam com relação a inclusão desse público, também apresentou a temática da inclusão no ensino superior, apontando como poucas discussões. Com relação aos casos de ensino, nessa pesquisa não encontramos trabalhos nessa temática.

Ressaltamos que os descritores vinculados à formação de professores e à inclusão foram encontrados em nove trabalhos, nesta pesquisa, sendo 5 de mestrado e 4 de doutorado, ainda que com poucas aproximações ao nosso trabalho. Identificamos num trabalho de dissertação, intitulado *Vivências de professores da rede municipal de Aparecida de Goiânia sobre inclusão escolar* (Queiroz, 2021), que investigou as formações docentes inicial e continuadas, novos aprendizados e saberes docentes para a educação inclusiva e quais fatores interferem, facilitam ou dificultam as práticas inclusivas.

Nesse estudo investigativo, Queiroz (2021) versa que o conhecimento dos professores é crucial, tanto na fase inicial de sua formação quanto ao longo de sua trajetória de atuação profissional. Esse estudo busca compreender como os saberes são construídos em relação à educação inclusiva, por meio das narrativas dos docentes. Os resultados indicaram a urgência de um maior comprometimento por parte das autoridades públicas na implementação de políticas que promovam a educação inclusiva em todas as suas dimensões, especialmente no que diz respeito à formação de professores. Ficou evidente que os saberes docentes são construídos não apenas durante a formação inicial e o estudo teórico, mas principalmente por meio da prática. É na vivência e na troca de experiências que os professores vão gradualmente acumulando o conhecimento necessário para lidar com as demandas específicas que surgem em sua prática pedagógica.

Concordamos com a autora a respeito da necessidade de formação continuada com abordagem sobre a temática da educação inclusiva e sobre potencialidades das experiências docentes para a construção de práticas inclusivas.

Nessas pesquisas, destaca-se também que as experiências escolares percebem a importância de conhecer as possibilidades e potencialidades dos alunos com deficiência intelectual.

Autores desses estudos, como Azevedo (2021), destacam que os docentes não compreendem o processo de inclusão, excluem o aluno com deficiência, por não saberem o que fazer, como fazer, por isso faz-se necessário e importante, na formação inicial, acadêmica e continuada, abordar essa temática durante todo o processo formativo, para a construção de saberes a partir do movimento da ação e reflexão do fazer docente associado à dinâmica teoria/prática.

Portanto, a autora ressalta a importância de integrar as temáticas da inclusão e das práticas pedagógicas nos programas de formação de professores. Essa abordagem voltada para a formação docente na perspectiva inclusiva estimula uma reflexão profunda sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência. Isso aproxima os professores da prática reflexiva, capacitando-os a atender às necessidades individuais dos alunos no contexto coletivo de sala de aula e diversificar suas práticas pedagógicas de forma a atender às singularidades desse público.

Este estudo, apesar de não termos encontrado literatura específica sobre casos de ensino ou casos de estudantes com deficiência (que são fundamentais para nossa pesquisa), foi valioso, pois nos permitiu acessar outros trabalhos científicos que abordam as necessidades relacionadas à prática do professor no contexto da inclusão e o papel crucial da formação docente nesse processo. Que é importante para nosso trabalho que envolve prática pedagógica do professor na perspectiva da educação inclusiva.

Retornamos à consulta na base de dados da BDTD, agora com as temáticas que indicamos para o eixo dois: casos de ensino; inclusão; deficiência intelectual – 2012 a 2022. Investigamos na BDTD com estas categorias: casos de estudantes ou casos de ensino; inclusão<sup>13</sup>; deficiência intelectual - 2012 a 2022, encontramos 24 trabalhos, assim distribuídos no quadro a seguir:

---

<sup>13</sup> O resultado indicou que não correspondia a nenhum registro, mas na própria base de dados solicitaram para inserir o caractere coringa, ou seja, o asterisco (\*) ou til (~), experimentamos as

Quadro 2 – Trabalhos científicos BDTD – 2012 a 2022

UNIVERSIDADES	DISSERTAÇÕES
UERJ	1
CUB	4
UCS	1
UFPA	1
UFSC	1
UFSCAR	1
UNESP	1
UFG	2
UNIVERSIDADES	TESE
UERJ	3
UFG	2
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2023)

Por meio dessa busca, construímos o terceiro quadro, no qual também distribuimos os trabalhos levantados por títulos, universidade, ano de publicação, autor(a), palavras-chave do estudo e *link* de acesso.

Quadro 3 – Levantamento dos trabalhos encontrados na biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD)

(Continua)

	TÍTULO	INSTITUIÇÃO/ANO AUTOR(A)	PALAVRAS-CHAVE/ APROXIMAÇÕES COM NOSSA TEMÁTICA
1	História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito	TESE – 2012 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO AUTORA: Antunes, Katiúscia Cristina Vargas	História de vida; Deficiência intelectual; Inclusão escolar; Estudantes; Biografia; Professores e alunos

duas opções, então, optamos pela escolha do coringa (~), pois nos foi apresentado maior número de publicações.

Quadro 3 – Levantamento dos trabalhos encontrados da biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD)

(Conclusão)

	<b>TÍTULO</b>	<b>INSTITUIÇÃO/ANO AUTOR(A)</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE/ APROXIMAÇÕES COM NOSSA TEMÁTICA</b>
2	Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	TESE – 2012 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO AUTORA: Braun, Patrícia	Práticas pedagógicas; Processos de ensino; Aprendizagem do aluno com DI
3	Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual	Dissertação – 2012 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Autora: Santos, Teresa Cristina Coelho dos	Práticas pedagógicas; Deficiência intelectual; Inclusão escolar
4	A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso	TESE – 2012 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Autora: Dantas, Dulciana de Carvalho Lopes	Inclusão; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Deficiência Intelectual; Processos de ensino e Aprendizagem; Relações Interpessoais
5	Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva	TESE/2014 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS AUTOR(A); Field's, Karla Amâncio Pinto	Saberes docentes; Pesquisa-ação; Inclusão escolar
6	Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de down numa classe comum	TESE/2012 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO AUTOR(A): Campos, Kátia Patrício Benevides	Concepções de Ensino Aprendizagem; Deficiência intelectual; Inclusão escolar
7	Políticas de Acesso para Discentes com Deficiência Visual no Ensino Superior: um estudo de caso.	DISSERTAÇÃO/2012 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA AUTOR(A) Azevedo, Maria Carolina Albuquerque de	Deficiente Visual Inclusão Ensino Superior
8	A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente	DISSERTAÇÃO/2016 UNIVERSIDADE CAXIAS DO SUL AUTOR(A): Accorsi, Maria Isabel	Educação inclusiva; Educação especial; Mediação; Ensino superior - Métodos de ensino; Deficiência mental – Educação
9	Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária	TESE/2021 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA AUTOR(A) Oliveira, Gracy Kelly Andrade Pignata	Inclusão Educacional; Docência; Ensino Superior

Fonte: Elaboração própria (2023)

Realizamos a leitura dos resumos de muitas teses e dissertações encontradas, porém, destacamos que não foi possível de alguns trabalhos<sup>14</sup>.

É importante ressaltar os resultados obtidos no levantamento dos trabalhos destacados no quadro 3, os quais estão alinhados aos objetivos de nossa pesquisa, com ênfase em: inclusão, casos de ensino, deficiência intelectual e práticas pedagógicas inclusivas.

No que concerne ao eixo casos de ensino, não encontramos nenhum trabalho baseado no uso dessa metodologia.

No que diz respeito ao eixo temático da inclusão, os resultados indicam a necessidade de um debate contínuo e abrangente que englobe as concepções teóricas, conceituais e práticas relacionadas ao assunto.

- Evidenciamos nas pesquisas que a inclusão escolar, desde a educação infantil ao ensino superior, após um período de 14 anos da publicação da política de educação especial na perspectiva da inclusão escolar (2008), é uma temática em constante evidência, visto essa perspectiva necessitar de mudanças e reflexões nos campos sociais, no contexto escolar, na concepção de ensino e na aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Na temática relacionada à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, as pesquisas revelam que:

- A inclusão desse público ainda está marcada pelo preconceito, principalmente, com relação à aprendizagem desses estudantes e no que tange à realização das práticas pedagógicas inclusivas que aproximam esses sujeitos do conhecimento;

- Identificam a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, a partir das possibilidades e necessidades para a aprendizagem desses alunos.

Nos estudos identificados, os quais abordam as pesquisas sobre deficiência intelectual, as concepções de ensino para esse público, as práticas

---

<sup>14</sup> Alguns trabalhos, como os das Universidades de BRAS CUBA (3) e UNICSUL (3), quando solicitado para abrir o documento, tínhamos a resposta de que “O site da internet informa que o item requisitado não pode ser encontrado”.

pedagógicas e as demandas formativas dos professores, é importante destacarmos os autores e os resultados de suas respectivas pesquisas realizadas:

- Braun (2012) destaca que a inclusão dos estudantes com D.I ainda causa estranheza ao professor, o qual aponta dificuldades em dar conta da proposta curricular e garantir o ensino e aprendizagem para esse discente, bem como sinaliza a dificuldade em planejar o ensino para eles;
- Antunes (2012) aponta que a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual ainda é marcada pela cultura da incapacidade e descrédito em relação ao que eles podem fazer;
- Santos (2013) e Perpétuo (2020) destacam que o desconhecimento acerca das particularidades e especificidades a respeito do aluno com D.I causa afastamento do processo de ensino e aprendizagem, portanto, é importante que esse conhecimento acerca do aluno amplie o olhar do professor para identificar suas potencialidades;
- Santos (2012) e Field's (2014) revelam que as práticas pedagógicas inclusivas estão implicadas na formação de professores, tendo, na formação inicial e continuada, a importância de abordar o tema da educação inclusiva;
- Braun (2012), Campos (2012) e Accorsi (2016) apontam a mediação pedagógica como importante ferramenta docente para aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. A forma como o professor faz essa mediação vai depender do conhecimento que tem sobre o aluno. Sobre isso, para Vieira (2012, p. 43), “a mediação assume papel fundamental no processo de aprendizagem dessas crianças, o que implica que a escolarização deve ser fortemente pautada sobre esse aspecto”.

Nas pesquisas analisadas, identificamos questões cruciais relacionadas ao desenvolvimento, ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, tais como: a necessidade de compreender como esses alunos aprendem e explorar suas possibilidades e potencialidades, a fim de desmistificar a concepção equivocada de que eles são incapazes de aprender e de avançar no conhecimento. Além disso, destacamos a importância de refletir sobre a prática docente (Santos, 2012; Field's, 2014) em relação ao ensino para esse público e as necessidades

docentes implicadas nos processos formativos, pois influenciam diretamente na eficácia do processo de aprendizagem desses alunos.

As pesquisas também apontam para a necessidade de desmistificar a inclusão desse estudante (Santos, 2013; Perpétuo, 2020), pois o ensino para esse público não se diferencia nos objetivos, mas nas práticas pedagógicas implicadas no contexto de sala de aula. Precisamos compreender que a inclusão desse público ainda é marcada pelo preconceito de uma cultura social que implica marcas impressas nas barreiras que dificultam o ensino para esse estudante. Importante foi identificar nas pesquisas os caminhos a serem seguidos para mudanças nos conceitos impressos na inclusão desse público.

Com o objetivo de ampliar nossa busca por trabalhos relacionados ao nosso tema, conduzimos investigações adicionais e exploramos também a Revista Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)<sup>15</sup>.

Para a referida busca, usamos todos os descritores: casos de ensino; formação de professores; deficiência intelectual; inclusão. 2012 a 2022~. No entanto, não encontramos resultado, então optamos por excluir o tema “formação de professores”, investigando somente com os temas: “casos de ensino; inclusão; deficiência intelectual”, encontramos um total de 5 artigos, ainda assim não identificamos aproximações com nossa investigação.

Com base no que foi apresentado nas pesquisas encontradas em nossa investigação, nas bases da BDTD e UFSM, nos trabalhos de mestrado, doutorado e artigos publicados em revistas, identificamos, conforme já exposto, uma diversidade de trabalhos que envolvem os temas: inclusão do estudante com deficiência em contexto de sala de aula comum; práticas pedagógicas inclusivas para que esse estudante avance no conhecimento; formações dos professores; preconceitos ainda existentes para com a aprendizagem desse público e outros. No entanto, não identificamos trabalhos que tivessem aproximação com nossa proposta investigativa junto à metodologia ancorada nos Casos de estudantes ou casos de ensino.

Essas pesquisas foram de grande relevância para o nosso trabalho, pois nos proporcionaram um entendimento mais aprofundado sobre as descobertas realizadas nesse campo. Identificamos, a partir dos resultados obtidos, que a educação inclusiva é uma temática que ainda necessita de transformações significativas, principalmente no que diz respeito às formações iniciais e continuadas

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial> Acesso em: 10 fev. 2023.

de professores. Notamos que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual continua a representar um desafio nas práticas pedagógicas docentes, sendo crucial que essa deficiência seja discutida de forma mais ampla e aprofundada nos programas de formação de professores.

Prosseguimos na elaboração do estado da questão e, para complementar nossa investigação, realizamos outra pesquisa, no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>16</sup>, com os temas: casos de estudantes ou casos de ensino na docência; formação docente; deficiência intelectual; inclusão. 2012 a 2022~

Encontramos sete trabalhos e, mediante leitura dos resumos, não identificamos, em nenhum deles, o uso caso de ensino como instrumento de pesquisa, nem o “caso” de estudante com deficiência intelectual ou desenvolvimento de proposta pelo(a) professor(a) de sala de aula comum. Então, excluímos o tema “deficiência intelectual”, o que resultou no aparecimento de 87 trabalhos, incluindo dissertações, teses e artigos, envolvendo todos os temas colocados.

Por conseguinte, realizamos uma busca pelos títulos de todos os estudos encontrados na tentativa de acharmos algum trabalho com a temática de “casos de estudantes” ou “casos de ensino”, identificamos três trabalhos, uma tese e dois artigos, com essa especificidade, dentre os 87 trabalhos encontrados, que apresentamos no quadro 04.

Quadro 4 – Levantamento dos trabalhos encontrados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

(Continua)

	<b>TÍTULO</b>	<b>UNIVERSIDADE/ANO – AUTOR(A)</b>	<b>PALAVRAS-CHAVES DO ESTUDO</b>	<b>LINK</b>
1	Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino	ARTIGO-2020 Viviane Preichardt Duek; Isa Mara Colombo Scarlati Domingues; Maria da Graça Nicoletti Mizukami; Lúcia de Araújo Ramos Martins	Casos de ensino, Formação continuada, Docência, Inclusão escolar.	<a href="https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/articloe/view/13508">https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/articloe/view/13508</a> .

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/composicao/rede-mcti> Acesso em: 10 fev. 2023



Quadro 4 – Levantamento dos trabalhos encontrados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)

(Conclusão)

	TÍTULO	UNIVERSIDADE/ANO – AUTOR(A)	PALAVRAS-CHAVES DO ESTUDO	LINK
2	O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores	ARTIGO – 2021 Marcia Rosa Uliana Gerson de Souza Mól	Casos de ensino, formação inicial de professor, estudante com deficiência	<a href="https://periodicos.uoesc.edu.br/roteiro/article/view/27184">https://periodicos.uoesc.edu.br/roteiro/article/view/27184</a>
3	Rede social virtual de professores especializados na escolarização de alunos com deficiência intelectual	TESE - UFSCAR - 2017 Milanesi, Josiane Beltrame	Educação Especial. Inclusão Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência intelectual. Formação de professores especializados. Rede social na internet. Casos de ensino.	<a href="https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10288">https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10288</a>

Fonte: Elaboração própria (2023)

Realizamos a leitura do resumo da tese e a leitura na íntegra dos dois artigos. Identificamos nos trabalhos o uso dos casos de ensino como potencialidades para formação de professores e investigação científica.

Do ponto de vista da discussão conceitual e dos dados dessa pesquisa, quanto à área, temos como resultado que:

- Beltrame (2017), Uliana e Mol (2021) e Duek *et al.* (2020) utilizaram os casos de ensino como metodologia para pesquisa e identificaram nessa ferramenta um significativo apoio para promover um conhecimento reflexivo no processo formativo por considerar situações da atuação pedagógica do professor;
- Duek *et al.* (2020) revelaram que os casos de ensino apresentam importante potencial para reflexão e análise, que pode ser escrito pelo professor e analisado juntamente a outros docentes;
- Essa dinâmica dos casos de ensino contribui para reflexão sobre a prática docente, e tomada de decisão para estratégias de ensino numa perspectiva inclusiva;

- Uliana e Mól (2021) contribuem para esta perspectiva quando revelam o uso dos casos de ensino como ferramenta importante para a formação inicial de professores na perspectiva do ensino inclusivo para alunos com deficiência. Esses pesquisadores realizaram um estudo com professores e revelaram que essa metodologia oportunizou ao grupo de docentes participantes da pesquisa importantes discussões, inquietações e reflexões sobre atuação docente na perspectiva do ensino inclusivo para todos os estudantes. Para esses autores, os casos de ensino funcionam como “uma metodologia didática e rica para a aprendizagem docente” (Uliana; Mól, 2021, p. 01).

A metodologia pautada nos casos de ensino, segundo Duek (2011, p. 70),

Parece servir para promover a análise e a reflexão da prática docente; conhecer como vem sendo conduzidos os processos educativos; favorecer a revisão de concepções (sobre ensino, avaliação, aprendizagem etc), que exercem influência sobre a atuação do professor; apreender a base de conhecimento do professor; analisar elementos que interferem na prática educativa; rever objetivos e procedimentos metodológicos, permitindo avaliação, revisão e transformação de planos e projetos de ensino.

As narrativas escritas por elas [professoras], que por suas características se configuram como casos de ensino, e os discursos das docentes, demonstram que os casos de ensino contribuíram para ampliar os seus conhecimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência, gerando questionamentos acerca da prática pedagógica, com a intenção de redimensioná-la (Duek, 2020, p. 1, grifos nossos)

- Merseth (1996) revela, na metodologia de casos de ensino, a constituição de um documento descritivo de situações escolares concretas, elaborado para ser utilizado como ferramenta no ensino/formação de professores. Esse entendimento corrobora Duek (2020); Uliana e Mol (2021);
- Beltrame (2017) destaca os casos de ensino como situações reais de ensino, as quais narram o cotidiano do contexto de sala de aula, e podem, sim, ser uma importante ferramenta de processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas;
- Para Merseth (2018, p. 15), “são narrativas que tentam descrever práticas reais da Educação de modo mais completo possível”. Os casos procuram apresentar múltiplas perspectivas dos diferentes atores de uma escola e podem incluir comentários e observações específicas do

ponto de vista de professores, alunos, gestores e membros da comunidade;

- Os bons casos trazem um “pedaço da realidade” para ser examinado, explorado e usado como prática por participantes e facilitadores. (Nono, 2005, p. 84 *apud* Duek, 2011, p. 79).

Embora não tenha sido inicialmente contemplado em nossa pesquisa, acessamos o texto<sup>17</sup> sobre pesquisas e formação de professores com casos de ensino. Farias e Mussi (2021) destacam que os casos de ensino podem contribuir com a formação e as pesquisas. Essa metodologia apresenta significativo potencial para mobilização dos conhecimentos profissionais e saberes docentes. Refletir sobre a realidade da prática docente por meio de situações reais podem promover reflexões e novas concepções.

Farias e Mussi (2021, p. 4)

uma vez que concebem o professor como um profissional dotado de diferentes e singulares saberes que, por meio da reflexão e da pesquisa sobre a prática pedagógica, é capaz de reconhecer e resolver problemas de sua prática profissional mediante a reflexão, análise e aplicação de conhecimentos específicos da docência, e nesse movimento, (re) aprender

Seguindo essa linha de pensamento, identificamos nessas investigações que utilizam casos de ensino, as quais são alinhadas aos objetivos de nossa pesquisa. Por meio dessa metodologia, são propostas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores em contextos de sala de aula. A metodologia de casos de ensino emerge como uma abordagem de pesquisa capaz de explorar, de forma intensiva, a problemática investigada em situações reais e concretas de ensino, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas. Encontramos na metodologia de casos de ensino uma abordagem de pesquisa capaz de captar com intensidade a problemática a ser investigada.

Sentimos carência de pesquisas que tratem da sistematização e da análise de Casos do estudante com deficiência feito pelo professor de sala de aula (foco de nossa pesquisa) e do reflexo dessa atividade para o provimento de práticas pedagógicas inclusivas.

---

<sup>17</sup> Texto das professoras: Isabel Sabino de Farias e Amali de Angelus Mussi, intitulado: “Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades” (2021). Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27234>.

Esse levantamento investigativo de pesquisas com uso de casos de ensino como metodologia foi importante para que vislumbrássemos nessa metodologia potencial para nossa investigação acerca dos casos de estudantes.

Nos estudos encontrados, que utilizam os casos de ensino como metodologia, identificamos um importante potencial para promover a reflexão sobre práticas pedagógicas já realizadas, além de inspirar mudanças conscientes rumo a uma abordagem mais inclusiva. As pesquisas evidenciaram que o processo de análise e discussão em grupo com outros docentes favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendem melhor aos princípios da inclusão.

Mediante o que foi encontrado na investigação sobre os temas que envolvem a inclusão do aluno com deficiência intelectual, entendemos que a inclusão é uma temática em constante movimento na sociedade, visto promover mudanças conceituais na concepção de ensino e aprendizagem para esses estudantes. As pesquisas mostraram que ainda se perpetuam algumas incompreensões conceituais, metodológicas sobre a deficiência intelectual, o ensino e a aprendizagem desses alunos; indicaram também com propensa importância a inclusão permanente desta temática nas formações, iniciais e continuadas, dos professores.

Acreditamos que todo trabalho acadêmico de pesquisa, realizado nessa abordagem de educação inclusiva, vai fortalecer a inclusão de todos os alunos em contexto escolar, minimizando incompreensões que ainda circundam essa temática, quebrando barreiras, ainda existentes nas práticas pedagógicas para com esses estudantes.

Nossa pesquisa surge neste campo a partir de nossa experiência como professora formadora e de atendimento educacional especializado. Ao interagir com professoras que, embora participem de processos formativos oferecidos pelo município, expressam insatisfação com as temáticas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência, e ainda com equívocos conceituais com relação as práticas pedagógicas inclusivas e com aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Acreditamos que nossa proposta investigativa com o uso dos casos dos estudantes com deficiência intelectual, escritos por professores (as) da sala de aula comum, terá implicações para inclusão. Esse trabalho terá uma grande contribuição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para esses estudantes,

pois os próprios professores irão identificar essas necessidades a partir desse movimento de sistematização e análise em grupo.

### **2.3 Aprendizagem com o outro numa relação social: Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky**

Buscamos, à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, argumentações acerca da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, a fim de compreender as necessidades, possibilidades e, principalmente, conhecer como esse sujeito aprende.

Para compreendermos o posicionamento de Vygotsky na construção da Teoria Histórico-Cultural, é importante inseri-lo no contexto do materialismo histórico. Suas bases teóricas foram trilhadas dentro desse quadro, o que o levou à formulação da referida teoria. O contexto histórico onde Vygotsky nasceu e cresceu é de fundamental relevância para compreender suas posições teóricas. Esse ambiente, marcado por transformações sociais profundas, influenciou diretamente seus estudos.

O postulado central da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1993) é que cada função psicológica no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos: primeiro no plano social e, depois, no plano psicológico. A teoria do desenvolvimento vygotskyana parte da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece contínua interação entre as condições sociais, as quais são mutáveis, e a base biológica do comportamento humano.

No enfoque histórico-cultural, o objeto de estudo é abordado em sua relação com a dimensão social e histórica. São levadas em consideração as conjunturas políticas, econômicas, culturais, tecnológicas, além das mudanças e permanências ao longo do tempo. A base histórica da teoria de Vygotsky se constituiu após a Revolução Russa, que trouxe à tona muitas questões sociais influentes em suas pesquisas (Rego, 2021).

Suas ideias se desenvolveram na sociedade soviética, num período em que a psicologia estava dividida entre idealismo e materialismo, com este último ancorado na base da dialética. No entanto, o materialismo foi incorporado pelo poder político soviético.

Vygotsky também se dedicou à defectologia, contribuindo significativamente para a concepção de Educação Inclusiva. Portanto, na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, encontramos postulados que tratam do desenvolvimento e a relação com educação nesse processo da pessoa com deficiência. Esses fundamentos podem favorecer o movimento dialético de desconstrução e (re)construção das perspectivas a respeito da inclusão, do ensino e da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Desmistificar algumas crenças, que ainda se perpetuam na sociedade, é essencial, especialmente a crença histórica de que as pessoas com deficiência não aprendem e não avançam no conhecimento por conta dos aspectos inerentes à deficiência. Muitas vezes, essa visão leva à crença de que o desenvolvimento humano está exclusivamente associado a questões de natureza orgânica, justificando a ideia de que um estudante com deficiência intelectual não avança no conhecimento por apresentar limitações de natureza cognitiva.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky oferece uma perspectiva inovadora para a educação inclusiva, promovendo a ideia de que todas as pessoas, independentemente de suas limitações, têm potencial para aprender e se desenvolver dentro de um contexto social que apoie e valorize suas capacidades.

Com base nesses princípios, a teoria vygotskyana pode ser utilizada para reavaliar e reconstruir práticas educacionais, promovendo um ambiente inclusivo que reconhece e valoriza a diversidade. Ao entender que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem primeiro no plano social e depois no plano psicológico, educadores e profissionais podem criar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão efetiva, possibilitando que os estudantes com deficiência intelectual avancem no conhecimento de maneira significativa.

Na Teoria Histórico-Cultural, de base marxista fundamentada em sua base no materialismo histórico-dialético marxista, que ver o objeto na essência, isto significa analisar e compreender um objeto ou fenômeno a partir de sua natureza fundamental e suas relações intrínsecas com o contexto histórico, social e material em que está inserido. Na perspectiva marxista, isso envolve entender as dinâmicas de poder, as relações de produção, as forças econômicas e as estruturas sociais que moldam e influenciam o objeto em questão.

Na dialética Marxista, “as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana, na consciência e no

comportamento” (Cole; Scribner, 2010, p. 25). Nessa perspectiva, os fenômenos culturais e sociais estão em constante movimento de mudança e transformação, nada está estacionado, imutável. Dessa forma, as relações sociais imbricadas nesse movimento seguem o mesmo curso de transformação. O método e os princípios do materialismo dialético trazem essa perspectiva de movimento e mudança. Vygotsky assentou seus postulados epistemológico para o desenvolvimento do sujeito, considerando que “um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processo em movimento e mudança” (Cole; Scribner, 2010, p. 25).

Na perspectiva marxista, compreender um objeto em sua essência significa analisar profundamente suas características fundamentais e as relações intrínsecas com o contexto histórico, social e material em que se insere. Isso envolve examinar as dinâmicas de poder, as relações de produção, as forças econômicas e as estruturas sociais que moldam e influenciam o objeto. A dialética marxista é a ferramenta que permite revelar a verdadeira essência do objeto estudado, proporcionando uma visão abrangente das suas interações e impactos no conjunto da sociedade.

Fundado nos pressupostos marxistas, Vygotsky (1991; 2010; 2021; 2022) versa que os aspectos/fenômenos do comportamento humano estão em movimento, então, são propícios a frequentes e constantes mudanças. Nessa perspectiva, o autor defende que, para compreendermos esses aspectos/fenômenos, é importante acompanhar o desenvolvimento, observando as mudanças qualitativas e quantitativas durante o processo. Isso significa que, com relação ao desenvolvimento humano, deve-se considerar e compreender para além da maturação que concebe os aspectos biológicos do sujeito, bem como deve-se inferir que os aspectos externos aos sujeitos, ou seja, a cultura, as relações sociais e os meios, atuam diretamente para seu pleno desenvolvimento.

Destarte, Vygotsky (1991; 2010; 2021) considera o homem como um sujeito ativo que se produz e, também, é produzido pelas relações sociais em interação com o meio; ele considera que os aspectos intrínsecos à sociedade, bem como, à cultura e às relações sociais, mobilizam a construção dos comportamentos, dos conceitos nos indivíduos e das suas funções psíquicas superiores.

Nessa visão de dialeticidade do desenvolvimento ontológico do sujeito, Vygotsky (2021; 2022) postula acerca do desenvolvimento da pessoa com deficiência como sujeito em processo de aprendizagem, o qual, significativamente, é

direcionado pela constituição que o meio social oportuniza ao seu desenvolvimento, sendo a relação meio e pessoa com deficiência responsável pelo aspecto compensatório e pelo desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores. Evidenciamos essa abordagem nos estudos que o autor classificou de “Fundamentos da Defectologia”. Tão preponderante nesse percurso está o contexto social como propulsor que contribui de forma positiva ou negativa ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Para Moysés e Angelucci (2021, p. 12),

a Defectologia estuda a deficiência concebendo as condições de deficiência como expressões da variabilidade humana e compreendendo que tais condições implicam em constituições não ordinárias das funções psicológica superiores, a Defectologia é o caminho, não apenas ao estudo de tais especificidades, mas ao estudo intencional e sistemático dos tantos caminhos possíveis para a constituição das funções psicológicas superiores em todo e qualquer sujeito humano.

Vygotsky (2021; 2022) destaca o contexto histórico-cultural como importante contribuição para o desenvolvimento da pessoa com deficiência, a qual, por longos anos, esteve fadada e condenada à condição de “enferma” por serem consideradas apenas suas questões biológicas como preponderantes ao seu desenvolvimento. O autor disserta acerca do desenvolvimento do sujeito a partir da dinâmica das condições sociais que lhe são oportunizadas, ou seja, como essa pessoa poderá superar as barreiras impostas exclusivamente pelas questões biológicas, podendo, dessa forma, sair da pesada condição de “perpétua enfermidade”.

No amplo estudo de Vygotsky sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, focamos nos aspectos relacionados à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual e à sua relação intrínseca com o meio social. Destacamos como o contexto social pode ser favorável à compensação e ao desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Vygotsky entende a deficiência como uma “questão social” e não estritamente determinada por aspectos fisiológicos. Isso significa que, embora o sujeito possa ter prejuízos no seu desenvolvimento cognitivo, seu desenvolvimento será possibilitado pela maneira como a sociedade e o contexto social se tornam acessíveis, reconhecem e aceitam a deficiência como parte das especificidades do sujeito, e estão dispostos a contribuir para o desenvolvimento desse estudante. Em outras palavras, é a interação social e o suporte que podem compensar as limitações e promover o desenvolvimento das



funções psicológicas superiores, destacando a importância da mediação social e cultural na aprendizagem e no desenvolvimento.

No que concerne aos aspectos compensatórios, Vygotsky (2021; 2022) postula que a compensação se fundamenta no desenvolvimento da criança com defeito<sup>18</sup>, a partir dos desafios que lhe são postos socialmente. Nessa compreensão, o defeito não se trata de uma questão delimitada biologicamente ao sujeito pela sua deficiência, mas concebida essencialmente pela sua inserção no contexto social, nessa perspectiva a deficiência deixa de ser uma característica fixada ao aspecto orgânico para ser uma especificidade de natureza social. Vygotsky não nega a dimensão orgânica do desenvolvimento, porém esta não determina o desenvolvimento do estudante.

No desenvolvimento das crianças com atraso mental, como no desenvolvimento de qualquer criança afetada por um ou outro defeito, existem os processos que surgem pelo fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem ante as dificuldades com as quais se deparam, reagem ante sua própria deficiência e, no processo do desenvolvimento, no processo de adaptação ativa ao meio, formam uma série de funções com cuja ajuda compensam, nivelam e suprem as deficiências. (Vygotsky, 2022, p. 183).

A compensação do defeito ocorre por meio de um processo indireto e complexo, que é de caráter social e psicológico. Por exemplo, no caso de uma pessoa com cegueira, a compensação não se dá simplesmente pelo uso do tato, mas pela formação de mecanismos psicológicos que possibilitam compensar a falta de visão por outras vias e recursos.

Nessa perspectiva Vygotsky, destaca que a compensação da deficiência não se limita à substituição física de órgãos ou ao uso de dispositivos auxiliares. Para ele, a compensação ocorre em um nível psíquico e está ligada ao desenvolvimento da personalidade e das funções psicológicas superiores. Ele argumenta que, quando uma pessoa enfrenta uma limitação física ou sensorial, seu processo de desenvolvimento psicológico se adapta de maneira criativa, gerando o que ele chamou de "superestrutura psíquica".

Essa superestrutura representa o modo como o indivíduo reorganiza suas capacidades cognitivas, emocionais e sociais para superar as limitações da deficiência. Em vez de focar apenas em ferramentas externas, Vygotsky enfatiza

---

<sup>18</sup> Termo usado à época, por Vygotsky, para pessoas com deficiência. Atraso mental era o termo adotado para se referir à pessoa com deficiência intelectual na época.

que a verdadeira compensação acontece internamente, quando a pessoa utiliza suas habilidades mentais para encontrar maneiras alternativas de se envolver no mundo, desenvolver-se e aprender. Esse processo transforma a deficiência em uma fonte de crescimento pessoal, permitindo que o sujeito crie novas formas de interação e de compreensão do ambiente, o que fortalece sua personalidade e autonomia.

Essa perspectiva destaca o potencial humano e na capacidade de adaptação psicológica, sugerindo que as limitações não são obstáculos insuperáveis, mas sim desafios que podem estimular o desenvolvimento de novas formas de pensar, aprender e agir.

Nessa concepção, Vygotsky postulou:

Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não é capaz de cumprir inteiramente seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função deficiente uma superestrutura psíquica que tende a reforçar o organismo no ponto débil e ameaçado. (Vygotsky, 2022, p. 22)

Os processos compensatórios são características do desenvolvimento de todos os seres humanos. Esses processos podem ser mais facilmente identificados e examinados nas pessoas que apresentam uma conformação psicofisiológica incomum, quando procuram superar os obstáculos impostos a ela pelos meios e instrumentos culturais que foram construídos pelo biótipo comum. (Vygotsky, 2021, p. 23).

No desenvolvimento da criança com defeito como base em estudo científico, Vygotsky (2021; 2022) defende a ideia da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal ou com desenvolvimento típico e atípico. Acreditamos que esse postulado ressignifica a compreensão do desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, de que os aspectos sociais são preponderantes ao desenvolvimento de qualquer sujeito, com ou sem necessidades específicas que fazem parte de suas condições de natureza biológica.

Para o autor,

a tarefa consiste em demonstrar que as leis do desenvolvimento da criança, únicas em sua essência e em seus princípios, adquirem sua expressão concreta e específica ao serem aplicadas à criança com atraso mental. Esta premissa primeira e central é necessário falar desde o início. (Vygotsky, 2022, p. 182)

O autor assevera que “a lei do desenvolvimento e da formação social determina o desenvolvimento de qualquer criança” (Vygotsky, 2022, p. 182), essa

concepção dialética, de movimento e mudança do desenvolvimento, se assenta a qualquer criança. Portanto, considerar o desenvolvimento da criança com atraso mental numa perspectiva determinante por suas características de natureza biológica e orgânica é desconsiderar o postulado dialético do desenvolvimento por meio das relações culturais e sociais. Não que as características biológicas, para o autor classificadas como primárias, não existam, mas não são determinantes e poderão ser superadas pelas construções dos processos de compensação, oportunizadas nos contextos nos quais a pessoa está inserida.

Entende-se que as regularidades biológicas, que são originadas nas determinações da primeira etapa do desenvolvimento do atraso mental, estejam *escondidas*, mas não são anuladas, apenas *ocultadas* no processo de desenvolvimento da criança com atraso mental. (Vygotsky, 2022 p 183 – grifo do autor).

Nos estudos do autor, as dificuldades objetivas com as quais a criança se depara, no seu meio social, no percurso do seu desenvolvimento, e as barreiras enfrentadas no meio circundante, constituem nela um estímulo que contribui para o surgimento dos processos de compensação. Nesse confronto da criança com seu contexto, em que ela está posta numa situação de desvantagem, de dificuldade, ela se vê instigada, desafiada, provocada, forçada a avançar por uma via indireta para vencer; portanto, no “processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que a empurra em direção à compensação” (Vygotsky, 2022, p. 186).

O destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento, em geral, depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, ou seja, das dificuldades às quais o defeito conduz do ponto de vista da posição social da criança. (Vygotsky, 2022, p. 187).

Vygotsky (2021; 2022) salienta que a Teoria dos Processos Compensatórios foi compreendida com certa limitação na esfera das ciências, então, para melhor entendimento, ele destaca alguns postulados que devem ser considerados para compreensão dos processos compensatórios da criança com atraso mental. Primeiro, destaca-se a ideia sobre a própria natureza do fenômeno que pode ser dual na compreensão para aqueles que consideram que a base única e exclusiva dos processos de compensação é a “reação subjetiva da personalidade da criança ante a situação que se cria em consequência do defeito”. Nesse sentido, é a conscientização da própria criança ante a seu defeito a clarificação da condição

da menos valia<sup>19</sup>. Nessa perspectiva, a criança deve sentir profundamente sua deficiência para tentar vencer, buscar meios internos para superar. No entanto, tem-se uma questão imbricada com relação à pessoa com atraso mental<sup>20</sup>, ela não tem consciência de sua deficiência, portanto, é difícil de assumir uma atitude crítica sobre si mesma, pois não percebe sua dificuldade, limitações, por conseguinte, não desperta para o sentimento de inferioridade, de menos valia, para sentir-se desafiada para superar as barreiras impostas pelo meio social.

Outra perspectiva reside em compreender

como surgem os processos do desenvolvimento compensatório nos pontos não relacionados com a consciência, com a inferioridade da deficiência, com a interiorização, em que a anormalidade da função não pode despertar o sentimento de inferioridade e deficiência, nem provocar sua interiorização. (Vygotsky, 2022, p. 186)

Vygotsky (2022) postula que é por meio do desenvolvimento cultural e das relações sociais que a deficiência pode ser identificada e compensada, pois, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento dessa pessoa por meio das oportunidades sociais, culturais e relacionais. Vygotsky revela uma compreensão sofisticada dos processos compensatórios no desenvolvimento humano, destacando a importância de reconhecer que esses processos podem ocorrer independentemente da conscientização da deficiência. Isso implica a necessidade de abordagens educacionais que promovam o desenvolvimento natural de habilidades, capacidades e potencialidades de seus estudantes, sem reforçar sentimentos de inferioridade e de incapacidade.

É importante entender e considerar os impasses com relação às necessidades compensatórias do sujeito com deficiência intelectual, bem como que o contexto social condiciona o afloramento compensatório desse sujeito. Segundo Vygotsky (2022),

nas crianças com defeito, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, dependendo de qual seja a situação que se tenha criado, em que meio a criança se educa e que dificuldades surgem para ela devido a essa deficiência. (p. 187).

---

<sup>19</sup> Menos valia: deficiência que é produzida socialmente devido à pessoa ser menos socialmente situada por ter uma deficiência, um atraso. A realização social da deficiência (o sentimento de menos valia) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento” (Vygotsky, 2022, p. 42).

<sup>20</sup> Atraso mental era o termo adotado para se referir à pessoa com deficiência intelectual, na época. Decidimos usar esse mesmo termo.

Para resolução dos questionamentos surgidos a respeito da origem da força motriz do desenvolvimento compensador da pessoa com atraso mental, há uma vertente teórica que destaca ser essa força originada no interior do sujeito, para um fim determinado do próprio processo vital do desenvolvimento e da integridade interna da personalidade. Vygotsky (2022) se contrapõe a essa compreensão e defende que a Teoria da Compensação não parte das forças do impulso interno, pois sua origem e força motriz são geradas a partir das relações sociais do sujeito. O autor considera ainda que a “vida social coletiva da criança e o caráter coletivo de sua conduta, nos quais ela encontra o material para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensatório, constituem, em grande medida, a reserva da compensação” (Vygotsky, 2022, p. 187).

Nesse sentido, envolvem as questões culturais, sociais e pedagógicas das experiências desse sujeito, das mediações que tencionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o fomento compensatório da deficiência. Portanto, o meio circundante tem a importante função de criar as condições para o desenvolvimento social desse sujeito.

A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual inserida em contexto coletivo, as interações construídas e as trocas de saberes podem fomentar o pensamento reflexivo que conduz ao desenvolvimento de estratégias cognitivas. Essa dinâmica conduz para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dessa pessoa. Para Vygotsky, a lei que rege o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pode ser proferida da seguinte maneira:

Qualquer função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, manifesta-se duas vezes, isto é, primeiramente como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, e logo depois, como função individual da conduta, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato dessa palavra. Exatamente dessa forma, a linguagem em meio de comunicação em meio de pensamento. (Vygotsky, 2022, p. 191).

Nessa concepção, o contexto social coletivo atua como potencializador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores na criança com retardo mental, as quais apresentam muitas particularidades cognitivas e vivenciam situações de negatividade para a aprendizagem, o que gera maiores dificuldades e impedimentos para mobilizar os aspectos cognitivos. Isso dificulta o desenvolvimento das funções superiores, assim, se a criança estiver inserida num

contexto de exclusão que pouco fomenta o seu pensamento reflexivo, sua memória, planejamento da ação, atenção ou simplesmente é ignorada a existência de suas necessidades e particularidades e, de nenhuma forma, são oportunizadas condições para que ela se desenvolva, a criança terá “um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico” (Vygotsky, 2022, p. 198). Diante disso, destacamos o importante significado do “ato pedagógico” para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Para Vygotsky, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está intrinsecamente ligado às interações sociais e ao contexto cultural. A aprendizagem em um ambiente coletivo, onde as interações e trocas de saberes são fomentadas, é essencial para o desenvolvimento cognitivo de pessoas com deficiência intelectual. Criar ambientes educacionais inclusivos e estimulantes, os quais promovam a participação ativa e a reflexão, pode conduzir ao desenvolvimento de estratégias cognitivas eficazes e ao fortalecimento das funções psicológicas superiores. O organismo da criança tenta compensar a deficiência por meio de diversas estratégias. Essas compensações são formas adaptativas que ajudam a criança a lidar com suas limitações e a desenvolver suas capacidades.

Vygotsky (2022) aponta três questões que estão imbricadas ao desenvolvimento da criança com atraso mental, sendo importante que sejam compreendidas, por serem peculiaridades significativas ao seu desenvolvimento, oportunizando, assim, as situações propícias ao fomento das suas funções superiores. O autor destaca ser importante considerar os aspectos positivos do desenvolvimento da criança, identificar suas possibilidades, as leis que regem seu desenvolvimento, considerar que esse estudante está em processo de evolução para compensação e superação das dificuldades que lhe são advindas do meio social pela condição de deficiência:

- i. O que funciona no desenvolvimento da criança com atraso mental. Os processos positivos que surgem no próprio desenvolvimento dessa criança podem levá-la ao desenvolvimento mais elevado desse sujeito, um nível superior das FPS;
- ii. A estrutura e a dinâmica do atraso mental em geral. Compreender que o atraso mental do sujeito está numa dimensão para além do que supostamente atribuímos ao seu desenvolvimento (uma dimensão exclusivamente biológica para uma dimensão social). “A fim de compreender a importância e o lugar desses processos, é necessário compreender seu lugar e sua significação na estrutura do atraso mental”.

- iii. Consiste nas conclusões pedagógicas máximas que emanam da solução da primeira e da segunda questão. (Vygotsky, 2022, p. 181).

Considerando as questões destacadas, Vygotsky (2022) evidencia que, para a educação da criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve; não priorizar a deficiência por si mesma, a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante todo o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e resulta dessa deficiência; considerar que essa criança é formada não só de defeitos e insuficiência: seu organismo reorganiza-se como um todo. A personalidade como um todo equilibra-se, compensa-se com os processos do seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (2022),

é importante conhecer não só quais defeitos foram detectados em dada criança, o que foi afetado nela, como também que criança determinado defeito, isto é, que lugar ocupa a deficiência no sistema da personalidade, que tipo de reorganização se verifica, como a criança domina sua deficiência. (p. 184)

Vygotsky (2022) postula a respeito da aprendizagem da criança com atraso mental (deficiência intelectual) com destaque para as relações estabelecidas com o meio social. Cumpre destacar ainda que o contexto social sendo estimulador será favorável ao fomento para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O autor destaca a importância da pedagogia escolar na função de proporcionar a esse sujeito um espaço coletivo favorável ao desenvolvimento dessas pessoas. As práticas pedagógicas e as mediações que o professor faz são importantes ações nesse processo.

Os estudos de Vygotsky revelam que os aspectos sociais e culturais são fundamentais para o desenvolvimento das pessoas, com ou sem deficiência. Ele destaca que a culpabilidade do "defeito" atribuído às pessoas com deficiência, anteriormente entendida como um problema puramente biológico, deve ser reconsiderada. Em vez disso, é necessário focar nas barreiras sociais que dificultam o acesso dessas pessoas à cultura e às oportunidades sociais. Esta mudança de perspectiva exige uma transformação social ampla para atender às necessidades humanas de todos, promovendo uma vida social ativa e plena. Além disso, essa transformação implica mudanças em diversas esferas da sociedade, necessitando de um engajamento coletivo para enfrentar e resolver problemas sociais e culturais,



criando um ambiente inclusivo que oferece acolhimento e oportunidades de desenvolvimento para todos.

Destacamos uma seção para as discussões que permeiam o papel da educação nesse processo e as discussões que se referem ao papel da educação. Consideramos esse contexto de fundamental importância para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

Na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, encontramos postulados que tratam da aprendizagem da pessoa com deficiência. Esses fundamentos podem desmistificar a percepção de alguns professores de que a pessoa com essa especificidade não aprende ou não avança no conhecimento devido às suas limitações cognitivas. Como já sinalizado neste estudo, Vygotsky argumenta que o desenvolvimento humano é profundamente influenciado pelo contexto social e cultural, e não apenas por fatores biológicos ou orgânicos. Ele sugere que, com o suporte adequado e intervenções pedagógicas apropriadas, todas as crianças, incluindo aquelas com deficiência intelectual, podem avançar no conhecimento e no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky, a interação social desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem. O conceito de "mediação" é central em sua teoria, pois ferramentas culturais, linguagem e interação com os outros facilitam o desenvolvimento cognitivo. Portanto, ao invés de ver as limitações cognitivas como barreiras intransponíveis, os educadores são encorajados a considerar como as práticas pedagógicas e o ambiente de aprendizagem podem ser adaptados para apoiar o crescimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Vygotsky também introduz a ideia de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP), que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com ajuda. A ZDP destaca a importância do papel do professor e dos pares mais experientes no processo de aprendizagem, sugerindo que, com apoio, às crianças com deficiência podem alcançar níveis de desenvolvimento que seriam inacessíveis de outra forma.

Esses pressupostos teóricos de Vygotsky oferecem uma perspectiva mais inclusiva e otimista sobre a capacidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, enfatizando a importância do contexto social, da mediação e do suporte pedagógico para promover o desenvolvimento cognitivo.



## **2.4 A educação da pessoa com deficiência intelectual materializada nas práticas pedagógicas do professor: estudos que advogam para a inclusão**

Buscando construir um diálogo ancorado nos postulados teóricos de Vygotsky (1984; 2010; 2021; 2022), trazemos destaques conceituais que se fazem importantes sobre se pensar e realizar a educação da pessoa com deficiência intelectual. Essa teoria considera o sujeito e suas particularidades, suas singularidades e formas de aprendizagem no entendimento da construção das funções psicológicas superiores como um construto estabelecido pelas relações sociais, doravante a importante e significativa atuação do contexto escolar atuante de forma favorável ao desenvolvimento desse aluno.

Vygotsky (2021; 2022) destaca a importância do contexto social coletivo da escola como ambiente favorável para o desenvolvimento da pessoa com D.I e para a realização das práticas pedagógicas que são fundamentais nesse processo para o desenvolvimento, no que concerne; postula que um contexto social coletivo é fonte para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente para crianças com atraso mental<sup>21</sup>. “O coletivo infantil, quando existe certa diferença no nível intelectual das crianças que fazem parte dele, constitui a fonte, o meio sustentador do desenvolvimento das FPS” (Vygotsky, 2022, p. 192). Corroboramos o autor e consideramos a escola como um dos principais contextos sociais coletivos que podem favorecer para essa construção, mas, para efetiva e positiva atuação, é importante compreender e respeitar as especificidades de cada educando, compreender as diferenças como características próprias da natureza humana.

Vygotsky (2022) assevera que, para a educação da criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve, suas especificidades, forma e ritmo de aprendizagem. É imprescindível priorizar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes junto às oportunidades contextuais positivas, não sobrepondo, nesse processo, a deficiência por si mesma, mas a reação da criança mediante as situações ocorridas no seu dia que influencia positivamente na personalidade da criança durante todo o processo do desenvolvimento, em resposta aos desafios com a qual se depara cotidianamente.

---

<sup>21</sup> Usamos o termo atraso mental e não deficiência intelectual, por que estamos escrevendo sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, na qual usa essa terminologia, a qual era utilizada a época.

Compreendemos e corroboramos com Vygotsky (2022) a respeito da importante função de conhecer o sujeito, não pelas suas deficiências, limitações, mas agregando suas possibilidades, necessidades e singularidades. Nesse entendimento, o saber conferido ao sujeito deve partir do seu saber real, para mediar situações favoráveis ao seu desenvolvimento. Assim, a mediação pedagógica atua como condução que mobiliza habilidades favoráveis ao estudante para avançar no conhecimento.

Para Vygotsky (2022), a criança em idade escolar, inserida nesse contexto, atuante nas interações sociais, somado à mediação pedagógica, como estratégias de aproximar o sujeito do conhecimento, se depara com uma condução pedagógica que possibilita estratégias positivas e significativas para aprendizagem e desenvolvimento do FPS.

O autor entende a mediação como processo de intervenção que está em constante movimento com um sujeito cognoscente que constrói socialmente seu conhecimento, uma importância fundamental para o desenvolvimento. As ideias relacionadas à mediação contribuem para enfatizar o papel do professor como mediador do conhecimento. A mediação, “[...] em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 1997, p. 26).

Silva (2009) destaca que a mediação assume uma importante função de ampliar os conhecimentos dos estudantes a partir das interações com o meio e das práticas pedagógicas. Diante disso, a autora assevera mediação, também, numa perspectiva vygotskyana:

Não é apenas ser um terceiro elemento na relação entre o aluno e o objeto de estudo; mediar é compreender que o aluno pode (e deve!) ampliar e construir seus conhecimentos a partir das interações, das mediações existentes no meio; é compreender que essa mediação exerce um papel de regulador e, sobretudo, de provocador de conflitos, que por sua vez possibilitam aos alunos/sujeitos refletirem, pensarem e construir o senso crítico (Silva, 2009, p. 46).

Defendemos o papel da mediação pedagógica como suporte à elaboração de níveis de pensamentos/conhecimentos mais preparados, organizados e elaborados. Além disso, entendemos a Escola como lugar essencialmente importante e promotor das situações de aprendizagens, trocas e interações, que promovem e subsidiam o processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos e conferimos a importância de se identificar o desenvolvimento do aluno, seu saber real e as possibilidades para o potencial que esse sujeito pode alcançar. Essas premissas são importantes para a mediação do processo de aquisição do conhecimento de forma mais avançada e para o provimento de práticas pedagógicas.

Vygotsky (1984; 2022) destaca esse movimento dialético de mudança no desenvolvimento e nos avanços na aprendizagem da pessoa com deficiência, a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ressaltando ser imprescindível considerar o sujeito e partir do seu saber real, bem como identificar as condições, necessidades e possibilidades de evolução no desenvolvimento desse sujeito, assumindo a compreensão de que ele está em processo de construção, cuja limitação que dificulta o desenvolvimento de suas habilidades não está determinada pelas questões primárias e biológicas, mas pelo contexto que ele está inserido, esse, sim, é determinante para seu desenvolvimento, por meio das práticas e das formas como é disponibilizado o conhecimento para esse sujeito. Diante disso, a pedagogia assume uma função social essencial nesse processo.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) consiste na trajetória pela qual o sujeito caminhará para desenvolver funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação,

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 1984, p. 97).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. (Vygotsky, 2010, p. 98)

Vygotsky (2010) postula que a aprendizagem pressupõe o desenvolvimento, evolução, maturação da pessoa, portanto, os educadores devem fazer uso da concepção de mediação e atuar na ZDP, a partir do saber real do aluno, e com estratégias, recursos, situações desafiadoras, mediações; atuar no processo de ensino e aprendizagem para que o estudante consiga avanços no desenvolvimento, a partir do conhecimento que a criança já alcançou e de suas possibilidades. Essa vinculação é importante para compreender a dinâmica intrínseca na relação ensino e aprendizagem. É preciso considerar as particularidades do desenvolvimento da criança com defeito. O educador deve saber

em que se fundamenta a peculiaridade da pedagogia especial, bem como precisa conhecer que fatores no desenvolvimento da criança respondem a essa peculiaridade e a exigem. “Para o pedagogo, é muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade de via pela qual é necessário conduzir essa criança” (Vygotsky, 2022, p. 83).

Nessa perspectiva, o autor ressalta para o importante papel que os meios auxiliares têm e com os quais enriquecem o desenvolvimento da criança nesse processo numa relação de interação social com o conhecimento. Vygotsky, também conduz a um postulado fundamental sobre “o coletivo como fator de desenvolvimento das FPS da criança normal e anormal” (Vygotsky, 2022, p. 190). Portanto, concordamos que o contexto escolar e as práticas pedagógicas favorecem a aprendizagem da criança, mediante as situações de aprendizagens, formas e recursos necessários para que esse estudante organize seu pensamento. Essas situações, numa ação de coletividade, por meio da mediação que favorece o desenvolvimento das FPS, se dão a partir das contribuições que as práticas pedagógicas de professores favorecem positivamente nesse processo.

Destacamos importantes considerações de Vygotsky (2022), a respeito das práticas pedagógicas que excluem da pessoa com deficiência a oportunidade de convivência coletiva no contexto escolar. Esse espaço deveria propor situações de aprendizagem que promovam avanços significativos ao desenvolvimento desse estudante, assim, damos atenção importante a: i. nivelar todas as crianças com atraso mental, acreditar que todas estão na mesma etapa do desenvolvimento – isso é “um falso ideal pedagógico” (Vygotsky, 2022, p.192); ii. Compreender o intelecto como função única, homogênea em um grupo – é reduzir o desenvolvimento a uma única determinação do prejuízo cognitivo do sujeito, como se todas as pessoas com deficiência tivessem o mesmo desenvolvimento do intelecto. Isso, para Mantoan e Lanuti (2021; 2022), é classificado por um atributo; iii. Compreender que a educação de crianças com deficiência não se diferencia das crianças normais. As primeiras podem desenvolver habilidades semelhantes aos seus contemporâneos e construir conhecimento; iv. É imprescindível investigar e utilizar métodos, procedimentos e técnicas específicas para alcançar o desenvolvimento do aluno.

Vygotsky postula que é impossível que, no caso da pessoa com atraso mental, todas as funções do intelecto encontram-se afetadas por igual, já que no intelecto, ao constituir uma peculiaridade qualitativa, cada uma das funções influi,

portanto, um modo qualitativamente peculiar nesse processo que é a base do atraso mental. É necessário e importante conhecer esse estudante, principalmente seu processo de desenvolvimento antes e durante sua trajetória escolar.

Consideramos as práticas pedagógicas são imprescindíveis e relevantes para o desenvolvimento dos estudantes, portanto, elas devem analisar o sujeito em constante processo de desenvolvimento, não proferindo as suas limitações de natureza biológica como determinantes ao desenvolvimento. Considerando o desenvolvimento das FPS da pessoa com deficiência intelectual nas relações de natureza social, isso significa que, no contexto social, as relações que se estabelecem nessa dialeticidade são preponderantes para o desenvolvimento desse público. “Do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas que a cercam e de sua experiência social nascem as funções superiores da atividade intelectual” (Vygotsky, 2021, p. 210), para tanto, identificar as possibilidades desse sujeito, suas especificidades, é fundamental para o elenco de elementos que favorecem esse processo.

Entendemos a escola como lócus de favorecimento para a constituição do avanço das FPS, portanto, encontrar as possibilidades para o desenvolvimento conceitual desse estudante é o caminho mais promissor. É preciso compreender que essa relação do sujeito com o contexto deve ser de movimento, de mudança, de atuação e transformação.

A escola deve, a partir dessa compreensão, considerar que as crianças com deficiência intelectual apresentam formas diferentes para aprendizagem, que suas práticas se constituem propulsoras ao desenvolvimento desse estudante, além disso, deve identificar como este aprende, saber quais as ferramentas, recursos que facilitam a sua aprendizagem, estratégias que o fazem (re) organizar o pensamento, as quais contribuem para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Essa compreensão está associada aos princípios da educação inclusiva que está alinhada a mudanças de paradigma social.

O professor, muitas vezes, é formado dentro de bases teóricas que predominam na sociedade, as quais frequentemente se afastam do princípio de um educador que reflete criticamente sobre o ensino e adota práticas pedagógicas inclusivas. Essas bases teóricas tradicionais podem limitar a capacidade do professor de questionar e inovar, promovendo abordagens que não consideram a

diversidade e as necessidades individuais dos alunos. (Davydov, 1998 apud Alves; Damásio 2019

[...] formar nas crianças representações materialistas firmes, para produzir nelas o pensamento independente e melhorar significativamente a formação artística e estética; elevar o nível ideológico e teórico do processo de ensino e educação; expor com precisão os principais conceitos e as ideias básicas das disciplinas escolares; erradicar quaisquer manifestações de formalismo no conteúdo e métodos de ensino e no trabalho de formação e aplicar amplamente as formas e métodos ativos de ensino, etc. (Davydov, 1988, p. 170-171).

Entretanto, para ser um agente de transformação social, o professor precisa transcender essas limitações, desenvolvendo uma consciência crítica sobre seu papel e as práticas pedagógicas que utiliza. Isso implica adotar uma postura reflexiva, questionando continuamente as metodologias tradicionais e buscando formas de tornar a educação mais inclusiva e equitativa, as quais requerem mudança em todas as esferas sociais.

O trabalho educativo do professor deve estar intrinsecamente ligado ao seu papel criativo, social e vital. O docente vai além de ser um simples transmissor de conhecimentos. Ele é organizador da ação didática que promoverá a aprendizagem direcionada ao desenvolvimento. Esse posicionamento está alinhado à consciência do papel do professor para além da transmissão de conhecimento. Em assumir o sentimento de instrumento, “o professor começa a sentir-se no papel de instrumento da educação, que não possui sua própria voz, canta o que o disco lhe diz” (Vygotsky, 2010, p. 448). Nessa consciente transformação do trabalho docente “que se faz a um professor nas novas condições é que ele deixa inteiramente a condição de estojó e desenvolve todos os aspectos que respiram dinamismo e vida” (Vigotski, 2010, p. 449).

A educação, nessa perspectiva, é concebida como um processo contínuo e dinâmico requer que o professor se envolva de maneira criativa, explorando constantemente novas formas de engajar os alunos e promover um aprendizado significativo. Essa criatividade no ensino não se restringe à elaboração de estratégias pedagógicas inovadoras, mas também envolve a necessidade de conhecer as necessidades específicas dos alunos, reconhecendo e valorizando a diversidade presente na sala de aula. Isso requer mudanças na sociedade na perspectiva de reconhecimento da função do professor e mudanças nas bases teóricas que constituem os saberes dos docentes.

Porém, compreendemos que a escola segue os princípios que regem a sociedade e que, para esse entendimento, requer transformações sociais. O enfrentamento do preconceito e da discriminação não deve se restringir apenas à esfera educacional, mas deve envolver a sociedade como um todo (Mapurunga *et al.*, 2023).

É necessário criar um ambiente inclusivo e respeitoso, em que todas as pessoas tenham seus direitos reconhecidos e suas vozes valorizadas. Isso implica promover a sensibilização, a formação e a conscientização de todos os atores envolvidos no processo educacional, incluindo educadores, famílias, gestores escolares e a comunidade em geral. Portanto, o capacitismo no contexto escolar tem se colocado como um desafio para uma educação inclusiva e emancipadora. (Mapurunga *et al.*, 2023).

Na perspectiva da inclusão, a escola fomenta reflexões sobre o ensino e desafia as práticas pedagógicas convencionais, ela pode criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor e que valorize a diversidade e promova a inclusão e, também, a transformação social.

### **3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Nesta seção, apresentamos a escolha metodológica para nossa pesquisa que tem como foco analisar o processo implicado na sistematização e análise dos casos de estudantes com deficiência intelectual, por professores de sala de aula comum, em contexto de pesquisa colaborativa, considerando as possibilidades de construção de práticas inclusivas.

Buscamos, na literatura, autores que versam sobre pesquisa qualitativa, colaborativa e casos de ensino. Com relação à pesquisa qualitativa, encontramos em Minayo (1993) o entendimento da natureza de nossa pesquisa. Na pesquisa colaborativa, tomamos como base os autores Ibiapina (1997), Thiollent (1998), Anadon (2005), Minayo (1993; 2001), Bogdan e Biklen (1994). Por sua vez, na metodologia ancorada nos casos de ensino, apoiamo-nos em Merseeth (1996; 2018).

O objetivo desta seção é apresentar os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, evidenciando como se organizou, se configurou e foi executada essa metodologia nos encontros formativos com destaques para o que foi importante e que favoreceu as docentes participantes para desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas para o estudante com deficiência intelectual.

#### **3.1 Abordagem e procedimentos: os casos de estudantes com deficiência intelectual**

O pesquisador é movido e alimentado pela curiosidade, a qual gera reflexões, questionamentos acerca de uma dada situação, inquietações, criticidade, enfim, ele é uma pessoa que está em estado de inquietude e busca respostas para suas questões. Para Demo (1996, p. 34), a “pesquisa é questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

No papel de pesquisador, questionamos que caminho seguir, como fazer para encontrar respostas às nossas inquietações. Agora, estamos vestindo a roupa de investigador, mudando de pele, trocando a lente dos óculos, para um olhar mais aprofundado para uma dada situação.



Para Minayo (1993, p. 23), a pesquisa

é uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Confessamos que achamos difícil essa mudança de assumir o papel de investigador, para isso, passamos por etapas importantes. Primeiro, procuramos nos despir da forma que olhávamos para um fenômeno, depois objetivamos encontrar o caminho que melhor atenda às nossas inquietações e responda às nossas questões mediante os casos dos estudantes com deficiência intelectual, a inclusão desse estudante em contexto da sala de aula comum e as práticas pedagógicas inclusivas que contribuem para que esse aluno avance no conhecimento.

Segundo Minayo (2001, p. 26), a pesquisa é um desenho que o investigador planeja e que se realiza, em um movimento próprio e particular, por meio de etapas “[...] ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações”.

A primeira etapa da investigação é classificada por Minayo (2001) de fase exploratória da pesquisa, “tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” (Minayo, 2001, p. 26).

A pesquisa qualitativa prima por um aprofundamento de natureza investigativa, de contato direto com os sujeitos participantes para coletar informações do objeto de estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16),

os dados recolhidos são designados como por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo outrossim formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a complexidade e em contexto natural.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-48) apontam 5 características importantes que concebem a investigação qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;

3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

A investigação qualitativa envolve-se com as atividades, os instrumentos, o caminho percorrido e os momentos interativos. Identificamos que esse tipo de pesquisa abraçou todos os movimentos os quais foram percorridos em nossa investigação.

Nessa perspectiva, a abordagem metodológica que escolhemos para o nosso trabalho atendeu aos requisitos de uma pesquisa qualitativa de natureza-ação colaborativa. Nossa proposta de trabalho está desenhada para a sistematização e análise dos casos dos estudantes com deficiência intelectual, numa perspectiva de colaboração mútua da pesquisadora com os professores, para identificarmos as possíveis mudanças nas práticas pedagógicas inclusivas dos docentes participantes, a partir desse movimento de elaboração; e para realizarmos a análise colaborativa que os professores fizeram a partir da experiência vivenciada com o uso do caso do seu estudante com deficiência intelectual.

Para escolha dessa metodologia de investigação, buscamos entendimento na concepção de pesquisa-ação colaborativa nos teóricos Thiollent, Ibiapina, Minayo e Anadon, e no uso do instrumento casos de ensino a partir dos postulados de Merseeth.

Na literatura, Ibiapina (1997), Thiollent (1998) e Anadon (2005) evidenciam que a pesquisa-ação colaborativa ganha destaque importante no campo educacional. Essa perspectiva colaborativa de investigação propõe atuação entre pesquisador e participantes numa concepção dialógica entre teoria e prática. Identificada a problemática que envolve o objeto de pesquisa, a partir dessa relação mútua, fomenta discussões e reflexões sobre a prática do docente, promovendo mudanças na realidade investigada.

Thiollent (1997, p. 14, *apud* Ribeiro, 2021, p. 86) assim define a pesquisa-ação:

[...] Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo

Ibiapina (2008) e Thiollent (1998) advogam sobre a pesquisa colaborativa numa relação construtiva favorável entre sujeitos participantes e investigadores em que são priorizadas a negociação, a colaboração e a co-construção de conhecimentos, as quais envolvem relacionar teoria e prática. Essa simbiose envolve todos num papel ativo e colaborativo na pesquisa.

Ibiapina (2008) destaca a pesquisa colaborativa como um processo de interação nas relações dos docentes junto ao pesquisador. Nessa perspectiva, a autora considera que esse tipo de investigação se concebe num processo metodológico relevante para formação de professores.

É fundamental destacar em Ibiapina (2008) a importância de o pesquisador criar condições necessárias para que os participantes desenvolvam reflexões e análises de suas práticas pedagógicas, cooperando para que esse movimento reverbere na (re)construção de novas práticas. Ademais, também é importante ressaltar o papel do pesquisador como mediador, pois cabe a ele organizar, planejar e propiciar os momentos de discussões e planejamento do processo investigativo de forma colaborativa, fortalecendo, assim, a parceria colaborativa e incentivando a coparticipação dos professores.

No intento de corresponder aos objetivos de nossa pesquisa – que tenciona investigar o processo de sistematização e análise dos Casos dos estudantes escritos pelos professores, bem como entender se haverá mudanças nas práticas pedagógicas para com a inclusão dos alunos com deficiência intelectual a partir dessa ação –, decidimos pelo uso dos Casos de estudantes, apoiados em casos de ensino, visto que identificamos em pesquisas a potencialidade dessa metodologia para pesquisa e formação de professores e que se assemelha à metodologia de Casos de estudantes, essa temática será discutido adiante.

Optamos pela dinâmica da elaboração e análise dos Casos dos estudantes com deficiência, escrito pelo próprio professor-colaborador da pesquisa, por vislumbrar, nesse instrumento de pesquisa, possibilidade de fomentar no professor, a partir do movimento de elaboração e análise da problemática vivenciada no cotidiano de sua docência junto a esse público, as práticas pedagógicas inclusivas.

Encontramos na literatura autores que versam acerca de pesquisas com o uso de casos de ensino como importante potencial para fomento de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores. Merseth (1996, p. 14) destaca que “a

aprendizagem baseada em casos ajuda os profissionais a desenvolverem as habilidades de resolver problemas, reconhecer múltiplas influências e perspectivas e se envolver no exercício de sugerir e analisar possíveis soluções”.

Acreditamos que essa metodologia beneficia os professores para a identificação de problemas e para cooperar em relação às possíveis soluções. Ao apresentar uma narrativa real da situação para análise, facilita a aquisição de respostas positivas.

Merseith (1996; 2018) conceitua ainda a metodologia de casos de ensino como:

São narrativas que tentam descrever práticas reais da Educação do modo mais completo possível. Eles procuram apresentar múltiplas perspectivas dos diferentes atores de uma escola e podem incluir comentários e observações específicas do ponto de vista de professores, alunos, gestores e membros da comunidade. Os bons casos trazem um “pedaço da realidade” para ser examinado, explorado e usado como prática por participantes e facilitadores. Grifo da autora (Merseith, 1996, p. 14).

Concordamos com Merseith que as narrativas reais da situação, ao serem analisadas pelos segmentos envolvidos no contexto que compreende a situação, apresentam-se com maiores possibilidades de uma solução, as quais possibilitam ampliar a visão sobre as problemáticas apresentadas nas situações.

Reiteramos, que nossa investigação tem como objetivo, analisar o processo implicado na sistematização e análise dos casos de estudantes com deficiência intelectual, por professores de sala de aula comum, em contexto de pesquisa colaborativa, considerando as possibilidades de construção de práticas inclusivas.

Optamos por trabalhar com casos de estudantes com deficiência intelectual considerados pelas docentes como situações desafiadoras<sup>22</sup> para a inclusão. Nesses casos, em que há o relato escrito das professoras, pôde-se identificar a perspectiva de suas práticas pedagógicas, bem os aportes que versam sobre os conhecimentos acerca da inclusão e da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Por fim, identificamos, também, por meio dos encontros da pesquisa e da análise reflexiva dos casos de estudantes, as implicações na

---

<sup>22</sup> Reiteramos que, do ponto de vista da inclusão, o aluno não deve ser considerado como um desafio, mas sim que a prática pedagógica deva ser refletida a fim de investigar quais as estratégias de inclusão não estão sendo eficazes para o acesso, permanência e participação do estudante no espaço comum de aprendizagem.

dinâmica com uso dessa metodologia e o que significou para as docentes o uso desta para a inclusão do seu estudante com deficiência intelectual.

Na literatura, encontramos diferentes autores que versam sobre a metodologia com casos de ensino, a saber: Beltrame (2017); Ullana e Mol (2021); Duek *et al.* (2020). Esses autores utilizaram os casos de ensino como metodologia para pesquisa e identificaram um significativo apoio para discussões coletivas entre professores sobre a problemática de situação de ensino. Como resultado, evidenciaram a promoção de um conhecimento reflexivo no processo formativo docente por considerar as diversas situações de atuação do professor. Dito isso, os casos de ensino, segundo essa literatura, se configuram como importante ferramenta de pesquisa e de formação de professores. Conforme esses autores, para o trabalho com essa metodologia, é proposta uma situação de ensino de uma das bases curriculares, que pode ser real ou fictícia, levada para debate coletivo entre os participantes que podem contribuir para tomada de decisões sobre uma problemática identificada na situação apresentada.

Os autores Ullana e Mól (2021) evidenciam o uso dos casos de ensino como uma ferramenta importante para a formação inicial de professores na perspectiva do ensino inclusivo para alunos com deficiência. Para esses pesquisadores, os casos de ensino aproximam os estudantes, na sua formação inicial, da realidade do contexto escolar, sendo assim uma oportunidade de conhecer como tem acontecido o processo de inclusão/exclusão de alunos com deficiência nas salas de aula da Educação Básica, bem como os desafios na escola para a educação desses estudantes. Para esses autores, os casos de ensino funcionam como “uma metodologia didática e rica para a aprendizagem docente” (Ullana; Mól, 2021, p. 01).

Identificamos que a metodologia ancorada nos casos de ensino expressa diferentes formas de apresentação das situações advindas do cotidiano da sala de aula, seja numa situação difícil de ensino ou numa estratégia metodológica de uso dos casos de ensino para formação inicial, tendo em vista uma análise reflexiva sobre as diversas situações contextuais advindas do cotidiano escolar vivenciado por professores para análise dos graduandos.

Concordamos com os autores quando enunciaram que os professores são dotados de diferentes singularidades e saberes, construídos no seu percurso

formativo, que tem, na formação inicial, a possibilidade de estudos reflexivos sobre a prática do professor.

Duek (2011, p. 70), há mais de uma década, já discutia a importância do uso de metodologias pautadas nos casos de ensino. Conforme a autora, o uso de casos de ensino pode promover a análise e a reflexão sobre a prática docente. A autora ainda afirma que essa metodologia promove o conhecimento sobre a condução dos processos educativos, bem como:

favorecer a revisão de concepções (sobre ensino, avaliação, aprendizagem etc), que exercem influência sobre a atuação do professor; apreender a base de conhecimento do professor; analisar elementos que interferem na prática educativa; rever objetivos e procedimentos metodológicos, permitindo avaliação, revisão e transformação de planos e projetos de ensino.

Um caso de ensino se configura pela constituição de um documento descritivo de situações escolares concretas, elaborado para ser utilizado como ferramenta no ensino/formação de professores, segundo Merseeth (1996). Para a autora, os casos de ensino “são narrativas que tentam descrever práticas reais da Educação de modo mais completo possível” (Merseeth, 2018, p. 15); eles procuram apresentar múltiplas perspectivas dos diferentes atores de uma escola e podem incluir comentários e observações específicas do ponto de vista de professores, alunos, gestores e membros da comunidade. Essa perspectiva se assemelha à visão de Nono (2005, p. 84 *apud* Duek, 2011, p. 79) quando aponta que os bons casos apresentam um “pedaço da realidade” para ser examinado, explorado e usado como prática por participantes e facilitadores.

Dito isso, os casos de ensino podem contribuir com as pesquisas, apresentando-se como significativo potencial para mobilização dos conhecimentos e saberes docentes. Essa metodologia permite aos participantes refletir sobre a realidade da prática docente por meio de situações reais, podendo promover reflexões e novas concepções, haja vista que:

uma vez que concebem o professor como um profissional dotado de diferentes e singulares saberes que, por meio da reflexão e da pesquisa sobre a prática pedagógica, é capaz de reconhecer e resolver problemas de sua prática profissional mediante a reflexão, análise e aplicação de conhecimentos específicos da docência, e nesse movimento, (re) aprender (Farias; Mussi, 2021, p. 4).

No contexto da inclusão, alguns autores, como Beltrame (2017), afirmam que o uso de casos de ensino constitui-se como importante ferramenta de processo

de construção de práticas pedagógicas inclusivas. Foi a partir dos referenciais até aqui apresentados, em destaque às pesquisas em contexto de inclusão (Beltrame, 2017), que pudemos construir os caminhos metodológicos de nossa pesquisa, por meio de *Casos de estudante com deficiência intelectual*.

De modo comparativo, os casos de estudantes com deficiência intelectual propostos como metodologia em nossa pesquisa, apresentam-se para além de uma situação de ensino, como referenda Beltrame (2017); Uliana e Mol (2021); Duek *et al.* (2020) ao tratarem de casos de ensino.

Em nossa pesquisa, os casos de estudantes visavam à construção de uma narrativa que expressasse o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual num contexto social coletivo que é a sala de aula comum, tendo como narrador personagem o professor. Essa narrativa, assim como a escolha do estudante pelas docentes, teve como critério ser considerada como situação desafiadora, na qual elas não soubessem como conduzir ou não entendessem os caminhos para inclusão desse estudante – esse processo está diretamente relacionado às práticas pedagógicas do professor nesse contexto, daí a importância de utilizarmos os casos de estudantes com deficiência intelectual para averiguarmos, do seu ponto de vista, o porquê dessa situação junto a esse estudante ser considerada como desafiadora para elas (docentes da pesquisa).

O uso dos casos de estudantes, experienciados em nossa pesquisa, é considerado por nós como um desdobramento dos princípios apreendidos na literatura dos casos de ensino.

Os casos de estudantes com deficiência intelectual tratados em nossa investigação possibilitaram a construção de um ambiente que se assemelha a um tipo de formação em contexto, seguindo os princípios práticos e conceituais de Oliveira-Formosinho (2016, p. 91). Para essa autora, uma formação em contexto permite ao professor protagonizar seu processo formativo a partir de suas narrativas, recusando o modelo tradicional de formação em que os professores são considerados “recipientes” e só recebem informações, que, muitas vezes, não contribuem nem contemplam suas necessidades práticas de seus contextos pedagógicos.

A formação em contexto é entendida como uma prática educativa que promove a participação ativa dos profissionais em um ambiente colaborativo, valorizando a troca de saberes e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Oliveira-Formosinho; Kishimoto, 2002, p. 120).



Concordamos com Oliveira-Formosinho e Kishimoto ao defenderem que a formação docente deve ser uma prática que envolve a participação ativa dos professores. Acreditamos que essa abordagem atende às necessidades de ampliar conhecimentos teóricos e associá-los às práticas pedagógicas. A formação colaborativa, a qual promove a troca de saberes e a reflexão crítica, é importante para o desenvolvimento contínuo dos docentes. Isso não só enriquece a prática educativa, mas também fortalece a comunidade profissional, melhorando a qualidade do ensino.

O processo de sistematização e análise em nossa pesquisa partiu das falas das docentes participantes; suas vozes foram construindo os caminhos de reflexão e discussão sobre as práticas pedagógicas inclusivas junto aos seus alunos com deficiência. Sobre a formação em contexto, Crepaldi (2008, p. 56) destaca que esse tipo de formação acentua a realidade vivida pelos docentes e destaca de fato suas atuações, envolvendo-os em momentos de reflexão colaborativa, a saber:

A formação em contexto se assenta nas realidades e atuação do professor, envolve momentos de colaboração entre os envolvidos na situação apresentada. É uma metodologia que privilegia a reflexão e resolução de problemas reais vividos no contexto escolar [...] torna-se um processo grupal de desenvolvimento, uma formação centrada na escola, não no sentido de promover interesses corporativos e reforçar práticas já cristalizadas ou ainda de deixar as demandas dos pais e comunidades para fora, mas de inovar nas práticas e superar problemas que muitas vezes sequer eram admitidos por seus membros.

Por isso, os casos de estudantes tratados em nossas experiências não se tornam adequados para a formação inicial, haja vista que os casos trazidos nas narrativas das docentes emergiram de suas realidades laborais cotidianas, experiências essas que um estudante em formação inicial ainda não constituiu. Esse detalhamento vai de encontro às premissas de Ullana e Mól (2021), os quais advogam que os casos de ensino são adequados para a formação inicial; no entanto, os casos de estudantes em nossa pesquisa se aplicam sobre a formação continuada.

Nos encontros da pesquisa experienciados, as docentes atuaram em colaboração com a pesquisadora e seus pares docentes, podendo analisar e refletir sobre o conceito de inclusão apresentado em suas próprias narrativas escritas e orais. Puderam, por meio dos desafios ilustrados nessas narrativas, verificar quais são as especificidades dos seus alunos com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum, mas, também, e principalmente, analisar e refletir sobre as



especificidades de suas próprias práticas pedagógicas para inclusão desse público e de todos os estudantes.

O uso dos casos de estudantes com deficiência intelectual poderá favorecer às docentes, em nossa investigação, identificar as potencialidades dos alunos trazidos nas narrativas e, também, identificar a ausência do seu olhar sobre a existência dessas potencialidades e a implicação destas para o processo de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual no contexto de coletividade.

A utilização de casos de estudante com deficiência em nossa pesquisa possibilita às docentes participantes dialogarem e entenderem que existem aportes em comum e diferentes no processo de aprendizagem desses estudantes quando comparado ao processo daqueles que não têm deficiência; permite também entender as particularidades deles, considerando-as como um ponto fundamental de toda prática pedagógica inclusiva.

Duek *et al.* (2020) revelou que os casos de ensino apresentam importante potencial para reflexão e análise, que pode ser escrito pelo professor e analisado juntamente a outros docentes. Corroboramos as autoras acima citadas, pois identificamos que essa dinâmica dos casos de ensino, trazidos para a discussão coletiva, contribui para uma reflexão sobre a prática docente e ajuda os professores na tomada de decisão para estratégias de ensino numa perspectiva inclusiva. Conferimos essa potencialidade também nos casos dos estudantes com deficiência apresentados pelas professoras da pesquisa, haja vista que identificamos, em suas falas/narrativas, essa reflexão e a importância desse momento que fomentou em mudanças nas práticas dos professores, necessárias para a inclusão do estudante com deficiência intelectual na sala de aula. Como observa-se ao longo desta seção, os Casos de estudantes tratados em nossa experiência têm por objetivo fomentar uma discussão especificamente sobre as dificuldades e os desafios vivenciados pelas docentes e compreendidas por elas como problemáticas. Visam a trazer à tona a possibilidade de desconstrução de paradigmas enraizados sobre o processo de inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula comum, incentivando e problematizando, por meio dos casos de estudantes, a importância de compreendermos as prerrogativas envolvidas na aprendizagem de todos os alunos para a construção de um espaço comum de aprendizagem (Silva, 2021; 2016).

Dito isso, os casos de estudantes se configuram como casos reais e ponto de partida para pesquisa e para o processo formativo docente *in loco*, ou seja,

são vivenciados pelo professor em sua sala de aula junto ao estudante. Essa justificativa se faz pertinente, tendo em vista que o trabalho com essa metodologia, em nossa pesquisa, não endossa nem reverbera em nenhum momento a construção de um de ensino individualizado, ao contrário. Visa a trazer esse caso compreendido pelas professoras como problemática no sentido de desconstruir tal vista engessada tradicionalmente de que se deve existir um tipo de ensino para o aluno com deficiência intelectual, um tipo de material específico para ele, bem como práticas pedagógicas e organização de estratégias específicas somente para esse público em sala de aula comum. Partindo das características apresentadas sobre os casos de estudantes com deficiência intelectual, as docentes, tendo como instrumento os seus casos e de seus pares, discutirão sobre como os estudantes com e sem deficiência intelectual podem e devem aprender na coletividade; quais atividades/estratégias em sala de aula podem se constituir como fator motivacional para eles e para os demais se sentirem atraídos potencialmente para seu próprio processo de aprendizagem. Isso, para as docentes, se constituiu como uma forma significativa de maior aproximação com seus estudantes. Dito isso, os casos de estudantes com deficiência intelectual tratados em nossa pesquisa se assemelham aos princípios conceituais dos casos de ensino como mostra Duek (2020), a saber:

As narrativas escritas por elas [professoras], que por suas características se configuram como casos de ensino, e os discursos das docentes, demonstram que os casos de ensino contribuíram para ampliar os seus conhecimentos sobre a inclusão de alunos com deficiência, gerando questionamentos acerca da prática pedagógica, com a intenção de redimensioná-la (Duek, 2020, p. 1, grifos nossos)

Acreditamos que a dinâmica apresentada na metodologia dos casos de ensino mobiliza as professoras para um movimento de desconstrução e reconstrução de conhecimentos a respeito de inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem do estudante com deficiência a partir dos casos que elas mesmas identificaram como desafiadores para a inclusão e das discussões coletivas que emergiram em todos os encontros. Esse movimento dialético no interior dos encontros trazidos em nossa experiência corrobora a perspectiva teórica referendada, haja vista que nossa pesquisa se fundamenta na perspectiva histórico-cultural referendada por Vygotsky. A partir dessa perspectiva, intencionamos momentos de diálogos coletivos entre as docentes sobre suas situações cotidianas reais junto aos seus estudantes com deficiência intelectual. Entendemos que essa

concepção teórica abre um universo de possibilidades de reflexões sobre a importância do processo educativo para o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual e sobre a contribuição do professor nesse processo.

Facci (2023), ao falar da Teoria Histórico-Cultural, amplia nossa compreensão da pessoa em contínuo processo de mudança e que a realidade vivenciada é determinante nesse processo. “Se a gente pega uma teoria que fala que a gente está em constante transformação, que a gente tá numa relação com a realidade, que a gente dá sentido para aquilo que a gente tá vendo a gente tem um significado dado socialmente, então como pode pensar nisso, então eu acho, que é nessa concepção” (Facci, 2023<sup>23</sup>)

A partir da perspectiva histórico-cultural, o ser humano está em constante processo de transformação, pois as relações estabelecidas no meio social são definidoras dessa construção, portanto pensamos numa dinâmica que favorece uma transformação nas práticas das professoras, a partir da análise reflexiva sobre a problemática narrada por elas nos casos dos seus estudantes com deficiência intelectual. A seguir, apresentamos o *lócus* e sujeitos participantes da pesquisa.

### **3.2 O *lócus* e os sujeitos participantes da pesquisa: panorama da rede de ensino municipal de Fortaleza**

Os dados aqui destacados apresentam indicadores desta rede de ensino, no ano 2023, sobre a educação inclusiva e as ações para sua efetivação.

Os dados gerais do sistema de ensino do município, os indicadores de matrícula do público da educação especial/inclusiva, programas, ações e principais serviços que apoiam a inserção, permanência e ensino desses estudantes nas escolas comuns municipais nos mostram a grandiosidade da rede e podemos identificar as perspectivas de seus desafios.

Na caracterização de ensino Municipal de Fortaleza, *lócus* da pesquisa, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE – Censo 2022<sup>24</sup>), em seus 312.353 km<sup>2</sup> de área total, moram 2.428.678 (dois milhões,

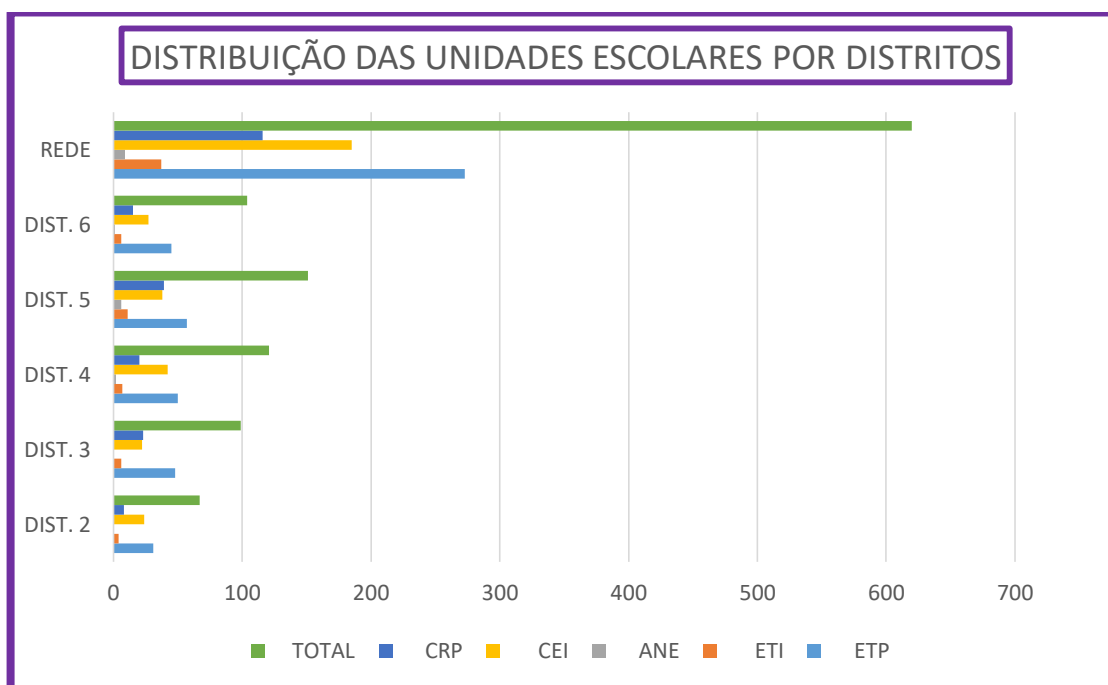
---

<sup>23</sup> Essa fala foi retirada da transcrição literal do SEMINÁRIO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL. 3., 2023, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UECE, 2023. (Marilda Facci. 2023, 22.08- UECE- PPGE)

<sup>24</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/fortaleza>. Acesso em: 10 ago. 2023.

quatrocentos e vinte e oito mil e seiscentos e setenta e oito) habitantes, o que representa uma queda de -1,26% em comparação com o Censo de 2010. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH 2017) é de 0,754<sup>25</sup> e sua taxa de escolarização é de 96,1%, na faixa etária de 6 a 14 anos de idade. No ano de 2007, este município, por intermédio da Lei Complementar Nº 0039, reestruturou a antiga Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS) e instituiu a Secretaria Municipal da Educação<sup>26</sup> (SME). Segundo informações da SME<sup>27</sup>, essa rede Municipal de ensino, em 2023, contava com 239.290 estudantes matriculados e com 620 unidades escolares, as quais atendem às etapas Educação Infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo, conforme divisão de territorialização administrativa de Fortaleza, distribuídos em 6 distritos de educação.

Gráfico 1 – Distribuição das unidades escolares por distrito



Fonte: Dados cedidos e material produzido pela SME - 2023

Legenda: ETP – Escola de Tempo Parcial; ETI – Escola de Tempo Integral; ANE – Escola Anexo; CEI – Centro de Educação Infantil; CRP – Creches Parceiras.

<sup>25</sup> O IDH de Fortaleza é de 0,732, o que coloca a capital cearense na faixa de alto desenvolvimento humano, que engloba IDHs entre 0,700 e 0,799. Na escala do Atlas, a Região Metropolitana de Fortaleza passou de IDH médio para alto. Dos 5.565 municípios do País, Fortaleza aparece como a cidade cearense mais bem posicionada no ranking, ficando em 4670 lugar.

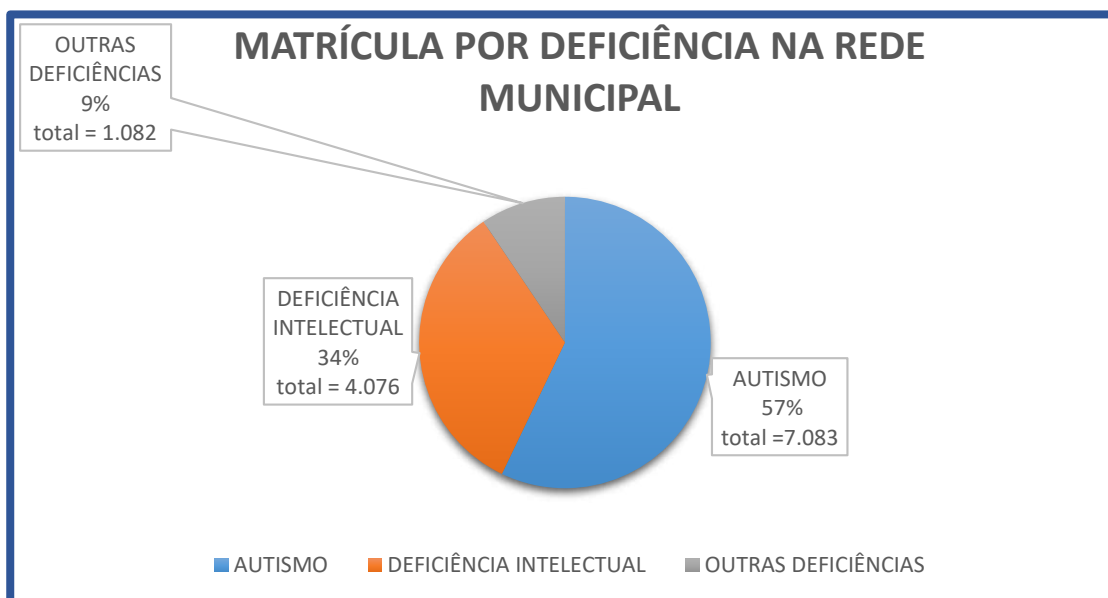
<sup>26</sup> Art. 3º A Secretaria Municipal de Educação é o órgão próprio do sistema municipal de ensino para planejar, coordenar, executar, supervisionar e avaliar as atividades de ensino a cargo do Poder Público Municipal no âmbito da educação básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arqui\\_vos/pdf/Pro\\_cons/cme-to.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arqui_vos/pdf/Pro_cons/cme-to.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

<sup>27</sup> Informações enviadas pela própria Secretaria de Educação em resposta a solicitação da mestrandia Fabiana Maria Barbosa de Sousa, documento assinado e digitalizado sob número TBHRZ9CS. Acesso em: 24 out. 2023.

Ainda de acordo com o Censo Escolar 2022, no cenário nacional, Fortaleza é a 4ª maior rede do Brasil em número de matrículas e 1ª do Nordeste; 1ª capital do Brasil e 1ª do Norte e Nordeste em cobertura no atendimento em Tempo Integral; 2º lugar no País em números absolutos no segmento de jornada ampliada e a 1ª capital do Nordeste em matrículas na Educação Infantil<sup>28</sup>.

Quanto ao panorama da educação especial na perspectiva da educação inclusiva do município de Fortaleza, tem-se registado, em 2023 (segundo informações da SME), 13.031 estudantes com alguma deficiência, transtorno do espectro do autismo ou altas habilidades/ superdotação, como mostra o gráfico a seguir. Desse quantitativo, 11.034 estudantes possuem laudo médico e 1.997 possuem avaliação pedagógica que os permite serem inseridos no sistema como público da educação especial, conforme a nota técnica nº. 04/2014.

Gráfico 2 – Matrícula de estudantes por deficiência na rede municipal



Fonte: Dados cedidos e material produzido pela SME - 2023

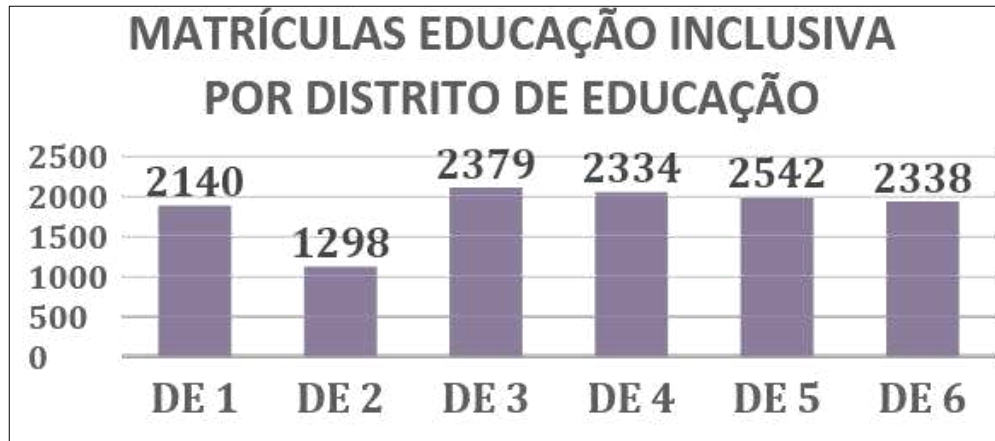
Dos percentuais acima, observa-se maior predominância de matrículas para alunos com Autismo, seguido da deficiência intelectual e outras deficiências.

Vale destacar que esse quantitativo de matrículas (13.031) está distribuído entre os 6 (seis) Distritos de Educação (DE) da rede municipal de Fortaleza. Dentre esses, destacamos o DE da regional 5, apresentando maior

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/pelo-oitavo-ano-consecutivo-fortaleza-tem-rede-de-ensino-no-nivel-mais-elevado-de-alfabetizacao-na-idade-certa>. Acesso em: 10 ago. 2023.

número de matrículas (2.542); seguindo pelo DE 3, com 2.379 matrículas de alunos público da educação especial, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Matrículas da educação inclusiva por distrito de educação



Fonte: Dados cedidos e material produzido pela SME – 2023

Para atender a essa demanda, o município conta com 305 salas de Recursos Multifuncionais e 350 professores lotados para o AEE. Vale destacar que, desses professores, 45 profissionais atendem nas instituições credenciadas à prefeitura de Fortaleza.

Salientamos ainda que a prefeitura de Fortaleza estabelece parcerias com Instituições Especializadas para a realização de atendimento aos alunos, público da educação especial. A distribuição desses alunos por instituições está ilustrada na tabela abaixo.

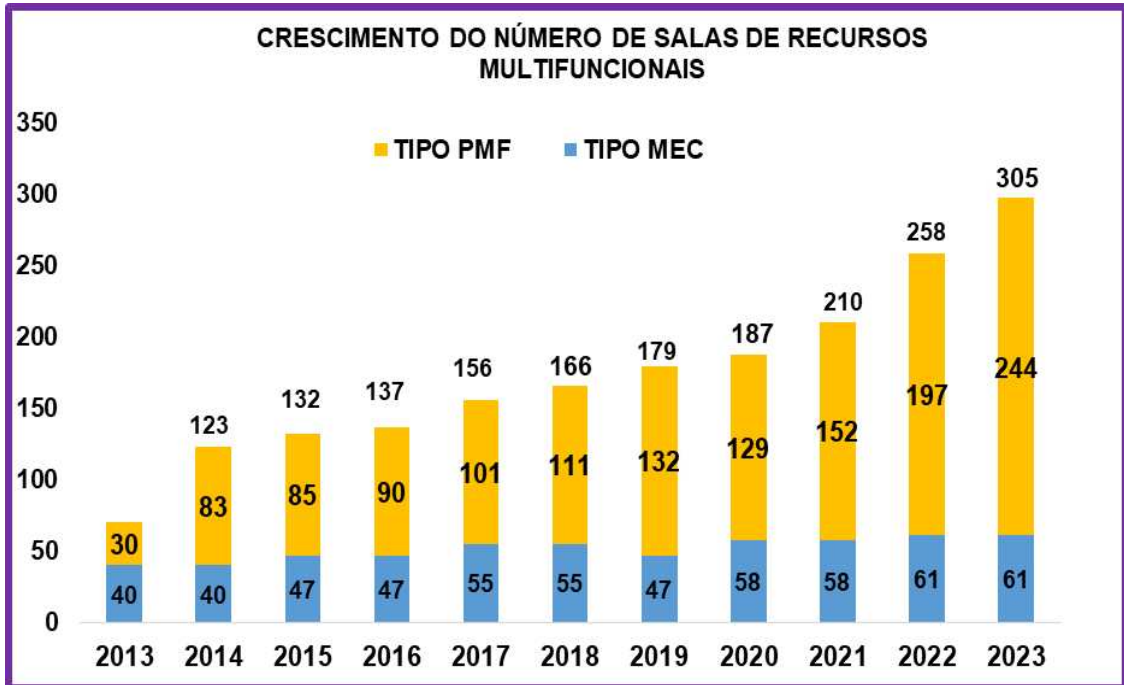
Tabela 1 – Parcerias SME e instituições especializadas

INSTITUIÇÕES	ESTUDANTES ATENDIDOS
Recanto Psicopedagógico da Aldeota – Avape	96
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	80
Associação Pestalozzi do Ceará;	80
Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC)	80
Centro de Integração Psicossocial do Ceará - Bem Me Quer	180
Instituto Fillippo Smaldone	110
Instituto Moreira de Souza	70

Fonte: Dados cedidos e material produzido pela SME -2023

Com relação à quantidade de salas de recursos multifuncionais da referida prefeitura, é válido informar que, das 305 salas, 244 são equipadas com recursos próprios e 61 com recursos provenientes diretamente do Ministério da Educação, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Crescimento de salas de recursos multifuncional 2013-2023



Fonte: Dados cedidos e material produzido pela SME – 2023

Sobre os diferentes profissionais que atuam na educação especial no referido município, destacamos que havia, em 2023, 644 profissionais de apoio, 766 assistentes de inclusão e 166<sup>29</sup> estagiários de pedagogia e psicologia

É importante ressaltar que, mesmo havendo 1.410 profissionais (de apoio e de inclusão) que atuam na construção da educação especial na perspectiva da inclusão, esse número ainda se constitui como insuficiente para a grande demanda de alunos públicos dessa modalidade de ensino. Essa realidade pode trazer prejuízos ao processo de inclusão e garantia de seus direitos, visto que, para tais profissionais atenderem a essa grande demanda, muitas vezes o serviço ocorre de modo itinerante na escola, pois eles dão assistência a mais de um aluno ao mesmo tempo.

<sup>29</sup> Vale destacar que esse quantitativo referente aos profissionais de apoio, assistentes de inclusão e os estagiários sofreu reduções no decorrer dos anos de 2023/2024.



Conforme averiguou-se pelos dados acima citados, a rede municipal de Fortaleza ainda não atende a contento todos os alunos, público da educação especial, visto que essa rede apresenta 620 unidades escolares e só dispõe de 305 SRMs, apresentando um número bastante aquém daquele que de fato comporta e assegura o Atendimento Educacional Especializado, garantindo a universalização desse serviço em cada unidade escolar. Esse posicionamento crítico é identificado nas premissas de Oliveira Neta e Silva (2023) como um desafio para alcançar o que dispõe a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2020), haja vista que esse Plano propõe a universalização do Atendimento Educacional Especializado em todas as unidades de ensino.

Ainda sobre o lócus da pesquisa, essa mesma rede de ensino apresentou (via ofício) a programação de formação continuada para os professores lotados nas SRMs para os anos de 2023/2024 – vale destacar que essa programação não se constitui como uma Política de Formação continuada na área da educação especial/inclusiva. Segue, abaixo, a proposta de formação, a saber:

Tabela 2 – Ações formativas com a temática da educação inclusiva – 2023

AÇÃO FORMATIVA	PÚBLICO
• Formação continuada permanente, com um encontro presencial, nos polos de formação para todos os professores das salas de AEE.	Professores da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM.
• Formação contemplando aulas teóricas e práticas em Psicomotricidade Relacional com ênfase na educação inclusiva	Professores da SRM, professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental
• Formação permanente abordando as especificidades das múltiplas deficiências e as necessidades de suporte desses estudantes	Profissionais de apoio Escolar e Assistentes de Inclusão Escolar.
• Inserção permanente da temática Educação Inclusiva nas formações continuadas mensais de todos os professores, coordenadores pedagógicos e diretores da rede municipal de ensino.	Professores e Assistentes da Educação Infantil, professores do Ensino Fundamental e EJA, coordenadores e diretores.
• Seminário Municipal de Educação Inclusiva e Diversidade para os profissionais da rede municipal de ensino.	Professores de sala comum e da SRM, gestores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, Profissionais de apoio Escolar e Assistentes de Inclusão Escolar.

Fonte: Dados cedidos e material produzidos pela SME – 2023

Os dados indicam que o município de Fortaleza tem se empenhado em adotar ações e estratégias voltadas para a efetivação de políticas de inclusão, com o objetivo de reduzir as barreiras que impedem a plena inclusão dos estudantes, público da educação especial na perspectiva da inclusão escolar.

Para complementar as informações sobre pesquisa, a seguir apresentamos os sujeitos participantes de nossa pesquisa.



### 3.2.1 Perfil das professoras participantes da pesquisa

Nossa pesquisa está devidamente autorizada pelo Conselho de Ética pelo Parecer Consubstanciado do CEP de nº 6.709.126, 2024.

Para encontrarmos nossos sujeitos de pesquisa, inicialmente fizemos um convite via mídias sociais e aplicativos de conversação. No entanto, tivemos pouca adesão, então fizemos um estudo exploratório de campo em visita a 8 escolas de anos iniciais distribuídas entre os distritos de educação 3, 4 e 5<sup>30</sup>. Em visita às referidas escolas, selecionamos 09 (nove) professores em detrimento de suas disponibilidades de horários para participar da pesquisa, bem como era necessário que, em suas salas de aula, tivesse matriculado pelo menos 01 aluno com deficiência intelectual.

De modo a conhecermos nossos sujeitos de pesquisa, foi enviado um formulário via *Google Forms* com algumas perguntas sobre suas trajetórias acadêmicas, experiências docentes, bem como algumas questões que indagam suas conceitualizações sobre inclusão, práticas pedagógicas inclusivas e sobre a deficiência intelectual. Para a apresentação das professoras participantes, usamos, nesta pesquisa, nomes fictícios para manter o anonimato das participantes, a saber:

Quadro 5 – Informações profissionais das professoras

	SÉRIE de Atuação	TEMPO DE DOCÊNCIA/ anos		ALUNOS COM DEF.	
		PMF	Outras	D.I	Outras
JOANA	2º ANO	1	10	3	2
ROSA	3º ANO	4	+ 5	2	----
HAVENA	1º ANO	2	3	2	2
NARA	2º ANO	1	+ 9	2	----
LUCIA	3º ANO	+5	----	1	1
EDINA	1º ANO	4	2	3	3
CARLA	3º ANO	+ 5	----	1	1
EDU	2º ANO	1	3	2	1
MARIA	2º ANO	1	+5	1	2

Fonte: Elaboração própria - 2023

Legendas: PMF (Prefeitura Municipal de Fortaleza); DI (Deficiência Intelectual).

<sup>30</sup> A escolha por esses distritos considerou os aspectos geográficos com proximidade com minha realidade de trabalho atual, pois estou concentrada numa escola do distrito 5, e por ter trabalhado em escolas que faziam parte dos distritos 3 e 4.

Participaram 9 professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza, lotadas em salas de aula do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental I, e com tempo de docência mínima de 5 anos. Desse grupo, 8 eram professoras com maior carga horária em sala de aula, e todas tinham pelo menos um aluno com deficiência intelectual em sua sala.

Quanto às formações iniciais e continuadas das professoras, 08 delas têm graduação na área da pedagogia e apenas uma em outra área, que também está relacionada à educação (geografia). Para complementar as informações sobre as professoras participantes, a seguir, apresentamos um quadro com conhecimentos sobre as suas formações.

Quadro 6 – Perfil das professoras participantes – informações de qualificação profissionais

(Continua)

	CURSO SUPERIOR		ESPEC.		PRETENDE FAZER OUTRO CURSO DE ESPEC.		CURSO NA ÁREA DA EDC INC		FORMAÇÃO SME CONTEMPLA EDUC. INCLUSIVA			
	PEDAGOGIA	OUTRAS ÁREAS	EDUC. ESP / INC	OUTRAS ÁREAS	EDUC. ESP / INC	OUTRAS ÁREAS	SIM	NÃO	SIM	NÃO	POUCO	DEIXA A DESEJAR
JOANA	X			X	X	X	X (Libras)				X	
ROSA	X			X		X		X			X	
HAVENA	X					X		X	X			
NARA	X		X			X	X Vários				X	
LUCIA		X		X	X		X		X			

Quadro 6 – Perfil das professoras participantes – informações de qualificação profissionais

(Conclusão)

	CURSO SUPERIOR		ESPEC.		PRETENDE FAZER OUTRO CURSO DE ESPEC.		CURSO NA ÁREA DA EDC INC		FORMAÇÃO SME CONTEMPLA EDUC. INCLUSIVA			
EDINA	X			X	X		X		X			
CARLA	X			X		X	X					X
EDU	X			X		X	X			X		
MARIA	X			X		X		X		X		

Fonte: Elaboração própria – 2023.

Das professoras participantes, oito delas têm especialização distribuídas em outras áreas e apenas uma na área da educação especial/inclusiva.

Todas destacaram que desejavam fazer outro curso de especialização, sendo que apenas três professoras (Joana, Havena e Edina) informaram que seria na área da educação especial/inclusiva; e seis, em outras áreas.

De modo unânime, as professoras indicaram que participaram e participam das formações continuadas ofertadas pela SME/Fortaleza, porém 6 delas indicaram que essa formação em serviço não contempla ou bem pouco a educação inclusiva.

Segundo relatos das professoras (Joana, Carla, Lucia, nos encontros), nos últimos meses do ano anterior à pesquisa (2022), a empresa<sup>31</sup> responsável pela formação em serviço para todas(os) professoras(es) adicionou a temática da educação inclusiva no processo formativo, mas que o momento destinado para as discussões sobre educação inclusiva geralmente é, no máximo, 20 minutos, o que distancia as docentes de discussões sobre essa temática tão importante para inclusão dos estudantes com deficiência intelectual e outras em contexto de sala comum.

Elas destacaram que, atualmente, algumas vezes, há um momento de sensibilização dos professores para que os olhares sejam voltados às crianças com

<sup>31</sup> No ano de 2022, a prefeitura de Fortaleza contratou uma empresa para assumir a formação em serviço.

deficiência. Uma temática tão importante como a inclusão, mas que pouco está sendo abordada nas formações e está reduzida a um momento de sensibilização, no entanto, deveria ser ampliada para todo o momento formativo, dessa forma, conforme citado pelas próprias cursistas, isso dificulta a inclusão desse público.

As professoras indicaram que incluiriam, nas formações, momentos de discussão sobre os casos dos estudantes com deficiência apresentados pelas próprias professoras da rede, incluindo junto o aporte teórico da área e oficinas de atividades de práticas inclusivas. “Demonstração de como se trabalhar dentro de sala de aula” (Prof.<sup>a</sup> Rosa, 2023).

A professora Havena (2023) relata que incluiria um estudo mais aprofundado sobre os transtornos e deficiência (dados científicos) e discussões de ideias e estratégias para o melhor atendimento dessas crianças. Todas as professoras participantes da pesquisa indicam que essa temática é de extrema importância na atualidade.

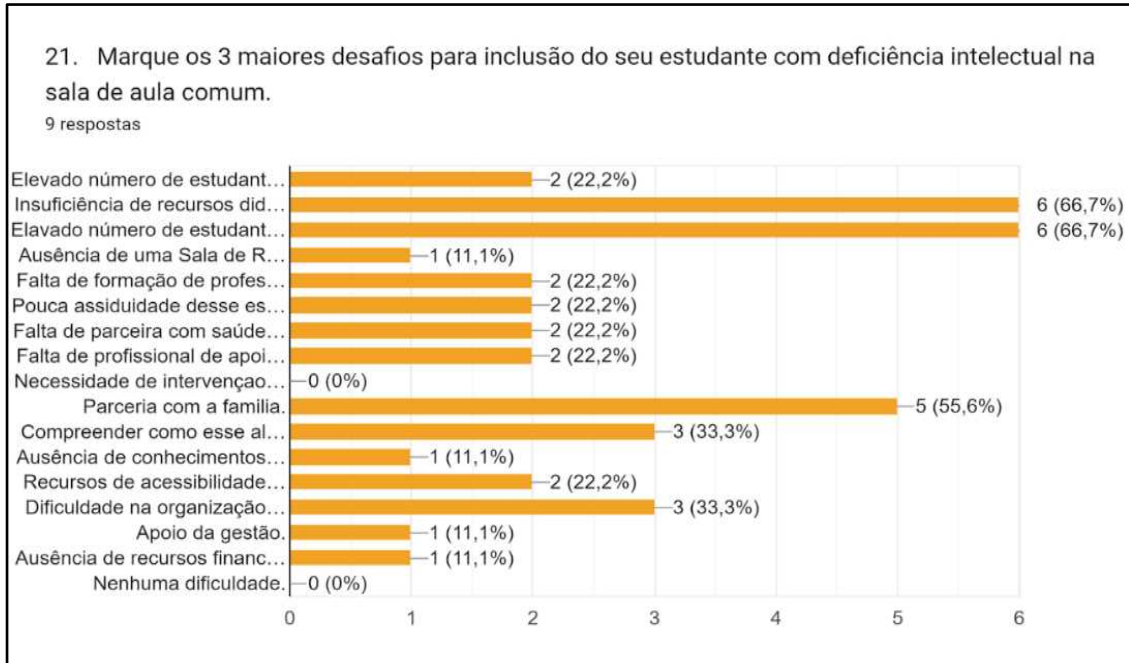
A professora Nara (2023) diz, em seu discurso, que a formação deveria apresentar sugestões de como desenvolver atividades que contemplem toda a turma. “Acho que deveria ter mais sugestões de como desenvolver atividades que contemplem a todos da turma”.

Destacamos que a temática da educação inclusiva, conforme os relatos das professoras participantes da pesquisa, é uma necessidade permanente de todas e que as formações continuadas ofertadas em serviço ainda não contemplam essa educação de forma ampliada, o que provoca insatisfação das professoras.

Em relação à inclusão dos seus estudantes com deficiência intelectual, as docentes destacaram alguns dos seus maiores desafios.

A seguir, apresentamos as questões do número 21 ao 29, apresentando-as com as porcentagens de respostas das docentes e tecemos comentários às respostas que apareceram em maior percentual.

Gráfico 5 – Três maiores desafios para a inclusão do estudante com DI



Fonte: Questionário com as professoras, google forms – 2023

Lidar com a insuficiência de recursos didáticos-pedagógicos acessíveis para inclusão desse estudante foi sinalizado por 66,7% das professoras; elevado número de estudantes com e sem deficiência em sala de aula, por 66,7%; e parceria com a família, por 55,6%. Essas foram as respostas com maiores destaques das professoras. Com relação às atividades pedagógicas para seus estudantes com deficiência intelectual:

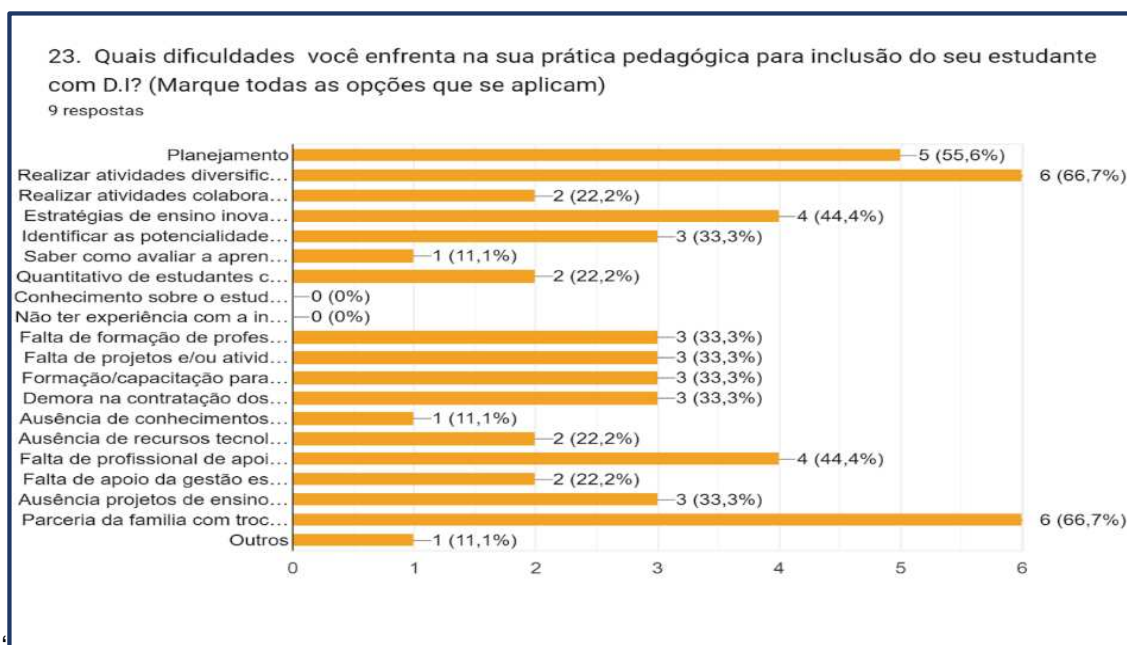
Gráfico 6 – Organização das atividades pedagógicas



Fonte: Questionário com as professoras, google forms – 2023

As professoras indicaram como desafiante trabalhar com as mesmas atividades da proposta curricular realizada para sala de aula (55,6%); atividades e conteúdos delas são, usualmente, explicadas com apoio do recurso pedagógico para que esse estudante consiga compreender e realizar suas questões (55,6%); investir bastante para ampliar a participação e interação do estudante com deficiência intelectual (55,6%).

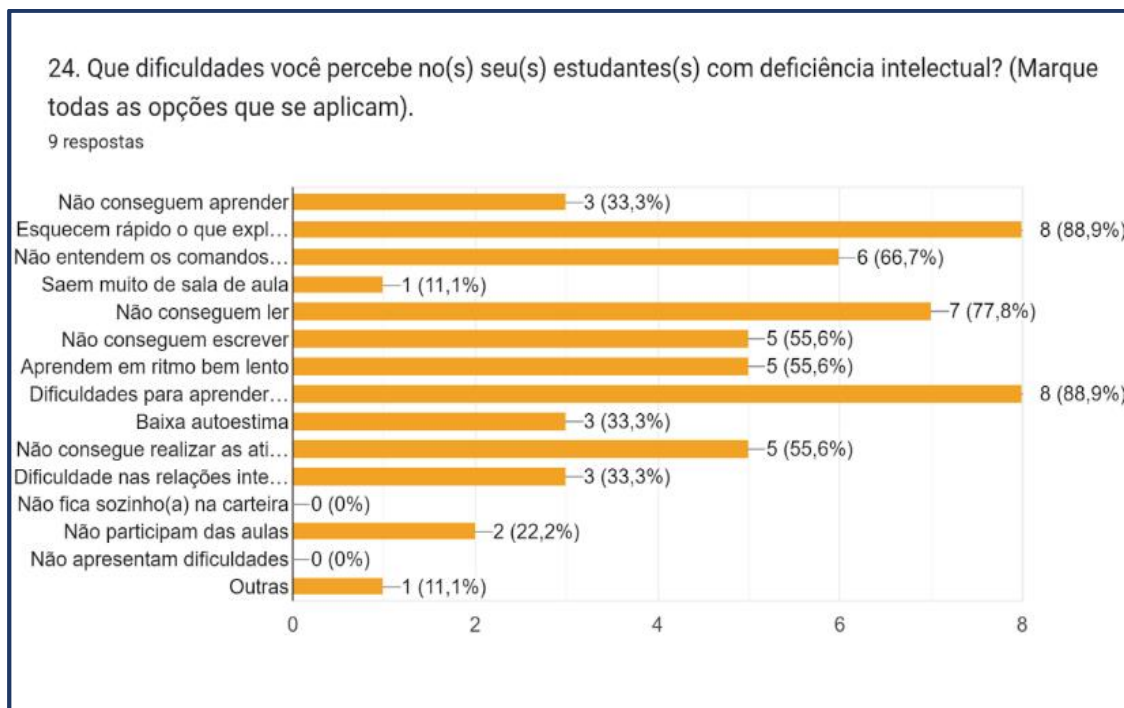
Gráfico 7 – Dificuldades da prática pedagógica



Fonte: Questionário com as professoras, google forms – 2023

As professoras apontaram que as maiores dificuldades enfrentadas na sua prática pedagógica são: o planejamento (55,6%); realizar atividades diversificadas que contemplem a turma toda (66,7%); e parceria da família com trocas e levantamento de informações sobre o estudante 66,7%.

Gráfico 8 – Dificuldades percebidas nos estudantes com DI



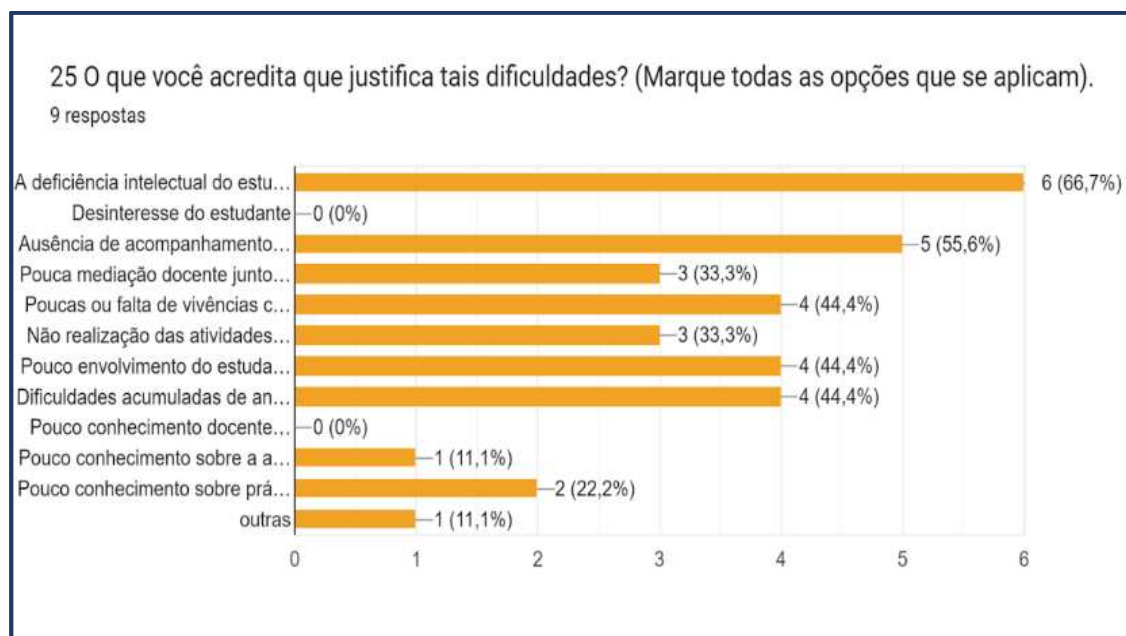
Fonte: Questionário com as professoras, google forms – 2023

Apontaram como principais dificuldades identificadas no seu estudante com deficiência intelectual as seguintes: esquecer rápido o que explicamos (88,9%); não conseguir ler (77,8%); e dificuldades para aprender a ler e a escrever (88,9%). Nessas respostas, percebemos que o maior entrave para essas professoras está associado à aquisição da língua oral e escrita.

As professoras indicaram que a justificativa para essas dificuldades na sua prática eram a própria deficiência intelectual do estudante em 66,7%; ausência de acompanhamento familiar em 55,6%; poucas ou falta de vivências culturais no contexto escolar em 44,4%; pouco envolvimento do estudante nas vivências de sala de aula em 44,4%; e dificuldades acumuladas de anos escolares anteriores, alguns conteúdos (alfabeto, escrita de sílabas, palavras e textos...) em 44,4%.



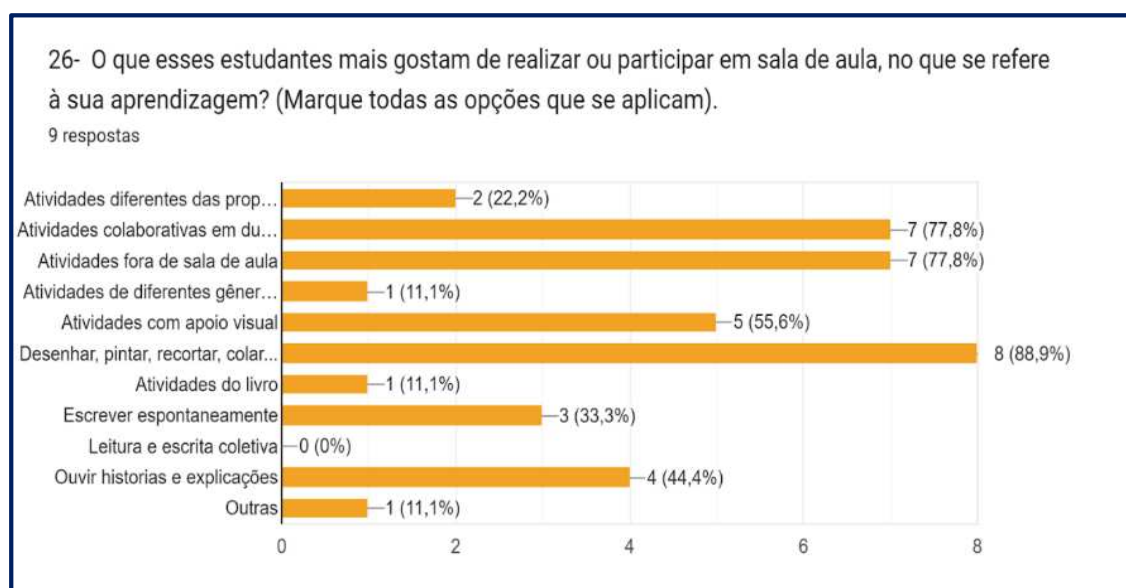
Gráfico 9 – O que justificam as dificuldades dos estudantes com D.I



Fonte: Questionário com as professoras, google forms – 2023

Com relação ao que os alunos mais gostam de fazer, apontaram: as atividades colaborativas (77,8%); atividades fora da sala da sala de aula (77,8%); desenhar, pintar, recortar e colar 88,9%.

Gráfico 10 – O que os estudantes com D.I mais gostam de realizar em sala de aula



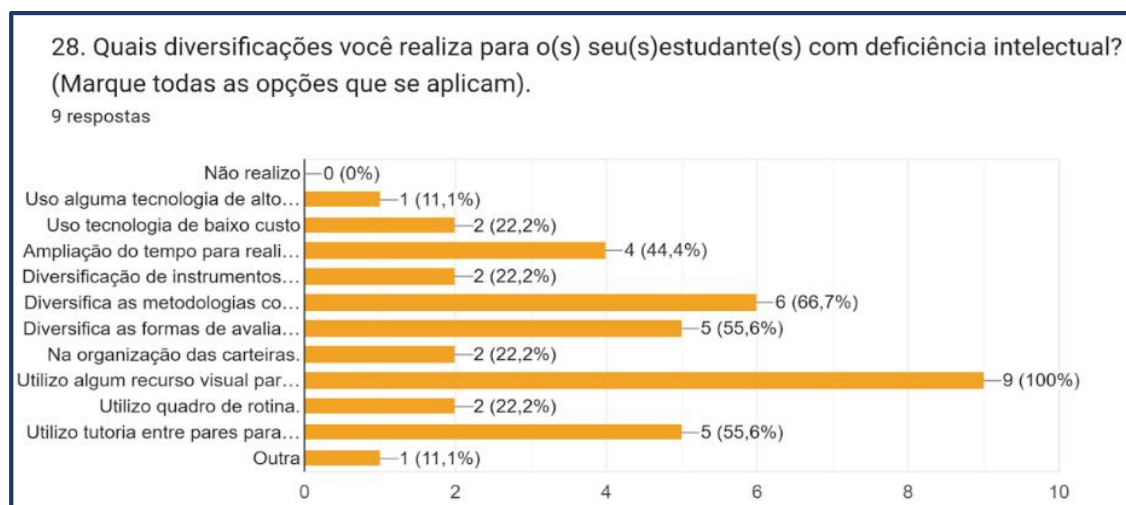
Fonte: Questionário com as professoras, google forms – 2023

No que diz respeito à diversificação de atividades realizadas para com o estudante com deficiência intelectual, responderam em 100% que utilizam algum



recurso visual; 66,7% das docentes responderam que diversificam as atividades; e 55,6% diversificam a forma de avaliação.

Gráfico 11 – Diversificações realizadas para os estudantes com DI



Fonte: Questionário com as professoras, google forms – 2023

No que se refere à experiência docente em trabalhar junto aos alunos com deficiência intelectual, indicaram (66,7%) que trazem muitas ideias para colocar em prática; já 55,6% mencionaram que é frustrante; 33,3% disseram ser angustiante; e 33,3% também apontaram como gratificante.

Gráfico 12 – Afirmativas que descrevem as experiências docentes



Fonte: Questionário com as professoras, google forms – 2023

As respostas das docentes revelam que a educação inclusiva e o trabalho com estudantes com deficiência intelectual se configuram como um desafio. Algumas professoras mostraram também uma compreensão equivocada das práticas inclusivas, destacando as dificuldades específicas dos alunos com deficiência intelectual e justificando a falta de aprendizagem devido à presença da deficiência. Essa visão se manifesta em um discurso interacionista. Também, indicaram como desafios as salas de aulas com números bem elevados de estudantes, falta de recursos de acessibilidade e apoio.

### **3.3 Procedimentos metodológicos da pesquisa, chegou a hora de ir para o campo – fase da coleta de dados**

Para o desenvolvimento desta etapa, escolhemos as metodologias, os instrumentos que consideramos necessários para que atendam aos objetivos delineados para o estudo, o qual intenciona analisar o processo implicado na sistematização e análise dos casos de estudantes com deficiência intelectual, elaborados por professores de sala de aula comum, em contexto de pesquisa colaborativa, considerando as possibilidades de construção de práticas inclusivas.

Nesta etapa, promovemos um ambiente acolhedor e produtivo para os diálogos e reflexões sobre inclusão, práticas pedagógicas, ensino e aprendizagem do discente, com base nas acolhidas, momentos iniciais de cada encontro e nos relatos das professoras participantes sobre os casos de seus estudantes com deficiência intelectual. Facilitamos reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores, utilizando os casos dos seus estudantes com deficiência intelectual como ponto de partida. Acreditamos que essa abordagem metodológica seja uma ferramenta valiosa como subsídio para as professoras refletirem sobre a inclusão dos seus estudantes com deficiência intelectual e desenvolverem práticas pedagógicas que promovam significativamente com a inclusão e a aprendizagem desse público.

O contato inicial das professoras com um caso de ensino deu-se no primeiro encontro, por meio do qual apresentamos um caso já escrito, e os momentos de discussões entre as participantes da pesquisa que emergiram a respeito do caso em questão contribuíram para a elaboração dos casos dos

estudantes escritos pelas docentes com mais informações da realidade vivenciada por eles.

Os diálogos sobre os casos dos estudantes com deficiência, com a participação de outras professoras e da pesquisadora a partir da sua elaboração e análise, puderam melhor contribuir para as discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas, para inclusão desse estudante.

Com o objetivo de promover diálogos enriquecedores sobre inclusão, baseados nos casos de estudantes com deficiência intelectual, concebemos e conduzimos nossa pesquisa empírica. Organizamos encontros semanais, totalizando sete, com a participação de nove professoras e uma pesquisadora. Esses encontros ocorreram às terças-feiras, das 14h00 às 16h30, na FACED da UFC, escolhemos esses dias e horários em virtude dos planejamentos das professoras que desejaram participar de nossa pesquisa. A seguir, descrevemos detalhadamente cada um dos nossos encontros.

### **3.4 Arquitetura da pesquisa sobre a formação com os Casos de estudante com deficiência intelectual**

Nesta subseção, apresentamos toda a organização e operacionalização da pesquisa, como foi planejada e executada toda a dinâmica para os encontros presenciais de forma a atender aos objetivos deste estudo investigativo.

Começamos pela seleção do grupo participante da pesquisa, o qual incluiu 9 professoras do ensino fundamental I, atuantes nos anos de 1º, 2º e 3º. A escolha dos participantes foi baseada na adesão voluntária dos docentes, os quais tivessem aluno(s) com deficiência intelectual em suas salas de aula.

Os encontros foram programados para ocorrer na Universidade, levando em conta que as professoras estavam distribuídas em 5 escolas diferentes dos distritos de educação 4 e 5 em diversos bairros de Fortaleza. Para melhor atender às necessidades individuais de cada participante, decidimos centralizar as atividades em um único local. Os encontros aconteceram semanalmente às terças-feiras, das 14h às 16h30, totalizando 7 encontros.

A opção por esse dia da semana deu-se pelo fato determinante de as docentes estarem de planejamento, o que favoreceu para sua liberação pelo grupo gestor de cada instituição de ensino.

Para melhor atender aos objetivos da pesquisa, os quais estão fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, desenvolvemos uma abordagem dinâmica para os encontros. Essa abordagem consistiu em diversos momentos, incluindo acolhimento, estudo de textos teóricos, análise e reflexão sobre os casos de estudantes com deficiência intelectual das próprias professoras participantes. Para cada um desses momentos, elaboramos roteiros<sup>32</sup> visando a guiar as atividades e as discussões de forma estruturada. Além disso, fizemos questão de registrar por escrito os diálogos entre as professoras sobre os casos dos seus estudantes em análise no dia, assim como os registros das etapas de escrita e reescrita dos casos dos estudantes e a avaliação da pesquisa.

Nossa pesquisa foi conduzida com o propósito de facilitar encontros destinados à sistematização e análise dos casos de estudantes com deficiência intelectual, redigidos pelas próprias professoras, visando a identificar se há mudanças nas práticas pedagógicas para a inclusão desse grupo a partir dessa dinâmica. Para alcançar esse objetivo, foi fundamental criar oportunidades para que as docentes dialogassem sobre a inclusão, compreendessem a aprendizagem desses estudantes, suas habilidades, potencialidades e necessidades. Para isso, buscamos apoio nos momentos de acolhimento no início de cada encontro e utilizamos recursos como vídeos, imagens, textos e livros com foco na inclusão de alunos com deficiência. Esses momentos iniciais, em cada encontro, impulsionaram para a análise reflexiva sobre a inclusão. Além disso, buscamos embasamento em leituras, incluindo textos como o de Vigotski (2018) sobre os processos compensatórios no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual.

Todos esses momentos que compõem a estrutura da nossa metodologia são detalhados a seguir, pois descrevemos a dinâmica de cada um dos 7 encontros.

### **3.5 Dinâmica dos encontros da pesquisa**

É significativo destacar todo o cuidado e o zelo empregados na elaboração e no planejamento de cada encontro, conforme descrevemos. A sistematização pensada minuciosamente para cada encontro, alinhada aos objetivos

---

<sup>32</sup> Esses roteiros foram elaborados com todo rigor metodológico, amparado em pesquisas para elaborarmos de forma bem sistematizada para atender aos objetivos de nossa pesquisa. Todos esses instrumentos estão disponíveis nos apêndices da dissertação.

da pesquisa colaborativa, reflete nosso compromisso em oferecer condições adequadas para a participação das docentes no processo de reflexão e análise dos casos de seus estudantes com deficiência intelectual para o desenvolvimento da inclusão. Concordamos com Ibiapina (2008) quanto à importância de oferecer tais condições para o progresso da pesquisa, minimizando intercorrências que possam dificultar o alcance dos objetivos. A pesquisa colaborativa, ao considerar tanto a perspectiva acadêmica quanto a dos professores, promove uma abordagem mais abrangente e enriquecedora.

É crucial ressaltar que o foco da pesquisa está na sistematização, análise e reflexão dos professores sobre os casos de seus estudantes com deficiência intelectual, visando a construção práticas pedagógicas inclusivas.

As ações planejadas tornaram nossa pesquisa exequível e enriquecem a coleta de dados empíricos. Obtivemos informações valiosas que contribuíram para a efetivação dos objetivos delineados em pesquisa.

### ***3.5.1 Iniciando a pesquisa de campo: primeiro encontro***

Do primeiro encontro, participaram as professoras, Lúcia, Joana, Edu, Maria, Nara e Edina. Ressaltamos que os nomes das docentes são fictícios para preservarmos suas identidades.

Figura 1 – Professoras que participaram do 1º encontro<sup>33</sup>



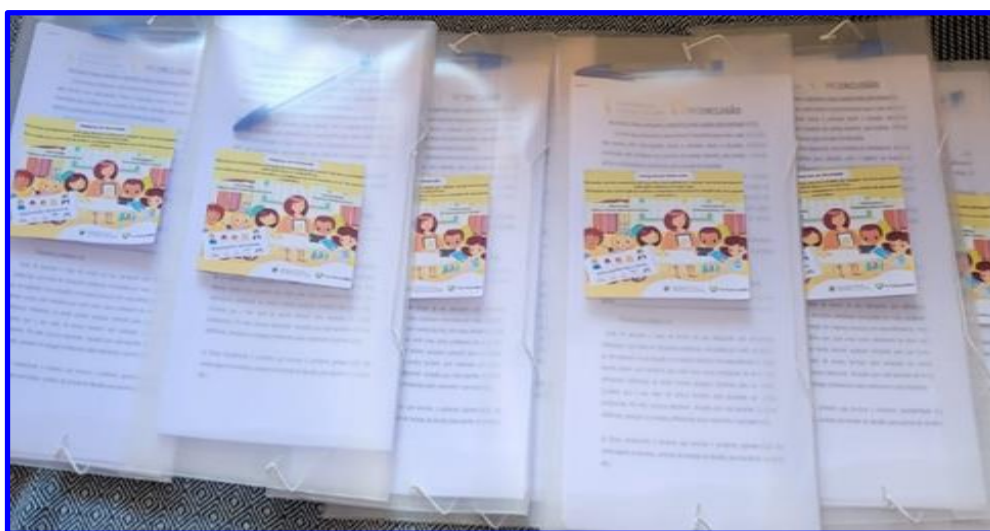
Fonte: Arquivos da pesquisadora – 2023

<sup>33</sup> Descrição da imagem: A imagem mostra um grupo de sete mulheres posando para uma foto dentro de uma sala de aula. Todas estão de pé, lado a lado, sorrindo, vestidas com roupas coloridas. O rosto de cada uma foi desfocado, e elas aparecem em pé sobre um piso de madeira claro. Ao fundo, há um quadro branco, algumas cadeiras e mesas, e parte de uma janela com grades azuis é visível à esquerda. O ambiente parece bem iluminado e organizado.

Nesse encontro, cuja finalidade principal era iniciarmos os diálogos acerca da inclusão do estudante com deficiência no ensino comum e apresentarmos a dinâmica dos encontros, iniciamos com apresentação de todo o detalhamento da pesquisa, com seus objetivos, estratégias e recursos para cada encontro, também conversamos sobre a escrita dos casos dos estudantes com deficiência intelectual feita pelas próprias docentes.

Entregamos para cada uma das docentes participantes da pesquisa uma pasta contendo todos os roteiros, cronogramas e textos que seriam utilizados durante os encontros. Também formamos um grupo de *WhatsApp* para facilitar o diálogo com as docentes, compartilharmos textos e informações sobre os encontros da pesquisa.

Figura 2 – Pastas<sup>34</sup> entregues às professoras no primeiro encontro



Fonte: Foto da pesquisadora – 2023

Para cada encontro, havia um cronograma com toda a sequência das atividades daquele dia, com os objetivos, atividades que seriam propostas, metodologia e recursos. As atividades estavam divididas em dois momentos: O primeiro momento era de acolhidas, com um texto, vídeo ou uma história, cuja temática incidia sempre sobre o paradigma da inclusão, com objetivo de fomentar momentos de reflexão sobre essa temática e práticas pedagógicas para esse público. O segundo momento, planejamos ser de co-construção coletiva sobre as

<sup>34</sup> Descrição da imagem: mostra vários kits de materiais organizados lado a lado. Cada kit é composto por uma pasta transparente contendo folhas de papel impressas e um cartão colorido preso à frente. Sobre cada pasta, há uma caneta azul transparente. O cartão tem uma ilustração de várias crianças sentadas em uma mesa de estudo, com expressões alegres, e ao fundo há elementos relacionados à escola, como livros e lousas.



narrativas apresentadas pelas docentes nos Casos de seus estudantes com deficiência intelectual ou textos propostos para estudos, como aconteceu nos encontros 4º e 7º; e finalizamos, no último dia, com a avaliação pelas docentes do uso da proposta metodológica de Casos de estudantes.

Logo a seguir está apresentado o cronograma referente ao primeiro encontro da pesquisa.

Figura 3 – Imagem do cronograma referente ao primeiro encontro da pesquisa

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA			
<b>Objetivos:</b> Apresentar a pesquisa e dinâmica dos encontros aos professores e refletir sobre inclusão a escolar			
Enc.	Atividades Previstas	Metodologia	Recursos
1º 03.10	<b>14 h</b> <b>1º MOMENTO</b> Acolhida com a música de De Toda Cor – Renato Luciano.	Receberemos os professores com um vídeo da música De Toda Cor – Renato Luciano, disponível em: <a href="https://youtu.be/FTU5NYUxZ14">https://youtu.be/FTU5NYUxZ14</a> que representa o acolhimento e aceitação às diferenças das pessoas. O objetivo é possibilitar um momento reflexivo sobre a mensagem representada na música e sua relação com a inclusão escolar.	Vídeo
	<b>14:20h</b> <b>2º MOMENTO</b>  Apresentação da pesquisa aos professores e explicação da dinâmicas dos encontros	- Interlocução com as professoras sobre a pesquisa e a dinâmica dos encontros como: horário, datas dos encontros, assuntos que serão abordados; atividades de reflexão e análises dos casos dos estudantes, propostos por elas; Fala sobre o uso de instrumentais que serviram de orientações, roteiros para algumas fases da pesquisa; - consulta aos participantes sobre a criação de um grupo de whatsApp, enviaremos o link para composição desse grupo, cujo objetivo é facilitar comunicação entre os participantes da pesquisa, compartilhamento de textos e vídeos usados durante os encontros; - entrevista com as professoras participantes da pesquisa cujo objetivo é colher informações pessoais, profissionais e de experiência sobre inclusão. Será enviada via google forms para responderem em casa;	Slides; WhatsApp; Google forms
	<b>15:00h - 3º MOMENTO</b> - Reunião de informações acerca das concepções que o grupo tem sobre deficiência intelectual e inclusão.	- Apresentaremos slides com imagens que representa situações de inclusão/exclusão, em seguida o grupo será convidado a refletir sobre deficiência intelectual; inclusão e exclusão, após esse momento será entregue para elas um texto lacunado para que preencham sobre deficiência intelectual, inclusão, e prática pedagógica disponível em: <a href="https://docs.google.com/document/d/1Ukifajul_07gmQwa4ONoDMYwIFgH/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rtfpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1Ukifajul_07gmQwa4ONoDMYwIFgH/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rtfpof=true&amp;sd=true</a>	Slide; Texto lacunado
	<b>16:20-</b> <b>ENCERRAMENTO</b>	- Avaliação do encontro: com uma palavra os professores irão avaliar nosso primeiro encontro, iremos formar uma teia de palavras circulando o primeiro encontro. - lanche coletivo.	Gravura

Fonte: Elaborada pela pesquisadora – 2023<sup>35</sup>

No primeiro encontro, para o momento da acolhida, apresentamos um vídeo da música De Toda Cor<sup>36</sup>, em seguida convidamos as professoras para

<sup>35</sup> Essa imagem é apenas o cronograma do 1º encontro, o cronograma completo está situado no apêndice da dissertação.

realizarmos uma reflexão sobre a mensagem trazida na música e a inclusão do estudante com deficiência na escola comum. Destacamos que nesse momento emergiu alguns dos conhecimentos que as professoras tinham sobre a inclusão destacados nas análises.

No segundo momento desse encontro, com intento de permanecer no diálogo sobre inclusão, e identificarmos os conhecimentos das professoras na compreensão sobre essa temática, viabilizamos a projeção de imagens com situações cotidianas sobre inclusão, o que suscitou uma análise reflexiva dessa temática. Foi um momento muito bom de diálogos e reflexões. Importante ressaltar que o resultado desse momento é apresentado na análise dos dados.

Figura 4 – Slides<sup>37</sup> que foram apresentados no segundo momento do primeiro encontro

(Continua)



<sup>36</sup> Renato Luciano, disponível em: <https://youtu.be/FTU5NYUxZ14> que representa o acolhimento e aceitação às diferenças das pessoas. O objetivo é possibilitar um momento reflexivo sobre a mensagem representada na música e sua relação com a inclusão escolar

<sup>37</sup> Descrição da imagem: A imagem está dividida em dois slides de uma apresentação, ambos com os logotipos da Universidade Federal do Ceará e do Pró-Inclusão. No primeiro slide (à esquerda): título "A construção da Escola Inclusiva..." aparece no topo. Abaixo, há uma ilustração de uma casa em formato de bota, da qual saem várias crianças, algumas com deficiência, interagindo de forma inclusiva em um ambiente escolar ao ar livre. Ao lado da imagem, há uma lista de tópicos: - Política de inclusão; - Cultura inclusiva; - Práticas de inclusão. A referência "Booth, Ainscow 2000" aparece no final da lista. No segundo slide (à direita): O título é "Reflexões coletivas sobre práticas pedagógicas inclusivas, mediante as situações apresentadas nas imagens". Abaixo, há uma ilustração de uma sala de aula onde o professor, de costas para a turma, escreve na lousa "A prova é amanhã! Veja bem... ouça... ou..." enquanto os alunos parecem confusos. A imagem reflete uma situação de comunicação inadequada e a diversidade de formas de aprendizagem. Abaixo da ilustração, há um link de referência: "<https://mellysacas.files.wordpress.com/2013/02/inclus1.jpg>".



Figura 4 – Slides<sup>38</sup> que foram apresentados no segundo momento do primeiro encontro

(Conclusão)


The figure displays three slides from a presentation. The top-left slide features the logos of the Universidade Federal do Ceará and PRÓINCLUSÃO, followed by the title "Reflexões coletivas sobre práticas pedagógicas inclusivas, mediante as situações apresentadas nas imagens". It contains two illustrations: a classroom with a teacher and students, and a cartoon where a teacher asks students to climb a tree for a selection test. The top-right slide has the same title and logos, and includes two illustrations: a cartoon with a pig, a sloth, and a bear, and a text box titled "Na perspectiva Inclusiva" that discusses equity. The bottom slide also has the same title and logos, and features three illustrations of children in a stadium and a text box about removing barriers.

Fonte: Arquivos da pesquisadora – 2023.

<sup>38</sup> Descrição das imagens: A imagem está dividida em três slides de uma apresentação, cada um contendo os logotipos da Universidade Federal do Ceará e do Pró-Inclusão. Primeiro slide (à esquerda): O título é "Reflexões coletivas sobre práticas pedagógicas inclusivas, mediante as situações apresentadas nas imagens". Abaixo do título, há duas ilustrações lado a lado: - Na primeira, à esquerda, vemos uma professora em pé voltada para um grupo de estudantes que estão sentados no chão, envolvidos em uma atividade. Ao fundo, à direita da sala, há um aluno com deficiência sentado em uma cadeira em frente a uma mesa com brinquedos, acompanhado por uma profissional de apoio. O aluno, no entanto, parece observar atentamente os colegas que estão participando da atividade com a professora. Na segunda imagem, à direita, um professor está de pé atrás de uma mesa (birô), enquanto à sua frente há uma fila de diferentes animais: um sapo, galo, orangotango, peixe em um aquário, foca, elefante e um galo. Atrás dos animais há uma grande árvore, e o professor diz: "Para fazer uma seleção justa, vocês farão o mesmo teste: subir naquela árvore." Segundo slide (à direita): O título também é "Reflexões coletivas sobre práticas pedagógicas inclusivas, mediante as situações apresentadas nas imagens". Novamente, há duas ilustrações colocadas lado a lado: Na primeira, à esquerda, há três animais: um porco-espinho, um tamanduá com um chapéu de balão, e um urso também com um chapéu de balão. Acima do porco-espinho, está escrito: "Legal, eu também quero um chapéu de balão!". Na segunda imagem, à direita, há três bicicletas de tamanhos e formatos diferentes. A primeira é de tamanho padrão, com um homem sobre ela. A segunda é menor, com uma criança pedalando, e a terceira é uma bicicleta adaptada, muito baixa, adequada para uma pessoa com deficiência física. Abaixo, o texto diz: "Semântica da equidade: Equidade é dar o que cada um necessita para que todos tenham as mesmas oportunidades." Terceiro slide (abaixo): Há três imagens dispostas lado a lado, retratando um campo de jogo de futebol americano: Na primeira imagem, três crianças, todas visíveis e de alturas diferentes estão em cima de caixotes de mesmo tamanho, tentando ver o jogo, mas a criança menor não consegue enxergar por causa de uma cerca à frente. Na segunda, a criança maior cedeu seu caixote para a menor, permitindo que esta veja o jogo. Na terceira imagem, a cerca foi removida, e as três crianças estão assistindo ao jogo sem barreiras. Abaixo, há o texto: "Oferecer o que é necessário para que crianças e adolescentes aprendam, retirando barreiras."

Após esse diálogo, iniciamos o 3º momento do 1º encontro, ou seja, a aproximação com escrita dos Casos de estudantes com deficiência intelectual. Apresentamos às professoras, de forma bem detalhada, o roteiro para a escrita dos seus casos. Tiveram muitas dúvidas sobre a escrita dos Casos de seus estudantes com deficiência intelectual, sobre o que colocar nas narrativas e como fazer. Para esse momento, apoiamos-nos nos casos de ensino e utilizamos dois exemplos dessa metodologia e, em seguida, apresentamos novamente o roteiro que foi elaborado para orientar a escrita do Caso do seu estudante com deficiência intelectual, mostrado a seguir. Disponibilizamos para as professoras um dos casos de ensino apresentado para que pudessem realizarem outra leitura e servir de orientação para escrita do seu caso de estudantes com deficiência intelectual.

Figura 5 – Roteiro para escrita dos casos dos estudantes.

 <p>Caríssimas professoras, esse roteiro é importante para que o caso de ensino seja escrito com informações claras e precisas sobre a situação desafiante vivenciada pelo professor em contexto de prática docente, para análise, reflexão sobre a problemática contribuindo para tomada de decisões.</p> <p>Um caso de ensino deve descrever uma narrativa do professor(a), fornecer informações e propor questões para reflexão, com o objetivo de analisar as decisões tomadas pelo professor(a) e organizações que os/as conduziram ao momento em questão e, assim, contribuir para o aperfeiçoamento de suas ações, além de proporcionar oportunidade para aprimorar o processo de ensino aprendizagem.</p> <p>Shulman, (1992), destaca que nas discussões com outros professores sobre os casos de ensino, viabiliza para encontrar saídas e resolver situações dilemáticas.</p> <p><b>ESCRITA DO CASO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL</b></p> <p><b>NOME DA PROFESSORA:</b> _____</p> <p><b>DATA</b> _____</p> <p>Prezado(a) professor (a),</p> <p>Você irá escrever o caso de ensino do seu estudante com deficiência intelectual, com base em situações cotidianas vivenciadas por você, pautando-se, em especial, à sua atuação com esse(s) aluno(s) com essa deficiência. Você deverá <i>contar uma narrativa que você viveu como professora de aluno com deficiência intelectual, ao tentar ensinar qualquer conteúdo para sua turma.</i></p>	<p>Considere que o seu caso de ensino também será analisado por outros professores. Por isso, procure descrever a situação que você escolher de forma detalhada, para que os colegas professores saibam realmente o que aconteceu.</p> <p>a) Situar inicialmente o contexto que envolve o problema (apresentação dos personagens envolvidos, contexto de tomada de decisão para escrita da narrativa, etc.)</p> <p>b) Identificar os personagens do contexto (Ao escrever um caso de ensino do seu estudante, o professor deve identificar quais são os personagens principais e as situações dilemáticas).</p> <p>c) Narrar de forma o mais detalhado possível o contexto e o problema relacionado a situação desafiante. Isso não significa que você deva fazer um texto longo, mas que deve dar os detalhes da situação. O que você, professor, fez para encarar essa situação, as dificuldades enfrentadas, os dilemas que surgiram, conflitos, suas atitudes, suas potencialidades, possibilidades, fragilidades e dificuldades em lidar com o problema;</p> <p>d) Finalizando o caso, estimulando a refletir sobre a situação e almejando resolver a situação, emergir hipóteses e tomada de decisões.</p> <p><b>ESCRITA DO CASO</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--	--

O primeiro encontro foi de grande importância. No início, as professoras mostraram-se bastante tímidas em compartilhar suas impressões e conceitos sobre inclusão. A pesquisadora esclareceu que todas estavam participando de uma pesquisa e que não haveria julgamento sobre pensamentos, conhecimentos ou práticas pedagógicas. Ela encorajou todas a se sentirem à vontade para expressar tudo o que quisessem. A análise detalhada desse primeiro encontro e dos subsequentes será apresentada no próximo capítulo, dedicado à análise dos resultados.

### ***3.5.2 Segundo encontro: análise reflexiva do primeiro caso de estudante com deficiência intelectual***

Do segundo encontro, participaram as professoras Joana, Edu, Havena, Maria, Nara, Carla e Rosa, e justificaram suas ausências<sup>39</sup> às professoras Lúcia e Edina. Ressaltamos que os nomes aqui apresentados são fictícios.

Para esse encontro, traçamos como objetivos: dialogar sobre a temática inclusão e acolhimento ao estudante com deficiência na escola; fazer a análise reflexiva do primeiro caso de estudante com deficiência intelectual escrito pelas próprias professoras.

Para o início desse encontro, utilizamos uma abordagem acolhedora. Apresentamos, por meio de projeção no data show, o vídeo “Milly e Molly”<sup>40</sup>. Após a exibição, iniciamos uma reflexão sobre inclusão, propondo uma análise do contexto escolar mostrado no vídeo e da inclusão de um aluno com deficiência na escola regular. Os diálogos que se seguiram foram bastante enriquecedores, permitindo-nos identificar as posições e a compreensão de algumas docentes em relação ao tema da inclusão. No segundo momento do encontro, dedicamo-nos à análise coletiva do primeiro caso de estudante com deficiência intelectual. Inicialmente, as

---

<sup>39</sup> Para as professoras ausentes em cada encontro, era disponibilizado no grupo criado do WhatsApp toda a dinâmica do encontro, para que essas professoras ficassem cientes do que aconteceu no encontro.

<sup>40</sup> O vídeo Milly e Molly aborda a chegada de uma aluna com Deficiência Visual à escola. Elisa é uma garota cega que entra para escola de Milly e Molly. As três se tornam grandes amigas, mas Umberto, um garoto dessa escola, não está contente com a nova colega e tenta fazer de tudo para colocar Elisa numa situação difícil. Milly e Molly são duas amiguinhas de 8 anos de idade, uma loura e outra negra, que passam por diversas situações que lhes proporcionam aprendizados e exemplos de bom comportamento. De uma forma divertida e comovente, Milly e Molly celebram as diferenças entre os seres humanos, promovendo o reconhecimento e a aceitação da diversidade. Disponível em: <https://youtu.be/K1oaFykWDeE>.

docentes leram três casos de seus próprios estudantes com deficiência. Em seguida, escolheram um desses casos para ser analisado coletivamente, discutindo oralmente a inclusão desse estudante e as práticas pedagógicas que poderiam favorecer seu desenvolvimento no ambiente coletivo de sala de aula comum. Durante essa dinâmica, as professoras estavam sentadas em círculos para facilitar o contato e a interação entre elas.

Figura 6 – Momento de análise do primeiro caso do estudante com deficiência



Fonte: Foto tirada no segundo encontro<sup>41</sup>, arquivo da pesquisadora – 2023

Às docentes optaram pelo caso da professora Edu, do 2º ano. Segundo elas, o critério para essa escolha foi a semelhança com os outros dois casos apresentados, que também eram narrativas de 2º ano. Depois de selecionar o caso, às docentes formularam mais perguntas sobre o estudante da narrativa. Elas perceberam que precisavam de mais informações sobre o desenvolvimento do aluno para compreender melhor a situação apresentada.

Seguidamente, abrimos os diálogos coletivos, primeiro, a análise reflexiva sobre o caso do estudante deu-se de forma oral, considerando os aspectos relacionados: 1. Potencialidades; 2. Necessidades específicas; 3. As barreiras para inclusão e para o ensino junto desse aluno; 4. A situação problemática vivenciada pela professora; 5. Como você agiria se fosse a professora desse aluno.


Após esse momento, as professoras responderam de forma escrita ao roteiro sobre a análise reflexiva acerca do caso analisado que continha os mesmos

---

<sup>41</sup> Descrição da imagem: na imagem há um grupo de oito mulheres (todas professoras) dentro de uma sala de aula, todas sentadas em círculo, vestidas com roupas coloridas. O rosto de cada uma foi desfocado. Todas estão com um texto sobre a carteira, e umas estão lendo o texto e outras estão se olhando e dialogando entre si. O piso de madeira claro, há algumas cadeiras vazias, uma janela com grades brancas. O ambiente está iluminado e organizado.

pontos da discussão oral. Ao final do encontro, tivemos duas fontes de informação sobre esse momento: a gravação dos diálogos orais e a escrita no preenchimento do roteiro.

Figura 7 – Roteiro para escrita da análise reflexiva do caso do estudante com deficiência intelectual

<div style="text-align: center;">  <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO LINHA DE PESQUISA: LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA Orientadora: Francisca Geny Lustosa Mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa</p> <p><b>PESQUISA: REFLEXÃO DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA</b></p> <p><b>ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE OS CASOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA<sup>[1]</sup>.</b></p> <p>Com base no relato, analise a partir das seguintes questões: Listar no quadro abaixo as seguintes dimensões</p> <table border="1" data-bbox="242 1240 845 1579"> <thead> <tr> <th>Potencialidades</th> <th>Necessidades específicas</th> <th>Barreiras</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>[1]<sup>1</sup> Instrumento elaborado pelas pesquisadoras Geny Lustosa, UFC (orientadora), Disneylândia Maria, UFRN (orientanda). Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.</p> </div>	Potencialidades	Necessidades específicas	Barreiras				<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Qual a situação problemática?</li> <li>2. Qual o motivo ou motivos (dados) que levam a considerar essa situação como problema?</li> <li>3. Como você(s) agiria(m) se fosse(m) a professora da narrativa em análise? Que práticas seriam semelhantes e o que seriam diferentes?</li> <li>4. Que práticas pedagógicas inclusivas seriam importantes usar nessa situação do caso do estudante em análise?</li> <li>5. Sugira(m) uma atividade que envolva a turma toda, com atividades diversificadas de forma a atender as singularidades de todos os alunos.</li> </ol> <p>Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, assim como a tradução ou difusão dos conteúdos, salvo na ocasião em que se realize expressa menção completa do texto, tipo de documento em que consta, informações mais completas como objetivos da produção e da pesquisa envolvida, identificando claramente a fonte primária citada. Em caso de uso de partes de algum aspecto desse documento ou na íntegra: citação direta, indireta ou partes do conteúdo indicar a autoria de elaboração e a obra: FABIANA, MARIA BARBOSA DE SOUSA. Reflexão de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma pesquisa colaborativa (Dissertação de mestrado sob orientação da Dra. Francisca Geny Lustosa). Universidade Federal do Ceará, 2023</p>
Potencialidades	Necessidades específicas	Barreiras					

Fonte: Roteiro elaborado pela pesquisadora – 2023

Os diálogos entre as professoras e o roteiro para preenchimento escrito foram muito importantes para a dinâmica metodológica sobre os casos dos estudantes com deficiência, de pensar sobre a inclusão desse estudante, e para



além das atividades proposta ver esse estudante com potencialidades para desenvolver sua aprendizagem. Após esse momento de co-construção, foi feita a avaliação do encontro de forma oralizada.

Nesse encontro, apresentamos para as professoras o roteiro com orientações sobre a reescrita do caso do seu estudante com deficiência.



Figura 8 – Roteiro para apoiar a reescrita do caso do estudante com deficiência intelectual

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Programa de Pós-Graduação em Educação</p> <p>PRÓINCLUSÃO Núcleo UFRJ</p>
<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO</p>
<p>LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA Orientadora: Francisca Geny Lustosa</p>
<p>Mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa PESQUISA: REFLEXÃO DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA <b>ROTEIRO PARA REESCRITA DOS CASOS DOS ESTUDANTES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b></p>
<p>Caríssimas professoras, iniciamos nossa pesquisa com a sua escrita do caso do seu estudante com deficiência intelectual, esse primeiro momento foi importante para reflexão individual ao escrever essa narrativa. No segundo momento de nossa pesquisa realizamos de forma coletiva, com os professores participantes, as análises reflexivas do caso do seu estudante que fomentou construções de práticas pedagógicas inclusivas para situação problemática relatada em sua narrativa. Shulman, (1992), destaca que nas discussões com outros professores sobre os casos de ensino, viabiliza para encontrar saídas e resolver situações dilemáticas.</p>
<p>Agora, convidamos você para realizar a reescrita do caso do seu estudante, onde irás colocar nessa etapa o que emergiu de solução para sua problemática, minimizar suas dificuldades, mediante as análises coletiva e individual. Para esse momento de reescrita sugerimos algumas orientações que serão importantes para que a reescrita do caso do seu estudante tenha maior detalhes e nele contenha as mudanças que emergiram das análises sobre ele.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Convidamos a reescrita da situação vivenciada por você para inclusão do seu aluno com deficiência intelectual;</li> <li>• Nesse momento, é importante que você relate: i. as possíveis práticas que emergiram nas análises coletivas e que você considera importantes para mudanças na sua prática pedagógica com esse aluno;</li> <li>• Que contribuições, sugestões recebidas do grupo que você considera mais significativas para inclusão do estudante de sua narrativa.</li> <li>• Descreva o planejamento de uma situação de ensino de sua sala de aula com práticas pedagógicas inclusivas que você já realizou para esse estudante.</li> </ul>
<p><b>REESCRITA DO CASO DO ESTUDANTE</b></p>
<p><b>NOME DA PROFESSORA:</b> _____ <b>DATA</b> _____</p>
<p>Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, assim como a tradução ou difusão dos conteúdos, salvo na ocasião em que se realize expressa menção completa do texto, tipo de documento em que consta, informações mais completas como objetivos da produção e da pesquisa envolvida, identificando claramente a fonte primária citada. Em caso de uso de partes de algum aspecto desse documento ou na íntegra: citação direta, indireta ou partes do conteúdo indicar a autoria de elaboração e a obra: <b>FABIANA, MARIA BARBOSA DE. Reflexão de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma pesquisa colaborativa (Dissertação de mestrado sob orientação da Dra. Francisca Geny Lustosa). Universidade Federal do Ceará, 2023</b></p>

Fonte: Roteiro elaborado pela pesquisadora- 2023

Com intuito de melhor atender aos objetivos da pesquisa, também construímos um roteiro para as docentes preencherem após a escrita do caso do seu estudante com deficiência, com objetivo de identificarmos se, na escrita do caso, a professora já identificava algumas informações importantes que contribuíssem para a inclusão do seu estudante.

Figura 9 – Roteiro sobre a escolha dos casos dos estudantes com deficiência intelectual

 <p><b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</b> Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	 <p><b>PRÓINCLUSÃO</b> FACED   UFC</p>
<p>LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA Orientadora: Francisca Geny Lustosa mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa</p>	
<p><b>Pesquisa: REFLEXÃO DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA</b></p>	
<p><b>ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE OS CASOS DOS ESTUDANTES ESCRITO PELAS PRÓPRIAS PROFESSORAS</b></p>	
<p>NOME DA PROFESSORA _____</p>	
<p>SÉRIE _____</p>	
<p>Informações sobre a escolha do caso do seu estudante com deficiência intelectual para escrita:</p>	
<p>1) Por que você escolheu contar/relatar essa experiência?</p>	
<p>2) Que aprendizagem a vivência essa situação lhe possibilitou?</p>	
<p>3) O que você aprendeu ao escrever o caso do seu estudante?</p>	
<p>4) Quais maiores dificuldades/desafios para trabalhar com o estudante relatado por você no caso?</p>	
<p>Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, assim como a tradução ou difusão dos conteúdos, salvo na ocasião em que se realize expressa menção completa do texto, tipo de documento em que consta, informações mais completas como objetivos da produção e da pesquisa envolvida, identificando claramente a fonte primária citada. Em caso de uso de partes de algum aspecto desse documento ou na íntegra: citação direta, indireta ou partes do conteúdo indicar a autoria de elaboração e a obra: FABIANA, MARIA BARBOSA DE SOUSA. Reflexão de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma pesquisa colaborativa (Dissertação de mestrado sob orientação da Dra. Francisca Geny Lustosa). Universidade Federal do Ceará, 2023</p>	

Fonte: Roteiro elaborado pela pesquisadora – 2023

### **3.5.3 Terceiro encontro: análise reflexiva do segundo caso de estudante com deficiência intelectual**

Do terceiro encontro, participaram todas as professoras colaboradoras da pesquisa (Joana, Edu, Havena, Maria, Nara, Carla, Rosa, Edina e Lucia).

Figura 10 – Terceiro encontro da pesquisa



Fonte: Foto tirada no terceiro<sup>42</sup> encontro, arquivo da pesquisadora – 2023

Esse encontro foi planejado com os seguintes objetivos: Dialogar sobre a perspectiva da educação inclusiva, especialmente a partir do momento da acolhida; analisar e refletir coletivamente sobre o segundo caso do estudante com deficiência intelectual na dinâmica de co-construção coletiva de práticas pedagógicas que promovam a inclusão do estudante apresentado no caso.

<sup>42</sup> Descrição da imagem: na imagem há um grupo de nove mulheres (todas professoras) dentro de uma sala de aula, todas sentadas em círculo, vestidas com roupas coloridas. O rosto de cada uma foi desfocado. Todas estão com um texto sobre a carteira, e umas estão lendo o texto e outras estão se olhando e dialogando ente si. O piso de cerâmica claro, há algumas cadeiras vazias, uma janela com grades brancas, também há dois birôs e sobre eles estão um Datashow, um notebook. O ambiente está iluminado e organizado.



Figura 11 – Registro da capa do livro da acolhida: “Na minha escola todo mundo é igual”<sup>43</sup>



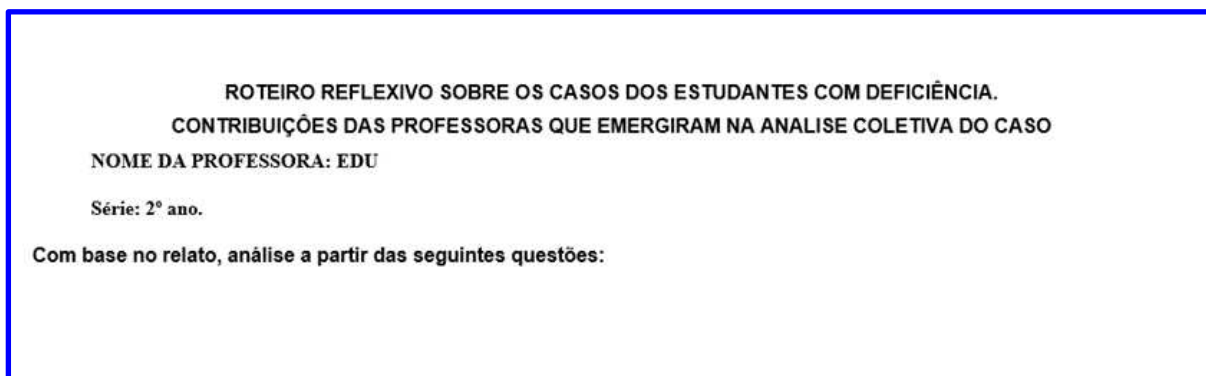
Fonte: Cronograma elaborado pela pesquisadora – 2023

Na acolhida, foi realizada a leitura coletiva do livro apresentado acima, em seguida as docentes foram convidadas para relacionar a leitura com suas respectivas escolas e para refletirem sobre uma escola que considera as diferenças como parte da natureza humana (Mantoan; Lanuti, 2022). Esse momento foi muito bom para a reflexão e a análise sobre inclusão.

Seguidamente, entregamos à professora do primeiro caso discutido no encontro anterior as contribuições coletivas das docentes presentes com as estratégias que emergiram a partir da análise coletiva. Ressaltamos que se deu, primeiramente, o momento do diálogo oral coletivo; em seguida, as professoras preencheram o roteiro dessa análise para registrarem o que emergiu de práticas inclusivas no diálogo que culminou nesse documento que foi entregue à professora do Caso de estudante analisado.

<sup>43</sup> O Vídeo do livro *Na minha escola todo mundo é igual*, de Rosana Ramos, está disponível em <https://youtu.be/axrU5xjZ34c>. Em seguida, convidamos as professoras para reflexão sobre o vídeo e para uma escola inclusiva. Cada professor(a) desenhou sua sala de aula e respondeu aos questionamentos: Na minha sala todos os alunos são iguais no direito a aprender? O que faço para isso acontecer?

Figura 12 – Apresentação do documento com as contribuições acerca do caso



Fonte: Documento da pesquisa – 2023<sup>44</sup>

A entrega deste documento foi muito significativa para as professoras, representando uma resposta valiosa dos momentos de coconstrução coletiva. Às docentes perceberam que este retorno não só ajudaria a resolver a problemática enfrentada, mas também promoveria mudanças em suas práticas pedagógicas.

No segundo momento do terceiro encontro, passamos à leitura de mais três casos de estudantes com deficiência intelectual, apresentados pelas docentes presentes, para decidirem qual deles seria escolhido para a análise do dia.

Ficou evidenciado que todas desejavam que seus casos fossem apresentados e defendiam os motivos pelos quais o seu caso deveria ser o escolhido para análise naquele dia. Acordamos que seriam lidos apenas 3 por encontro, mas, devido ao clamor das docentes, foram lidos mais, visto a importância que deram a esse momento e por defenderem o seu caso. Evidenciamos esse importante momento para elas. “Ah, eu queria muito ler meu caso também, posso?” (prof.<sup>a</sup> MARIA, 3ºenc, caso 02).

Após a leitura dos casos, as professoras expunham os motivos pelos quais seus casos deveriam ser escolhidos. “Voto no meu de M é do segundo ano” (prof.<sup>a</sup> NARA, 3º enc. caso 02), “Voto no meu que é do segundo ano” (prof.<sup>a</sup> MARIA 3º enc. caso 02). “Voto no meu ou no da Nara” (prof.<sup>a</sup> CARLA, 3º enc. caso 02), “Eu acho interessante o da Maria, pelo componente da aprendizagem, porque ela disse que ele teve evolução, que no início tinha uma agressividade bem significativa, bem notória” (prof.<sup>a</sup> JOANA, 3ºenc.caso 02).

<sup>44</sup> O documento completo das contribuições coletivas que emergiram sobre práticas pedagógicas inclusivas das docentes encontra-se no anexo 3.

Em consenso, a maioria escolheu o caso da professora Maria, do segundo ano. Esse caso é apresentado na seção seguinte e está disponível na íntegra nos anexos.

Após esse momento, as professoras foram preencher o roteiro sobre o caso do estudante e o que emergiu de estratégias pedagógicas na análise do caso pelas docentes. Finalizamos o 3º encontro com a avaliação do dia, a qual foi de forma rápida e dinâmica, pois com apenas uma palavra as professoras classificaram o encontro.

#### ***3.5.4 Quarto encontro: estudo sobre aprendizagem do estudante com deficiência intelectual à luz da Teoria Histórico-Cultural***

Do quarto encontro, participaram as professoras (Edu, Havena, Rosa, Edina), cujo objetivo foi promover um momento de reflexão coletiva sobre concepções de inclusão, deficiência intelectual, práticas pedagógicas inclusivas; dialogar sobre aprendizagem do estudante com deficiência intelectual à luz da Teoria Histórico-Cultural com a leitura dos textos de Vigotski<sup>45</sup> e também um texto sobre essa teoria escrito por Sousa (2022).

Iniciamos a acolhida com a leitura do texto “Cada um corre do seu jeito”, Rubens Alves<sup>46</sup>. Após a leitura, convidamos as professoras para um momento de reflexão coletiva sobre o texto em relação à aprendizagem e à inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escola comum. Esse texto foi significativo e fomentou reflexões importantes sobre a inclusão, como exemplificados nas falas a seguir,

A parte da corrida em si, lembra muito a sala de aula, todo mundo diferente no mesmo lugar. o que eu achei mais interessante foi o Dodô, dizendo que a corrida já acabou e todo mundo ganhou, acho que era como deveria ser. E, é complicado, um assunto assim bem complicado, porque a gente estuda uma coisa como tem que ser, mas quando chegamos à sala de aula, assim, não é por culpa nossa, mas a gente acaba reproduzindo práticas que não

<sup>45</sup> Para esse encontro, foi indicada a leitura dos textos: “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada”, de Vigotski” (2018). Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1RUoP78zbUARLDFkLbx\\_9UIBCn60lhhyI/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1RUoP78zbUARLDFkLbx_9UIBCn60lhhyI/view?usp=sharing) “Aprendizagem com o outro numa relação social: Teoria Histórica Cultural de Vygotsky”, de Sousa (2023) (prole). Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1h\\_K1vkxEZgBULaysFC8BI\\_7DzydiYEwJ/edit?usp=sharing&oid=115235353060156813116&rtopof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1h_K1vkxEZgBULaysFC8BI_7DzydiYEwJ/edit?usp=sharing&oid=115235353060156813116&rtopof=true&sd=true). Acesso em: 10 ago. 2023.

<sup>46</sup> texto “Cada um corre do seu jeito”, Rubens Alves, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0609201102.htm#:~:text=RUBEM%20ALVES%0A%0ACada,todos%20recebem%20pr%C3%AAmios>

são inclusivas, (ler libâneo e Jussara Hoffman, pedir texto para Camila) estou falando de condições, apesar de achar que isso não é desculpa para a gente se acomodar. acho que é para a gente pensar. o que eu posso fazer dentro do limite do que eu posso, sabe, aí que gera uma reflexão. (profª EDU, 4ºenc. acolhida)

Às vezes a gente tá numa atividade em sala de aula, e acontece de dois ou três alunos não quererem participar ou são muito quietos ou é um aluno bem gordinho que também não quer, quando a atividade é de movimento ele não quer, aí eu vou lá e incentivo e mesmo assim, ele não participa, aí, eu penso que ela está se sentindo excluída, aí, me pergunto, o que eu posso fazer para incluir essa aluna para que não se sinta excluída dos outros? se for uma atividade competitiva não sabem perder e começam a chorar, aí eu falo, você não perdeu, só que o outro foi mais rápido. (profª EDU, 4º enc. acolhida)

Acho que a relação com o texto traz uma nova proposta, é uma corrida diferente, não será aquela convencional, em que todos largam juntos e estão um do lado do outro, mas um círculo e cada um vai correr do seu jeito. É uma corrida diferente para que atinja a todos. Acho que o objetivo é esse, trazer proposta para a superação de Barreiras, mas de acordo com a condição de cada um, né, tem seu tempo, né, nem todos correm do mesmo jeito, no mesmo tempo, mas todos irão correr, participar e todos serão premiados. Para mim ficou muito marcado essa questão no texto, você não vai mudar radicalmente, mas já vai começar a pensar de forma diferente, né, a gente pode propor uma corrida, mas, que não cause competições, e ao mesmo tempo respeitando o jeito de cada um. (prof.ª HAVENA, 2023, 4º enc. acolhida)

Outra coisa que eu estava pensando, era que a gente é muito apegada a padrões, acho que temos que desapegar dos padrões. Como assim? De como o menino está aprendendo, se ele não aprende desse jeito, então ele não está aprendendo nada, então, eu acho que a gente tem que estar saindo da caixinha, está pensando outras coisas e formas, porque a gente está fazendo um padrão, as crianças vão aprendendo nesse padrão, Aí eles começam a reproduzir, aí se um amigo não está conseguindo fazer desse jeito, eles próprios já vão se diferenciando. Vendo essa questão, então, eles vão se apropriando de padrões e quem não está alcançando já vai. A gente como professora abre a caixinha e sai desses padrões também para ressignificar esse fazer, se o menino não está aprendendo desse jeito mas ele vai aprender de outro jeito. (profª EDU, 4º enc. acolhida)

Para o segundo momento, preparamos slides para dialogarmos sobre o texto de Vygotsky sobre a compensação. Como as docentes presentes não haviam lido nenhum dos dois textos propostos, usamos slides com pontos importantes do texto sobre a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Devido à importância dos diálogos sobre Vigotski, base teórica da nossa pesquisa, decidimos retomar esse texto no sexto encontro. Consideramos a Teoria Histórico-Cultural como luz para a metodologia proposta em nossa pesquisa, daí ampliarmos esse debate com a proposta de acrescentar outro encontro.

### ***3.5.5 Quinto encontro: análise do terceiro Caso de estudante com deficiência intelectual***

Do quinto encontro, participaram todas as professoras colaboradoras da pesquisa (Joana, Edu, Havena, Maria, Nara, Carla, Rosa, Edina e Lucia), ressaltamos que seus nomes são fictícios. Para esse encontro, os objetivos foram: promover diálogo sobre inclusão na escola comum; refletir e analisar coletivamente o 3º caso de estudantes com deficiência intelectual numa perspectiva de coconstrução de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse encontro, tivemos a presença da prof.<sup>a</sup> e Orientadora desta pesquisa Geny Lustosa e os alunos do 3º semestre do curso de pedagogia da disciplina: “Práticas de ensino em Educação inclusiva”.

Realizamos o momento da acolhida com o apoio do Vídeo “Educação inclusiva: acolhimento na escola”<sup>47</sup>. Após a apresentação do vídeo, solicitamos que os presentes no encontro fizessem relação do vídeo com a escola inclusiva. Foi um momento de reflexões sobre a escola inclusiva.

Eu achei interessante o momento em que ele fala da gente conhecer o que é importante na escola. Conhecer opiniões diferentes para **desconstruir padrões**. Isso é muito do que a gente debate aqui, e também do que a gente vivencia essa questão da inclusão. Porque é sobre, às vezes, a gente achar que uma atividade vai ser adequada para um determinado aluno com ou sem deficiência, mas, às vezes, não é adequado não. Não é de acordo com o que a gente acha. E aí a gente vai conhecer. De acordo com o que a gente conhece, o nosso aluno que a gente quer, a proximidade, a gente vai conhecendo as potencialidades e as dificuldades. E aí a gente vai se adequando. Isso deveria passar não só pelo professor, mas pela comunidade escolar como um todo, né? outros funcionários e até mesmo a família. Quem é de fato para conhecer essa criança. Ter essa proximidade para desconstruir um padrão, e a partir daí sim, né? Buscar uma inclusão mais eficaz. (prof<sup>a</sup> MARIA, 5ºenc., acolhida)

Tem a questão que ele falou que na escola todo mundo pode aprender. E que fala importante para a pedagogia atual. (prof<sup>a</sup> JOANA, 2023, 5º enc. acolhida. 190)

As falas que emergiram da acolhida foram interessantes, destacando as compreensões e reflexões das docentes sobre a inclusão. Tais falas são aprofundadas nas análises desta pesquisa.

---

<sup>47</sup> O vídeo “Educação Inclusiva: Acolhimento na escola” está disponível em: [https://youtu.be/dFdY\\_GmFTvQ](https://youtu.be/dFdY_GmFTvQ).

Dando continuidade ao encontro, entregamos à professora Maria, responsável pelo caso do estudante com deficiência intelectual analisado no 3º encontro, as contribuições das professoras presentes.

Figura 13 – Imagem das contribuições das docentes para o caso

**ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE OS CASOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.  
CONTRIBUIÇÕES DAS PROFESSORAS QUE EMERGIRAM NA ANÁLISE COLETIVA DO CASO**

**NOME DA PROFESSORA: MARIA**

Série: 2º ano.

**Com base no relato, analise a partir das seguintes questões:**

**Listar no quadro abaixo as seguintes dimensões**

Fonte: Arquivos da pesquisadora - 2023

Seguimos com a dinâmica de leitura de três casos de estudantes com deficiência intelectual para a escolha do caso a ser analisado no 5º encontro. Após a apresentação dos três casos, o escolhido foi o da professora Joana. Esse caso será apresentado na seção seguinte e está disponível na íntegra nos anexos.

Após esse momento, as professoras analisaram coletivamente e apresentaram sugestões de práticas pedagógicas para inclusão desse estudante, ademais, preencheram o roteiro referente à análise do caso. Finalizamos o encontro com a sua avaliação.

### ***3.5.6 Sexto encontro: estudo sobre aprendizagem do estudante com deficiência intelectual à luz da Teoria Histórico-Cultural e práticas pedagógicas inclusivas***

Do quinto encontro, participaram todas as professoras colaboradoras da pesquisa (Joana, Edu, Havena, Maria, Nara, Carla, Rosa, Edina e Lucia), ressaltamos que seus nomes são fictícios.

Para esse encontro, objetivamos retomar as discussões sobre o texto de Vygotsky (2018) Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada; e o texto de Lustosa e Melo (2018) Organização e



princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade.

Figura 14 – Docentes participantes do 6º encontro<sup>48</sup>



Fonte: Arquivo da pesquisa – 2023

Nesse encontro, a acolhida foi dedicada à leitura compartilhada dos pontos importantes destacados no texto de Vygotsky. A dinâmica envolveu todas as docentes, pois cada uma lia uma frase do texto e expressava sua compreensão sobre o que havia entendido. Foi um momento significativo de discussão teórica entre as docentes sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual à luz das ideias de Vygotsky.

De maneira similar, utilizamos essa mesma metodologia para a discussão sobre o segundo texto de Lustosa e Melo (2018), o qual aborda a temática das práticas pedagógicas inclusivas.

Esse encontro foi muito importante, pois a aproximação com a teoria proporcionou maior compreensão das docentes sobre os aspectos relacionados às pessoas com D.I. Elas destacaram a importância do saber teórico, especialmente o de Vygotsky, para mudanças de conceitos em relação à aprendizagem dos alunos

<sup>48</sup> Descrição da imagem: na imagem há um grupo de nove mulheres (todas professoras) dentro de uma sala de aula, estão sentadas em círculo, vestidas com roupas coloridas. O rosto de cada uma foi desfocado. Todas estão de cabeça baixa e escrevendo algo. O piso de cerâmica claro, há algumas cadeiras vazias, uma janela com grades brancas, também há dois birôs e sobre eles estão alguns textos. O ambiente está iluminado e organizado.

com deficiência intelectual. Elas perceberam que isso significava entender formas e caminhos diferentes para a aprendizagem.

### **3.5.7 Sétimo encontro: Avaliação da pesquisa**

Do sétimo e último encontro da pesquisa, participaram as professoras (Joana, Maria, Nara, Carla, Edina, Lucia), tendo como objetivos para esse encontro os seguintes: compartilhar a reescrita dos casos dos estudantes; e avaliar a pesquisa e as contribuições para mudanças nas práticas pedagógicas inclusivas junto aos alunos com deficiência intelectual. Tivemos a presença da Professora Geny Lustosa, orientadora desta pesquisa, a qual, gentilmente, presenteou as professoras participantes com um livro “Políticas de Inclusão Escolar e Estratégias Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado” (UFC, 2016). A pesquisadora presenteou cada uma com livros de poesias de diversos autores, e cada professora pôde escolher seu livro.

Figura 15 – Foto do sétimo<sup>49</sup> encontro




Fonte: Arquivo da pesquisa – 2023

No primeiro momento, foi aberto espaço para quem desejasse compartilhar a reescrita do seu Caso de estudante com deficiência intelectual.


<sup>49</sup> Descrição da imagem: A imagem mostra um grupo de sete mulheres posando para uma foto dentro de uma sala de aula. Todas estão de pé, lado a lado, com os braços sobre os ombros das pessoas que estão à direita e esquerda, vestidas com roupas coloridas. O rosto de cada uma foi desfocado, e elas aparecem em pé, todas segurando um livro colocado em um saco transparente amarrado com uma fita azul em formato de laço. Ao fundo há algumas carteiras vazias, e parte há uma janela com grades brancas. O ambiente está iluminado.



Figura 16 – Roteiro para reescrita dos Casos de estudante com deficiência intelectual



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**PRÓINCLUSÃO**  
FACED | UFC

**ROTEIRO PARA REESCRITA DOS CASOS DOS ESTUDANTES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Caríssimas professoras, iniciamos nossa pesquisa com a sua escrita do caso do seu estudante com deficiência intelectual, esse primeiro momento foi importante para reflexão individual ao escrever essa narrativa. No segundo momento de nossa pesquisa realizamos de forma coletiva, com os professores participantes, as análises reflexivas do caso do seu estudante que fomentou construções de práticas pedagógicas inclusivas para situação problemática relatada em sua narrativa. Schulman, (1992), destaca que nas discussões com outros professores sobre os casos de ensino, viabiliza para encontrar saídas e resolver situações dilemáticas.

Agora, convidamos você para realizar a reescrita do caso do seu estudante, onde irá colocar nessa etapa o que emergiu de solução para sua problemática, minimizar suas dificuldades, mediante as análises coletiva e individual. Para esse momento de reescrita sugerimos algumas orientações que serão importantes para que a reescrita do caso do seu estudante tenha maior detalhes e nele contenha as mudanças que emergiram das análises sobre ele.

- Convidamos a reescrita da situação vivenciada por você para inclusão do seu aluno com deficiência intelectual;
- Nesse momento, é importante que você relate: i. as possíveis práticas que emergiram nas análises coletivas e que você considera importantes para mudanças na sua prática pedagógica com esse aluno;
- Que contribuições, sugestões recebidas do grupo que você considera mais significativas para inclusão do estudante de sua narrativa.
- Descreva o planejamento de uma situação de ensino de sua sala de aula com práticas pedagógicas inclusivas que você já realizou para esse estudante.

**REESCRITA DO CASO DO ESTUDANTE**

NOME DA PROFESSORA: \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_


Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, assim como a tradução ou difusão dos conteúdos, salvo na ocasião em que se realize expressa menção completa do texto, tipo de documento em que consta, informações mais completas como objetivos da produção e da pesquisa envolvida, identificando claramente a fonte primária citada. Em caso de uso de partes de algum aspecto desse documento ou na íntegra: citação direta, indireta ou partes do conteúdo indicar a autoria de elaboração e a obra: FABIANA, MARIA BARBOSA DE. Reflexão de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma pesquisa colaborativa (Dissertação de mestrado sob orientação da Dra. Francisca Geny Lustosa). Universidade Federal do Ceará, 2023

Fonte: Arquivo da pesquisa – 2023


Esse foi um momento importante, pois as professoras puderam discutir as possíveis mudanças decorrentes da dinâmica vivenciada na metodologia dos casos de seus estudantes com deficiência intelectual. Essa troca está apresentada e detalhada nas análises da pesquisa.

No segundo momento desse encontro, dedicamo-nos à avaliação da pesquisa, com ênfase no uso da metodologia dos casos de estudantes com deficiência intelectual, análise e reflexão coletiva.

Figura 17 – Roteiro para avaliação da pesquisa



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**PRÓINCLUSÃO**  
FACED | UFC

**ROTEIRO AVALIATIVO SOBRE A METODOLOGIA DE ANÁLISE REFLEXIVA COLETIVA SOBRE OS CASOS DOS ESTUDANTES COM D.I ESCRITO PELAS PRÓPRIAS PROFESSORAS**

NOME DA PROFESSORA \_\_\_\_\_

Avaliação da pesquisa com uso dos Casos de estudantes com D.I

- 1) . O que você achou dessa metodologia de análise e reflexão coletiva do caso do seu estudante com deficiência intelectual para inclusão?
2. O que emergiu de significativo nessa metodologia para inclusão do seu aluno com D.I?
3. As leituras indicadas como Vigotski e Lustosa, foram significativas para a inclusão do seu aluno com D.I?
4. Que conhecimentos emergiram a partir dos encontros sobre:
  - a. inclusão;
  - b. Práticas pedagógicas inclusivas;
  - c. aprendizagem do estudante com def. intelectual.
5. Que sugestões você indicaria que consideras importante no uso dessa metodologia para inclusão do seu estudante com D.I?
6. O que você considerou mais significativo nessa metodologia?

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, assim como a tradução ou difusão dos conteúdos, salvo na ocasião em que se realize expressa menção completa do texto, tipo de documento em que consta, informações mais completas como objetivos da produção e da pesquisa envolvida, identificando claramente a fonte primária citada. Em caso de uso de partes de algum aspecto desse documento ou na íntegra: citação direta, indireta ou partes do conteúdo indicar a autoria de elaboração e a obra: FABIANA, MARIA BARBOSA DE SOUSA. Reflexão de professoras de sala de aula sobre os "casos" de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma pesquisa colaborativa (Dissertação de mestrado sob orientação da Dra. Francisca Geny Lustosa). Universidade Federal do Ceará, 202

Fonte: Arquivo da pesquisa – 2023

Que belo encerramento! Finalizamos não apenas um encontro, mas toda a pesquisa de campo, momentos cruciais tanto para o progresso de nosso estudo quanto para as professoras participantes. Ao término, todas foram agraciadas com um livro de poesia, presente da pesquisadora. Sentimos que deixamos o terreno bem preparado, adubado e regado, pronto para que as flores desabrochem, cresçam e exalam seus perfumes por onde estiverem.

### **3.6 Preparando o terreno para análise dos dados. Momento da coleta das rosas**

Destacamos, como foi a organização dos dados para as análises. Vale lembrar, que nossa pesquisa contou com sete (7) encontros presenciais junto com nove professoras de salas de aula comuns da rede municipal de Fortaleza. Essas

professoras, de modo a preservar seus anonimatos, foram intituladas de: Joana, Edu, Havena, Maria, Nara, Carla, Rosa, Edina e Lucia. Esses encontros ocorreram semanalmente entre os meses de outubro e novembro de 2023, tendo duração de duas horas e meia cada um, totalizando uma carga horária de 1.050 horas.

Todos os encontros foram gravados em áudio e vídeo para melhor obtenção dos diálogos entre as participantes e as pesquisadoras. Esses vídeos foram transcritos na íntegra, visando preservar todas as falas literalmente, contabilizando 186 páginas com 408 turnos<sup>50</sup>.

Para a análise dos turnos de fala das professoras e para a análise das implicações delas (falas/conceitos) nos encontros da pesquisa, nos apoiamos na Análise Textual do Discurso (ATD).

A ATD é uma metodologia de análise recursiva de idas e vindas ao texto. Essa metodologia apresenta os caminhos que nos direciona para análise de nossa pesquisa. Sobre essa metodologia, Moraes e Galiuzzi (2016, p. 33), apontam que,

Pesquisas qualitativas têm se utilizado cada vez mais das análises textuais. Seja partindo dos textos existentes, seja produzindo material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende chegar e interpretar os fenômenos que investiga.

De modo geral, apoiamos nos principais aportes procedimentais da metodologia da ATD, os quais consistem na desmontagem dos textos (desconstrução e unitarização), envolvimento e impregnação, e o processo de categorização. Após a definição das categorias finais, deu-se início a escrita do texto analítico, tendo como relação à teoria, as categorias e os objetivos a serem alcançados.

A partir desse procedimento metodológico de análise, as falas das docentes foram agrupadas e reagrupadas em função da semelhança conceitual de diferentes aspectos. Dito isso, nossos dados foram organizados em seções<sup>51</sup> e subseções; 4. Narrativas das professoras quando em análises dos casos dos estudantes: uma (re)leitura dos conceitos, compreensões e vivências apresentadas; 4.1 Narrativas orais e escritas: o que dizem as professoras sobre os casos de seus estudantes; 4.2 Os conceitos e perspectivas docentes sobre inclusão do aluno com DI: marcas nas falas e nos momentos de debates coletivos: adubando o terreno para

---

<sup>50</sup> Em nossa pesquisa o termo TURNO significa cada tempo de fala de cada um dos sujeitos da pesquisa (professoras de sala comum).

<sup>51</sup> As seções e subseções estão numeradas conforme estão no texto dissertativo.

o desabrochar das rosas; iv. Educação Inclusiva; 4.3 Identificação de potencialidades e necessidades para inclusão desse estudante: uma luz que clareia, fotossíntese para a inclusão; 4.4- Propostas e soluções das professoras para inclusão do estudante com deficiência intelectual: indicando caminhos para a inclusão? 5. Educação inclusiva e formação inicial e continuada: relatos da realidade que vivenciam as professoras.

6 Apreciação das docentes acerca da metodologia da pesquisa com foco na tematização dos casos de seus estudantes com deficiência intelectual 6.1 Análise das docentes sobre o uso de casos de estudantes com D.I; 6.2 Reescrita dos casos dos estudantes com deficiência intelectual: um olhar diferente sobre seus estudantes; 6.3 Considerações finais sobre as análises. 7. Considerações finais: da procura ao encontro.

#### **4 NARRATIVAS DAS PROFESSORAS QUANDO EM ANÁLISES DOS CASOS DOS ESTUDANTES: UMA (RE)LEITURA DOS CONCEITOS, COMPREENSÕES E VIVÊNCIAS APRESENTADAS**

“[...] que me diz o texto e que digo eu ao texto?”  
(Ricoeur, 2011, p. 302).

“[...] expectativas de sentido não satisfeitas, que a leitura reinscreve na lógica da pergunta e da resposta” (Ricoeur, 2010, 301).

O ato de escrever cumpre uma função de nomear, organizar e compreender a imagem que surge primeiro, carregada de significados, seguidamente, formando e tecendo redes de conexões entre os fatos, as pessoas e o mundo, as palavras e as coisas (Benjamin, 1936; Bakhtin, 1963; Foucault, 1970).

Compartilhar uma narrativa e as experiências nelas impressas possibilita, segundo os autores citados, a constituição de marcas subjetivas no enunciado do narrador, condizentes e típicas de um trabalho artesanal.

É essa artesanaria que inspira a referida seção, cujo objetivo busca apresentar as análises dos dados de nossa pesquisa, a partir das informações emergidas e que retratam significados das vivências das professoras colaboradoras desta investigação, procedidas em torno dos 7 (sete) encontros realizados.

Esta seção atende aos objetivos de sistematização e análises dos casos de estudantes e aos conhecimentos que as professoras apresentam sobre a inclusão, práticas pedagógicas e aprendizagem do estudante com D.I.

Para tanto, divide-se em três subseções. 4.1 Na primeira subseção, “Narrativas orais e escritas: o que dizem as professoras sobre os casos de seus estudantes”, apresentamos informações e discursos que evidenciam desafios, valores, compreensões, conceitos e dúvidas emergidas no processo de escrita e análise dos casos dos estudantes com deficiência intelectual realizadas pelas professoras, no contexto da pesquisa colaborativa, por nós desenvolvida. Essa subseção traz também o que disseram as professoras quanto às potencialidades, as necessidades específicas que percebem.

Também apresentamos insights e perspectivas compartilhadas pelas docentes, que lançam luz sobre os desafios, valores e compreensões os quais surgiram durante a escrita e análise dos casos dos estudantes com deficiência

intelectual. Esses relatos emergiram dentro do contexto da nossa pesquisa colaborativa. Além disso, destacamos as percepções das professoras sobre as potencialidades e necessidades específicas que identificaram durante esse processo.

A segunda subseção, 4.2. Os conceitos e perspectivas docentes sobre a inclusão do aluno com DI: marcas nas falas e nos momentos dos debates coletivos. Apresentamos os conceitos de inclusão, perspectivas que concernem à inclusão: modelos caritativo, médico e social da deficiência, perspectivas sobre a inclusão escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas diante de diferentes paradigmas, Identificação de barreiras tanto para a inclusão quanto para o ensino desse aluno com DI, nas perspectivas das professoras.

Na terceira subseção, 4.3 Identificação de potencialidades e necessidades para inclusão desse estudante: uma luz que clareia, fotossíntese para a inclusão e na quarta 4.4 Propostas e soluções das professoras para inclusão do estudante com deficiência intelectual: indicando caminhos para a inclusão?

#### **4.1 Narrativas orais e escritas: o que dizem as professoras sobre os casos de seus estudantes**

As análises dos três principais casos analisados coletivamente pelas docentes, aqui contemplados, trazem de forma exemplar a visão das professoras sobre seus estudantes quando os descrevem e o processo escolar e apresentam aspectos relacionados à socialização, as barreiras enfrentadas, dentre outros elementos.

Para melhor dinâmica de apresentação dos dados, cada caso de estudante é apresentado na forma original, tal qual escrito pela professora<sup>52</sup>. Iniciamos, então, pelo caso escrito pela professora Edu, (caso estudado no 2º encontro da pesquisa), ilustrado no quadro 7 abaixo:

---

<sup>52</sup> Conforme está presente no anexo

## Quadro 7 – 1º Caso analisado coletivamente pelas professoras

### 1º Caso: **professora Edu**

Sou professora do 2º ano (anos iniciais) em uma escola pública do município de Fortaleza. Esse é meu primeiro ano na rede, e, também, a primeira vez que trabalho com alfabetização.

No início do ano, através de atividades diagnósticas, pude perceber que minha turma era bastante heterogênea: alunos leitores, fluentes, lendo palavras e outras que não identificavam as letras do alfabeto.

Comecei então a trabalhar organizando a turma em grupos produtivos. No decorrer do ano letivo pude acompanhar os avanços das crianças, mas uma, em especial, me chamava a atenção.

A Ketley é uma criança de 8 anos que se relaciona bem com os colegas, se desenvolve em seus aspectos motores e emocionais, solucionando conflitos com os colegas, mas que apresenta bastante dispersão durante a aula e possui dificuldade em se concentrar na realização das atividades propostas.

A criança não identifica as letras do alfabeto e quantifica os numerais até 10 (oralmente conta de 0 a 30 mas não escreve). Está começando a desenvolver a consciência fonológica e identificar palavras que rimam, ainda com dificuldade consegue contar as sílabas de uma palavra através de palmas como auxílio da professora. Do alfabeto, reconhece apenas a letra “A” com segurança.

Quando apresento o alfabeto móvel, nomeia várias letras como “A”.

A mãe da criança foi chamada para conversar com a professora sobre as questões da criança. A mãe compreende as dificuldades, aceita, mas ainda não buscou assistência médica para o diagnóstico.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na dinâmica de discussão, as professoras que ouviram a leitura do caso 01 identificaram que este carecia de mais detalhes importantes, incluindo informações essenciais sobre a estudante, sobre os aspectos pertinentes à sua inclusão, bem como sobre as práticas pedagógicas.

Importante destacar, que os casos redigidos inicialmente pelas professoras quando relatados, dentre os escolhidos coletivamente, foram requeridos, pelas colegas, maiores informações que dinamizam o debate. Essa necessidade de completar o caso com outras informações decorreu do fato de o texto apresentar informações superficiais e incompletas sobre aquele(a) estudante, como mostra o trecho do relato do caso. Em particular, chamando a atenção das professoras, quando tratava da informação, por exemplo, pertinente à socialização da aluna, ao afirmar o texto: “[...] se relaciona bem com os colegas [...] solucionando conflitos com os colegas” (linhas 8 e 9, caso 1).

Sobre esse aspecto a que se refere o relato (socialização/interação da criança com DI), alguns diálogos foram importantes para a emergência de novas informações complementares sobre a estudante Ketley, que não constava no caso de escrita original apresentado pela professora do Caso 01.

O trecho ilustrativo desse diálogo do grupo é disponibilizado a seguir:

A professora Carla diz após a leitura do caso: \_ não entendi como é esse relacionamento que você colocou no caso. Mas, ela [a criança] gosta de que? ela brinca, ela brinca de quê?" (prof.<sup>a</sup> Carla no 2º enc. no Caso 01);

Outra professora, Joana, complementa: \_ pois, eu também queria saber porque aqui [no relato do caso] não dá para entender se ela brinca ou não, como é esse relacionamento? (prof.<sup>a</sup> JOANA, 2º enc. caso 01).

A professora Havena comenta: Como é a socialização dela? ela se relaciona bem com todos os colegas ou somente com um amigo?" (prof.<sup>a</sup> HAVENA, 2º enc. Caso 01);

Já a professora Nara: \_ pois é, eu acho importante a gente saber disso! Porque, às vezes, o que a gente vê nem é um bom relacionamento [da criança], e, às vezes, é só uma fala isolada com os alunos com deficiência (prof.<sup>a</sup>. Nara, 2º enc. Caso 01).

A professora Carla, retruca: \_ pois é, a socialização é importante, eu acho que deveria estar ai [na escrita do caso] mais detalhada (prof.<sup>a</sup> CARLA, 2º enc. caso 01)

Consideramos importante esse diálogo. Avançando um pouco mais nessa análise, o texto do caso aqui escrito pela professora Edu (caso 1) também apresenta dados sobre os *aspectos* cognitivos da aluna: [...] apresenta bastante dispersão durante a aula e possui dificuldade na memória e em se concentrar na realização das atividades propostas. (Linhas 08 e 09 do caso 01).

Essas informações, da forma como estão escritas, foram apresentadas de modo isolado, demonstrando uma concentração nas características que versam o conceito de deficiência intelectual, porém descritas de modo estereotipado e descontextualizado. Em relação ao aspecto cognitivo, alguns diálogos se destacaram para a contribuição de novas informações complementares sobre a estudante Ketley.

Professora Joana pergunta sobre a prática pedagógica da professora- Você trabalha contação de história com eles, em sala de aula? (2º enc. caso 01)

Professora Edu, responde - Sim (2º enc. caso 01)

Professora Joana volta a perguntar - E aí, ela se envolve? (2º enc. caso 01)

Professora Edu responde -Ela não consegue memorizar, não pergunta, se eu faço pergunta da história ela não consegue responder, não responde. (2º enc. caso 01)

Professora Carla então pergunta: -Ela não participa da história? (Prof.<sup>a</sup> CARLA, 2º enc. caso 01)

Professora Edu, responde -Não, quando eu vejo ela está lá, no mundo dela. (2º enc. caso 01)



Professora Joana pergunta novamente -Então, como é que você trabalha com o material? Você trabalha questão por questão? deixa um tempo, como é? ou você (2º enc. caso 01)

Outro aspecto citado no texto foi sobre o acompanhamento familiar:

“[...] a mãe compreende as dificuldades, aceita, mas ainda não buscou assistência médica para o diagnóstico [...]” (linhas 18 e 19, caso 01) deixando de lado as circunstâncias emergenciais e as medidas tomadas durante tais situações. Esse aspecto, ao contrário do anterior, não levantou nenhum questionamento a fim de ampliar informações sobre esse acompanhamento. As docentes, de modo unânime, se apegaram a esse trecho e julgaram a família da aluna como sendo ela [família] uma das responsáveis pela problemática da sua inclusão, como mostram as falas: “Muito importante o apoio da família” (prof.<sup>a</sup> JOANA, 2º enc. caso 01); “se a família apoiasse e acompanhasse seria mais fácil” (prof.<sup>a</sup> ROSA, 2º enc. caso 01);

Da mesma forma, o caso 02, apresentado pela professora Maria, parece igualmente simplificado, descrevendo poucas informações a respeito do estudante Samuel, priorizando suas dificuldades psicomotoras, como se observa no trecho a seguir: “[...] dificuldade para segurar o lápis corretamente [...]” (linha 02, caso 02), e questões relacionadas às dificuldades sobre a linguagem escrita, “não consegue identificar nem escrever as letras” (linhas 04 e 05, caso 02). Segue, abaixo, o caso 02<sup>53</sup>

#### Quadro 8 – 2º caso analisado pelas professoras

##### 2º Caso: **professora Maria**

O aluno Samuel, matriculado no 2º ano do EF, apresentava dificuldade para segurar o lápis corretamente, não identificava letras, nem conseguia fazer o próprio nome. Atualmente, o aluno já consegue segurar o lápis corretamente e realizar alguns movimentos. Entretanto, não consegue identificar nem escrever as letras.

Em relação a escrita do nome, mesmo com auxílio da ficha e treinos diariamente, ele não consegue realizar a escrita. A única forma de registro de seu nome só consegue ser realizada através da cobertura de pontilhados, que ainda é feito com traços de pouca precisão.

Vale ressaltar que o aluno perdeu o pai recentemente, ano passado e acreditamos que isso tenha contribuído para o comportamento agressivo que ele apresentava recorrentemente, no primeiro semestre.

Atualmente, Samuel se apresenta um pouco mais tranquilo, conseguindo ficar sentado e socializando com os colegas, mas ainda não consegue realizar nenhum tipo de escrita além de garatujas.

A mãe do aluno já foi chamada à escola para conversarmos sobre as dificuldades e comportamento do seu filho. Ela demonstra estar ciente da situação e se propõe a buscar ajuda, entretanto, quando questionada sobre algum resultado, ela sempre apresenta desculpas diversas e protelando a busca por ajuda profissional.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

<sup>53</sup> O caso na íntegra está apresentado no anexo

Similarmente ao primeiro caso, as professoras necessitam de mais informações sobre o caso apresentado, principalmente no que concerne aos aspectos positivos que o aluno apresenta, os quais não foram relatados.

A clareza na apresentação dos aspectos cognitivos do estudante ficou aquém do esperado no caso da professora Maria. Diante dessa lacuna de informações, as demais professoras sentiram a necessidade de esclarecimento, como evidenciado no seguinte diálogo entre as docentes Joana e Maria, durante o terceiro encontro do caso 02

Professora Joana pergunta - Como é a aprendizagem dele?

Professora Maria responde - É assim, ele tem avanços e retrocessos, no começo ele tinha mais dificuldade para pegar o lápis, ele tinha pontilhado melhor, depois dificulta. ele não tem nenhum reforço ou ajuda em casa. e, o que ele consegue fazer num dia no outro já não consegue. Dificuldade na memória, são muitos fatores, é difícil, eu estou tentando entender uma forma de ajudar.

A professora Edu também pergunta -Como é a questão da oralidade, as atividades que você propõe, ele participa, ele faz alguma coisa? E, nas atividades em grupo, ele participa? (3º enc. caso 02)

Professora Maria responde: - Pois é, algumas atividades ele consegue participar, mas, às vezes, ele responde aleatoriamente, por exemplo, pensa que ele vai perguntar ou responder, aí, ele vem com uma questão que nada haver com a atividade, exemplo, tia, já está perto da festa do final do ano? eu penso que é uma pergunta elaborada e ele faz coisas aleatórias. (3º enc., caso 02)

A Professora Maria (autora da narrativa) quando indagada no coletivo sobre potencialidades do estudante que não estava retratada em seu caso, chega a complementar quando responde:

- Porque é uma potencialidade, algumas coisas ele consegue se interessar, por exemplo, histórias em quadrinhos, ele adora! Sempre que tem nas provas ou em atividades, ele pergunta: "tia, o que é que está querendo dizer?". Aí, eu conto a história e peço para ele interpretar. (prof.ª Maria 3º enc. 2º caso).

Seguem alguns trechos extraídos dos diálogos entre as professoras que ressaltam a necessidade das professoras em adquirir mais informações sobre o estudante do caso em questão, também com relação à escrita,

[o estudante] Realiza alguma escrita, ele consegue? (prof.ª Joana, 3º enc. caso 02)

- Como já falei, ele não consegue escrever, até pega o lápis, mas não realiza a escrita. (prof.ª Maria, 3º enc. caso 02)

Da mesma forma, o caso 3 também carece de mais informações sobre as potencialidades do estudante, suas habilidades diversas, elementos motivacionais e outras informações relevantes sobre o estudante. A seguir, destacamos as informações mais significativas sobre o caso.

#### Quadro 9 – 3º caso analisado pelas professoras

##### 3º Caso: **professora Joana**

Ainda no 1º semestre, nas primeiras interações da turma, já percebi algumas questões importantes no comportamento da criança: dificuldade de concentração; forte inquietação nos membros inferiores e superiores quando nos raros momentos que permanecia sentado por mais tempo; frequentemente se levanta e cutuca os colegas; tem falas e questionamentos descontextualizados nas rodas de conversa e nas explicações das propostas pedagógicas; além de uma grande dificuldade de transcrever informações do quadro para o seu material pessoal, chegando a ficar mais de 1 hora copiando a agenda.

Nas primeiras avaliações ele apresentou o nível de escrita pré-silábico, com o predomínio da escrita de letras aleatórias em letra bastão, a maior parte destas letras correspondem às do seu pré-nome. No nível de leitura, ele reconheceu algumas consoantes e todas as vogais apenas na letra bastão, apresentando dificuldade, inquietação e insegurança ao longo de toda a avaliação.

Durante esse semestre, ele passou a transcrever da lousa com maior rapidez, mas não apresentou evolução nos níveis de leitura e escrita, além disso, mesmo conseguindo permanecer sentado por mais tempo, ele não apresentou evolução na conquista das habilidades propostas em nenhum dos componentes curriculares ministrados por mim. Por esta razão os seus responsáveis foram convocados à escola a fim de conversar sobre a situação da criança e buscar uma avaliação de equipe multidisciplinar para investigar algum comprometimento cognitivo ou comportamental. Nas ocasiões em que a mãe atendeu as convocações, ela não aceitou bem o que a gestão e os professores relataram sobre a criança, questionando a veracidade dos fatos e afirmando que a criança em casa e no reforço faz todas as atividades com desenvoltura, reconhece as letras do alfabeto e que não apresenta comportamentos atípicos.

No início do 2º semestre, a criança apresentou um significativo retrocesso no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando dificuldade até mesmo para reconhecer as vogais em letra bastão. E após a implantação do uso da letra cursiva na rotina pedagógica, ele passou a escrever apenas bolinhas e molinhas do material pessoal. Além disso, ele passou a ter mais dificuldade de concentração e permanece levantando-se com mais frequência que no semestre anterior. De início, passei a escrever na lousa com os dois tipos de letra, mesmo a lousa tendo apenas cerca de 1,5 metros, o que dificulta a fluidez das propostas pedagógicas, atrapalhando a maior parte das crianças na evolução das atividades. Após mais de um mês nesse processo, optei por escrever apenas em letra cursiva e intensificar o apoio individual à criança. Além de chamar novamente os responsáveis para uma nova tentativa de buscar ajuda para a criança.

Nesse novo encontro, a mãe foi mais receptiva às observações propostas pelas professoras e se comprometeu a buscar ajuda na área de saúde e solicitou um relatório de desenvolvimento de aprendizagem para levar para uma consulta com Neurologista. Mas apesar da professora já ter escrito o relatório, a mãe ainda não foi recebida e a criança continua em nível muito crítico, apresentando regressões significativas no seu processo de aprendizagem.

Sobre essa situação relatada me encontro num dilema muito desafiador, pois não me sinto apta para suprir as necessidades desta criança na evolução do seu processo de ensino-aprendizagem e me sinto frustrada pelo fato dele ter apresentado regressão em processos que ele havia demonstrado no início do ano já haver consolidado. Desta forma, busco estudar através de literatura e cursos específicos, mas ainda não me sinto capaz de mediar as conquistas das habilidades propostas para essa criança de modo satisfatório.

Do mesmo modo, o terceiro caso, apesar de trazer mais informações sobre os estudantes, também destaca lacunas significativas quanto às informações sobre as potencialidades dos estudantes, suas habilidades diversas, fatores motivacionais e outras informações pertinentes sobre os estudantes. As informações presentes no caso se concentram nos aspectos cognitivos como identificamos nos trechos do caso [...] “dificuldade de concentração” (linhas 02 e 25, caso 03), linguagem escrita [...] “nível de escrita pré-silábico”, (linha 08, caso 03) e o contexto familiar, “Que a mãe atendeu as convocações, ela não aceitou bem o que a gestão e os professores relataram sobre a criança, questionando a veracidade [...] (linhas 18 e 19, caso 03).

Dessa forma, durante a dinâmica da leitura do caso as professoras analisaram e perceberam que faltavam detalhes importantes, como informações essenciais sobre o estudante, aspectos relevantes à inclusão e detalhes sobre suas práticas pedagógicas. Essa compreensão surgiu devido à incompletude das informações apresentadas no caso em relação ao estudante. Seguem alguns trechos extraídos dos diálogos entre as professoras que ressaltam a necessidade em adquirir um entendimento mais profundo sobre o estudante do caso em questão, professoras, Joana, Havena e pesquisadora Fabiana (3º enc. caso 02)

A professora Havena pergunta. - Queria saber qual o principal interesse dele? (5º enc. caso 03)

Professora Joana responde com sua avaliação diagnóstica sobre o estudantes - É muito variável, ele é uma criança, tipo assim, em alguns momentos tem traços até esquizofrênicos, ele conversa sozinho. Então assim, às vezes, por exemplo, eu trouxe para eles uma aula bem interativa, com produção de robôs, ele gosta muito dessas coisas, então, trouxe para eles. Próxima do seu gosto, certo? [...] Eu consegui, ele ficou encantado no primeiro momento, propus essa ideia, reorganizei meu pensamento, porque eu consegui sentir que tive uma conexão ali. Na segunda aula, ele estava lá, cutucando os meninos. (5º enc. caso 03)

Professora Havena pergunta - Como é a escrita dele? (5º enc. caso 03)

Professora Joana complementa - Ele só escreve com letra bastão. Quando eu coloco letra cursiva no quadro, ele fica só escrevendo bolinha, ai, não são mais letras, ele não usa mais letras, ele só vai usar quando eu estou ali do lado dele, ai leio para ele, e falo diga a resposta oralmente, e as vezes ele delira e responde uma coisa que não tem nada a ver, ai eu digo, “vou te ajudar a escrever”, aí vamos lá, o som tal, ai ele só escreve letra bastão, ai só falo por exemplo PA (ai ele diz assim é o P com A, ai ele escreve o B tipo assim aleatório). (5º enc. caso 03)

-Que outras atividades ele gosta de fazer, digo: A atividade de raciocínio lógico, sem ser sempre essa questão do letramento mesmo, como é que ele reage e interage com essas atividades que a gente faz de montar, quebra-

cabeça, encaixar ou encontrar o que está perdido. Muito fácil. Como é que ele se sai, gosta de fazer? (prof.<sup>a</sup> Havena, 5<sup>o</sup> enc. caso 03)

- Ele fica aguardando o outro para copiar, certo? Na matemática, basicamente a professora de matemática, ele não reconhece os números, nem a base de igualdade. Ele não tem noção de quantidade. (prof.<sup>a</sup> Joana, 5<sup>o</sup> enc. caso 03)

- Ele não tem nenhum colega de sala em sala de aula? (Pesquisadora Fabiana, 5<sup>o</sup> enc. caso 03)

- Ele tem um. Ele se junta com o que é autista, que falta muito. (prof.<sup>a</sup> Joana, 5<sup>o</sup> enc. caso 03)

O caso 03, Diferente dos casos 01 e 02, apresentou informações um pouco mais completas, trazendo mais sobre os aspectos considerados desafiadores para a professora da narrativa. A professora destacou que o estudante teve um retrocesso na aprendizagem, destacado na escrita da professora Joana, caso 03,

2<sup>o</sup> semestre, a criança apresentou um significativo retrocesso no processo de ensino-aprendizagem” (linhas 21 e 22)

Me encontro num dilema muito desafiador, pois não me sinto apta para suprir as necessidades desta criança na evolução do seu processo de ensino-aprendizagem (Linhas 28 e 29).

É perceptível que há uma ênfase nos aspectos negativos ou desafiadores, deixando de lado outros aspectos mais positivos para a inclusão desse estudante.

Ao analisar os três casos escritos, identificamos que, de fato, o grupo de professoras necessitava de maiores informações sobre os estudantes.

Nos casos dos estudantes apresentados, podemos observar que, ao ler atentamente, as três narrativas escritas, os textos exibem marcas textuais que indicam uma compreensão de:

- i. conceito de deficiência;
- ii. potencialidades, habilidades;
- iii. conceito de socialização envolvendo os princípios fundamentais sobre o brincar;
- iv. conceito de ensinagem no contexto da inclusão com alunos com deficiência intelectual matriculados.

A seguir, detalhamos, nossas impressões sobre os aspectos acima citados:

- (i) Para além desse aspecto, as docentes indicaram compreender a deficiência concentrada nos aspectos biológicos. Do ponto de vista

da pesquisa, identificamos que as três professoras dos casos apresentados centraram suas escritas sobre os estudantes a partir das dificuldades cognitivas/intelectuais, assim como sobre as dificuldades de natureza psicomotora, dificuldade relacionada aos aportes da psicogênese da língua escrita, sobre os conteúdos matemáticos e sobre a necessidade de apoio da família para a efetivação da inclusão;

- (ii) Ainda durante a análise dos casos apresentados, identificamos que, em nenhum deles, foram descritas as qualidades, as potencialidades, as habilidades, bem como os aportes motivacionais dos estudantes (interesses), como sujeitos de direito que são. Toda criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem, os quais são únicos. Os sistemas educacionais deveriam ser designados e os programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se considerar a vasta diversidade de tais características e necessidades (Mantoan, 2021, 2022; Figueiredo, 2010);
- (iii) Também identificamos que em nenhum dos três casos foi detalhado o brincar dos estudantes, bem como não foram descritas nem detalhadas informações sobre os ritmos e os estilos de aprendizagem, ou seja, como esses estudantes aprendem;
- (iv) Foi identificado ainda a ausência de relatos sobre o processo de ensino de cada docente, de modo a exemplificar suas práticas pedagógicas na turma dos estudantes com deficiência intelectual. Algumas das atividades citadas nos três casos ilustram, na verdade, um distanciamento entre os alunos e a efetivação dos seus processos de inclusão que apresentam um distanciamento de práticas pedagógicas nessa perspectiva.

É fundamental que se identifiquem as potencialidades, possibilidades e o verdadeiro nível de conhecimento real dos alunos, utilizando-se desse saber que foi classificado por Vygotsky (2018, 2021, 2022) como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que funcionará como guia para o professor identificar os saberes

dos estudantes. Dessa maneira, será possível planejar atividades práticas que permitam aos alunos avançarem no conhecimento de maneira significativa, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Após a socialização das informações complementadas pelos diálogos sobre os estudantes, nos três casos, a sequência dos encontros da pesquisa, oportunizou que as professoras discutissem sobre alguns aspectos importantes, inicialmente de maneira oral e coletiva, e, posteriormente, por meio do preenchimento de um roteiro destacando esses aspectos – esse preenchimento foi para fins de manter um registro escritos dos aspectos tratados nessa etapa da pesquisa, que era o da socialização e discussão coletiva.

O roteiro de reescrita complementar e ampliada dos relatos originais, visando promover uma análise reflexiva de cada narrativa, consideravam os seguintes elementos no roteiro:

- Avaliação das potencialidades do aluno presentes no caso;
- Identificação das necessidades específicas para inclusão;
- Identificação de barreiras tanto para a inclusão quanto para o ensino desse aluno com DI;
- Análise da situação problemática enfrentada pela professora;
- Propostas e soluções das professoras para inclusão do estudante com deficiência intelectual.

Nesse contexto, contemplamos o processo de diálogos e escritas dos casos dos estudantes com deficiência, os quais emergem diferentes conceitos e perspectivas das professoras sobre a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual. Esses conceitos e perspectivas são tratados a seguir.

#### **4.2 Os conceitos e perspectivas docentes sobre a inclusão do aluno com DI: marcas nas falas e nos momentos dos debates coletivos**

As informações e discursos das professoras do grupo, nos diálogos emergentes a partir das acolhidas, nas discussões sobre os casos dos estudantes e no preenchimento do roteiro reflexivo.

As professoras nos seus depoimentos evidenciam desafios, valores, compreensões, conceitos e dúvidas emergidas sobre inclusão, ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual no processo de análise dos Casos dos estudantes realizada pelas professoras, no contexto da pesquisa colaborativa, por nós desenvolvida.

Identificamos, nas falas das professoras, elementos que justificam suas compreensões, percepções sobre os aspectos relacionados à inclusão. Tais falas foram analisadas e organizadas em diferentes categorias, a saber:

*1. Aspectos que caracterizam a não aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual*

- a. Sediada na própria deficiência;
- b. Família, (apontada como barreira que dificultam a inclusão);
- c. Fragilidade no processo de alfabetização;
- d. Tempo reduzido para práticas pedagógicas individualizadas.

*2. Conceito de inclusão:*

- i. Perspectivas das professoras quanto aos aspectos que concernem à inclusão – baseadas nos modelos Caritativo, Médico e Social da Deficiência.*
- ii As perspectivas das professoras sobre a inclusão escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas diante de diferentes paradigmas*
  - a. Baseadas na perspectiva de segregação;
  - b. Baseadas na perspectiva de integração;
  - c. Baseadas na miscelânea de perspectivas de inserção do aluno na escola;
  - d. Baseadas na perspectiva da inclusão.

*3. Identificação de barreiras tanto para a inclusão quanto para o ensino desse aluno com DI, nas perspectivas das professoras;*

*4. Identificação de potencialidades e necessidades para inclusão desse estudante: uma luz que clareia, fotossíntese para a inclusão;*



*5. Indicando caminhos para a inclusão: propostas e soluções das professoras para inclusão do estudante com deficiência intelectual*

Identificamos que, tanto durante os momentos de análise dos casos dos estudantes, quanto nos momentos iniciais de cada encontro (acolhimento dos encontro - momento inicial de todos os encontros os quais fomentaram as discussões sobre inclusão e os aspectos referente a essa temática), as discussões ecoavam “a não aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual”.

De maneira geral, as professoras evidenciaram as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por esses alunos em relação à sua própria deficiência, indicando que uma das principais barreiras para a aprendizagem reside nas características individuais que advêm de sua condição de deficiência. As falas das docentes indicam essa compreensão, como pode ser observado nos discursos das professoras Maria e Carla, as quais, de modo oral (em discussão em grupo), afirmam esse posicionamento quando declaram os trechos a seguir:

Ele [o aluno] tem muita dificuldade de fixar, então, assim, às vezes eu tô fazendo a relação da figura com o texto. Assim, o **C** de casa, o **A** de avião, e, até isso é difícil, às vezes ele consegue, mas logo esquece” (prof.<sup>a</sup> Maria 3<sup>o</sup> enc., caso 02);

[o aluno] apresenta dificuldade de concentração (prof.<sup>a</sup> Carla, 3<sup>o</sup> enc. caso 02)

A professora Edu, autora do Caso 1, também demonstra esse entendimento de que o estudante não aprende por causa dos aspectos relacionados à própria deficiência. Isso é observado em sua fala (2<sup>o</sup> enc. caso 01):

-Ela não consegue memorizar, não pergunta, se eu faço pergunta da história ela não consegue responder, não responde. Quando eu vejo ela está lá, no mundo dela. (Prof.<sup>a</sup> Edu, 2<sup>o</sup> enc. caso 01)

Identificamos essas manifestações também presentes nas escritas do caso, como apresentado no trecho da narrativa da profa. Joana (5<sup>o</sup> enc. caso 03):

Dificuldade de concentração; forte inquietação nos membros inferiores e superiores. Quando nos raros momentos que permanecia sentado por mais tempo; frequentemente se levanta e cutuca os colegas; tem falas e questionamentos descontextualizados nas rodas de conversa e nas explicações das propostas pedagógicas; além de uma grande dificuldade de transcrever informações do quadro para o seu material pessoal, chegando a ficar mais de 1 hora copiando a agenda.

Esse aspecto de análise também foi manifestado por todas as professoras (Joana, Maria, Edu, Havena, Carla, Edina, Rosa e Lúcia), no 3º encontro e na análise do caso 02 (caso da professora Maria). Seguem as respostas que emergiram desse debate mobilizado pelas questões do roteiro para reflexão, dado pela pesquisadora, e que trazemos como exemplo aqui, os diálogos das professoras Maria e Joana que se concentram nas dificuldades de realização de tarefas e na memória que seu estudante apresenta:

[...] o aluno tem dificuldades para realizar as mesmas atividades que os colegas (Prof.<sup>a</sup> Maria, 2024 - roteiro escrito);

[...] O aluno não consegue memorizar e entender os conteúdos de sala de aula, difícil, eu explico e logo esquece, também não se concentra em sala, sai muito. (Prof.<sup>a</sup> Joana, 2024, 5º enc. caso 03)

Essas manifestações também estão presentes nas respostas escritas das professoras no preenchimento escrito do roteiro de reflexão dos casos de estudantes.

Cabe destacar que o roteiro se mostrou com muitos outros detalhamentos sobre as situações dos estudantes, mais que nas discussões orais/coletivas: inclusive, quanto a essa culpabilização, em que todas as professoras reafirmaram esse entendimento, ainda que com manifestações distintas.

Nesse Roteiro de reflexão, as docentes afirmaram, de modo escrito, que os “alunos com DI não aprendiam devido às dificuldades: de concentração, memorização, dificuldades psicomotoras”, como já evidenciamos, seja nas falas ou nas escritas sobre os estudantes. Destacadas algumas manifestações abaixo,

A criança não consegue se concentrar durante as aulas e não apresenta bom desempenho de aprendizagem” (Prof.<sup>a</sup> Nara, 2º enc. caso 01);

Aluna do segundo ano, com dificuldades na concentração e memorização”. (Prof.<sup>a</sup> Rosa, 2º enc. caso 01)

Falta de concentração do aluno (Prof.<sup>a</sup> Carla, 3º enc., caso 02)

Dificuldade de concentração; forte inquietação nos membros inferiores e superiores, não consegue copiar do quadro[...] (Prof.<sup>a</sup> Joana 5º enc., caso 03)

Para além dos aspectos relacionados à própria deficiência do estudante com D.I que justifica sua não aprendizagem, outros segmentos também foram expressos como: família (no sentido de parceria para procurar um atendimento especializado, de acreditar nas possibilidades do seu filho para

aprendizagem); fragilidade no processo de alfabetização; e tempo reduzido para práticas pedagógicas individualizadas, os quais foram identificados nas suas falas:

Eu só sei que você está no mesmo barco que eu. Não consigo mais encontrar uma fórmula mágica sem a família [...] (Prof.<sup>a</sup> Joana, 3<sup>o</sup> enc.)

O aluno não conhece letras nem palavras (Prof.<sup>a</sup> Carla, 3<sup>o</sup> enc.)

Não consigo fazer um acompanhamento individual diário com ele, o que dificulta muito sua aprendizagem (Prof.<sup>a</sup> Maria, 3<sup>o</sup> enc.).

As professoras argumentaram, nesses discursos, que a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual está intrinsecamente ligada aos elementos que abrangem as particularidades do aluno, além disso, não relacionaram às práticas pedagógicas, as quais não foram citadas por nenhuma docente participante desse momento. Isso sugere que, na visão das professoras, para a aprendizagem, o que é mais importante são as condições de natureza biológica, o que, de certa maneira, de forma involuntária, exime o professor de responsabilidade ou culpabilização pela não aprendizagem de seu aluno com D.I. ou de identificação das suas possibilidades e potencialidades para o ensino e a aprendizagem.

#### **4.2.1 Identificação de conceitos concebidos pelas docentes sobre inclusão**

Na análise do entendimento das professoras sobre o conceito de inclusão, durante os encontros, inicialmente, foram concebidos com momentos de acolhimento, nos quais a pesquisadora fomentava momentos de diálogos reflexivos junto às professoras sobre os aspectos abrangentes ao paradigma da inclusão. Posteriormente, eram realizadas análises reflexivas sobre os casos de estudantes com deficiência intelectual ou estudos de textos pertinentes à temática de nossa pesquisa. Durante esse processo, foi possível identificar a compreensão das professoras em relação aos diversos aspectos que permeiam o paradigma da inclusão. Uma variedade de entendimentos foi apresentada pelas docentes.

*Nas perspectivas das docentes sobre como os alunos com deficiências são incluídos na vida escolar, podemos perceber suas concepções sobre deficiência, as quais se apoiam em suas ideias sobre inclusão. Estas incluem visões que se desenvolveram ao longo do tempo sobre como as pessoas são socialmente integradas, e estão interligadas às percepções das professoras sobre deficiência e inclusão.*

Essas percepções influenciam as práticas pedagógicas das professoras, tais como identificamos nas propostas de atividades feita por elas, que variam entre atividades diferenciadas para os alunos com deficiência intelectual, atendimentos e ensino individualizados para eles, tempo mínimo de permanência desse estudante em sala de aula com a propostas de atividades colaborativas e a promoção de um ambiente acolhedor e acessível para todos os alunos, como apresentamos. Baseados na miscelânea de perspectivas de inserção do aluno na escola.

*Assim, de forma que identificamos as concepções de deficiência das professoras que se apoiam em suas ideias sobre inclusão, essas concepções influenciam as práticas pedagógicas das professoras, como atividades diferentes, atendimento e ensino individualizado, conforme o que foi indicado na fala da professora Joana (2º enc., acolhida)*

Aí a gente pode propor um PIA (plano individual de atendimento) - de 1 hora, e horas, 1 dia por semana, a depender da necessidade da criança. T. 48; eu acho que se a gente propor um PIA, no primeiro dia e a partir daí, a gente colocar a criança progressivamente para atuar com os outros, a gente vai ter um processo de adaptação respeitoso com todos os envolvidos e um processo definitivo.

[...] saber o que fazer a gente até sabe, mas, como **é que eu vou fazer um atendimento individualizado**, não tem a menor condição esse menino que que tem deficiência intelectual e ainda tem outras crianças na sala com Laudo.

Destacamos que, em relação a essas concepções, as professoras denotam uma compreensão em evolução sobre inclusão que identificamos na análise dos termos enunciados e compreendidos pelas docentes ao longo da pesquisa numa análise transversal.

Nos encontros iniciais:

Observou-se um entendimento de forma desconsiderada do direito e estereotipada em relação à inserção dos alunos na escola comum – revelando uma perspectiva de natureza preconceituosa que minimiza a importância da deficiência

#### ***4.2.2 Perspectivas que concernem à inclusão: modelos caritativo, médico e social da deficiência***

Identificamos, ao longo dos sete encontros de nossa pesquisa, diferentes momentos em que as professoras demonstraram compreensão em seus discursos

sobre os aspectos da inclusão, conforme destacamos, a seguir, as falas que se ligam a tais modelos:

- a. Perspectiva preconceituosa, minimizando a importância da deficiência (utilizando linguagem simplista e carente de embasamento teórico), indicada nas falas que seguem:

Que todas as pessoas são diferentes. Que devemos respeitar as diferenças dos outros, independente do seu jeito (Prof.<sup>a</sup> Joana 1<sup>o</sup> enc.)

E, aí, eu tenho que bancar essa diferença, Como se eles sempre precisassem ser protagonistas (Prof.<sup>a</sup>, Joana 1<sup>o</sup> enc.)

Para a escola inclusiva se é necessário o respeito ao diferente e essa é a ideia e sim é necessário aprender essa diferença. Saber que tem o diferente que é necessário o respeito a essa diferença (Prof.<sup>a</sup> Nara, 1<sup>o</sup> enc.)

- b. Perspectiva caritativa;

Identificamos esse aspecto nos discursos das professoras nos encontros iniciais, quando elas apresentavam uma compreensão caritativa baseada na inclusão por amor e caridade, identificada nos discursos:

Aí vem o desafio, se você é o primeiro a aceitar, porque quando você aceita, quando a gente aceita a diferença né? Não só na sala de aula, mas quando a gente aceita, se torna um público mais fácil, você cria aquele amor, né? Agora que eu já aceitei, eu vou começar a aprender, como é que eu vou começar a trabalhar para que aquela criança consiga realmente desenvolver. (Prof.<sup>a</sup> Edina, 1<sup>o</sup> enc.)

Gostei desse vídeo por que ele não focou em nenhuma deficiência e sim nas diferenças que todos somos diferentes e temos que sermos aceitos do jeito que somos. Faço uma relação desse vídeo com nossos alunos com D.I, que depende de uma aceitação nossa (Prof.<sup>a</sup> Edina, 1<sup>o</sup> enc.)

Esses discursos indicam que as professoras compreendem a inclusão como uma caridade, por sensibilidade a esses estudantes, como se o fato de os aceitar na sala de aula já significasse estar fazendo algo por eles.

- c. Perspectiva ancorada no modelo médico

Observamos, neste ponto, que a percepção da deficiência estava fortemente influenciada pelos discursos dos médicos, sugerindo que havia uma crença de que os estudantes com deficiência intelectual eram limitados em seu

aprendizado devido às suas capacidades cognitivas, resultantes de fatores biológicos, como expressa a prof.<sup>a</sup> Nara (3º enc. caso 02): “falta de concentração, não memoriza assuntos trabalhados”; e a prof.<sup>a</sup> Havena (3º enc. caso 02): “falta de coordenação motora; pouca concentração”.

Essa concepção também foi evidenciada no primeiro encontro, conforme destacado nos discursos a seguir:

Eu vi uma postagem, de uma médica em que ela disse que é um erro a gente querer alfabetizar uma criança com D.I. Eu quis trazer esse questionamento, seria mesmo um erro eu querer alfabetizar uma criança com deficiência intelectual? tem valores, essa pessoa é uma doutora que sigo né, e assim ela colocou lá. Eu fiquei pensativa. (prof.<sup>a</sup> Edina, 1º enc.)

Há Jesus a gente entende também, acho que da forma que a gente quer aquela criança aprenda, da forma que a gente alfabetiza aos demais, aí está o erro, acredito que há um recorte nessa fala, analisar o contexto em que essa médica falou isso, só a fala da pessoa não basta. (Prof.<sup>a</sup> Nara, 1º enc.)

[..] eu acho que em apenas uma consulta o médico já dá esse passo para o diagnóstico porque é bem visível, ela não aprende, não se concentra, não faz as atividades que passo, e olhem que é bem fácil. (Prof.<sup>a</sup> Joana, 2º enc.)

Essa compreensão do modelo médico terapêutico da deficiência apresenta uma descrença no desenvolvimento do estudante com D.I. Isso pode negligenciar a importância da inclusão, da acessibilidade e dos apoios adequados para garantir que os estudantes com deficiência tenham oportunidades iguais de participarem plenamente das atividades propostas para sala de aula e alcancarem seu pleno potencial.

#### d. Perspectiva do modelo social da deficiência, um conceito em evolução

Nesse entendimento, as professoras analisam o ambiente da sala de aula e os elementos que influenciam suas abordagens pedagógicas, considerando sua compreensão do conceito de inclusão, apoiado no acolhimento a esse estudante com acessibilidade e cooperação, no respeito às suas especificidades e nas necessidades desse estudante. Elas reconhecem que o desenvolvimento desse aluno ocorre por meio das interações coletivas, destacando a importância do ensino inclusivo para todos os estudantes e a participação desse aluno nas atividades coletivas. Uma evolução no entendimento de que o contexto da sala de aula é o ambiente de significativa importância no desenvolvimento desses estudantes.

Essas reflexões foram se constituindo pelas incitações da pesquisadora durante as sessões de acolhimento, como no diálogo a seguir, ocorrido no 2º encontro na acolhida entre a pesquisadora e professoras:

Irei só fazer uma perguntinha para vocês a Elisa la para a escola todos os dias? (Pesquisadora);

Resposta de todas: Não, somente uma vez por semana

(Pesquisadora) Outra pergunta, uma vez por semana é inclusão?

Não é inclusão (Prof.<sup>a</sup> Nara), assim como pelas análises reflexivas dos casos dos estudantes apresentados pelas professoras.

Essas análises suscitam posicionamentos que defendem a universalização da educação como um direito de todos, de que todos os estudantes têm o direito à aprendizagem, respeitando as potencialidades, dificuldades e diversidades dos alunos.

Na minha sala de aula todos são iguais no seu direito de aprender. Para que isso aconteça, enquanto professora, procura sempre ter um olhar sensível para as potencialidades, dificuldades e diversidade das crianças e a partir dos elementos captados com esse olhar sensível, busco construir um ambiente acolhedor para desenvolver novas e intrínsecas habilidades e conhecimentos. (prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc.)

Na minha sala de aula, procuro exercer o direito de todos aprenderem. Procuro incluir os alunos atípicos nas atividades apresentadas (questionando oralmente, através de brincadeiras, inserção em grupos produtivos e oferecendo auxílio individualizado). Contudo, vale ressaltar, infelizmente isso não acontece sempre. (prof.<sup>a</sup> Havena, 3º enc. acolhida)

Quanto a mim, o que cabe? Ensinar, porém, antes, devemos conhecer o aluno! Pois todos têm o direito de aprender, inclusive eu, contudo, de formas diferentes, cada um com suas especificidades e habilidades. (prof.<sup>a</sup> Edina, 3º enc. acolhida)

Identificamos que as professoras demonstram alinhamento, a partir das falas consideradas, à ideia de promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, valorizando suas habilidades individuais. Isso implica reconhecer a importância das interações sociais no processo de crescimento do estudante e entender que eles têm o potencial para aprender.

Um momento importante da pesquisa aconteceu depois de discussões coletivas sobre o caso do estudante. As professoras reconheceram a relevância do sentimento de pertencimento do discente com deficiência na sala de aula regular. Elas enfatizaram a importância de proporcionar a ele (estudante com deficiência intelectual) as mesmas oportunidades de aprendizado, utilizando os mesmos

materiais e tempos de ensino, como versa no diálogo expresso a seguir entre as professoras e pesquisadora em análise reflexiva no 3º encontro, caso 02:

-Antes, eu sempre recebia essas ideias, faz atividades diferenciadas, do jeito que ele consiga fazer, e agora ele não aceita mais, ele quer a mesma que os outros colegas. (prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc. caso 02)

-Quer dizer que se você trazer atividades diferenciadas, ele não quer, só quer se for igual aos outros? (prof.<sup>a</sup> Havena, 3º enc. caso 02)

-Isso, ele faz, mas ele sempre diz - tia, cadê a minha atividade daqui e aponta para os colegas. (prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc. caso 02)

- Ele quer pertencer ao grupo, né? (prof.<sup>a</sup> Cristina, 3º enc. caso 02)

- Mesmo ele tendo percebido que os colegas já identificaram que ele não está no mesmo nível, aí ele não quer ser percebido diferente, para isso, tem que ter a mesma tarefa do que os demais. (prof.<sup>a</sup> Nara, 3º enc. caso 02)

Sentar-se perto de mim, nem pensar. (prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc. caso 02).

Esse diálogo foi muito importante, e a conclusão de que atividades diferenciadas podem excluir o aluno, fazendo-o sentir-se diferente e excluído, é significativa. Daí a importância de pensar em estratégias para propor a mesma atividade de modo que todos possam participar dela. As professoras acreditavam que, se o estudante estivesse em sala de aula e realizando alguma atividade de qualquer tipo, já se configurava como inclusão.

Identificamos, nesses momentos dos nossos encontros, uma transversalidade na compreensão sobre as perspectivas do entendimento que as professoras traziam sobre a inclusão desde uma visão caritativa, médica e baseada na concepção social, entendemos como uma evolução constitutiva e co-constitutiva do conceito de inclusão. Do ponto de vista da pesquisa, compreende-se esse fenômeno como ampliação e aprofundamento sobre perspectiva da inclusão sobre o olhar das diferenças que concebem a natureza humana.

#### ***4.2.3 Perspectivas sobre a inclusão escolar e suas implicações nas práticas pedagógicas diante de diferentes paradigmas***

Apresentamos as compreensões das professoras quanto ao princípio de inclusão, as quais reverberam em suas práticas pedagógicas, que identificamos condizentes aos discursos que oscilavam entre manifestações e práticas segregacionistas, integracionistas e inclusivas. Dentre os diversos momentos da



pesquisa, os quais consideramos de significativa relevância. Destacamos os dados que permitem refletir sobre as perspectivas conceituais das docentes.

Os dados revelam uma variação de entendimentos e abordagens em relação à inclusão. Enquanto algumas professoras apresentaram uma abordagem mais tradicional, ainda enraizada na perspectiva de integração, enfatizando a necessidade de adaptações individuais, acompanhamento e ensino individualizado da professora para esse estudante e atividades diferenciadas para os alunos com deficiência, outras adotam uma abordagem mais inclusiva. Estas reconhecem a importância de incluir plenamente esses alunos ao ambiente coletivo da sala de aula comum, proporcionando-lhes oportunidades para participarem das mesmas atividades que os demais estudantes. Essas diferentes compreensões influenciam diretamente sobre suas práticas pedagógicas, refletindo suas perspectivas e entendimentos sobre inclusão.

As falas denotam compreensão que vão desde a Perspectiva segregacionista / excludente à perspectiva de inclusão, como exemplo de segregação revelada na fala abaixo:

[...] tenho outro que tem Síndrome de Down, D.I, que ele não escreve, não fala, no caso se deita no chão e rola, ele tem a profissional de apoio, já nesse caso ele não participa de nada, a gente tenta trazer ele para dentro do grupo, da sala, mas não há essa interação, até questiono o que ele faz na escola, fica muito tempo fora de sala, já o outro aluno que é autista, ele participa de tudo, interage comigo, quando eu pergunto ele responde. Ele diz, tia isso, tia aquilo. (prof.<sup>a</sup> Lucia, 1<sup>o</sup> enc.)

É possível identificar na fala da professora Lúcia que seu estudante fica por muito tempo fora da sala de aula, como não pertencente.

Nesse entendimento, de acordo com a perspectiva comunicada, pode-se perceber as práticas adotadas: as professoras indicam atividades individuais, atendimento individual e atividades diferentes da proposta da sala para esse estudante, conforme as falas indicadas abaixo:

Eu faço uma observação sobre o atendimento individualizado de cada um, de acordo com cada um, independente de aprendizado de cada indivíduo. De acordo com a justiça na avaliação, né? Essa natureza da justiça na avaliação. (Prof.<sup>a</sup> Joana, 1<sup>o</sup> enc.)

[...] eu acho que, quando o professor não conhece a criança, essa é a nossa realidade, é melhor que ele planeje um dia para Elisa, do que ela fazer 5 dias de planejamento e não dá conta. (Prof.<sup>a</sup> Joana, 2<sup>o</sup> enc.)

[...]Eu acho que se a gente propor um PIA, no primeiro dia e a partir daí, a gente colocar a criança progressivamente para atuar com os outros, a gente

vai ter um processo de adaptação respeitoso com todos os envolvidos e um processo definitivo [...] (Prof.<sup>a</sup> Joana, 2<sup>o</sup> enc. acolhida)

Nessa mesma perspectiva, as professoras indicam propostas pedagógicas baseadas em atendimento individualizado e atividades diferenciadas da proposta curricular trabalhada para o coletivo da sala de aula, como identificamos nas falas das professoras. Defendem como única estratégia eficaz, junto aos alunos com deficiência (ou aqueles considerados problemáticos), um ensino individualizado com atividades descontextualizadas/adaptadas do currículo, conforme evidenciam as falas abaixo, das professoras Edu, Joana, Havena,

a professora Edu, destaca - Se eu coloco ela numa dupla com alguém que está mais avançado, ela só copia, para copiar ela é ótima, e, se eu coloco ela com uma pessoa do mesmo nível, não sai nada, aí o que eu faço, as vezes, quando trabalho como o livro, e para ela é uma folha diferente, não é sempre que eu consigo fazer isso, mas, sempre que eu levo assim uma atividade diferente,, exemplo a imagem e o nome por exemplo BOLA, eu coloco o B\_ espaço para ela colocar as letras que está faltando, aí eu falo, está vendo tem o b, pergunto qual é a letra que falta aí? Eu explico para ela, aí ela disse é o A, eu vou repetindo o som AAAA, e ainda dou um tempo, aí pergunto novamente qual é a letra que falta é o A. Então, é assim que eu trabalho, e ela não consegue, para identificar o som, que ela mais reconhece é o A, quando eu falo B Aí eu pergunto para ela que letra é essa aí ela responde é o A. (prof.<sup>a</sup> Edu, 2<sup>o</sup> enc.)

Aí nesse momento é que eu faço uma atividade realmente diferenciada. Porque eu tenho um caderno que eu faço bem bonitinho essas atividades e colo essas produções e atividades deles, aí, quando a mãe chega dizendo assim - meu filho faz um reforço e atividade toda certinha, aí eu mostro para ela o caderno aí eu tenho o documento para depois não passar por mentirosa que o menino em casa ela diz que o filho é normal. (prof.<sup>a</sup> Joana, 2<sup>o</sup> enc.)

no meu caso é dar uma assistência individual, ter acompanhamento contínuo não só na atividade mas também na agenda, por exemplo, quando eu faço uma atividade mais elaborada, a gente que é do segundo ano, é simulado por cima de simulado, E aí, muitas vezes eu sinto assim de mãos atadas, porque não estou fazendo nada para ajudar essa criança, porque ela está ali só de corpo presente, nas atividades de grupo, não é possível ela fazer sozinha, aí eu tenho que sentar com ela, pegar o alfabeto móvel, e esses momentos são poucos. (prof.<sup>a</sup> Havena, 2<sup>o</sup> enc. caso 01)

Apesar de as propostas pedagógicas das professoras, para atenderem a esses estudantes, estarem vinculadas à perspectiva integracionista, revelando uma interpretação equivocada do conceito de inclusão, as falas revelaram que as professoras acreditavam estar adotando práticas alinhadas à inclusão desses alunos, demonstrando sentimento conflituoso pelas dificuldades em atendê-los de forma individualizada, deixando claro que o aluno estava presente na sala de aula, mas não incluído.

Também ficou evidente que as professoras careciam de uma compreensão precisa sobre as distinções entre inclusão e integração. Defendem que, para a inclusão de todos os alunos, deve-se haver o atendimento individualizado aos alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum. A pesquisa identificou essas compreensões equivocadas sobre a perspectiva inclusiva, fortemente presente nos encontros iniciais, ou seja, os encontros 01; 02 e 03 (nas acolhidas e nas apresentações dos casos 01 e 02).

Em relação às perspectivas da inclusão e suas formas de efetivação na escola, consideramos que esse diálogo era presença constante nas discussões, desde o primeiro encontro da pesquisa. Em alguns momentos, elas mostraram uma inclinação para o integracionismo, enquanto em outros demonstraram conflitos ao tentar compreender a verdadeira essência da inclusão. Nessas interações, as docentes revelaram atitudes e conflitos que refletem em relação ao conceito de inclusão, destacamos falas que evidenciam esses momentos,

Eu acho que a inclusão deve ser feita gradativamente aos poucos, a criança vem um dia e fica pouco tempo, no outro dia fica mais tempo, aí pensamos um PIA para ela, até ela se acostumar. (prof.<sup>a</sup> Joana, 2<sup>o</sup> enc. acolhida)

Também tem outras questões envolvidas, como direito da criança de estar na escola com as demais, mesmo diante das condições dela. Acho que entra outros agentes que contribuem, por exemplo, os recursos que podem fazer com que essa criança tenha condições de permanecer na escola. De fato tem a questão do planejamento, mas, para isso funcionar tem que ter recursos. (prof.<sup>a</sup> Maria, 2<sup>o</sup> enc. acolhida)

Esse desconstruir padrão está também envolvido quando muitas pessoas acreditam que a criança com deficiência intelectual não é capaz de aprender. Há, para que colocar esse aluno com deficiência intelectual junto aos ditos normais, se eles não vão aprender da mesma forma, aí, eu sempre tento argumentar que cada criança, cada pessoa, tem seu tempo de aprendizagem. Se tem deficiência ou não, a gente percebe que todas as crianças têm seu tempo, cada um vai aprendendo de acordo com suas habilidades. Eles podem até não aprender da mesma forma, mas isso acontece com os outros também. Então, todo mundo aprende, desde que você conheça esse aluno, para ajudar a potencializar suas habilidades. Acho que a desconstrução cabe muito aí. (prof.<sup>a</sup> Nara, 5<sup>o</sup> enc. acolhida)

Na avaliação da proposta da pesquisa de análise reflexiva sobre o caso de seus estudantes, as professoras enfatizaram que a inclusão não se limita a realizar atividades diferentes e individualizadas. Pelo contrário, afirmaram que o aluno deve ser incluído ao grupo de forma que se sinta parte dele, por meio de uma variedade de atividades propostas e de acesso ao currículo.

Incluir não significa fazer atividades diferentes, mas permitir que o aluno faça parte do grupo, pertença a ele e se desenvolva, construa conhecimento e socialize com os colegas. (prof.<sup>a</sup> Edu, 7<sup>o</sup> enc.)

A existência de diferentes formas de inclusão, inclusive como o conceito de inclusão pode ser definido a partir de diferentes perspectivas. (prof.<sup>a</sup> Maria, 7<sup>o</sup> enc.)

Que inclusão é se sentir pertencente em sala de aula, participar das atividades planejadas, nunca ser excluído entre os colegas. Que a nossa prática deve ser avaliada cotidianamente, devemos levar em conta as práticas sociais, as experiências sociais. (prof.<sup>a</sup> Edina, 7<sup>o</sup> enc.)

Que inclusão não é só adaptar atividades, mas possibilitar que o outro participe ativamente da sala de aula. (prof.<sup>a</sup> Nara, 7<sup>o</sup> enc.)

As falas das docentes, ocorridas no 7<sup>o</sup> encontro, destacam um momento crucial durante os encontros, em que podemos observar uma evolução conceitual e prática no entendimento da inclusão escolar, mas ainda com foco mais voltado para a participação desse estudante, e com pouco ênfase a aprendizagem. Esse aspecto é mais relevante ainda em um estudante com DI, porque tem sua capacidade intelectual subjugada. Sem aprendizagem não há inclusão.

Sousa e Silva (2023); Figueiredo, Poulin e Gomes (2010); Rocha e Oliveira, 2020) destacam que as mudanças no entendimento sobre a perspectiva da educação inclusiva têm um reflexo significativo sobre as práticas pedagógicas das professoras.

No nosso estudo, é importante assinalar como foi perceptível esse fenômeno: pareceu-nos notório que elas não reconheciam anteriormente que suas abordagens pedagógicas impactavam diretamente no processo de inclusão desses estudantes. Esse é um primeiro fato que logo no início já percebemos. No entanto, com o avanço das discussões, reflexões e estudos, ocorreu um momento importante, ocorrido no 4<sup>o</sup> encontro, na reflexão de acolhida que sempre envolvia assistir a um vídeo ou a escuta de uma música como abertura dos trabalhos: nessa ocasião, sentimos que as professoras compartilharam narrativas que continham reflexões sobre a fragilidade de suas abordagens, reconhecendo uma tendência à reprodução de modelos tradicionais.

[...] Acho que o objetivo é esse, trazer proposta para a superação de Barreiras, mas de acordo com a condição de cada um, né, tem seu tempo, né [...]. Para mim ficou muito marcado essa questão no texto, você não vai mudar radicalmente, mas já vai começar a pensar de forma diferente, a gente pode propor uma corrida, mas, que não cause competições, e ao mesmo tempo respeitando o jeito de cada um. (prof.<sup>a</sup> Havena, 4<sup>o</sup> enc. momento de acolhida)

Eu achei interessante o momento em que o vídeo fala da gente conhecer o que é importante na escola. Conhecer opiniões diferentes para desconstruir padrões. Isso é muito do que a gente debate aqui (nos encontros da pesquisa), e também do que a gente vivencia na inclusão. Porque é sobre, às vezes, a gente achar que uma atividade vai ser adequada para um determinado aluno com ou sem deficiência, mas, às vezes, não é adequado não. Não é de acordo com o que a gente acha. E aí a gente vai conhecer. De acordo com o que a gente conhece, o nosso aluno que a gente quer, a proximidade, a gente vai conhecendo as potencialidades e as dificuldades. E aí a gente vai se adequando. Isso deveria passar não só pelo professor, mas pela comunidade escolar como um todo, né? outros funcionários e até mesmo a família. Quem é de fato para conhecer essa criança. Ter essa proximidade para desconstruir um padrão, e a partir daí sim, buscar uma inclusão mais eficaz. (prof.<sup>a</sup> Maria, 5<sup>o</sup> enc. momento de acolhida)

Esses diálogos, nos apresentam um processo de conscientização, de autocrítica por parte das professoras sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e olhando para o aluno com deficiência intelectual.

É importante destacar que, diante dos depoimentos iniciais deste estudo, os quais revelavam uma visão inicialmente caritativa e médica e de práticas pedagógicas integracionistas para as falas que demonstram nuances de uma concepção mais socialmente fundamentada, e referentes às práticas inclusivas, por certo, elas mostram a possibilidade de evolução no entendimento acerca do conceito de inclusão. Isso sugere que podemos ter avanços quando investimos na formação de professores e no esforço de conduzir a escola para uma abordagem coletiva e em constante evolução na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e capacitante para todos os alunos.

#### ***4.2.4 Identificação de barreiras tanto para a inclusão quanto para o ensino desse aluno com DI, nas perspectivas das professoras***

Foi solicitado às docentes que identificassem as barreiras que dificultavam a inclusão dos estudantes com D.I nos três casos analisados. O intento dessa questão foi fomentar mais discussões reflexivas sobre o estudante que ampliassem os olhares para esse estudante e para sua inclusão. As respostas das docentes também tiveram uma variedade de entendimentos a esse respeito, da mesma forma dos aspectos relacionados à inclusão, conforme já destacamos nesse texto.

É relevante ressaltar que esse dado referente às barreiras apresentadas no processo de inclusão está relacionado ao ensino à aprendizagem dos estudantes

com DI na escola comum, tendo destaque na análise dos casos de estudantes que emergiram nos diálogos coletivos e nas respostas escritas no roteiro reflexivo, no item "Barreiras que dificultam a inclusão desse estudante", e nas discussões que foram fomentadas pelas acolhidas realizadas ao início de cada encontro.

Essa informação é importante porque, de forma transversal na pesquisa, emergiu ao longo de todos os encontros e em diferentes momentos, especialmente durante as análises sobre os casos que demandavam maior aprofundamento e representatividade em relação à realidade vivenciada pelos estudantes e às condições de ensino e inclusão. Observamos um movimento reflexivo em relação a essas barreiras, o qual provocou um desequilíbrio nas professoras, as quais oscilavam seus entendimentos em relação à perspectiva da inclusão. Esse fenômeno foi extremamente significativo para a pesquisa.

Identificamos, nas falas das professoras, a compreensão de que as barreiras advêm de fatores externos às questões de natureza pedagógicas, sendo advindas de outros segmentos, como apresentamos a seguir, representado pelos números romanos em minúsculos de i até vi:

*i. nas dificuldades dos alunos com DI inerentes a sua condição de deficiência*

As docentes atribuem às características da deficiência a não aprendizagem do estudante, como elemento que dificulta a sua inclusão (manifestada por: Joana, Maria, Carla [caso 01]: "comprometimento do aluno nos aspectos cognitivo e comportamental" (Prof.<sup>a</sup> Joana, 2º enc. caso 01); "dificuldade de atenção e concentração" (Prof.<sup>a</sup> Carla, 2º enc. caso 01). Carla, Nara, Havena e Edina [caso 02]: "desatenção e memória frágil do aluno dificultam sua aprendizagem" (Prof.<sup>a</sup> Edu, 3º enc. caso 02); "falta de concentração; Não memoriza assuntos trabalhados" (Prof.<sup>a</sup> Edu, 3º enc. caso 02). Nara, Edina e Rosa [caso 03]: "dificuldade de concentração e obedecer aos comandos" (Prof.<sup>a</sup> Rosa, 5º enc. caso 03). Identificamos nesses aspectos, na visão das docentes, que as práticas pedagógicas pouco ou não contribuem para o desenvolvimento do estudante, pois o distancia do ensino pautado na perspectiva de inclusão e na coletividade.

*ii. As questões relacionadas ao processo de aprendizagem/alfabetização;*

As professoras apontam como barreiras para a aprendizagem dos alunos: suas dificuldades na alfabetização, evidenciadas pelo fato de não conseguirem executar atividades escritas ou combinar consoantes e vogais para formar sílabas, relacionam a dificuldade nesse processo também a questões cognitivas, como no trecho do diálogo das professoras Joana e Maria (3º enc. caso 02):

-Ele consegue realizar atividade escrita? (Prof.<sup>a</sup> Joana, 3º enc. caso 02))

-Ele tem muita dificuldade de fixar, então, assim, às vezes eu tô fazendo a relação da figura com o texto, assim, o C de casa, o A de avião, e, até isso é difícil, às vezes ele consegue, mas logo esquece. A questão do nome dele, dificuldade de identificar visualmente também, tem momentos que consegue, mas logo depois já esqueceu, em relação a escrita é como falei, ele não consegue, até para marcar um X, sai assim traços mal elaborados, ele faz uma cruz, mas, não faz o x, se colocar alguma palavra para ele copiar, sai somente traços, e o nome dele todos os dias é feito o nome com pontilhados, ele não consegue estabelecer nem traços parecidos com as letras do nome.(Prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc. caso 02)

*iii. Falta de tempo dedicado ao atendimento individualizado para com esses alunos.*

As professoras compreendem como barreira para inclusão, que está associada a não aprendizagem desses estudantes, a falta de tempo para um acompanhamento personalizado, individualizado, e que a escassez de tempo para esse atendimento dificulta seu desenvolvimento. As falas destacadas abaixo justificam esse entendimento das docentes:

Falta de tempo para sentar individualmente com a criança (prof.<sup>a</sup> Edu, 2º enc. caso 01).

Tempo hábil para trabalhar com a criança de forma direcionada (prof.<sup>a</sup> Nara, 2º enc. caso 01).

[...] atendimento individualizado ao aluno (prof.<sup>a</sup> Havena, 2º enc. caso 01);

dar uma assistência individual, ter acompanhamento contínuo não só na atividade mas também na agenda, por exemplo, quando eu faço uma atividade mais elaborada, a gente que é do segundo ano, é simulado por cima de simulado, E aí, muitas vezes eu sinto assim de mãos atadas, porque não estou fazendo nada para ajudar essa criança, porque ela está ali só de corpo presente, nas atividades de grupo, não é possível ela fazer sozinha, aí eu tenho que sentar com ela, pegar o alfabeto móvel, e esses momentos são poucos ( prof.<sup>a</sup> Edu, 2º enc. caso 01)

Na minha sala de aula, procuro exercer o direito de todos aprenderem. Procuro incluir os atípicos nas atividades apresentadas (questionando



oralmente, através de brincadeiras, inserção em grupos produtivos e oferecendo auxílio individualizado). Contudo, vale ressaltar, infelizmente isso não acontece sempre. (prof.<sup>a</sup> Havena, 3<sup>o</sup> enc. acolhida)

#### *iv. As famílias apontadas como barreiras que dificultam a inclusão*

As professoras também apontaram as famílias como barreiras para a aprendizagem do estudante com D.I e para a inclusão. Ao analisar o Caso do estudante Joana e Havena, expressam a ideia de que a família dificulta o processo de autonomia do estudante no contexto escolar, apoiando-se na premissa de que ela (família) superprotege o filho, destacando suas dificuldades (incapacidade), ou desacreditando na capacidade do filho, ou ainda não buscam identificar o que seu(s) filhos apresentam de dificuldade, o que pode ser evidenciado nas falas/diálogos abaixo:

Família não busca investigar; comprometimento cognitivo ou comportamental (prof.<sup>a</sup> Joana, 2<sup>o</sup> enc. caso 01);

A família percebe suas singularidades mas ainda não sabe como ajudar. Hoje percebo algumas melhoras com relação a escrita do nome dela (prof.<sup>a</sup> Havena, 2<sup>o</sup> enc. caso 01)

Eu só sei que a gente estar no mesmo barco, eu não consigo mais encontrar uma fórmula Mágica sem a família (prof.<sup>a</sup> Joana 3<sup>o</sup> enc. caso 02);

Diálogo entre as professoras Havena e Maria,

-Achei interessante pela questão da roupa que a mãe traz para a escola, acho que vem um pouco da família achar que a criança é incapaz, que perpetua esse pensamento de que a criança é incapaz. E ele já tem essa autonomia de perceber que vai ao banheiro tem controle sobre suas vontades de ir ao banheiro. (prof.<sup>a</sup> Havena, 3<sup>o</sup> enc. caso 02)

- É, no primeiro dia de aula a mãe já disse que ele faz cocô na roupa e colocava roupa para ele trocar e toalha. Ele tem a imagem de que ele vai para a escola só para brincar, tomar banho ou sei lá fazer brincadeira com os colegas. Ele vai com roupa, sabonete, toalha, tudo bem direitinho, mas, o lápis, borracha, caderno, não tem na sua mochila. (prof.<sup>a</sup> Maria, 3<sup>o</sup> enc. caso 02)

#### *v. Mudanças de comportamento e agressividade*

As professoras também identificaram como barreira a agressividade ou mudança de comportamento do estudante, conforme as falas de Joana (caso 01): “Ele apresenta muitas oscilações no comportamento”; e de Havena (caso 01): “Apresenta muita indisciplina e dispersão”.



Nos aspectos identificados como as barreiras que dificultam a inclusão, as professoras destacaram elementos ligados a diferentes segmentos, como apresentado. No entanto, não identificaram, nem reconheceram as práticas pedagógicas inseridas nesse processo de identificação de barreiras. Embora ao longo da pesquisa, durante a análise dos encontros, que abrange do primeiro até o sétimo, tenha se observado a inserção das práticas pedagógicas nas discussões sobre a inclusão, estas não foram reconhecidas como parte essencial e inseparável da inclusão, do ensino e da aprendizagem para esse aluno.

Diante disso, as concepções compartilhadas pelas professoras participantes de nossa pesquisa, as quais identificam algumas das barreiras apresentadas como determinantes para a não aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum, concernentes aos aspectos externos às práticas pedagógicas, como podem falta de apoio da família, comportamento desse estudante e sua dificuldade de aprendizagem, ser consideradas entendimentos equivocados.

Assim, buscamos embasamento na literatura, em pesquisas e em teorias que abordam essa perspectiva, a fim de promover uma compreensão mais precisa e abrangente das causas subjacentes à não aprendizagem desses alunos.

A literatura mostra que muitas são as barreiras<sup>54</sup> que as pessoas com deficiência enfrentam no seu cotidiano, o que dificulta seu acesso e permanência nos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar.

Compreendemos que essas barreiras representam obstáculos que limitam a participação das pessoas com deficiência em diferentes ambientes. Muitas dessas dificuldades vão além da acessibilidade física e arquitetônica, envolvendo também aspectos relacionados ao desenvolvimento social, ao acesso à escola numa perspectiva inclusiva. Entre esses aspectos, destacamos as discussões surgidas a

---

<sup>54</sup> De acordo com o Artigo 3º, Inciso IV da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13146/2015), as barreiras são definidas como: "Qualquer impedimento, obstáculo, atitude ou comportamento que restrinja ou impeça a participação social da pessoa, assim como a desfrutar, exercer e usufruir de seus direitos à acessibilidade, liberdade de movimento e expressão, comunicação, acesso à informação, compreensão, circulação segura, entre outros." "As barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas." Essas barreiras estão ligadas ao preconceito e são a raiz de todas as outras. Algumas são exemplificadas na postagem "Desmistificando erros do capacitismo". A sua remoção é a mais desafiadora e demanda abandonar as atitudes que discriminam e separam a pessoa com deficiência da vida em sociedade, buscar conhecer e ofertar as condições necessárias para promover a sua participação em igualdade de oportunidades com as demais pessoas e, acima de tudo: abandonar as crenças capacitistas. (Brasil, 2015)

partir de nossa pesquisa, as quais destacam as barreiras de natureza pedagógica dentro do contexto da sala de aula regular.

No que se refere à prática pedagógica, Lustosa e Figueiredo (2021) referendam significativa importância para duas barreiras principais que merecem atenção: *primeiro*, as atitudes e percepções em relação às diferenças (aspectos inerentes à natureza humana); *segundo*, as próprias metodologias de ensino, ou seja, as *barreiras didáticas* – esse termo foi criado pelas pesquisadoras para descrever essa específica dificuldade na prática pedagógica, ainda não identificada na literatura da área, com o intuito de expandir a sistemática das barreiras já existentes. As autoras relacionam as barreiras didáticas específicas às práticas pedagógicas.

Analisar as barreiras atitudinais, as quais se referem às práticas pedagógicas, evidencia que, caso não sejam superadas, podem prejudicar as relações interpessoais e sociais, além de se converterem em impedimentos no contexto educacional, exercendo impacto direto nas estratégias pedagógicas dos docentes, muitas vezes de forma imperceptível para estes (Ribeiro, 2016; Lustosa; Ribeiro, 2020). É essencial detectar e compreender essas barreiras atitudinais que são inconscientemente estabelecidas e mantidas dentro das práticas educacionais. Assim, torna-se crucial a incorporação de debates e reflexões sobre os conceitos de capacitismo e barreiras atitudinais nos currículos de formação de professores, dada a sua importância na promoção de abordagens pedagógicas inclusivas. Além disso, concordamos com a crítica levantada por Lustosa e Ribeiro (2021) em relação aos programas de capacitação destinados aos educadores. De acordo com Lustosa (2009, p. 17), se

Faz necessário que as mudanças no contexto da escola se materializem nas práticas pedagógicas, o que implica a superação de barreiras principais: nas atitudes e formas de compreender e lidar com as diferenças: nas práticas pedagógicas, propriamente ditas, na superação das barreiras didáticas.

Corroboramos as autoras e enunciamos ser fundamental a percepção de que as mudanças no ambiente escolar se refletem nas práticas pedagógicas, o que contribuem para a superação de barreiras essenciais, como: atitudes e compreensão das diferenças. Isso envolve a necessidade de mudança nas atitudes e na forma como as diferenças são compreendidas e abordadas dentro da escola.

Com relação às práticas pedagógicas, aspecto fundamental para aprendizagem, é importante rever e mudar essas práticas existentes para garantir que sejam inclusivas e atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, conforme versam os estudos de Lustosa e Figueiredo (2021), as quais as apontam como barreiras didáticas. Assim, é preciso superar obstáculos relacionados às metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados, garantindo que sejam acessíveis e eficazes para todos os alunos. Portanto, é necessário um esforço conjunto para transformar a cultura escolar e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, em que cada aluno tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Santos (2012), em sua pesquisa sobre a ação pedagógica na educação de alunos com deficiência intelectual, observou uma abordagem pedagógica marcada por uma pedagogia tradicional, com poucas mudanças nas práticas de ensino, apesar de um início de processo de transformação. Ela identificou nos professores um interesse em promover práticas inclusivas, mas constatou que as docentes não receberam formação durante o período da pesquisa. Esses aspectos impactam negativamente as práticas pedagógicas inclusivas dos professores, prejudicando sua capacidade de atender às necessidades desse público-alvo.

Davidov (1987; 2018) defende um ensino fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, sendo essencial adotar uma abordagem pedagógica alinhada aos princípios da mediação cultural, da atividade orientada para objetivos e da Zona de Desenvolvimento Proximal, para identificar o saber real do aluno. Identificamos como aspectos importantes para elaboração de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento do discente. Esse autor argumenta que é possível transformar o ensino para promover uma educação mais voltada para o desenvolvimento, explorando esses princípios. Essa perspectiva ressalta a importância de uma educação que leve em consideração a diversidade dos alunos e o estimule a interagir ativamente com o ambiente e com os colegas, favorecendo assim seu crescimento cognitivo e social. Segundo o autor citado, um ensino baseado no tradicional está ancorado em práticas educacionais convencionais, as quais enfatizam a transmissão unilateral de conhecimento e habilidades do professor para o aluno, com pouca consideração pela individualidade do estudante, além disso, desconsidera suas necessidades específicas e promove um ensino homogeneizante. Esse autor destaca que essa abordagem limita o desenvolvimento

cognitivo e social dos alunos, pois não reconhece a importância da interação ativa com o ambiente e com os pares na construção do conhecimento.

Estamos alinhadas com os aportes teóricos desse autor e defendemos uma educação que reconheça o impacto das relações sociais e culturais no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Subscrevemos também a ideia de que as práticas pedagógicas devem ser constituídas de modo a promover o desenvolvimento desses estudantes, alinhando-se à premissa de que a transformação do ensino, rumo à inclusão, não é apenas viável, mas de fundamental importância, ancorados nos pressupostos de que todos os alunos têm o potencial para aprendizagem e devem ser incluídos nas mesmas propostas pedagógicas e contextos de ensino e aprendizado coletivo.

#### **4.3 Identificação de potencialidades e necessidades para inclusão desse estudante: uma luz que clareia, fotossíntese para a inclusão**

Sob a ótica dos momentos construídos pela pesquisa às professoras tiveram oportunidades de identificar e reconhecer as competências e necessidades dos estudantes, importantes para a inclusão, a partir de sua própria reflexão. Elencamos as potencialidades e necessidades que as professoras identificaram nos três casos apresentados, mobilizadas pelos diálogos coletivos e da composição de respostas escritas ao roteiro reflexivo, quando promovemos a pergunta de repensar e reescrever seus casos, proposto para ser dialogado e entregue no último encontro, em particular no item: "Identificação de potencialidades e necessidades específicas para inclusão desse estudante".

As respostas contemplam os itens, a seguir, em destaques.

##### *i. Potencialidades:*

A análise feita pelas professoras relacionada à inclusão do estudante com deficiência intelectual na sala de aula comum, chegam a diversas potencialidades, as quais não apenas evidenciam as habilidades e capacidades dos alunos com DI, mas também apontam para oportunidades de promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor. Elas podem ser percebidas nas evidências de suas falas:

- a. *Socialização*: Os alunos com DI são reconhecidos por sua capacidade de interagir e se relacionar com os colegas, promovendo um ambiente de inclusão e convivência positiva. “Ela se relaciona bem com todos os colegas” (prof.<sup>a</sup> Edu, 2º enc., caso 01);
- b. *Conhecimentos corporais*: É destacada a habilidade de os alunos com DI compreenderem e utilizarem seus corpos de forma significativa, contribuindo para seu desenvolvimento integral. “[...] autonomia para administrar as necessidades fisiológicas. (prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc. caso 02);
- c. *Retirada de caracteres/textos da lousa*: A capacidade de compreender e utilizar recursos visuais é identificada como uma potencialidade, facilitando a aprendizagem e a interação na sala de aula. “A aluna já sabe copiar; identifica a letra A; sabe contar até 10”. (prof.<sup>a</sup> Nara, 2º enc., caso 01);
- d. *Inteligência emocional*: Os alunos com DI são reconhecidos pelas professoras da pesquisa por sua capacidade de compreender e lidar com suas emoções, promovendo um ambiente emocionalmente saudável na sala de aula. “Sociabilidade; inteligência emocional” (prof.<sup>a</sup> Edu, 2º enc. caso 01);
- e. *Contagem (mnemônica) dos numerais de 1 a 10*: A habilidade dos alunos com DI em realizar contagens mnemônicas é destacada. “A aluna consegue contar até 10” (prof.<sup>a</sup> Maria, 2º enc., caso 01);
- f. *Reconhecimento de letras*: A capacidade de reconhecer letras é apontada como uma potencialidade dos alunos com DI, contribuindo para seu desenvolvimento em habilidades de leitura e escrita. “A aluna identifica as letras do seu nome” (prof.<sup>a</sup> Nara, 2º enc., caso 01);
- g. *Oralidade (fala)*: A habilidade de se expressar oralmente é reconhecida como uma potencialidade dos alunos com DI, facilitando sua participação e comunicação na sala de aula. “Sociabilidade; oralidade; memória imagética”. (prof.<sup>a</sup> Havena, 2º enc., caso 01);
- h. *Assiduidade*: A frequência foi apontada como potencialidade e possibilidade de avançar no desenvolvimento. “Sua assiduidade, demonstra que gosta da sala de aula” (prof.<sup>a</sup> Nara, 2º enc., caso 01);

- i. *Motivação do aluno*: É ressaltada a motivação dos alunos com DI como elemento importante para interagir e participar ativamente das atividades escolares. “Interesse por tirinhas; interesse pela mesma atividade dos colegas” (prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc., caso 02);
- j. *Compreensão da rotina escolar e regras de convivência*: A capacidade de os alunos com DI compreenderem e seguirem a rotina escolar e as regras de convivência é destacada, promovendo sua integração e participação na proposta de atividades. “Inteligência social; Evolução no entendimento das propostas”. (prof.<sup>a</sup> Joana, 3º enc., caso 02);
- k. *Reconhecimento da potencialidade de todos os sujeitos*: As docentes afirmam que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências, possuem potencialidades que devem ser desenvolvidas e valorizadas. “Todos os alunos têm potencialidades e possibilidades que devemos identificar” (prof.<sup>a</sup> Carla, 3º enc., caso 02);
- l. *Letramento (leitura de imagens)*: É reconhecida a habilidade dos alunos com DI em compreender e interpretar diferentes tipos de textos e imagens, contribuindo para seu desenvolvimento em habilidades de leitura e compreensão. “Leitura de imagens; interação com a turma”. (Prof.<sup>a</sup> Nara, 4º enc. caso 02);
- m. *Desejo de pertencimento*: É destacado o desejo dos alunos com DI de se sentirem parte da sala de aula, importante para sua inclusão. “Desejo de participar das atividades com os colegas” (prof.<sup>a</sup> Edu, 3º enc. caso 02); “O aluno é observador; gosta de participar das mesmas atividades que os outros”. (prof.<sup>a</sup> Edina, 3º enc. caso 02); “A aluna interage com a turma”. (prof.<sup>a</sup> Rosa, 2º enc., caso 01);
- n. *Comunicação oral*: A habilidade de se comunicar é identificada como uma potencialidade dos alunos com DI, facilitando sua interação e participação na sala de aula juntamente aos demais estudantes. “O aluno tem se comunica de forma verbal com seus colegas”. (prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc., caso 02);
- o. *Afetividade, colaboração e proatividade*: Os alunos foram reconhecidos por suas habilidades em estabelecer relações afetivas,

colaborar com os colegas e demonstrar iniciativa em suas atividades, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. “O aluno é afetivo; solidário; proativo” (prof.<sup>a</sup> Maria, 5<sup>o</sup> enc., caso 03); “O aluno, gosta de auxiliar a professora; é proativo; colaborativo; afetivo”. (prof.<sup>a</sup> Nara, 5<sup>o</sup> enc., caso 03).

Destacamos como é importante para a inclusão do estudante com deficiência intelectual que as professoras identifiquem suas possibilidades e potencialidades, a fim de desenvolverem estratégias de ensino que promovam seu avanço no seu conhecimento. Vygotsky (2021; 2022) ressalta que não devemos nos focar nas deficiências ou limitações da criança, no que ela não é, não é capaz de fazer, mas sim compreender o que ela possui e os aspectos positivos que apresenta para seu desenvolvimento.

Observamos que as docentes identificaram aspectos que consideram potencialidades para a inclusão dos estudantes. No entanto, ainda sentimos a falta de elementos relacionados às práticas pedagógicas de serem cogitadas como relevantes para seus desenvolvimentos e aprendizagens que pouco ocorre, sem a interlocução da pesquisadora, sempre lembrando.

Nesse sentido, essa constatação da pesquisa, parece se assemelhar ao alerta que a pesquisadora Lustosa (2002, p. 37) nos faz sobre as mudanças necessárias na escola, particularmente, no que diz respeito à prática pedagógica: [...] perpassam o ‘tripé’ sensibilizar, informar e formar os atores do processo educativo, de modo que as experiências de desenvolvimento de uma cultura e de práticas de inclusão na escola venham a se ampliar conseqüentemente.

## ii. Fragilidades/Necessidades específicas do estudante para a inclusão

Na análise dos dados relacionados às necessidades específicas do estudante para a inclusão, as docentes destacam a importância de identificar e atender às demandas individuais de cada aluno com deficiência intelectual. Ao reconhecer essas necessidades específicas, as educadoras podem identificar estratégias e acessibilidades que promovam uma inclusão mais efetiva e significativa. Abaixo estão as principais necessidades identificadas:

- a. Fragilidades nos aspectos relacionados à memória, atenção e concentração (inerentes à condição de deficiência intelectual). “A aluna apresenta dificuldade de concentração e memorização” (prof.<sup>a</sup> Nara, 2º enc., caso 01). “Dificuldade de aprendizagem; Dificuldade de concentração; Dificuldade de memorização”. (prof.<sup>a</sup> Nara, 2º enc., caso 01);
- b. Processo de alfabetização do estudante e de desenvolvimento da escrita. “Domínio da base alfabética e dificuldade na motricidade fina para escrever as letras” (prof.<sup>a</sup> Joana, 3º enc., caso 02); “Ajuda para conseguir realizar traços mais elaborados”. (prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc., caso 02);
- c. Desenvolvimento de habilidades para diferenciar números e letras; “Desenvolver habilidades para diferenciar números e letras”. (Prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc., caso 02);
- d. Necessidade de atendimento individualizado e de tarefas adaptadas: “suporte pedagógico (extra), atendimento individualizado e tarefas diferentes”. (prof.<sup>a</sup> Havena, 5º enc., caso 03);
- e. Ajuda para realizar a escrita e o desenvolvimento da motricidade fina;
- f. Necessidade de acompanhamento do aluno com psicóloga: De acordo com a professora Carla, durante o terceiro encontro referente ao caso 02, ressaltou-se a necessidade do acompanhamento psicológico para o aluno com deficiência intelectual. Tendo em vista que este aluno perdeu o pai recentemente, o apoio de um psicólogo é importante para proporcionar suporte emocional, identificar possíveis dificuldades e elaborar estratégias de intervenção apropriadas;
- g. Necessidade de acompanhamento familiar. “Maior acompanhamento da família para a inclusão desse aluno”. (prof.<sup>a</sup> Carla, 5º enc., caso 03).

Identificamos que os aspectos relacionados às necessidades específicas para inclusão são referentes às questões relacionadas ao próprio sujeito ou a fatores externos, como a família e atendimento psicológico, porém as docentes não apontaram como necessidades específicas os aspectos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas que pudessem aproximar esse estudante da inclusão.



A ausência de identificação de aspectos relacionados às práticas pedagógicas inclusivas como necessidades específicas para a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual ressalta uma lacuna na percepção das docentes sobre as estratégias pedagógicas necessárias para promover a inclusão efetiva desses alunos.

Destacamos que, para garantir uma inclusão significativa e abrangente, é essencial que as práticas pedagógicas sejam parte essencial desse processo, devendo ser acessíveis e diversificadas para atender às necessidades individuais de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência intelectual, num contexto de coletividade. Isso pode incluir a implementação de metodologias diferenciadas, o uso de recursos e materiais acessíveis, a promoção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, além de estratégias de ensino que valorizem as habilidades e potencialidades de cada estudante.

Em suma, a identificação e o atendimento às necessidades específicas do aluno com deficiência intelectual são fundamentais para garantir uma inclusão efetiva e significativa na sala de aula comum. Ao reconhecer e abordar essas necessidades de forma individualizada, os educadores podem promover um ambiente inclusivo que valorize o potencial de cada aluno e apoie seu desenvolvimento integral.

Algumas professoras não conseguiram identificar a problemática do aluno além da presença da deficiência e não apontaram estratégias de ensino conforme sugerido pela pesquisadora. Isso nos permite inferir que, quando a gestão de sala precisa focar no atendimento às necessidades específicas do aluno dentro de uma proposta de inclusão, as docentes demonstraram dificuldade em compreender e aplicar práticas pedagógicas inclusivas.

A literatura nos mostra que os aspectos relacionados à compreensão das docentes, às necessidades dos estudantes, às suas potencialidades e às práticas pedagógicas configuram-se como desafios significativos para a inclusão de estudantes com deficiência.

De acordo com Lustosa e Figueiredo (2021, p. 40),

É patente o fato de que compreender os principais problemas e desafios da realidade das práticas pedagógicas ante a inclusão nos exige conhecer as ações e relações estabelecidas no universo da escola e da sala de aula, principalmente no que diz respeito diretamente ao ato pedagógico destinado aos estudantes com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem.

Pimentel (2016) corrobora as autoras e destaca que a falta de familiaridade do educador com as particularidades das deficiências, as dificuldades em reconhecer as habilidades desses alunos e a rigidez do currículo podem ser apontadas como elementos-chave que contribuem para criar barreiras de atitude, práticas pedagógicas desconectadas das necessidades reais dos estudantes e uma certa resistência à inclusão.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo pode ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. (p. 139)

Concordamos com as autoras, pois entendemos ser fundamental compreendermos os principais obstáculos e desafios enfrentados nas práticas pedagógicas em relação à inclusão. Diante disso, é necessário entender as ações e relações presentes no ambiente escolar e na sala de aula, especialmente no que se refere ao ensino na perspectiva da inclusão, no coletivo da sala de aula junto aos estudantes com deficiência, e às especificidades do estudante com deficiência intelectual.

#### **4.4 Propostas e soluções das professoras para inclusão do estudante com deficiência intelectual: indicando caminhos para a inclusão?**

Outro momento importante da nossa pesquisa está relacionado ao “convite” da pesquisa às professoras para que apresentassem propostas e soluções para as dificuldades apresentadas, por elas, para inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, considerando os três casos analisados coletivamente.

*As professoras destacam algumas propostas, soluções e sugestões para inclusão, concentrando-se nos seguintes aspectos, abaixo relacionados:*

*i. Em relação à família (itens de A até G):*

- a. *sugere conversar com a família para buscar um apoio profissional, e que este também realize atividades dentro do nível da criança, professora Maria (casos 02; 03), excluindo o currículo dado em sala:*

iria propor uma conversa com a família em busca de um apoio profissional e também para o desenvolvimento de atividades voltadas para o nível da criança". (prof.<sup>a</sup> Maria, 2º enc. caso 01)

Essa fala nos remete ao entendimento de que o aluno será excluído da proposta curricular dada em sala.

*b. Recomendam buscar apoio das famílias:*

Buscaria junto a gestão da escola mais apoio de família para buscar ajuda (prof.<sup>a</sup> Joana, 3º enc. caso 02)

Tentaria chamar mais a atenção dos pais; também iria trabalhar mais atividades diferenciadas através de relatos de outros professores. (prof.<sup>a</sup> Lucia, 3º enc. caso 02);

Buscaria o apoio da gestão e da família, repassando as dificuldades enfrentadas pela criança para que a família pudesse se conscientizar e buscar formas de ajudar. (prof.<sup>a</sup> Maria, 5º enc. caso 03)

Tentaria observar o aluno e sua família para descobrir uma melhor forma de trabalhar com ele (prof.<sup>a</sup> Nara, 5º enc. caso 03).

Procuraria estudiosos do assunto para enxergar novas perspectivas sobre como trabalhar junto à família dentro das limitações apresentadas (prof.<sup>a</sup> Edina, 5º enc. caso 03).

Conforme apresentados em suas falas, as professoras Maria (nos casos 01 e 03); Joana (caso 02) e Lucia (caso 02) deram destaque à família, que poderá ajudar na inclusão do estudante com deficiência. Essas professoras deram um peso significativo à inclusão sobre o apoio da família. Destacamos a ausência de propostas de práticas pedagógicas como solução para inclusão desse estudante. Já as professoras Nara e Edina (casos 03) ressaltaram a importância da parceria com a família para fornecer informações sobre a melhor maneira de incluir esse estudante. Ademais, as docentes também não ofereceram soluções que abordassem práticas pedagógicas dentro do contexto do ensino inclusivo.

Identificamos, nas situações apresentadas, que as professoras direcionam o apoio à inclusão para fatores e elementos externos ao ambiente da sala de aula. Reconhecemos a importância do apoio familiar no processo de inclusão desses estudantes, porém não podemos considerá-lo como solução para as barreiras que dificultam o ensino, ou como solução preponderante sob a perspectiva inclusiva.

- c. *Propõem o atendimento individualizado* como apresentado pelas docentes Maria e Nara (2º enc. caso 01), indicando como solução um atendimento individualizado desse estudante, com atividades também voltadas para seu nível de desenvolvimento.

Esse entendimento se configura como aporte da integração, visto que o estudante está em sala com um ensino e atividades individualizados e exclusivos, ou seja, só para ele. Essa proposta somente apareceu na análise do caso 01.

Tentaria desenvolver um atendimento individual; iria propor uma conversa com a família em busca de um apoio profissional e também para o desenvolvimento de atividades voltadas para o nível da criança. (prof.<sup>a</sup> Maria, 2º enc. caso 01)

Buscaria momentos sozinha com a aluna e o que faria diferente seria usar recursos visuais para auxiliar na memorização. (prof.<sup>a</sup> Nara, 2º enc. caso 01)

Não culpabilizamos as professoras por esse entendimento equivocado, visto que elas acreditavam que estavam incluindo o estudante ao propor atividades individuais.

- d. *Recomendam atividades diferenciadas.* As professoras Lúcia (professora-autora do caso 02) e Maria (professora-autora do caso 03) propuseram mais atividades diferenciadas:

As práticas diferentes seriam trabalhar mais atividades diferenciadas através de relatos de outros professores (prof.<sup>a</sup> Lucia, 3º enc. caso 02)

Esse entendimento se configura com os aportes relacionados à integração, a qual ainda está distante dos princípios que versam sobre a inclusão.

- e. *Indicam atividades diversificadas*, como a professora Carla (5º enc. caso 03), a qual orienta que se deve observar a criança; vídeo dos interesses das crianças (escrita/desenho); sugere mais atividades diversificadas e de forma a atender os interesses dos estudantes. Essa proposta está alinhada às práticas pedagógicas inclusivas;
- f. *Sugerem o uso de recursos visuais lúdicos.* As professoras Nara (casos 01 e 02); Carla (caso 02) e Edina (caso 02) sugerem o uso de recursos visuais lúdicos para trabalhar a memorização junto ao estudante com D.I. Esse aspecto foi destacado em suas falas:

Usar recursos visuais para auxiliar na memorização (prof.<sup>a</sup> NARA, 2<sup>o</sup>enc. Caso 01); Tentaria fazer uso de imagens e materiais manuais para despertar o interesse do mesmo (prof.<sup>a</sup> Nara, 3<sup>o</sup> enc. caso 02).

- g. *Trabalho colaborativo e em grupo.* As professoras sugerem colocar o estudante junto com um colega, como indicam as professoras Rosa (3<sup>o</sup> enc. caso 03) “criaria as mesmas atividades elaboradas para ele; colocaria ele, sempre com um colega para ajudá-lo “e Edu (5<sup>o</sup> enc. caso 05) “Investiria em coisas que sejam do interesse dele, como a robótica. Faria mais atividades em grupo”. Essas propostas versam sobre as perspectivas da educação inclusiva de que todos os estudantes participem das mesmas atividades.

Identificamos que as professoras propuseram uma gama de atividades, abordando tanto perspectivas integracionistas quanto inclusivas. Houve uma quantidade significativa de atividades focalizadas na inclusão, especialmente aquelas que envolvem trabalhos colaborativos, em grupos, fora da sala de aula e que envolvessem toda a turma.

Lustosa e Figueiredo (2021, p. 18) destacam que às práticas pedagógicas voltadas para atender às singularidades na sala de aula, guiadas pelo princípio de atenção à diversidade, princípio essencial na educação inclusiva, revelaram a importância de investimentos em mudanças nos métodos pedagógicos até então empregados na escola,

Assinalamos que essas mudanças se faziam urgentes notadamente quanto à dimensão da gestão da classe pelas professoras, na proposição de atividades diversificadas e de metodologias capazes de incluir todos os estudantes na realização das atividades pedagógicas, com um ensino voltado para a promoção de aulas mais criativas e significativas para os estudantes e seus centros de interesse valorizando suas potencialidades.

Nossa defesa é pela inclusão do estudante com deficiência intelectual dentro de um contexto de ensino coletivo, no qual as práticas pedagógicas são propostas para atender às particularidades de todos os estudantes presentes na sala de aula, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de cada um.

Davidov (1987; 2018) destacou a importância de compreender o papel do ensino na relação entre o indivíduo e a cultura. Para ele, o ensino pautado no tradicional, alicerçado nas práticas educacionais convencionais, dá ênfase à transmissão de conhecimentos e habilidades de forma unilateral do professor para o

aluno, com pouca consideração pela individualidade do estudante. Nessa perspectiva, esse tipo de ensino desconsidera suas necessidades específicas e atende ao ensino homogeneizante.

Nessa perspectiva, sobre o ensino individualizado, com atividades diversificadas e exclusivas para esse estudante, corroboramos com esse autor, pois esse entendimento limita o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, ao não reconhecer a importância da interação ativa com o ambiente e com os pares na construção do conhecimento. Vygotsky (2021; 2022) sinaliza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá na relação do sujeito com a coletividade, no envolvimento com os aspectos culturais. Esse autor defende o ensino à luz da Teoria Histórico-Cultural, sendo essencial explorar, nessa perspectiva, uma abordagem pedagógica que se relaciona a mediação na perspectiva da Teoria Histórico-cultural; às relações sociais, tendo uma atividade orientada para objetivos; à identificação do desenvolvimento do aluno a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal, para identificar o saber real do aluno para mediação e para elevar seu conhecimento ao saber mais avançado e elaborado. Esse autor destaca que atuar somente na Zona de Desenvolvimento Real não leva o estudante a avançar no seu desenvolvimento, que significa trabalhar com vários níveis de ajudas pedagógicas.

Comungamos com os princípios que versam sobre a perspectiva histórico-cultural, reconhecemos que o contexto social e coletivo exerce uma influência determinante no desenvolvimento do estudante. Essa visão está totalmente alinhada aos princípios da inclusão, pois destacam a importância de considerar o ambiente em que o aluno está inserido como parte integrante do processo educacional. Ao reconhecer e valorizar o papel do contexto social e coletivo, podemos promover uma educação mais inclusiva e eficaz, que atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou deficiências.

Estudos conduzidos por Figueiredo e Poulin (2020) e Lustosa (2002, 2009, 2017) apontam que, quando os estudantes incluídos participam das mesmas atividades, das mesmas mediações que seus colegas de turma, seu desempenho nas atividades pode ser equivalente ao dos demais colegas da sala de aula. Por outro lado, quando esses estudantes são deixados à margem da sala de aula, apresentam pouco sucesso em seus processos de aprendizagem. Resultados semelhantes foram observados em pesquisas adicionais (Figueiredo; Poulin;

Gomes, 2010; Pletsch, Rocha; Oliveira, 2020) que exploraram a estreita ligação entre mediação pedagógica e a construção conceitual do aluno com deficiência intelectual (Barreto-Silva; Figueiredo; Poulin, 2021). Esses estudos reforçam o papel das mediações pedagógicas educacionais na expansão da organização intelectual do estudante, contribuindo para o funcionamento cognitivo dos indivíduos, especialmente daqueles que necessitam de maior estímulo para alcançar esse desenvolvimento.

No que concerne à nossa pesquisa, identificamos que as professoras progrediram em sua compreensão sobre o ensino voltado para todos os estudantes dentro de uma perspectiva inclusiva, adotando práticas pedagógicas que consideram as necessidades específicas de aprendizagem de cada um numa perspectiva de coletividade, afastando-se do modelo de ensino individualizado que estava presente no caso 01, considerado pelas docentes como uma proposta de inclusão.

*ii – Em relação às atividades para problemática relacionada à inclusão (a partir dos estudantes dos casos)*

As bases das informações agora tematizadas, emergem, mais especificamente, das respostas ao item do roteiro: “Sugira uma ou mais atividade(s) que envolva a turma toda, de forma a atender as singularidades de todos os alunos”. Com o intuito de obter uma perspectiva abrangente das respostas ao caso do estudante, organizamos a seguinte sequência para as diversas sugestões de atividades apresentadas pelas docentes ao proporem atividades para inclusão dos estudantes dos casos analisados, a seguir indicadas pelas letras de a até e:

- a. *O planejamento de atividades que contemplem as potencialidades e o desenvolvimento dos estudantes.* “Procurando planejar atividades que consigam contemplar as potencialidades e o desenvolvimento da aluna” (prof.<sup>a</sup> Havena, 2º enc. caso 01);
- b. As professoras sugerem o planejamento de atividades que contemplem as potencialidades do estudante, utilizando grupos *colaborativos*.

Trabalho em grupo colocando regras e observando o desempenho da criança em estudo no grupo. (prof.<sup>a</sup> Carla, 2º enc. caso 01)

Iria tentar realizar atividades em grupo, com aquela colega mais próxima. Não deixaria ela em turma de níveis diferentes. (prof.<sup>a</sup> ROSA, 2º enc. caso 01)

Atividades e recursos com diferentes níveis de dificuldade que contemplem a ele e as outras crianças da turma. (prof.<sup>a</sup> Maria, 3º enc. caso 02)

Necessário adaptar atividades para toda a turma com níveis diferentes de questões, contemplando a todos. (prof.<sup>a</sup> Nara, 3º enc. caso 02)

As atividades colaborativas e em grupo, propostas pelas professoras Carla, Rosa, Maria e Nara, refletem uma certa preocupação com os princípios da educação inclusiva. Ao organizar atividades dessa maneira, elas promovem um ambiente em que todos os alunos podem participar e contribuir de acordo com suas habilidades individuais. Essa abordagem não apenas incentiva a interação entre os estudantes, mas também reconhece e valoriza a diversidade de perspectivas e experiências dentro da sala de aula. Além disso, ao criar oportunidades para a colaboração e o trabalho em equipe, as professoras estão ajudando a desenvolver habilidades sociais e emocionais importantes para todos os alunos, independentemente de suas capacidades ou características individuais. Portanto, ao adotarem práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas, as professoras estão promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a participação de todos os estudantes e busca atender às necessidades de cada um.

Os estudos de Silva (2012; 2016), Lustosa (2009), Lustosa e Figueiredo (2021) agrupam estudos na esfera das práticas pedagógicas inclusivas que estão relacionadas às ações e estratégias significativas para promover o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, bem como em reconhecê-los como sujeitos cognoscentes. Essas ações são fundamentais para fomentar a participação ativa desses alunos no processo de ensino e aprendizagem na escola comum. Essas autoras, nos seus estudos, sugerem que as práticas pedagógicas, na perspectiva da inclusão, consideram esse público como parte do contexto da sala de aula. Portanto, destacam a importância de desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas, colaborativas, cooperativas, de agrupamentos, as quais reconheçam e valorizem a diversidade dos alunos e promovam sua participação efetiva no processo de ensino.



c. As professoras sugerem diversas estratégias, como: contação de histórias; rodas de conversas, atividades em grupo, atividades com massinha:

Alinhavo, contação de histórias, rodas de conversa, atividades em grupo, uso de massinha, recorte e picote. (prof.<sup>a</sup> Joana, 3º enc. caso 02)

O envolvimento do aluno com outras crianças se ele quiser. (prof.<sup>a</sup> Lucia, 3º enc. caso 02)

A utilização de materiais e recursos visuais na rotina diária e o convite da participação e colaboração em sala. (prof.<sup>a</sup> Havena, 5º enc. caso 03)

Utilizar fichas para recortes e colagem; Focar em atividades nome do aluno. (prof.<sup>a</sup> Carla, 3º enc. caso 02)

Rodas de leitura, atividades fora do ambiente da sala de aula. (prof.<sup>a</sup> Edu, 5º enc. caso 03)

Mediante pedido de sugestões de atividades inclusivas para o caso em estudo, as professoras demonstraram mudanças em seus discursos, tendo em vista suas respostas nos primeiros encontros:

Atividades em grupo ou com recursos visuais. (prof.<sup>a</sup> Maria, 2º enc. caso 01);

Atividades que envolvam toda a turma, trabalhando identificação de letras, números, etc, através de movimentos, planejamentos em conjunto com educadores físicos. (prof.<sup>a</sup> Maria, 5º enc. caso 03)

Contos acumulados, recontos, desenhos e muitos recursos com uso de imagens. (prof.<sup>a</sup> Nara, 3º enc. caso 01);

Desenvolver atividades que envolvam toda a turma de forma que contemple a participação do mesmo (prof.<sup>a</sup> Nara, 5º enc. caso 03)

atividades flexibilizadas e em grupos, estratégias que utilizam muitas imagens para estabelecer relações. (prof.<sup>a</sup> Havena, 2º enc. caso 01); A utilização de materiais e recursos visuais na rotina diária e o convite da participação e colaboração em sala (prof.<sup>a</sup> Havena, 5º enc. caso 03)

atividade para o grupo onde exigisse a participação individual de cada aluno. (prof.<sup>a</sup> Carla, 2º enc. caso 01);

Filmar as crianças relatando o que gostam e o que não gostam (interesses), ex.: super-heróis (prof.<sup>a</sup> Carla, 5º enc. caso 03)

Incluir a aluna durante as atividades, buscando a sua memorização, na leitura ela ajudando, assim como em outras atividades. (Rosa, 2º enc. caso 01);

Primeira prática seria o elogio, e depois colocar o estudante com outro colega para ajudá-lo, inseri-lo em atividades de grupos. (Rosa, 5º enc. caso 03).

d. *As professoras sugerem valorizar a participação do aluno nas atividades propostas para o coletivo, elevando sua autoestima:*

Sempre valorizar a participação do aluno nas atividades propostas para o coletivo, elevando sua autoestima. (prof.<sup>a</sup> Edu, 3º enc. caso 02)

Incluir ele nas mesmas atividades, dando oportunidade de voz e participação. (prof.<sup>a</sup> Rosa, 3º enc. caso 02)

Incluir o aluno em todos os momentos da rotina de sua instituição (escola) (prof.<sup>a</sup> Edina, 3º enc. caso 02)

Atividades que envolvam toda a turma, trabalhando identificação de letras, números, etc, através de movimentos, planejamentos em conjunto com educadores físicos. (prof.<sup>a</sup> Maria, 5º enc. caso 03)

Desenvolver atividades que envolvam toda a turma de forma que contemple a participação do mesmo. (prof.<sup>a</sup> Nara, 5º enc. caso 03)

*e. As professoras sugerem atividades fora do ambiente escolar.*

Rodas de leitura, e atividades fora do ambiente da sala de aula. (prof.<sup>a</sup> Edu, 5º enc. caso 03)

As professoras Edu, Rosa e Edina (3º enc., caso 02), juntamente a Maria e Nara (5º enc., caso 03) e à professora Edu (5º enc. caso 03), apontaram atividades que incluem o estudante do caso analisado em uma proposta de atividades em grupo, nas quais o estudante participa ativamente junto aos seus colegas de classe. Essas iniciativas estão alinhadas à visão de aprendizado em um contexto coletivo, que contempla todos os estudantes, promovendo a colaboração entre os alunos e promovendo a aprendizagem desse estudante. Essa abordagem reflete tanto os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (2021; 2022) quanto os preceitos da inclusão, visando a envolver plenamente os estudantes com deficiência intelectual em suas práticas educacionais, defendidas por Silva (2012; 2016), Lustosa (2002; 2009) e Lustosa e Figueiredo (2021).

As professoras, mediante pedido de sugestões de atividades inclusivas para o caso em estudo, demonstraram mudanças em seus discursos e nas atividades tendo em vista suas respostas nos primeiros encontros:

Atividades em grupo ou com recursos visuais. (prof.<sup>a</sup> Maria, 2º enc. caso 01);

Atividades que envolvam toda a turma, trabalhando identificação de letras, números etc, através de movimentos, planejamentos em conjunto com educadores físicos. (prof.<sup>a</sup> Maria, 5º enc. caso 03)

Contos acumulados, recontos, desenhos e muitos recursos com uso de imagens. (prof.<sup>a</sup> Nara, 3º enc. caso 01);

Desenvolver atividades que envolvam toda a turma de forma que contemple a participação do mesmo (prof.<sup>a</sup> Nara, 5º enc. caso 03)

Atividades flexibilizadas e em grupos, estratégias que utilizam muitas imagens para estabelecer relações. (prof.<sup>a</sup> Havena, 2º enc. caso 01);  
A utilização de materiais e recursos visuais na rotina diária e o convite da participação e colaboração em sala (prof.<sup>a</sup> Havena, 5º enc. caso 03)

Atividade para o grupo onde exigisse a participação individual de cada aluno. (prof.<sup>a</sup> Carla, 2º enc. caso 01);  
Filmar as crianças relatando o que gostam e o que não gostam (interesses), ex.: super-heróis para trabalhar coletivamente (prof.<sup>a</sup> Carla, 5º enc. caso 03)

Incluir a aluna durante as atividades, buscando a sua memorização, na leitura ela ajudando, assim como em outras atividades. (prof.<sup>a</sup> Rosa, 2º enc. caso 01);  
Primeira prática seria o elogio, e depois colocar o estudante com outro colega para ajudá-lo, inseri-lo em atividades de grupos. (prof.<sup>a</sup> Rosa, 5º enc. caso 03);

Ressaltamos que, nos terceiro e quinto encontros, nos momentos de análise dos casos (02 e 03), percebemos um aprofundamento significativo nos discursos das professoras em relação aos princípios de inclusão. Enquanto no segundo encontro, na análise do caso (01), notamos que os discursos eram mais superficiais, desprovidos de profundidade, baseados em ideias preconcebidas e distantes dos princípios da inclusão.

Destacamos que houve certa dificuldade das docentes em reconhecer a complexidade da situação vivenciada pelo estudante com deficiência intelectual (D.I), com o foco muitas vezes centrado apenas na deficiência ou na falta de apoio da família, sem considerar outros aspectos importantes, como as práticas pedagógicas. Além disso, ainda prevalecia um pensamento integracionista, no qual as professoras defendiam a presença de profissionais exclusivos ou a utilização de materiais e tempo diferenciados para os alunos com deficiência, mesmo estando na mesma sala de aula.

Relevante, também, que a pesquisa parece nos confirmar, a possibilidade de movimentações nos discursos: em vários momentos, principalmente no início da pesquisa, apresentavam como proposta para inclusão o ensino individualizado e atividades diferenciadas dos demais para os estudantes com deficiência intelectual; No entanto, ao longo já do terceiro e do quinto encontro, observamos “nuances” de mudanças nos discursos e nas propostas de atividades indicadas para enfrentamento dos desafios relacionados à inclusão e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. As professoras passaram a levantar reflexões e a propor atividades coletivas, em grupos colaborativos, dos quais os estudantes com deficiência pudessem participar ativamente junto aos demais colegas. Esse

fenômeno já é descrito e comentado pela pesquisadora (Lustosa, 2009, p. 141) que em seus registros de pesquisa-ação e formação de professores para a construção de uma escola inclusiva, afirma:

[...] a movimentação, o deslocamento, o jogo de efeito que os discursos das professoras podem apresentar com base nas concepções que nutrem. Eles evidenciam a “nova dança” que podem assumir as percepções em relação ao aluno com deficiência incluído, quando se muda o prisma pelo qual se olha para a diferença e a deficiência.

## 5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: RELATOS DA REALIDADE QUE VIVENCIAM AS PROFESSORAS

Nesta seção, analisamos as respostas das professoras que participaram de nossa pesquisa sobre suas necessidades de formação para entender o paradigma da inclusão. i. nas formações iniciais; e ii. nas formações continuadas ofertadas pela rede de ensino.

Identificamos um descontentamento entre as professoras participantes da pesquisa em relação às formações das quais participaram, desde sua formação inicial, mas, principalmente, em relação aos projetos de formações continuadas ofertados pela rede municipal de ensino. Ficou evidente que essas capacitações, segundo os relatos das docentes, deixam a desejar, uma vez que não incorporam perspectivas inclusivas nos currículos nem nos programas de desenvolvimento profissional das formações em serviço, ignorando os apelos das professoras para que seja abordada a inclusão como um paradigma central em todas as ofertas de formação.

Durante os encontros, as professoras revelaram uma interpretação equivocada da inclusão em suas abordagens pedagógicas, as quais variavam entre metodologias fortemente ancoradas no integracionismo, em que a inclusão era vista como ensino individualizado; atividades distintas do restante do grupo ou como uma simples questão de socialização. Ou seja, o conceito de inclusão para elas se limitava a essas questões, como se o aluno em foco não fizesse parte do contexto coletivo da sala de aula.

Não atribuímos culpa às professoras por essas interpretações equivocadas, pois em algumas situações elas expressaram angústia por não conseguirem implementar um ensino individualizado, o qual, para elas, estava contemplando a inclusão para esses alunos, como evidenciado nas falas das professoras:

Muitas vezes eu sinto assim de mãos atadas, porque não estou fazendo nada para ajudar essa criança, porque ela está ali só de corpo presente, nas atividades de grupo, não é possível ela fazer sozinha, aí eu tenho que sentar com ela, pegar o alfabeto móvel, e esses momentos são poucos (prof.<sup>a</sup> Edu, 2<sup>o</sup> enc. caso 01);

[...] O que dificulta esse processo da criança, é muito frustrante. saber o que fazer a gente até sabe, mas, como é que eu vou fazer um atendimento individualizado, não tem a menor condição com menino ter um que tem

deficiência intelectual se eu tenho outras crianças na sala de aula. (prof.<sup>a</sup> Joana, caso 02)

Identificamos, nas falas das professoras Edu e Joana, preocupações por não oferecerem atendimento individualizado para seus alunos com (D.I), privando-os de atividades diferenciadas e individualizadas. É importante ressaltar que as atividades coletivas e colaborativas podem contribuir significativamente para o desenvolvimento e inclusão desses alunos. No entanto, as práticas cotidianas dessas professoras ainda refletiam para uma forma de integração desses estudantes, embora acreditassem que essas práticas pedagógicas para os alunos com deficiência estavam alinhadas aos princípios da inclusão.

Santos (2012); Lustosa (2002; 2009); Lustosa e Figueiredo (2021) revelaram a importância de práticas pedagógicas inclusivas para os estudantes com D.I. Ademais, identificaram as necessidades de mudanças nas práticas das docentes e conferiram que as formações têm papel importante para mudanças nas práticas dos professores. As professoras de nossa pesquisa, nos casos 01 e 02, não fizeram referências às próprias práticas pedagógicas como fator de inclusão/exclusão. Também não atribuímos culpas às docentes por essa postura nas suas práticas pedagógicas que se apresentaram baseadas ainda em práticas engessadas para um grupo específico de estudantes pertencente a um padrão de normalidade. Esse entendimento e as propostas de práticas para seus estudantes com deficiência intelectual se distanciam dos princípios para inclusão.

As práticas pedagógicas inclusivas devem estar alinhadas à quebra de padrões de práticas tradicionais que ainda se perpetuam em muitas escolas e que se distanciam do entendimento de que todos os estudantes podem participar das mesmas atividades, das mesmas propostas da sala, por pertencerem ao mesmo contexto de sala de aula. No entanto, ainda necessitamos de reflexões sobre essas perspectivas e que a temática da inclusão esteja presente nas propostas formativas. Dialogamos sobre essas questões nas próximas seções.

O contexto social coletivo é fonte para o desenvolvimento das funções superiores, especialmente para crianças com atraso mental. “O coletivo infantil, quando existe certa diferença no nível intelectual das crianças que fazem parte dele, constitui a fonte, o meio sustentador do desenvolvimento das FPS” (Vygotsky, 2022, p. 192).

Corroboramos o autor e defendemos firmemente que o contexto social coletivo contribui significativamente para o desenvolvimento do estudante com

deficiência intelectual. Acreditamos que práticas pedagógicas embasadas nessa perspectiva proporcionam um ensino que facilita avanços no desenvolvimento dos alunos. No entanto, reconhecemos a importância de questionar as práticas pedagógicas, sobre como essa abordagem pode impactar o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem, das interações sociais e da capacidade crítica dos alunos, aspectos fundamentais para uma aprendizagem significativa e inclusiva.

As professoras participantes da pesquisa demonstraram uma boa intencionalidade nas suas práticas pedagógicas ao proporem atividades, acreditando estar incluindo seu estudante, também quando manifestaram preocupação por não saberem como atender às necessidades desses alunos na perspectiva da inclusão. Em diversos momentos dos discursos presentes em todos os encontros, as docentes responsabilizaram tanto a formação inicial quanto às formações continuadas por não contribuírem para seus entendimentos relacionados à inclusão.

i. Então, apresentamos inicialmente os relatos das professoras participantes em relação às suas formações iniciais, por meio das quais destacaram que tiveram prejuízos com relação a seus entendimentos sobre a educação inclusiva. Identificamos esse sentimento em suas falas:

Amiga, teu currículo era de 2011, e o teu era de 2008, E, o meu que era de 1987, a disciplina de educação inclusiva, era optativa. E, eu me formei um ano antes de você, então, você imagine que não era, mas tinha essa disciplina, era também optativa. Mas, a questão é que é uma coisa básica para nossa formação que é básica. Tivemos muitas perdas basilares. Mas a gente teve muitas perdas basilares, e a gente a perdeu muito, mas, olha o abismo da formação que nós tivemos, formadas no mesmo lugar, e, épocas diferentes, e ela formou um ano depois de mim, terminei em 2010.1. Só que eu tinha mais filosofias, mais psicologias, mais sociologia. (profª Joana, 6º enc.)

[...] Só que a questão está ainda mais profunda, é uma situação novamente. A mudança de paradigma, a gente tem que entender por que está aqui. A gente está aqui e aqui a gente se alimenta. Essa é a questão. Vigotski, Piaget e Wallon, eles são a nossa base aqui acadêmica mesmo, desde o primeiro semestre, a gente vai comer, e respirar isso e vai viver e vai respirar ali no mestrado, vai. (profª Joana, 6º enc.)

A gente tem que ver com outros olhos. Eu falei isso pensando justamente porque quando eu fiz pedagogia, aqui que terminei. A Educação inclusiva não era nem disciplina obrigatória, era optativa, então não fiz (profª Nara, 6º enc.)

Acho bem assim, isso que você falou, mudança de paradigma, isso é tão real, porque a gente falou a respeito disso (Maria e Nara) e quando ela me disse que na época dela, no currículo, libras era optativo e ela fez, eu disse, o que? Quase que eu surtei, por que, quando eu fiz já era obrigatório, e,

isso mostra que as coisas em algum momento irão mudar. E, agora é obrigatório. (prof.<sup>a</sup> Maria, 6<sup>o</sup> enc.)

As professoras indicaram que na época de suas formações iniciais, que concerne ao curso de graduação, a educação inclusiva era abordada em disciplinas optativas ou nem era indicada em momento nenhum do curso. Destacamos o período do término do curso de graduação das cursistas, o qual transita entre os anos de 1997, 2008, 2011, 2012 e 2018, isso significa que passaram por tipos diferentes de grades curriculares em que a educação especial e inclusiva não era abordada em nenhuma disciplina (1997), passando pela disciplina optativa (2008 a 2012) e obrigatória<sup>55</sup> (2021), conforme os diálogos estabelecidos entre elas.

Considerando que a educação inclusiva representa um novo paradigma, sua implementação transcende a simples inserção de uma disciplina na grade curricular e requer um diálogo abrangente em toda a formação acadêmica. Nessa ótica, a ausência de disciplinas relacionadas, nas atividades curriculares, priva ou enfraquece os alunos de debates e diálogos nessa perspectiva e, de certa forma, distancia os discentes da oportunidade de exercer ações inclusivas dentro da universidade, as quais poderiam transformar e enriquecer sua formação inicial. Essa abordagem inclui a compreensão da dialética necessária para mudar paradigmas em direção à inclusão, que engloba um conjunto de transformações dentro das Universidades.

Sobre isso Lanuti (2023)<sup>56</sup> sinaliza que:

Infelizmente, as universidades de modo geral apresentam esse tema – a educação inclusiva – a partir de um modelo idealizado de estudante. Os cursos de formação não trabalham a partir da diferença humana, mas a partir da diversidade. Eles agrupam as pessoas em grupos de alunos capazes e incapazes, avançados e atrasados. Sempre as pessoas consideradas com deficiência são enquadradas nessas categorias e nos grupos identitários que representam, de certa forma, uma inferioridade ou falta de capacidade para aprender e se desenvolver. As universidades, de

<sup>55</sup> Esclarecemos que a disciplina de educação inclusiva se tornou obrigatória com o currículo de 2014. a partir do currículo de 2014 o setor de estudos da educação especial estava formado pelo rol de disciplinas que dialogavam com a proposta da educação inclusiva: Educação Inclusiva, práticas pedagógicas em educação inclusiva, Psicopedagogia, Psicomotricidade e Pedagogia Hospitalar e a disciplina obrigatória de Educação Especial.

<sup>56</sup> Entrevista concedida ao Porvir - Inovações em educação. Porvir é uma importante plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil. Disponível em: [https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=DChcSEwjxi8uL6NOGAX5W0gAHexXDMcYABADGgJjZQ&co=1&ase=2&gclid=CjwKCAjw65-zBhBkEiwAjrQRMNG9f6\\_9BuS\\_FWSHbewLJKzgEcOlpaX1EXY7Nytg4MG\\_upc6bfzMGROc814QAvD\\_BwE&ohost=www.google.com.br&cid=CAESVuD25L4AmbJLB0LlfbmB\\_A5pr-vUR70HFWUoPb-AcywNTztrcEfJQgWMNU-aozzJmg9T4eTKw459ARTzQ4plCeUvR6jYUrFEwgfWYYImm-ZokxHn7yW1V&sig=AOD64\\_12j8nSgesW2HHNDNgi0OEKAWHeEg&q&nis=4&adurl&ved=2ahUKEwjrtswL6NOGAXUzILkGHXmBANKQ0Qx6BAgJEAE](https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=DChcSEwjxi8uL6NOGAX5W0gAHexXDMcYABADGgJjZQ&co=1&ase=2&gclid=CjwKCAjw65-zBhBkEiwAjrQRMNG9f6_9BuS_FWSHbewLJKzgEcOlpaX1EXY7Nytg4MG_upc6bfzMGROc814QAvD_BwE&ohost=www.google.com.br&cid=CAESVuD25L4AmbJLB0LlfbmB_A5pr-vUR70HFWUoPb-AcywNTztrcEfJQgWMNU-aozzJmg9T4eTKw459ARTzQ4plCeUvR6jYUrFEwgfWYYImm-ZokxHn7yW1V&sig=AOD64_12j8nSgesW2HHNDNgi0OEKAWHeEg&q&nis=4&adurl&ved=2ahUKEwjrtswL6NOGAXUzILkGHXmBANKQ0Qx6BAgJEAE)



um modo geral, trabalham com esse aluno abstrato, com esse modelo idealizado pelo qual os outros são comparados. Tem uma coisa muito séria: a base de boa parte das disciplinas nos cursos de graduação está em políticas ultrapassadas. Muitos professores se baseiam em políticas que não defendem, por exemplo, o modelo social da deficiência, que não entendem a educação especial como uma modalidade que não substitui a educação comum. Todo esse entendimento faz com que a formação do professor fique fragilizada e tendenciosa no sentido de se aproximar muito mais de uma formação para uma prática integracionista do que propriamente inclusiva.

Concordamos com o autor ao destacar que as universidades ainda tratam o paradigma da inclusão de maneira superficial. É essencial implementar mudanças nas grades curriculares das universidades para garantir que a abordagem inclusiva seja universal em todos os cursos. Acreditamos que as universidades necessitam revisar suas abordagens educacionais para verdadeiramente abraçar a educação inclusiva, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais em vez de apenas promover uma diversidade superficial que perpetua preconceitos e estigmatização.

#### ii. Nas formações continuadas ofertadas pela rede de ensino

As professoras, no decorrer dos encontros, manifestaram críticas referentes ao sistema educacional de ensino municipal com relação à inclusão, revelaram um sentimento de decepção em relação ao processo de formação docente, especialmente no que diz respeito à abordagem multidisciplinar necessária para efetivar a inclusão e promover mudanças nos paradigmas associados a esses conceitos. As docentes expressaram descontentamento com as formações ofertadas, argumentando que estas não abordam adequadamente a perspectiva da inclusão. Quando o fazem, é de forma superficial e rápida, não atendendo às necessidades e expectativas das professoras. Isso foi destacado nos diálogos entre as docentes com relação à formação em serviço ofertada pela rede municipal de ensino de Fortaleza:

Dentro da própria prefeitura é lamentável que a prefeitura de Fortaleza, ela prioriza números invés de atendimentos aos professores e ao ensino, a gente tem uma quantidade imensa de matrícula sem estrutura nenhuma, nem formação adequada (prof.<sup>a</sup> Joana, 1<sup>o</sup> enc.)

Nas nossas formações, falam sobre tudo, né? Ah, mas a gente não vê nada sobre essa situação de reflexão sobre a inclusão. (prof.<sup>a</sup> Carla, 6<sup>o</sup> enc.)

Na formação de professores eu até sugiro que você Fabiana, pudesse estar lá e falar sobre essa metodologia. (prof.<sup>a</sup> Carla, 6<sup>o</sup> enc. 297)

Todo ano de formação, quando na formação se fala, é a questão da inclusão, é a angústia total, né? Todo mundo querendo uma solução aí à formadora só faz rir, e assim termina. Eu vi assim um momento foi tão

assim, pesado, umas 4 professores chorando, e se tremia, porque elas não sabiam mais o que fazer na sala de aula, por que os meninos levantaram a cadeira, quebrava cadeira, bateu no colega e tudo, aí foram vários os relatos, mas a formadora só diz, “gente eu não posso fazer nada”. Angustiante, sabe? E terminou sem acontecer. (prof.<sup>a</sup> Carla, 7<sup>o</sup> enc.)

Elas não fazem nada, a minha formadora, é como se fosse padrão, aí o que acontece, ela diz assim, coloquem no texto da avaliação. Tudo o que a gente fala para ela, em relação a qualquer assunto, ela tem esse texto padrão. “Gente, coloquem na avaliação da formação” que a SME vai ler. (prof.<sup>a</sup> Joana, 7<sup>o</sup> enc.)

Elas passam a formação inteira sem falar em inclusão e ao final tira 15 minutos para falar de inclusão, o que nos deixa angustiadas e descontentes. (prof.<sup>a</sup> Lucia, 7<sup>o</sup> enc.)

E, aqui, nesses dias, nesses momentos, a gente percebeu que a solução tá aí, entre nós, não é? É trazer o material de conhecimento, falar da nossa experiência, porque a gente tá encontrando a solução entre nós mesmos. Que deve ser levado para a escola, tirando um dia de planejamento, quer dizer, uma vez por mês, mensal, e vamos conversar sobre nossas crianças. Né? Sobre a inclusão, e daí a gente vai, como você diz, vai se criando uma situação, que vai acontecendo até chegar ao ponto que a gente fica sabendo o que fazer, como fazer, uma ajudando a outra (prof.<sup>a</sup> Carla, 7<sup>o</sup> enc.)

As falas das professoras indicam um contexto de realidade das suas salas de aula, com superlotação as salas, com muitas demandas para dar conta. Também identificamos uma tomada de consciência e uma análise crítica na qualidade da formação em serviço ofertada pela rede municipal de ensino, acompanhadas de um anseio por mudanças no modelo das formações. O objetivo é que a inclusão se torne uma questão central e transversal em todos os programas de formação, em vez de ser relegada a um mero exercício reflexivo momentâneo no qual as docentes não têm espaço para compartilhar suas próprias visões sobre inclusão, ensino e aprendizagem nessa abordagem.

Para realizar uma análise comparativa da insatisfação das professoras em relação às capacitações oferecidas pelo município, solicitamos à Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF) – Célula de Formação do Professor<sup>57</sup> - o histórico das formações continuadas para professores realizadas nos últimos nove anos, de 2015 a 2023, direcionadas aos professores do segundo ano do ensino fundamental I. Essas formações estão devidamente catalogadas com suas respectivas temáticas. Nosso objetivo foi identificar entre essas formações aquelas que abordaram

---

<sup>57</sup> COORDENADORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL (COEF) - CÉLULA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR - órgão responsável pela formação de professores do município de Fortaleza - documento emitido por esse órgão em resposta à solicitação de informações sobre as formações junto ao Sistema de Protocolo Único (SPU) do Município de Fortaleza, com o número do processo P088553/2024 Pesquisa de Mestrado de Fabiana Maria Barbosa de Sousa, Universidade Federal do Ceará.

questões relacionadas à temática da inclusão. Optamos por focar especificamente nessa modalidade de ensino, considerando que a maioria das professoras participantes de nossa pesquisa leciona para turmas do segundo ano, e os casos dos estudantes escritos por suas professoras e analisados coletivamente também pertenciam a essa mesma série. Apresentamos, no quadro a seguir, as informações do programa de formação continuada referente aos anos de 2015/16; 2019/20; 2022/23 – o documento na íntegra que abrange os anos de 2015 a 2023 está disponível nos anexos.

Quadro 10 – Formação continuada municipal de Fortaleza

(Continua)

<b>COORDENADORIA DO ENSINO - CÉLULA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR HISTÓRICOS DAS FORMAÇÕES – 2º ANO</b>			
<b>Ano</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>MESES</b>	<b>CERTIFICADO - FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA</b>
2015	10/03/2015-03/12/2015	JAN.	Ainda não havia iniciado as formações
		FEV.	Ainda não havia iniciado as formações
		MAR	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
		ABRIL	ROTINA DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
		MAIO	SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA
		JUNHO	PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA
		AG	AGRUPAMENTOS PRODUTIVOS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS
		SET.	PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA
		OUT.	O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
		NOV	GÊNEROS TEXTUAIS
		DEZ	NÚMEROS E OPERAÇÕES - RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
2016	14/03/2016-22/11/2016	JAN.	Ainda não havia iniciado as formações
		FEV.	Ainda não havia iniciado as formações
		MAR	A FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E APRESENTAÇÃO DO MATERIAL SEFE - CAMINHOS PARA O LETRAMENTO - UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR. ROTINA DA ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E A ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

Quadro 10 – Formação continuada municipal de Fortaleza

(Continua)

<b>COORDENADORIA DO ENSINO - CÉLULA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR HISTÓRICOS DAS FORMAÇÕES – 2º ANO</b>			
		ABRIL	SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA O ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
		MAIO	ANÁLISE E INTERVENÇÃO NA LEITURA E NA ESCRITA O TRABALHAR COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS
		JUNHO	A PROPOSTA CURRICULAR DE MATEMÁTICA DO ESTADO DO CEARÁ – BLOCOS DA MATEMÁTICA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
		AG	LEITURA NAS SÉRIES DE ENSINO FUNDAMENTAL E O USO DOS JOGOS DE LINGUAGEM GÊNEROS TEXTUAIS: CANÇÃO
		SET.	GRANDEZAS E MEDIDAS ORTOGRAFIA
		OUT.	JOGOS MATEMÁTICOS TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO
		NOV	EXPERIÊNCIAS EXITOSAS
		DEZ	NÃO houve formação nesse mês –final do ano letivo
2019	04/03/2019-03/12/2019	JAN.	Ainda não havia iniciado as formações
		FEV.	Ainda não havia iniciado as formações
		MAR.	CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO: ALFABETIZAR LETRANDO
		ABR.	A NATUREZA ALFABÉTICA DO SISTEMA DE ESCRITA.
		MAIO	APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO.
		JUN.	PRÁTICAS DE LINGUAGEM DA ORALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO.
		AGO.	PRODUÇÃO DE TEXTOS
		SET.	PRÁTICAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO.
		OUT.	SEMINÁRIO "TRAJETÓRIAS DE SUCESSO".
		NOV.	NÃO OCORREU
		DEZ.	RELATO DE EXPERIÊNCIA
2020	02/01/2020-30/11/2020	JAN.	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: INSTRUMENTO PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA.
		FEV.	A IMPLEMENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ(DCRC) E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO\APRENDIZAGEM.
		MAR.	DCRC E ESPECIFICIDADE DO COMPONENTE CURRICULAR

Quadro 10 – Formação continuada municipal de Fortaleza

(Continua)

<b>COORDENADORIA DO ENSINO - CÉLULA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR HISTÓRICOS DAS FORMAÇÕES – 2º ANO</b>			
		ABR.	Não aconteceu formação
		MAIO	Não aconteceu formação
		JUN.	Não aconteceu formação
		AGO.	AUTOCUIDADO: O CUIDADO DE SI PARA O CUIDADO DO OUTRO.
		SET.	CONHECENDO A SALA DE AULA COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
		OUT.	METODOLOGIA DOS DIÁLOGOS SOCIOEMOCIONAIS
		NOV.	AVALIANDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS
		DEZ.	Não aconteceu formação
2022	14/03/2022 31/10/2022	JAN.	Ainda não havia iniciado as formações
		FEV.	Ainda não havia iniciado as formações
		MAR.	INTRODUÇÃO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA E AO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM VIRTUAL (EAV)
		ABR.	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PLANEJANDO O ENSINO PARA A HETEROGENEIDADE
		MAIO	“QUE SOM É ESSE?”: O PAPEL DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA O APRENDIZADO DA ESCRITA ALFABÉTICA
		JUN.	LUDICIDADE NA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO: UM DIÁLOGO COM AS MATRIZES CULTURAIS DOS POVOS INDÍGENAS
		AGO.	O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA: ORGANIZANDO ATIVIDADES DIVERSIFICADAS PARA OS DIFERENTES NÍVEIS DE APRENDIZAGEM
		SET.	A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E A ALFABETIZAÇÃO: DESCONSTRUINDO MITOS E POTENCIALIZANDO PRÁTICAS
		OUT.	É POSSÍVEL ENSINAR E PRODUZIR BONS TEXTOS? : TECENDO FIOS ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DO PLANEJAMENTO COM DUPLO FOCO
		NOV.	Não aconteceu formação
		DEZ.	Não aconteceu formação
2023	Data não definida no doc.	JAN.	Não aconteceu formação
		FEV.	Não aconteceu formação

## Quadro 10 – Formação continuada municipal de Fortaleza

(Conclusão)

COORDENADORIA DO ENSINO - CÉLULA DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR HISTÓRICOS DAS FORMAÇÕES – 2º ANO	
MAR.	ALFALETRAR: ALFABETIZAR LETRANDO E LETRAR ALFABETIZANDO
ABR.	A DIVERSIDADE DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA (SEA) /PRÁTICAS COLABORATIVAS COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE O PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM E O PROFESSOR DO AEE
MAIO	CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: CONTOS DE ACUMULAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE MANIPULAÇÃO DOS SONS DAS SÍLABAS E FONEMAS / TECNOLOGIAS ASSISTIVAS INCLUSIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
JUN.	A HETEROGENEIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO COLABORATIVO/PRÁTICAS INCLUSIVAS DE LEITURA E ESCRITA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO
AGO.	A AVALIAÇÃO COMO SETA DO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA
SET.	AS INTERFACES DA ORALIDADE E DA ESCRITA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO /ENSINO EM MULTINÍVEIS COMO POSSIBILIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS
OUT.	LITERATURA INDÍGENA: UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO
NOV.	Não aconteceu formação
DEZ.	Não aconteceu formação

Fonte: Coordenadoria do Ensino Fundamental – 2024

O quadro acima nos indica que o programa de formação continuada ofertado para os docentes não abordou a temática da educação inclusiva. Durante todo esse recorte temporal de nove anos das formações, identificamos apenas uma temática de uma formação em abril/2023 que teve alguma abordagem, ainda de forma bem pontual, sobre a inclusão cujo tema foi: “A diversidade dos gêneros textuais para a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) /práticas colaborativas como possibilidade de inclusão: articulação entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE”.

As temáticas abordadas nas formações, conforme delineadas no quadro, não abraçam a perspectiva da inclusão. Também frustram por não proporcionarem um espaço de diálogo entre as educadoras sobre esse assunto tão importante para

o ensino nessa perspectiva, e não oferecem um canal de diálogos para que possam expressar suas necessidades formativas nesta área. Embora as abordagens sejam variadas e se concentrem em áreas como letramento, currículo e alfabetização, elas ainda refletem uma visão tradicional de formação, a qual não considera adequadamente as demandas da inclusão.

Essas formações parecem negligenciar a realidade de um público diversificado presente entre os alunos matriculados na rede de ensino deste município. Em 2023, segundo informações da SME, o panorama da educação inclusiva em Fortaleza revelou a presença significativa de 13.031 estudantes com deficiências, transtorno do espectro do autismo ou altas habilidades. Desse total, 11.034 alunos possuem laudo médico e 1.997 foram inseridos no sistema pela avaliação pedagógica, permitindo sua inclusão no sistema como público da educação especial, conforme estabelecido na nota técnica nº. 04/2014. Então, é uma demanda que não dá para negligenciar essa temática nas formações.

As autoras Oliveira Neta, Santos e Falcão (2023) defendem que a formação de professores é essencial para a implementação eficaz das diretrizes estabelecidas para educação inclusiva. Elas destacam que a BNCC (2023) enfatiza a necessidade de uma educação inclusiva, a qual atenda às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências. Para que a inclusão seja efetiva, é importante que os professores recebam uma formação adequada que os capacite a desenvolverem e proporem práticas pedagógicas inclusivas. Essas autoras destacam que a formação de professores ainda representa um desafio significativo no País, pois muitos docentes se sentem despreparados para atuar com estudantes da educação especial/inclusiva. Elas ainda destacam que essa situação reflete a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores, de modo que todos se sintam capacitados para implementar práticas inclusivas e atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, é importante desenvolver políticas educacionais que promovam a inclusão desse estudante, evitando a segregação dos alunos em ambientes separados e garantindo que todos possam aprender juntos em um ambiente acolhedor e inclusivo.

Assim,

[...] a formação de professores precisa se alicerçar na perspectiva de produzir posturas e práticas pedagógicas que promovam a participação e aprendizagem dos estudantes na escola, conforme suas necessidades específicas, por meio da apropriação de conhecimentos que mobilizem a

definição de estratégias, recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de promover essa aprendizagem. (Oliveira Neta; Santos; Falcão, 2023, p. 36)

Zaniolo (2012) enfatiza a importância da reflexão contínua na prática educacional. Para esse autor, a formação inicial do docente é apenas o começo de um processo de aprendizado contínuo que se estende ao longo de toda a carreira profissional. As reflexões sobre as experiências vividas, as práticas pedagógicas adotadas e os resultados obtidos são cruciais para o crescimento e desenvolvimento profissional.

Corroboramos as autoras Oliveira Neta, Santos e Falcão (2023) quanto à necessidade de se abordar a perspectiva da educação inclusiva nas formações. Essa temática deve fazer parte dos princípios para o eixo de formação de professores, compreendendo que é o contexto coletivo que dificulta a inclusão do estudante com deficiência. É importante que a formação de professores priorize a compreensão da deficiência a partir do modelo social, o que implica “[...] promover mudanças na base dos sistemas de ensino, que precisam desconstruir concepções e práticas cristalizadas no âmbito escolar” (Mantoan; Lanuti, 2022, p. 35).

Compreendemos que a abordagem inclusiva na educação não se limita apenas à formação de professores, mas é um componente essencial de uma transformação mais ampla nos diversos contextos que compõem uma sociedade. Ainscow (2002) destaca que essa transformação deve ocorrer em níveis políticos, culturais e práticos, e a formação de professores desempenha um papel fundamental nesse processo.

Lanuti e Mantoan (2022) enfatizam a importância de criar ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, características ou circunstâncias individuais. Isso implica uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade, promova a equidade e forneça suporte acessível para garantir o sucesso de todos os alunos.

Da mesma forma, Oliveira Neta, Santos e Falcão (2023); Lanuti e Mantoan (2022) contribuem para esse paradigma ao destacarem a necessidade de mudanças profundas nos sistemas educacionais para garantir a inclusão de todos os alunos. Isso envolve não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também a revisão das políticas educacionais e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a participação de todos os alunos.



Portanto, nossa pesquisa destacou, por meio das contribuições das professoras participantes, que a formação de professores é um dos caminhos para promover essas mudanças, capacitando os educadores com as habilidades, conhecimentos e práticas pedagógicas necessárias para criar ambientes inclusivos e eficazes para aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. No entanto, é importante reconhecer que a promoção da inclusão requer uma abordagem não apenas relacionada à formação de professores, mas também aos aspectos políticos, culturais e práticos da educação.

## **6 APRECIÇÃO DAS DOCENTES ACERCA DA METODOLOGIA DA PESQUISA COM FOCO NA TEMATIZAÇÃO DOS CASOS DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Nesta seção, vamos apreciar as respostas das professoras participantes de nossa pesquisa sobre suas percepções e opiniões a respeito da metodologia de casos de estudantes com deficiência intelectual utilizada na pesquisa. Também iremos apresentar a reescrita dos três casos de estudantes que foram analisados coletivamente e finalizamos com as considerações finais sobre as análises.

### **6.1 Análise das docentes sobre o uso de casos de estudantes com D.I**

É importante destacar que essa subseção foi organizada devido à intensidade dos depoimentos e relatos em sentido que consideramos positivo. Atribuímos importância a esses depoimentos que ganharam força ao longo dos encontros, embora que inicialmente a pesquisadora não tenha deliberadamente buscado tal “validação” dessa metodologia, que faz parte do objeto de estudo traçado para nossa pesquisa, cujo tema incide sobre “Reflexão de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma pesquisa colaborativa.

Para realizar este momento de análise, organizamos as perspectivas e opiniões das professoras sobre a metodologia de casos de estudantes utilizada na pesquisa, discutida ao longo dos encontros e especialmente sobre os momentos de escrita e análise dos casos de seus estudantes com deficiência intelectual.

As professoras atribuíram significativa importância a essa metodologia de casos de estudantes proposta na pesquisa, o que nos permitiu, por meio de suas falas, estruturar as seguintes categorias:

- a. Aproximação das docentes de seus estudantes com D.I;*
- b. Mudança conceitual (de paradigmas) sobre inclusão;*
- c. A Utilização de estudos da literatura específica provocou a ampliação conceitual acerca da INCLUSÃO;*

- d. Perspectivas sobre as práticas pedagógicas a partir da metodologia da pesquisa com Casos de estudantes;*
- e. Contribuição da metodologia da pesquisa sobre o processo de avaliação dos alunos;*
- f. Levantamento de críticas sobre a formação continuada do município de Fortaleza;*
- g. Levantamento de críticas sobre seus contextos de sala de aula*
- h. Validação dessa metodologia de formação pelas docentes.*

Vamos apreciar cada um desses pontos destacados por meio das declarações das professoras, que compartilharam suas avaliações e opiniões sobre a metodologia proposta em nossa pesquisa, a qual foi recebida positivamente pelas docentes conforme destacado em diversos momentos dos encontros.

*a. Aproximação das docentes de seus estudantes*

Essa metodologia possibilitou, de forma pragmática, a aproximação das professoras de seus alunos com deficiência intelectual, possibilitando-lhes conhecer suas diversas potencialidades e habilidades. Os depoimentos sobre essa questão foram expressos no 3º, 5º e 6º encontros com as professoras. As falas das docentes indicam essa premissa:

Eu acho que essa dinâmica deveria acontecer pelo menos no bimestre, ou semestre, discutir um problema do aluno, por exemplo com dois ou três professoras que estão no planejamento naquele dia, então sentarmos 30 minutos para conversar sobre um Caso de ensino, sobre a questão da inclusão, é isso aqui, sabe, fazer isso aqui na escola, sabe. por exemplo sentar com meus colegas para falar sobre esse aluno aqui. (prof.<sup>a</sup> Carla 3º enc., caso 02)

Uma coisa eu achei muito legal, é a gente ouvir os colegas lendo, é, é, muito bom identificar essas coisas, é ver e sentir que a gente não está sozinha, que a colega nos ajuda a evoluir. (Prof.<sup>a</sup> Edu, 5º enc., caso 03)

Eu acho que para mim, a escrita do Caso, é, foi importante, ter esse olhar de fora, e tentar enxergar assim que a gente que está dentro da situação não consegue, né? por que a gente sempre enxerga o negativo, falta isso, não consegue isso, não é? Então, eu já fiz isso, mas não deu certo. (Prof.<sup>a</sup> Havena, 5º enc., caso 03)

Bem, meu caso não foi analisado no coletivo, mas, é um caso parecido é comum com o de todas. [...] E, aí, um fato de destaque e importante foi de conversar sobre o assunto inclusão, faz com que a gente reflita mais até que o normal, e, pense, reflita, olha, eu poderia ter agido dessa forma, eu

poderia ter trabalhado assim. (Prof.<sup>a</sup> Nara 6<sup>o</sup> enc., estudo do texto de Vygotsky).

Vale destacar que, no sexto encontro, não tivemos nenhum caso de estudante para análise. Esse momento foi de estudos do texto de Vygotsky, intitulado “*Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada*”, e as professoras destacaram a importância do saber teórico para melhor compreender os aspectos relacionados à inclusão desse estudante.

Consideramos ser de fundamental importância conhecer o aluno com deficiência intelectual, é substancial que as professoras compreendam como esse aluno aprende, suas preferências e necessidades individuais. Esse conhecimento é crucial para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem estratégias de ensino e atividades que atendam melhor a essas demandas, promovendo um ambiente de aprendizagem e inclusão.

Do ponto de vista da pesquisa, houve um avanço significativo ao reconhecer que o aluno com deficiência intelectual (DI) é um indivíduo em processo de aprendizagem, assim como os demais alunos. Ademais, foi importante identificar o nível de desenvolvimento desse aluno como essencial para traçar estratégias pedagógicas adequadas. Isso envolve a criação de práticas de ensino que possibilitem o avanço do estudante no conhecimento de forma contínua e significativa.

#### *b. Mudança conceitual (de paradigmas) sobre inclusão*

As professoras ressaltaram que a metodologia da pesquisa possibilitou uma mudança conceitual (de paradigmas) em relação às temáticas que versam sobre a inclusão do estudante com DI, bem como sobre a compreensão de práticas pedagógicas inclusivas.

Essa pesquisa me levou a refletir mais sobre o tipo de práticas inclusivas a serem usadas em sala, devido ter que ajudar os alunos, e devido à ajuda também dos colegas de pesquisa, nos casos das pesquisas e sugestões de atividades a serem usados nos casos, né? Então, depois também que tenho notado que ele também ficou mais participativo comigo (Prof.<sup>a</sup> Joana, 7<sup>o</sup> enc., avaliação da pesquisa)

Aí foi importante que eu percebi que eles realmente estavam participando de alguma coisa significativa, que estavam brincando, né? Mas o ponto interessante é estar aqui que a gente vai se avaliar e tentar melhorar. (Prof.<sup>a</sup> Nara, 7<sup>o</sup> enc., avaliação da pesquisa)

São conhecimentos que realmente eu só poderia aprender com as minhas vivências e estar associando essa vivência com esse compartilhamento desses novos conhecimentos, dessas experiências é muito mais importante. (Prof.<sup>a</sup> Maria, 7<sup>o</sup> enc., avaliação da pesquisa)

Então assim essa nossa discussão tem que ser alcançada por outros profissionais, pela gestão de sala, porque está faltando consciência em alguns. (Prof.<sup>a</sup> Edina, 7<sup>o</sup> enc., avaliação da pesquisa)

Cada encontro e momento da formação revelaram progressos importantes por parte das professoras no que diz respeito à inclusão de alunos com DI. As docentes demonstraram um entendimento crescente sobre como ensinar esses alunos e como eles aprendem, o que é refletido nas suas práticas pedagógicas que atendem aos princípios da perspectiva da educação inclusiva.

*c. A Utilização de estudos da literatura específica provocou a ampliação conceitual acerca da inclusão*

A metodologia da pesquisa, fundamentada no estudo da literatura com base nos trabalhos de Vygotsky (2021), Lustosa (2018) e Sousa (2023), ampliou os conceitos relacionados à inclusão. As professoras ressaltam que o conhecimento teórico, especialmente o de Vygotsky, promoveu uma transformação em suas concepções sobre a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (D.I.). Essa mudança possibilitou a compreensão de novas formas e abordagens para o processo de aprendizagem desses alunos.

Essa metodologia nos trouxe uma nova reflexão de conceitos já conhecidos, principalmente ao olhar de Vygotsky, quando fala sobre buscar formas e caminhos diferentes para a aprendizagem da criança com D.I. (Prof.<sup>a</sup> Edina, 7<sup>o</sup> enc.)

A teoria serve para nos orientar, nos fazer refletir baseadas em estudos importantes. Os teóricos estudados foram muito relevantes para a temática. (Prof.<sup>a</sup> Edu, 7<sup>o</sup> enc.)

Sim, principalmente a parte da “compensação” onde nos esclarece que o aluno com D.I é importante que o mediador instiga as habilidades nesse aluno. Que as práticas pedagógicas constituem molas propulsoras ao desenvolvimento deste estudante (c/D.I) (Prof.<sup>a</sup> Edina, 7<sup>o</sup> enc.)

As leituras indicadas contribuíram para a ampliação do conhecimento sobre Deficiência intelectual, práticas pedagógicas e sobre inclusão. A compreensão desses temas ajudou a entender os processos de aprendizagem, da inclusão das crianças no âmbito social e da superação de dificuldades. (Prof.<sup>a</sup> Havena, 7<sup>o</sup> enc.)

*d. Perspectivas sobre as práticas pedagógicas a partir da metodologia da pesquisa com casos de estudantes*

Nessas perspectivas, as professoras destacaram várias práticas que, segundo elas, são significativas para a inclusão, as quais não conseguiram compreender e nem identificar antes da pesquisa. Sobre isso, identificamos algumas premissas destacadas por elas que consideramos de maior relevância:

i. A metodologia da pesquisa possibilitou a emergência da autoavaliação das práticas pedagógicas

Achei maravilhosa. O partilhar de nossas vivências e a escuta das vivências das demais colegas proporcionou um momento raro e muito importante para a reflexão e avaliação de nossa prática pedagógica. (Prof.<sup>a</sup> Havena, 7<sup>o</sup> enc.,)

Essa experiência foi de extrema importância pois o compartilhamento das vivências de outras colegas de profissão, juntamente com o estudo dos textos, proporcionaram reflexões sobre nossa prática docente. Essas reflexões também contribuíram para o aprimoramento e até mesmo a inovação das minhas vivências de sala de aula, pois trouxe novas ideias a partir de outros olhares e novas perspectivas. (Prof.<sup>a</sup> Maria, 7<sup>o</sup> enc.,)

ii. Afirmam que a metodologia da pesquisa provocou mudanças sobre a prática pedagógica

Emergiram a prática constante de um olhar mais observador, a mudança de perspectiva sobre as potencialidades destas crianças e o exercício da busca de estratégias pedagógicas direcionadas que contemplem não apenas as crianças com D.I mas toda a turma. (Prof.<sup>a</sup> Havena, 7<sup>o</sup> enc.)

As práticas pedagógicas inclusivas não se tratam necessariamente de práticas segregadas, pelo contrário, devem contemplar as especificidades daqueles que possuem deficiência e também podem ser aplicadas a todos outros de maneira que haja um contexto em comum em que todos possam realizar, participar de atividades e vivências dentro das suas potencialidades. (Prof.<sup>a</sup> Maria, 7<sup>o</sup> enc.)

Que meu aluno com deficiência intelectual pode sim aprender de forma que sejam acessíveis e verdadeiramente significativas para ele. Essa metodologia nos trouxe uma nova reflexão de conceitos já conhecidos, principalmente ao olhar de Vygotsky, quando fala sobre buscar formas e caminhos diferentes para a aprendizagem da criança com D.I. (Prof.<sup>a</sup> Edina, 7<sup>o</sup> enc.)

Refletir com mais atenção sobre minhas práticas pedagógicas. (Prof.<sup>a</sup> Carla, 7<sup>o</sup> enc.);

iii. A metodologia da pesquisa provocou mudanças nas suas práticas pedagógicas, ideias de trabalhar com diferentes recursos a partir das trocas coletivas

O estudante com deficiência intelectual deve ser estimulado através de imagens, músicas, recursos lúdicos, devemos retomar o assunto sempre que necessário, pois a memória também deve ser estimulada. Além disso, qualquer avanço deve ser celebrado, elevando sempre a sua autoestima e os fazendo acreditar que são capazes de aprender. (Prof.<sup>a</sup> Edu, 7<sup>o</sup> enc.)  
Alguns conhecimentos advindos dos textos estudados e ideias de diferentes recursos e práticas pedagógicas compartilhados a partir das experiências das colegas. (Prof.<sup>a</sup> Maria, 7<sup>o</sup> enc.)

iv. A metodologia da pesquisa proporcionou reflexões no seu papel docente e na emergência de novas práticas pedagógicas mais respeitosas para inclusão do seu aluno com DI

Reflexões acerca do meu papel docente como professora de uma criança com deficiência e novas práticas respeitosas que promovam o desenvolvimento da criança. (Prof.<sup>a</sup> Edu, 7<sup>o</sup> enc.)

v. A pesquisa provocou mudanças nas práticas pedagógicas de modo a oportunizar os alunos com DI a vivenciarem situações de agrupamentos funcionais/sociais

Meu aluno começou a interagir com colegas e comigo e gostar mais das atividades propostas. (Prof.<sup>a</sup> Lucia, 7<sup>o</sup> enc.)

As práticas não precisam ser isoladas ou diferentes e individuais. As crianças aprendem umas com as outras, então práticas coletivas devem ser sempre promovidas. (Prof.<sup>a</sup> Edu, 7<sup>o</sup> enc.)

vi. A metodologia da pesquisa proporcionou às professoras dar espaço ativo e de protagonista aos alunos com D.I, dando importância a escutá-lo como sujeito de direito.

Ele parece mais interessado nas propostas pedagógicas, ainda que não tenha apresentado evolução nas habilidades de letramento e alfabetização. (Prof.<sup>a</sup> Joana, 7<sup>o</sup> enc.)

Esses aspectos relacionados às práticas pedagógicas do ponto de vista da pesquisa foram mais importantes e significativos, se é que podemos destacar um ponto preponderante relacionado ao uso dessa metodologia. Destacamos isso porque as docentes apresentavam um distanciamento com relação à importância das práticas pedagógicas para inclusão. Nos mais diversos momentos da pesquisa, delegaram culpa a outros segmentos (família, própria deficiência intelectual, não alfabetização desse estudante, ao sistema e outros) e não se aproximavam do papel importantíssimo que as práticas pedagógicas assumem. Além disso, quando

voltavam a atenção para práticas pedagógicas, manifestavam concepções de forma equivocada, sobre os princípios da inclusão, ou seja, ideias pautadas nos aspectos relacionados ao integracionismo.

As professoras destacam que essa metodologia proporcionou mudanças nas suas práticas pedagógicas, com o olhar mais observador para as potencialidades do seu aluno com D.I. sendo estes incluídos num espaço coletivo onde todos participam do mesmo processo de ensino.

*e. Contribuição da metodologia da pesquisa sobre o processo de avaliação dos alunos*

A metodologia, explorando coletivamente casos de estudantes, possibilitou refletir sobre a avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Ademais, possibilitou refletir sobre a avaliação desses estudantes, pensando também na diversificação de estratégias de como avaliar. Foi uma reflexão bastante positiva e que nos traz outra visão para podermos analisar melhor os casos. (Prof.<sup>a</sup> Lucia, 7<sup>o</sup> enc.)

*f. Levantamento de críticas sobre a formação continuada do Município de Fortaleza*

Durante as discussões sobre os casos de estudantes e a metodologia formativa da pesquisa, as professoras levantaram críticas sobre a formação continuada em Fortaleza, destacando que esta não atende adequadamente às necessidades de inclusão dos alunos. Essa questão foi manifestada nos dois últimos encontros pela professora Carla (6<sup>o</sup> encontro) e pelas docentes Nara, Carla, Lucia, Joana e Edina (7<sup>o</sup> encontro).

Fabiana, na formação de professores eu até sugiro que você Fabiana, pudesse estar lá e falar sobre essa metodologia (Prof.<sup>a</sup> Carla, 6<sup>o</sup> enc., estudo do texto).

Nas nossas formações, falam sobre tudo, né? Ah, mas a gente não vê nada sobre essa situação, reflexão sobre a inclusão. (Prof.<sup>a</sup> Carla 6<sup>o</sup> enc.)

Todo ano de formação, quando na formação se fala, é a questão da inclusão, é a angústia total, né? Todo mundo querendo uma solução aí à formadora só faz o ri assim e termina. (Prof.<sup>a</sup> Carla, 7<sup>o</sup> enc.)

E colocar isso aqui nas formações (Prof.<sup>a</sup> Lucia, 7<sup>o</sup> enc.)



É claro que todos nós professores de educação estamos em formação. Então, levar essa pesquisa, essa metodologia, para as formações. Porque aí todo mundo vai ter que falar sobre inclusão (Prof.<sup>a</sup> Lucia, 7<sup>o</sup> enc.)  
 Por que, o que foi mais pedido pelos professores da prefeitura de Fortaleza, foi que se falasse sobre inclusão nas formações. E, aqui, dessa forma, nesse contexto a gente tá vendo que tá funcionando (Prof.<sup>a</sup> Lucia 7<sup>o</sup> enc.)

*g. Levantamento de críticas sobre seus contextos de sala de aula*

Durante as discussões sobre os casos dos estudantes com deficiência, as professoras também expressaram suas insatisfações em relação às condições e trabalho no contexto de sala de aula. Elas relataram salas de aula abafadas e pequenas, com uma quantidade significativa de alunos, variando entre 25 e 35 por turma, além de 1 a 3 estudantes com deficiência em cada sala. Esse cenário contribui para a sobrecarga das professoras, que precisam lidar com diversas demandas, ao mesmo tempo em que são pressionadas a preparar os alunos para as provas do SPAECE. Essas dificuldades foram levantadas nos dois últimos encontros, sendo mencionadas pela professora Carla no 6<sup>o</sup> encontro e pelas docentes Nara, Carla, Lúcia, Joana e Edina no 7<sup>o</sup> encontro.

Dentro da própria prefeitura é lamentável que a prefeitura de Fortaleza, ela prioriza números invés de atendimentos aos professores e ao ensino, a gente tem uma quantidade imensa de matrícula sem estrutura nenhuma, nem formação adequada (prof.<sup>a</sup> Joana, 1<sup>o</sup> enc.)

*h. Validam a metodologia de casos de estudantes com D.I para formação e o processo de inclusão*

As professoras afirmam que a análise coletiva de casos de estudantes é um suporte importante para a formação docente. Essa metodologia permite que as professoras conheçam melhor seus estudantes, reconheçam suas potencialidades, habilidades, necessidades específicas, mas também identifiquem as dificuldades e barreiras, além de proporcionar uma compreensão mais profunda do processo de inclusão.

Para mim, o mais significativo foi a mudança de olhar em relação às crianças com D.I. Compreendi destacar as potencialidades ao invés das dificuldades e deficiência, entendendo também que não existe um padrão de aprendizagens. (Prof.<sup>a</sup> Havena, 7<sup>o</sup> enc.)

Hoje acredito que passei a refletir mais sobre as minhas práticas, se realmente as minhas propostas pedagógicas podem ser proveitosas para

todos. Além disso, penso em mais recursos a serem utilizados quando for trabalhar com determinado assunto, diversificando as metodologias. (Prof.<sup>a</sup> Edu, 7<sup>o</sup> enc.)

Buscar ouvir mais as crianças; fazer grupos de mentorias entre as crianças; desenvolver temáticas do seu interesse. (Prof.<sup>a</sup> JOANA, 7<sup>o</sup> enc.)

A prática de observação, de um olhar mais atencioso, o tipo de atividades a serem utilizadas pelos alunos. (Prof.<sup>a</sup> Lucia, 7<sup>o</sup> enc.)

As docentes destacam que essa metodologia atende às suas necessidades formativas em relação aos conhecimentos sobre inclusão, além de proporcionar um espaço para expor seus conhecimentos e fragilidades sobre práticas pedagógicas voltadas para esse público. O diálogo coletivo com outras professoras, na visão das docentes, amplia suas perspectivas sobre inclusão, já que compartilham experiências similares e enxergam novas possibilidades para suas práticas.

A importância de estar em um ambiente voltado para estudos mas que também foi acolhedor a ponto de podermos falar sobre nossas dificuldades e angústias, sem anular o objetivo de adquirir e compartilhar conhecimento. (Prof.<sup>a</sup> Maria, 7<sup>o</sup> enc.)

Um novo olhar sobre a inclusão, que todos são capazes de se desenvolverem e que tudo depende da minha prática em sala de aula. (Prof.<sup>a</sup> Edina, 7<sup>o</sup> enc.)

O partilhar de nossas vivências e a escuta das vivências das demais colegas proporcionou um momento raro e muito importante para a reflexão e avaliação de nossa prática pedagógica. (Prof.<sup>a</sup> Havena, 7<sup>o</sup> enc.)

E, aqui, nesses dias a gente percebeu que a solução tá aí, entre nós, não é? É trazer o material de conhecimento, falar da nossa experiência, porque a gente tá encontrando a solução entre nós mesmos. Que deve ser levado para a escola, tirando um dia de planejamento, quer dizer, uma vez por mês, mensal, e vamos conversar sobre nossas crianças. Né? Sobre a inclusão, e daí a gente vai, como você diz, vai se criando uma situação, que vai acontecendo até chegar ao ponto que a gente fica sabendo o que fazer, como fazer, uma ajudando a outra. (Prof.<sup>a</sup> Havena, 7<sup>o</sup> enc.)

As professoras destacam que essa metodologia é importante, pois descobriram, por meio desta, que a solução para a inclusão do aluno reside entre as próprias docentes. Esse processo se torna um momento de acolhimento e partilha entre as professoras, além de promover uma tomada de consciência reflexiva por meio da discussão colaborativa em grupo.

Formosinho (2002, 2009) defende que a formação em serviço promove um ambiente colaborativo de interação e trabalho em conjunto, para ela a colaboração entre pares facilita a troca de experiências e saberes, enriquecendo a prática pedagógica. Destaca que os profissionais que compartilham seus saberes e

suas experiências aprendem uns com os outros. Isso valoriza tanto os conhecimentos teóricos quanto práticos. Para a autora, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica é essencial para o desenvolvimento profissional. Refletir criticamente permite aos professores identificarem áreas de melhoria, adaptar estratégias e inovar na sua prática educativa.

Nossa pesquisa evidenciou a importância dessa metodologia para as docentes, percebida como mais significativa e vivencial em comparação com as propostas formativas atualmente oferecidas pela rede de ensino à qual pertencem. Identificamos que as formações vigentes possuem lacunas que não atendem plenamente às necessidades das docentes participantes.

## **6.2 Reescrita dos casos dos estudantes com deficiência intelectual: um olhar diferente sobre seus estudantes**

Esta atividade foi proposta ao final dos encontros da pesquisa, no qual convidamos as professoras que realizassem a reescrita dos casos que apresentaram, para reflexão e análises coletivas. Essas narrativas foram compartilhadas no último encontro, juntamente à avaliação da metodologia utilizada em nossa pesquisa.

As docentes reescreverem o caso do seu estudante, incorporando soluções que surgiram para a problemática enunciada por elas na escrita do caso, destacando como essas soluções propostas ajudaram a minimizar as dificuldades, com base nas análises coletivas e individuais realizadas ao longo dos encontros somadas às discussões sobre inclusão e práticas pedagógicas. No quadro 11, está apresentada a reescrita<sup>58</sup> do caso 01 que foi apresentado, analisado e discutido no segundo encontro da pesquisa.

### Quadro 11 – Reescrita do 1º caso analisado (2º encontro - Prof.<sup>a</sup>: Edu)

TÍTULO: A aprendizagem da criança com deficiência intelectual

Primeiramente, gostaria de enfatizar que esta pesquisa foi muito importante para me aprofundar em temáticas acerca da educação inclusiva e deficiência intelectual, além de poder contribuir e, ao mesmo tempo, aprender sobre práticas pedagógicas inclusivas com as outras professoras participantes. Com o estudo, percebi a importância do olhar atento para a criança com

<sup>58</sup> As reescritas dos três casos analisados coletivamente estão disponibilizadas nos anexos.

deficiência intelectual, não só com o foco em suas dificuldades, mas também para as suas potencialidades, além de entender que é preciso planejar práticas que envolvam toda a turma. O ensino inclusivo não se trata apenas de fazer atividades diferentes e específicas, vai além: planejar propostas e experiências que sejam realizadas de maneira coletiva e cooperativa.

Contação de histórias com imagens, Contos acumulativos, desenhos e atividades em grupo.

Após o diálogo sobre o meu caso de estudante, iniciei uma sequência didática com o gênero textual fábula com toda a turma. Pensando nas contribuições das colegas, planejei uma experiência com contação de história, utilizando imagens e solicitando o reconto. A experiência se deu da seguinte forma: Escolhi a fábula "O rato do campo e o rato da cidade" (Afinal trabalhamos as diferenças entre o campo e a cidade na disciplina de geografia) e realizei a contação dessa história utilizando imagens. Depois disso, conversamos sobre a história, o que acharam, a parte que mais gostaram, sempre solicitando a participação da minha aluna com deficiência intelectual. Após a roda de conversa, pedi para as crianças fecharem os olhos e passei pelas cadeiras entregando para cada uma, uma imagem referente a alguma parte da história. Depois, solicitei que as crianças levantassem, fossem para a frente da sala e, sozinhas, se organizassem lado a lado para que as imagens ficassem na ordem que os fatos da história acontecem, trabalhando assim a memória, raciocínio e noções de início, meio e fim. Alguns alunos ficaram um pouco confusos (inclusive a aluna com D.I.), pois não se recordava da sequência dos fatos da história, porém conseguiram com o meu auxílio. Com os alunos ordenados, cada um falou sobre a parte da história a qual a imagem se referia (quando o rato visita o outro, quando o rato do campo vai embora, etc). Através dessa atividade foi possível trabalhar o raciocínio lógico, a memória, a ordenação dos fatos e, principalmente a cooperação, pois um colega ajudou o outro de acordo com as dúvidas que surgiam. O trabalho colaborativo entre todos foi importante e significativo para a inclusão de minha aluna com deficiência intelectual. Entender que essa criança aprende foi importante.

Fonte: Arquivo da pesquisadora - 2023

Na reescrita do caso de sua aluna, a professora Edu enfatizou a importância da metodologia proposta, apresentando mudanças nas atividades a partir de uma perspectiva inclusiva. Ela implementou atividades colaborativas que envolviam toda a turma e destacou uma atividade que realizou em sala de aula, com contos cumulativos, em que observou o engajamento significativo de sua aluna com deficiência intelectual. Seu relato evidencia uma mudança de foco, passando da deficiência e do atendimento individualizado para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Com o estudo, percebi a importância do olhar atento para a criança com deficiência intelectual, não só com o foco em suas dificuldades, mas também para as suas potencialidades, além de entender que é preciso planejar práticas que envolvam toda a turma. O ensino inclusivo não se trata apenas de fazer atividades diferentes e específicas, vai além: planejar propostas e experiências que sejam realizadas de maneira coletiva e cooperativa. (Prof.<sup>a</sup> Edu, 7<sup>o</sup> enc., reescrita do caso)

É válido destacar que, nessa enunciação, a professora Edu faz alusão à importância de identificar as potencialidades do estudante com D.I e planejar atividades que envolvam toda a turma de maneira coletiva e colaborativa. Ela mostra

uma evolução conceitual em seu pensamento sobre a inclusão e práticas pedagógicas.

Do ponto de vista da pesquisa, consideramos um avanço bem importante, visto não haver antes o respeito às possibilidades e necessidades dos alunos com D.I, ademais, a palavra “respeito” para com o aluno não havia nos discursos dessa professora.

#### Quadro 12 – Reescrita do 2º caso analisado (3º encontro - Prof.<sup>a</sup>: Maria)

##### TÍTULO: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO

As discussões com as outras colegas sobre o caso do meu estudante Samuel foram muito importantes e significativas para a inclusão desse aluno e para minha compreensão sobre esse tema tão importante. As colaborações das colegas me fizeram identificar potencialidades nesse aluno, e atividades que pudessem ser mais significativas para ele e também para a turma.

A prática do alinhavo foi uma sugestão importante, pois ainda não havia incluído em nosso cotidiano e, de fato, pode melhorar aspectos da coordenação motora, além de ser bastante atrativo para as crianças em geral. Práticas como reconto e utilização de recursos visuais também foram citadas e já utilizadas em sala, o que fez perceber que também são de interesse não somente do aluno com deficiência intelectual, mas da turma toda.

Uso do alinhavo, recursos visuais e recontos pois Samuel apresenta grandes dificuldades nos aspectos de coordenação motora e memorização.

Levei a turma para realizar uma atividade na sala de inovação. A atividade era voltada para o gênero textual lista. Nessa experiência, contamos com o apoio do monitor da sala de inovação e com o recurso do chromebook. Cada aluno tinha acesso a um dispositivo onde seria produzido a sua lista, juntamente com a escrita do nome completo. A turma ficou dividida em grupos, assim uns poderiam ajudar os outros. Todos ficaram entusiasmados com a atividade e, com a colaboração de todos, a atividade foi concluída com sucesso. Samuel demonstrou grande curiosidade e interesse pela atividade, e fizemos o reconhecimento das letras no teclado do chromebook através da intervenção dos colegas, minha e do monitor. Sei que o desenvolvimento de Samuel acontece de forma mais lenta, mas o importante é contribuir para que ele seja incluído, se sinta acolhido e pertencente ao grupo.

Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na reescrita de seu caso, a professora Maria também ressalta a importância da metodologia proposta na pesquisa para compreender melhor os aspectos relacionados à inclusão. Ela destacou a importância de identificar as potencialidades de seus estudantes e de propor atividades que envolvessem toda a turma, abandonando a prática de atividades diferenciadas apenas para alunos com D.I, que ela anteriormente acreditava ser inclusão. A professora mencionou uma atividade coletiva e colaborativa que realizou na sala de inovação e enfatizou o quanto o estudante com deficiência intelectual se envolveu nessa proposta.

As discussões com as outras colegas sobre o caso do meu estudante Samuel foram muito importantes e significativas para a inclusão desse aluno e para minha compreensão sobre esse tema tão importante. As colaborações das colegas me fizeram identificar potencialidades nesse

aluno, e atividades que pudessem ser mais significativas para ele e também para a turma. (Prof.<sup>a</sup> Maria, 7<sup>o</sup> enc., reescrita do caso)

A fala da professora Maria revela avanços significativos no entendimento e na prática da inclusão. Primeiro, ela destaca a importância das discussões com as colegas, mostrando que a troca de experiências e a colaboração entre professoras são fundamentais para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Essa interação permitiu à professora identificar as potencialidades do seu estudante, Samuel, o que é um avanço importante, pois desloca o foco das deficiências, das dificuldades para as potencialidades e capacidades do aluno.

Além disso, a docente Maria menciona a elaboração de atividades mais significativas tanto para Samuel quanto para toda a turma. Isso indica uma compreensão mais aprofundada de que a inclusão não se trata apenas de diferenciar atividades para um único aluno, mas de criar um ambiente de aprendizagem onde todos os estudantes possam participar e se beneficiar. Esse enfoque nas atividades colaborativas e significativas promove a inclusão de maneira mais eficaz, pois valoriza a diversidade e incentiva a participação de todos os alunos, independentemente de suas habilidades.

Por fim, a fala de Maria reflete uma mudança de paradigma na sua abordagem pedagógica, saindo da ideia de atividades diferenciadas exclusivamente para o aluno com deficiência intelectual e adotando uma perspectiva mais inclusiva. Isso demonstra um avanço na construção de uma prática educativa que realmente contempla a inclusão, promovendo um ambiente mais equitativo e participativo para todos os estudantes.

#### Quadro 13 – Reescrita do 3<sup>o</sup> caso analisado (5<sup>o</sup> encontro - Prof.<sup>a</sup>: Joana)

Ao longo da exposição dos casos de ensino dessa pesquisa, passei a adotar algumas ações sugeridas pelas professoras participantes: sequências didáticas de leitura e escrita; interações com a criança de maneira diferentes das convencionais; troca de parceiros na rotina da sala de referência; conversas mais longas individuais com a criança para tentar compreender seus gostos e interesses pessoais para incluí-las com mais frequência no plano de aula; tudo isso mantendo a decisão de não fazer atividades diferenciadas para a criança, mas buscando incluí-la cada vez mais nas propostas pedagógicas compreendendo o seu nível e buscando partir dos seus interesses e potencialidades para que ele pudesse evoluir no seu processo, principalmente, de leitura e escrita. Percebi uma leve melhora quanto a integração e o interesse da criança pelas propostas, ele passou a demonstrar mais interesse em permanecer na sala de aula, evitando mais ausentar-se para ir ao banheiro como era de

costume. Além disso, ele passou a me procurar com mais frequência para compreender quais eram as letras de algumas palavras de forma aleatória, mas ainda sem demonstrar domínio da base alfabética, consciência fonológica ou aquisição, mesmo que mecânica, do seu nome pré-nome sequer em letra bastão.

Na socialização do caso de ensino, no último dia 14 de novembro, foram destacadas as potencialidades da criança que acredito que são importantes serem ressaltadas: afetivo, solidário, colaborativo, prestativo. Bem como as necessidades específicas do caso: dificuldade do domínio da base alfabética; não reconhece números e suas quantidades; falta de concentração; aparente retrocesso em processos da rotina escolar; acompanhamento familiar; perda de interesse nas propostas pedagógicas; adoção de um comportamento mais violento após o 2º semestre; dificuldade em relação a implantação da letra cursiva. Essas necessidades específicas, acabam construindo barreiras que dificultam muito o processo de ensino aprendizagem e a consolidação da rotina da criança na escola, o que vem dificultando a aquisição das habilidades necessárias, principalmente no que se refere ao processo de letramento e alfabetização, o que pode significar prejuízos ao longo da vida escolar da criança e uma possível situação de evasão no futuro, principalmente se levarmos consideração o número de faltas apresentado ao longo deste ano letivo.

Sigo buscando estudar, conhecendo e aplicando nos planos de aula atividades sugeridas por colegas que compartilharam suas experiências exitosas com crianças que apresentavam perfis parecidos com essa criança e buscando o apoio e a compreensão familiar a respeito da necessidade de investigação por equipe de saúde multidisciplinar com a finalidade de compreender as dificuldades que esta criança apresenta, bem como a sua aparente deficiência intelectual, além das dificuldades de concentração e comportamento. Compreendo que tenho limitações que talvez não serão possíveis de alcançar o que espero em relação à docência com essa criança, porém compreendo que a minha experiência, a busca por conhecimentos em relação a esse caso tão desafiador, passam me dar ferramentas para auxiliar outras crianças que passaram pela minha vida profissional ao longo dos anos.

Neste momento, encerro a reescrita desse caso, ainda com um sentimento de impotência e frustração pela falta de avanços significativos em relação a essa criança, mas ao mesmo tempo otimista em relação aos processos de inclusão na rede pública, pois acredito que com pesquisas, rodas de conversa profissionais, planejamentos coletivos, grupos de apoio a docência e outras iniciativas pedagógicas de formação e mentorias podemos avançar como coletivo na busca por uma inclusão real e eficiente para que no futuro crianças como essa possam ter garantidos os seus direitos e aprendizagem e uma conscientização mais eficiente da família para a busca de parceria com uma equipe multidisciplinar de saúde.

Fonte: Arquivo da pesquisadora – 2023

Identificamos, na reescrita do caso que a professora apresenta, avanços por ela destacados como importantes: Não propor atividades diferenciadas para o seu estudante, olhar para as suas potencialidades, interesses desses estudantes, adesão às propostas sugeridas pelas professoras nas análises do caso e outras.

tudo isso mantendo a decisão de não fazer atividades diferenciadas para a criança, mas buscando incluí-la cada vez mais nas propostas pedagógicas compreendendo o seu nível e buscando partir dos seus interesses e potencialidades para que ele pudesse evoluir no seu processo, principalmente, de leitura e escrita. (Prof.<sup>a</sup> Joana, 7º enc., reescrita do caso)



Identificamos, na reescrita do caso, que a professora Joana demonstrou uma mudança no olhar sobre o aluno quanto aos detalhes na dinâmica na rotina escolar, como: falar com ele olhando em seus olhos, identificar seus interesses, propor atividades colaborativas, identificar seus avanços, o que do ponto de vista da pesquisa pode demonstrar uma mudança no olhar sobre esse estudante – compreendemos esse fenômeno como ampliação e aprofundamento sobre perspectiva da inclusão.

A professora de forma unívoca reconheceu fragilidade em sua prática pedagógica, destacando a necessidade de buscar novos conhecimentos sobre a inclusão do aluno como D.I, assim como demonstrou o sentimento de frustração já apresentado na escrita anterior, também complementou a importância desse diálogo e a troca de experiências nos processos formativos, validando a metodologia da pesquisa.

Assim, ponderamos que a metodologia desenvolvida nesta pesquisa parece ter desenvolvido um entendimento maior das professoras alinhadas às perspectivas de inclusão. Pensar no aluno como pertencente ao contexto da sala de aula comum, elaborar estratégias para incluí-lo na coletividade e adotar uma perspectiva histórico-cultural que defende a premissa de que a aprendizagem faz parte da natureza humana foram aspectos centrais, reconhecendo, assim, que todos os alunos possuem potencialidades para a aprendizagem.

Os casos dos estudantes foram utilizados como uma forma de apoio às necessidades das professoras, que relataram se sentir acolhidas ao compartilhar suas angústias e dificuldades para a inclusão de alunos com deficiência intelectual.

Essa metodologia de análise coletiva ampliou as possibilidades de construção de estratégias para o ensino desses alunos na perspectiva da inclusão. Ela desempenhou um papel fundamental na aproximação das docentes com seus alunos dos casos apresentados, permitindo que conhecessem suas diversas potencialidades e habilidades.

A pesquisa evidencia que a metodologia adotada, centrada nos casos de estudantes com deficiência intelectual, demonstra um significativo potencial para atender às necessidades formativas das docentes participantes. As professoras destacaram a alta qualidade desse processo formativo, enfatizando os benefícios proporcionados para a construção de novos conceitos e a emergência de práticas inovadoras. Esse método foi reconhecido como essencial e importante, revelando



que a solução para a inclusão dos alunos reside nas interações e colaborações entre as próprias docentes. Esse espaço de acolhimento e partilha entre as professoras propicia uma conscientização reflexiva por meio de discussões colaborativas em grupo.

As professoras chamaram nossa atenção para o que construíram de constatação: que a metodologia adotada nesta pesquisa promoveu um ambiente de acolhimento e colaboração entre elas e a atenção que passarão a dar a isso na sala de aula delas com seus estudantes, também, denotaram que a troca de experiências e a reflexão coletiva são essenciais para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva.

Destacamos tal argumento, a partir dos relatos das professoras, que assim se manifestaram, elogiando a metodologia, ao longo dos encontros. Sobre esse fato, acrescentamos aqui, que avaliar a metodologia adotada não era objetivo da pesquisa, mas, este aspecto se dimensiona de tal forma que achamos pertinente tratarmos no estudo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: *DA PROCURA AO ENCONTRO*

*De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro.  
(Sabino)*

Transformar uma sociedade enraizada em aspectos cristalizados e historicamente construídos por padrões sociais estabelecidos pela sociedade capitalista e competitiva em um novo paradigma como da inclusão, é uma tarefa *extremamente desafiadora*, todavia, *lindamente possível!*

Mudar a escola para acolher todos os estudantes, garantindo seu direito de pertencimento junto aos demais, promovendo igualdade de oportunidades e potencialidades para inclusão, requer mudanças significativas nos paradigmas de todas as pessoas de modo que compreendam que todos os sujeitos têm o direito de aprender e a se desenvolver, desde que sejam proporcionadas oportunidades e tendo suas particularidades respeitadas em suas potencialidades e necessidades: compreensão que expressa e materializa o modelo social da deficiência.

A pesquisa aqui concluída está ancorada nos princípios que versam sobre a educação inclusiva, bem como alicerçada sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Essa abordagem enfatiza que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos sociais e culturais, em que todos os indivíduos têm o potencial para aprender, desde que sejam incluídos em um ambiente de ensino acolhedor, provocador e motivacional. Com base nesses princípios, buscamos sempre fomentar a construção de uma educação que reconheça e valorize as diferenças, promovendo uma verdadeira inclusão para todos os estudantes, principalmente aqueles com deficiência intelectual.

A metodologia empregada em nossa pesquisa foi desenvolvida com base na análise de Casos de estudantes com deficiência intelectual escritos pelas próprias professoras participantes, que por sua vez, foram considerados pelas docentes como desafiadores para a inclusão. Esses relatos foram compartilhados e discutidos coletivamente com outras professoras com o objetivo de compreender

melhor cada aluno e elaborar práticas pedagógicas inclusivas, baseadas nas suas potencialidades, necessidades específicas e singularidades. Ao longo da pesquisa a metodologia revelou ter potencial significativo para a inclusão desses estudantes em contexto de sala de aula comum.

As narrativas feitas pelas professoras do ensino comum, que enfrentavam dificuldades para promover a inclusão, identificaram as necessidades desses alunos e demonstram as necessidades de um contexto social mais acolhedor que favoreça sua permanência plena na sala de aula.

Isso está alinhado à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e à Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015). Envolve, ainda, uma série de conhecimentos e conceitos sobre inclusão, reconhecendo esses alunos como pertencentes ao contexto da sala de aula comum e desenvolvendo estratégias para incluí-los na coletividade, fundamentando-se na perspectiva histórico-cultural de que a aprendizagem é inerente à natureza humana, evidenciando suas potencialidades para o desenvolvimento.

Observamos que as professoras destacaram que a metodologia adotada também serviu como um suporte às suas necessidades formativas, as quais se sentiram acolhidas ao compartilhar suas angústias e dificuldades com outras colegas de trabalho. A análise coletiva dos dados gerais da pesquisa apresentou algumas destacadas evidências: presença de equívocos conceituais acerca da deficiência intelectual tanto nos discursos das docentes quanto nas escritas dos casos. Também observou-se um equívoco quanto à compreensão de inclusão em sua prática em sala de aula, assemelhando-a aos conceitos de integração e aos princípios de segregação. Outro aspecto evidente nos discursos das docentes e nos casos de estudantes foi a fragilidade da formação continuada sobre a presente temática junto aos professores de sala de aula comum.

A pesquisa também evidenciou, a partir dos relatos das professoras, que um processo formativo deve atender às necessidades e demandas específicas do grupo participante. A reflexão coletiva sobre os desafios pode ajudar a entender as especificidades das problemáticas do fenômeno e pensar em formas de enfrentamento no contexto pedagógico a partir de diferentes pontos de vista e necessidades formativas das docentes. Esse processo possibilita que os participantes do coletivo aprendam juntos, promovendo uma mudança de perspectiva sobre o fenômeno estudado.

Nossa pesquisa contribuiu para explicitar concepções que ainda existem (infelizmente!) equivocadas sobre inclusão, as quais foram construídas ao longo do tempo por diversos fatores sociais e pessoais. Ao refletir sobre suas práticas e compartilhar suas experiências, as professoras demonstram práticas ainda pautadas nos aspectos integracionistas e/ou que delegam a responsabilidade com a inclusão para outros segmentos como famílias, ou, ainda, culpabilizam a própria deficiência do estudante como dificuldade desta ocorrer; outro destaque, é o fato de, ainda percebermos que não se tornaram protagonistas na construção de um ensino inclusivo.

Observamos que, em alguns momentos, por vezes, as professoras ainda apresentavam conceitos enraizados no senso comum, refletindo a profundidade dessas convicções construídas e enraizadas ao longo dos tempos. Embora o estudo tenha sido fundamental e impactante, promovendo uma reflexão importante entre elas, é evidente que uma transformação de um ponto de vista profundamente arraigado requer um maior período de construção teórica mais significativa, pautado em um movimento dialético de reflexão e mudanças.

Apesar da relevância destacada pelas próprias participantes sobre o impacto da pesquisa, temos consciência de que o tempo disponível de apenas sete encontros não seria suficiente para proporcionar uma desconstrução de uma linha de pensamento tão cristalizada. A mudança conceitual, fortemente estabelecida ao longo da vida, demanda um processo contínuo, significativo e prolongado de reflexão e transformação social e conceitual.

Acreditamos ser importante ampliar os conhecimentos sobre essa metodologia por meio de outras pesquisas realizadas no contexto escolar, além de possibilidades de um estudo longitudinal dos dados aqui co-construídos, o que poderá apontar mais evidências sobre as possibilidades dessa metodologia baseada na reflexão dos casos de estudantes, tanto como proposta de mudanças para a inclusão quanto à formação de professores de sala de aula comum.

## REFERÊNCIAS

- ACCORSI, Maria Isabel **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.
- ALVES, I Promulgar a reforma das políticas educativas em Portugal – o processo de mudança e o papel da formação de professores para a inclusão. **European Journal of Theacher Education**, [S. l.], v. 43, n. 1, p.64-82, 2020.
- ANADON, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. [S. l.: s. n.], 2005.
- ANTUNES, Katiúscia C.V. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito**. 2012. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- AZEVEDO, Alcio Farias de. **Estágio e formação docente para o ensino superior na área de educação especial em perspectiva inclusiva**. 2021. 217f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.
- BARRETO-SILVA, C.; FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J.R. Estratégias de mediação de professoras durante a utilização de um software educativo por alunos com deficiência intelectual no contexto da aprendizagem da língua escrita. In: MAKADISSI, Hélène. (org.). **Colocar o nome do livro**. Capítulo no prelo aceito para publicação internacional. 1. ed. Québec: Université Laval, 2021, p. 1-19.
- BELTRAME, Josiane Milanesi. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10288>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- BRASIL. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 10 dez 2023.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de down numa classe comum**. 2012. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, L.S. (org.). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1991.

CREPALDI, Roselene. **Formação em contexto: a contribuição de grupos de pesquisa para o desenvolvimento profissional na educação infantil**. 2008. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122009-141323/>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso**. 2012. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DAVIDOV, Eldad; SCHMIDT, Peter; BILLTET, Jaak; MEULEMAN, Bart. **Cross-Cultural Analysis: Methods and Applications**. 2. ed. New York: Routledge, 2018.

DAVIDOV, V. V. Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo In: SHUARE, M. **La psicología evolutiva y pedagógica in la URSS: Antologia**. Moscú: Editoria Progreso, 1987

DAVÍDOV, V. V. **Tipos de generalização no ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e Conhecimento**. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. 2011. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Escolas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FARIAS, I. M. S. de; MUSSI, A. de A. Pesquisa e formação de professores com casos de ensino: fundamentos e potencialidades. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27234, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27234>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FIELD'S, Karla Amâncio Pinto. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva**. 2014. 200f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. **Prática de leitura e de escrita na Diversidade de sala de aula: desafios e possibilidades**. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008b

FIGUEIREDO, Rita de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: UFC, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; FERNANDES, Anna Costa. A apropriação de estratégias de escritas por alunos com deficiência intelectual. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; ROCHA, Silvia Roberta da Mota; GOMES, Adriana Leite Limaverde. (org.). **Práticas de leitura: no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza: UFC, 2009. p. 41-60.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R. Construindo uma escola inclusiva. In: MACHADO, R. MANTOAN, M. T. E. (org.). **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. p. 123-148. v. 8.

FIGUEIREDO, R. V.; POULIN, J. R.; GOMES, L. A. **Atendimento educacional especializado do estudante com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Leitura, Cognição e Deficiência Mental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania, 2001.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. et al. **Relatório de pesquisa elaborado para o CNPq**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2013.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Relatório técnico de pesquisa: projeto gestão da aprendizagem na diversidade**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (org.). **Novas luzes sobre a inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Leitura, cognição e deficiência mental**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.



FRANCO, Maria. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [S. l.], v. 97. p. 534-551.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. “**Como subir nas tranças que a bruxa cortou**”? Produção textual de alunos com síndrome de Down. 2006. 290f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Leitores com síndrome de Down: a voz que vem do coração**. 2001. 149f. (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. (org.) **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC; Brasília, DF: MC&C, 2016.

GUERRA, E.C. Inclusão social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Liber Livro, 1997.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

LANUTI, José Eduardo. Reportagem da série "**Desafios da Educação Inclusiva**", um debate sobre formação docente e a escola que deve acolher incondicionalmente. [S. l.]: Porvir, inovações em educação, 2023. Disponível em: [https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=DChcSEwjxi8uL6NOGAX5W\\_0gAHexXDMcYABADGgJjZQ&co=1&ase=2&gclid=CjwKCAjw65-zBhBkEiwAjrRMNG9f6\\_9BuS\\_FWSHbewLJKzgEcOlpaX1EXY7Nytg4MG\\_upc6bfzMGRoC814QAvD\\_BwE&ohost=www.google.com.br&cid=CAESVuD25L4AmbJLB0Llfb\\_A5pr-vUR70HFWUoPb-AcywNTztrcEfJQgWMNU-aozzJmg9T4eTKw459ARTzQ4plCeUvR6jYUrFEwgfWYYImm-ZokxHn7yW1V&sig=AOD64\\_12j8nSgesW2HHNDNgi0OEKAWhEg&q&nis=4&adurl&ved=2ahUKEwjrtsWL6NOGAXUzILkGHXmBANKQ0Qx6BAgJEAE](https://www.googleadservices.com/pagead/aclk?sa=L&ai=DChcSEwjxi8uL6NOGAX5W_0gAHexXDMcYABADGgJjZQ&co=1&ase=2&gclid=CjwKCAjw65-zBhBkEiwAjrRMNG9f6_9BuS_FWSHbewLJKzgEcOlpaX1EXY7Nytg4MG_upc6bfzMGRoC814QAvD_BwE&ohost=www.google.com.br&cid=CAESVuD25L4AmbJLB0Llfb_A5pr-vUR70HFWUoPb-AcywNTztrcEfJQgWMNU-aozzJmg9T4eTKw459ARTzQ4plCeUvR6jYUrFEwgfWYYImm-ZokxHn7yW1V&sig=AOD64_12j8nSgesW2HHNDNgi0OEKAWhEg&q&nis=4&adurl&ved=2ahUKEwjrtsWL6NOGAXUzILkGHXmBANKQ0Qx6BAgJEAE). Acesso em: 29 jan. 2024

LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 872–889, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 10 nov. 2023.

LINS, Sarah Raquel Almeida. Estado da arte de pesquisas sobre pessoas com deficiência intelectual nos últimos 20 anos (1998 a 2018). **Revista Diálogos e perspectivas em educação especial**, [S. l.], v.7, n. 2, p. 103-116, jul./dez., 2020.



LUSTOSA, Francisca Geny. **Concepções de deficiência mental e prática pedagógica**: contexto que nega e evidencia a diversidade. 2002. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny. O Disciplinamento nas práticas pedagógicas destinadas à infância: ordem, silêncio e quietude dos corpos. In: CAVALCANTI, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho; JUCA, Gisafran Nazareno Mota. (org.). **História do corpo, religião e educação**. 1. ed. Fortaleza: Editora UFC, 2017, v. único, p. 263-274.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Fortaleza: Seduc, 2022.

LUSTOSA, Francisca Geny; FIGUEREDO, Rita Vieira de. **Inclusão, o olhar que ensina!** A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Ebook. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/61678>. Acesso em: 6 out. 2022.

LUSTOSA, Geny; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Inclusão: o desafio de conviver com a diferença de conviver na sala de aula. In.: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2021. João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa, s. n., 2021.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção 124 à diversidade. In: FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**. Jundiaí: Paco Editora, 2018. v. 3, p. 99-120.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, p. 1523-1537, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/ar-ticle/view/13825>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Todos pela inclusão – dos fundamentos as práticas**. Curitiba. CRV, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér O desafio das diferenças nas escolas. MANTOAN, Maria Teresa Eglér, LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. (org.). **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, M. T; LANUTI, J. E. O. E. Artículos de reflexión. reflexividades polyphônicas ressignificar o ensino e a aprendizagem a partir da Filosofia da Diferença. Polyphônicas. **Revista de Educacion Inclusiva Publicación científica del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educacion Inclusiva de Chile**. Santiago, v. 2, n. 1, p. 119-129, jen/jul, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, LANUTTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MAPURUNGA, Francisco Alexandre; NUNES, Francisca Suely Farias; SOUSA, Fabiana Maria Barbosa de; LUSTOSA, Francisca Geny. Desafios da inclusão em um sistema educacional padronizante. In: RIBEIRO, Luís Távora Furtado; OLIVEIRA, Diana Nara da Silva; FILHO, Sidney Soares; NETO, José Antônio Gabriel (org.). **Educação Brasileira: dilemas históricos e contemporâneos**. São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2023. p. 149-164

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (ed.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MERSETH, Katheine K. (org.). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil**. São Paulo: Instituto Península; Moderna, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

MORAES, Roque; GALIZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursivo**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

MOYSÉS, Maria Aparecida; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Para nós, que vivemos em um espaço-tempo. [Prefácio]**. Problemas da defectologia. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; DO NASCIMENTO, Romária de Menezes; FALCÃO, Giovana Maria Belém. As contribuições de Vygotsky à concepção de educação inclusiva. In: CONEDU, 6., 2019, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Conedu, 2019.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 59, p. 589–602, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X28080>. Acesso em: 10 nov. 2023.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012.

NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 131-144, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA NETA, A de Sousa.; SILVA, C. B. Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado: um intercâmbio de saberes e práticas: Teacher training of Atendimento Educacional Especializado: knowledge and experiences exchange. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6074>. Acesso em: 17 out. 2023

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; SANTOS; SILVA, Geandra Cláudia; FALCÃO, Giovana Maria Belém. BNC-Formação e educação especial: apagamentos e retrocessos na perspectiva inclusiva. **Revista Teias**, [S. l.], v. 24, n. 73, p. 31-44, 2023.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. (org.): **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Brasília, DF MEC, 2016. p. 87-111

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. (org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

PLETSCH, M. D.; ROCHA, M. G. de S.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Propostas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Revista de Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, p. 33-46, 2020. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PLETSCH, Márcia Dutra de Barcellos. **A formação de professores para a educação inclusiva**: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. 1. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

PREICHARDT DUEK, V.; SCARLATI DOMINGUES, I. M. C.; MIZUKAMI, M. da G. N.; MARTINS, L. de A. R. Formação continuada de professores para educação

inclusiva: uma experiência com casos de ensino. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp.1, p. 916–931, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13508>. Acesso em: 19 mar. 2024.

QUEROZ, J.C. **Vivências de professores da rede municipal de Aparecida de Goiânia sobre inclusão escolar**. 2021. 134f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores**. Orientadora: Francisca Geny Lustosa. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

ROSSATO, S. P. M.; LEONARDO, N. S. T. A deficiência intelectual na concepção de educadores da Educação Especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 71–86, jan. 2011

SANTOS, G. C. S.; NETA, A. de S. O.; ANACHE, A. A. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 28, n. 62, p. 11–34, 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1759>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, Rogério Alves; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Constituição identitária de pessoas com deficiência intelectual: primeiras aproximações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais [...]**. Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/constituicao-identitaria-de-pessoas-com-deficiencia-intelectual-primeiras-aproxi?lang=pt-br>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SIGNIFICADOS. **Inclusão**. [S. l.]: Significados, 2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/inclusao>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula**. 2012. 184f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Camila Barreto. **A aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual**, 2016. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, William Berg Lima da, REGUEIRA, Mariana Neves. Reflexões sobre a concepção de deficiência intelectual no contexto escolar inclusivo: revisão da literatura. CASTRO, Paula Almeida de; MELO, Sandra Cordeiro. (org.). **Inclusão, direitos humanos e interculturalidade**. Campina Grande: Realize editora, 2022.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A educação interativa, a cooperação e o ensino de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, p. 11-21, 2010.

SOUSA, Fabiana Maria Barbosa de. A inclusão do aluno com deficiência intelectual em contexto de sala de aula comum: aproximações com a prática pedagógica inclusiva do professor. In BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado; MARQUES, Edite Colares Oliveira; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes. (org.) **Cultura escolar em tempos de Pandemia**. Congresso Brasileiro sobre Alfabetização, Linguagem e Letramentos - Campina Grande: Realize Editora, 2023. p. 247-257

SOUSA, Fabiana Maria Barbosa de; SILVA, Camila Barreto. O conceito social de deficiência e a desmistificação de (in)capacidade: uma contextura acerca da implicação do conceito de deficiência intelectual para inclusão na escola comum. In: LOPES, Samuel Nobre; FILHO, Adauto Lopes da Silva; LOPES, Fatima Maria Nobre; SILVA, Maria Kélia da; CRUZ, Jailson Tavares; PINHEIRO, Victor Moita. (org.). **Temas de Filosofia: aportes teóricos e práticos**. Curitiba: CRV, 2023. p. 185-196.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 527–542, out. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 1998.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. de S. O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e27184, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27184>. Acesso em: 29 mar. 2023.

UNESCO, **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014

VIEIRA, Alexandre Braga. É tempo de inclusão escolar: práticas pedagógicas de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 4, p 12-21, jan./jun., 2010.

VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. **Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Trad. A. N. Leontiev. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VYGOTSKY, L. S. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educ. Pesquisa**. [S. l.], v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844003001>. Acesso em: 20 fev. 2023

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Problemas de Defectologia**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239p., v. 1.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. 488p.

ZANIOLO, Leandro Osni; DALL'ACQUA, Maria Júlia C. **Inclusão escolar: Pesquisando políticas, formação de professores e práticas pedagógicas**. São Paulo: Paco Editorial, 2014.



## APÊNDICE A – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES REALIZADOS NOS ENCONTROS DA PESQUISA

Quadro 1 – Cronograma da ação formativa - atividades de campo com as professoras participantes da pesquisa.

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA			
<b>Objetivos:</b> Apresentar a pesquisa e dinâmica dos encontros aos professores; refletir sobre inclusão a escolar			
Enc.	Atividades realizadas	Metodologia	Recursos
1º 03.10 2023	<b>14 h</b> <b>1º MOMENTO</b> Acolhida com a música de De Toda Cor – Renato Luciano.	Recebemos os professores com um vídeo da música De Toda Cor – Renato Luciano, disponível em: <a href="https://youtu.be/FTU5NYUxZ14">https://youtu.be/FTU5NYUxZ14</a> que representa o acolhimento e aceitação às diferenças das pessoas. O objetivo é possibilitar um momento reflexivo sobre a mensagem representada na música e sua relação com a inclusão escolar.	Vídeo
	<b>14:20h</b> <b>2º MOMENTO</b>  Apresentação da pesquisa as professores e explicação da dinâmicas dos encontros	<p>- Interlocução com as professoras sobre a pesquisa e a dinâmica dos encontros como: horário, datas dos encontros, assuntos que serão abordados; atividades de reflexão e análises dos casos dos estudantes, propostos por elas; Fala sobre o uso de instrumentais que serviram de orientações, roteiros para algumas fases da pesquisa;</p> <p>- consultamos as participantes sobre a criação de um grupo de whatsApp, enviaremos o link para composição desse grupo, cujo objetivo foi facilitar comunicação entre os participantes da pesquisa, compartilhamento de textos e vídeos usados durante os encontros;</p>	Slides; WhatsApp; Google forms
	<b>15:00h - 3º MOMENTO</b> - Reunião de informações acerca das concepções que o grupo tem sobre deficiência intelectual e inclusão.	<p>- Questionário com as professoras participantes da pesquisa cujo objetivo foi coletar informações pessoais, profissionais e de experiência sobre inclusão. Foi enviada via google forms para responderem em casa, disponível em: <a href="https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0jWTsnz7cBjQTaQ1ZSDv94HcugEU0jE01Ov915ZLPCDv3Uw/viewform?usp=pp_url">https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd0jWTsnz7cBjQTaQ1ZSDv94HcugEU0jE01Ov915ZLPCDv3Uw/viewform?usp=pp_url</a></p> <p>- Apresentamos slides com imagens que representa situações de inclusão/exclusão, em seguida o grupo foi convidado a refletir sobre inclusão e exclusão, após esse momento entregamos para elas um texto lacunado para que preenchessem sobre deficiência intelectual, inclusão, e prática pedagógica disponível em: <a href="https://docs.google.com/document/d/1Ukfajul_07gmQwa4ONoDMywIFgH/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1Ukfajul_07gmQwa4ONoDMywIFgH/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a></p>	Slide; Texto lacunado
<b>16:20- ENCERRAMENTO</b>	<p>- Avaliação do encontro: com uma palavra os professores avaliaram o primeiro encontro, formamos uma teia de palavras circulando o primeiro encontro.</p> <p>- lanche coletivo.</p>	Gravura	

<b>2º ENCONTRO - MOMENTO: CO-CONSTRUÇÃO</b>			
<b>OBJETIVOS:</b> Dialogar sobre a temática inclusão e acolhimento ao estudante com deficiência a escola; Conversar sobre a escolha dos casos dos estudantes de cada professor; Analisar coletivamente o primeiro caso do estudante com deficiência intelectual numa parceria coletiva de co-construção de práticas pedagógicas.			
Enc.	Atividades Realizadas	Metodologia	Recursos
<b>2º</b> <b>10.10</b> <b>2023</b>	<b>14:00h</b> <b>1º MOMENTO</b>  Acolhida	- Acolhida aos professores com o vídeo MILLY e MOLLY Disponível em: <a href="https://youtu.be/K1oaFykWDeE">https://youtu.be/K1oaFykWDeE</a> , Esse vídeo aborda a chegada de uma aluna com Deficiência Visual à escola. Elisa é uma garota cega que entra para escola de Milly e Molly. As três se tornam grandes amigas, mas Umberto, um garoto dessa escola, não está contente com a nova colega e tenta fazer de tudo para colocar Elisa numa situação difícil. Milly e Molly são duas amiguinhas de 8 anos de idade, uma loura e outra negra, que passam por diversas situações que lhes proporcionam aprendizados e exemplos de bom comportamento. De uma forma divertida e comovente, Milly e Molly celebram as diferenças entre os seres humanos, promovendo o reconhecimento e a aceitação da diversidade. - Após a apresentação do vídeo, as professoras foram convidadas a fazerem uma análise reflexiva sobre o filme e a inclusão do estudante com deficiência na escola comum, pontos positivos e negativos apresentados no filme.	Vídeo
	<b>14:20</b> <b>2º MOMENTO</b> Apresentação de 3 casos dos estudantes que serão analisados na pesquisa;	-Dialogamos com as professoras sobre os Casos dos seus estudantes que serão analisados na pesquisa e que foram escritos pelas próprias professoras participantes da pesquisa; Nesse momento, cada professora respondeu sobre a decisão de escolha para o caso contemplado na sua narrativa, também relatar se já aprendeu alguma coisa sobre o aluno com a escrita desse caso. Para esse momento usamos um roteiro elaborado pela pesquisadora disponível em: <a href="https://docs.google.com/document/d/141hbLKakIU7zNHeiNfS8fE31CRBtsQU_/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rt_pof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/141hbLKakIU7zNHeiNfS8fE31CRBtsQU_/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rt_pof=true&amp;sd=true</a>	Roteiro
	<b>15:20h</b> <b>3º MOMENTO</b>  As professoras refletiram e analisaram o 1º caso do estudante com D.I	- Esse momento foi dividido em etapas: primeiro foi feita uma leitura oral de 3 casos dos estudantes com D.I, escritos pelas próprias professoras, em seguida passamos para o momento de co-construção coletiva sobre práticas pedagógicas inclusivas para o caso em análise, de forma oral; No segundo momento cada professora respondeu forma escrita a um instrumental intitulado: Roteiro para análise coletiva do caso do estudante com deficiência, cujo objetivo é deixar registrado esse momento de análise reflexiva e co-construção, disponível em: <a href="https://docs.google.com/document/d/141hbLKakIU7zNHeiNfS8fE31CRBtsQU_/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rt_pof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/141hbLKakIU7zNHeiNfS8fE31CRBtsQU_/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rt_pof=true&amp;sd=true</a>	Roteiro
	<b>16:20</b> <b>Encerramento</b>	- Uma breve avaliação do encontro, com uma palavra cada professor avaliou esse momento.  - lanche coletivo	
<b>3º encontro : OBJETIVOS:</b> Refletir e analisar coletivamente o segundo caso do estudante com deficiência intelectual na dinâmica de co-construção coletiva de práticas pedagógicas.			



Encontro	Atividades previstas	Metodologia	Recursos
3º 24.10 2023	<b>14:00</b> <b>1º MOMENTO</b>  Acolhida	- O Vídeo do livro “NA MINHA ESCOLA TODO MUNDO E IGUAL” de Rosana Ramos, está disponível em <a href="https://youtu.be/axrU5xjZ34c">https://youtu.be/axrU5xjZ34c</a> , em seguida convidamos as professoras para reflexão sobre o vídeo e uma escola inclusiva. cada professor(a) irá desenhar sua sala de aula e responder aos questionamentos, na minha sala todos os alunos são iguais no direito a aprender? O que faço para isso acontecer?	Vídeo Folha de papel A4
	<b>14:40</b> <b>2º MOMENTO</b>  Reflexão e análise do 2º caso do estudantes	- continuamos com a análise dos casos dos estudantes, foi o segundo caso, seguimos os mesmos passos do primeiro caso: primeiro as professoras fizeram a leitura oral de 3 casos, optaram por um e realizamos as discussões coletivas de co-construção sobre práticas pedagógicas inclusiva para o caso em análise, depois cada professora respondeu ao instrumental intitulado: Roteiro para análise coletivo do caso do estudante com deficiência.	
	<b>16:20</b> <b>Encerramento</b>	- avaliação do encontro.  - lanche coletivo	
<b>ENC. 4º: OBJETIVO:</b> Promover um momento de reflexão coletiva sobre concepções de inclusão, deficiência intelectual, praticas pedagógicas inclusivas.			
Encontro	Atividades previstas	Metodologia	Recursos
4º 31.10 2023	<b>14:00h</b> <b>1º MOMENTO</b>  Acolhida	Para esse momento propomos a leitura do texto “Cada um corre do seu jeito”, Rubens Alves, disponível em: <a 1ruop78zbuarldfklbx_9uibcn6_0lhyl="" d="" drive.google.com="" file="" href="https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0609201102.htm#:~:text=RUBEM%20ALVES%0A%0ACada,todos%20recebem%20pr%C3%AAmos,após a leitura convidamos as professoras para um momento de reflexão coletiva sobre o texto com relação a aprendizagem, inclusão da pessoa com deficiência intelectual na escola regular.&lt;/a&gt;&lt;/td&gt; &lt;td&gt;Texto&lt;/td&gt; &lt;/tr&gt; &lt;tr&gt; &lt;td&gt;&lt;b&gt;14:30&lt;/b&gt;&lt;br/&gt;&lt;b&gt;2º MOMENTO&lt;/b&gt;&lt;br/&gt;Reflexão coletiva sobre inclusão do aluno com deficiência e práticas pedagógicas&lt;/td&gt; &lt;td&gt;Promovemos um momento de diálogo coletivo sobre: deficiência intelectual, conceito e aprendizagem desse público, à luz da teoria Histórico Cultural de Vigotski, também iremos dialogar sobre inclusão do aluno com deficiência, práticas pedagógicas dos professores para com seus alunos com deficiência, seus principais desafios e necessidades para inclusão desses alunos. Para esse encontro indicamos a leitura dos textos: Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada, Vigotski, 2018. Disponível em: &lt;a href=" https:="" view?usp='sharing"'>https://drive.google.com/file/d/1RUoP78zbUARLDFkLbx_9UIBCn6_0lhyl/view?usp=sharing</a> Aprendizagem com o outro numa relação social: Teoria Histórica Cultural de Vygotzky. Sousa, 2023 (prole). Disponível em: <a href="https://docs.google.com/document/d/1h_K1vkxEZgBULaysFC8BI_7DzydiYEwJ/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;tpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1h_K1vkxEZgBULaysFC8BI_7DzydiYEwJ/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;tpof=true&amp;sd=true</a>	Slides

	<b>16:20 Encerramento</b>	- avaliação do encontro. - lanche coletivo	
<b>5º enc. OBJETIVO:</b> Refletir e Analisar coletivamente o terceiro caso de estudante com deficiência intelectual numa perspectiva de co-construção de práticas pedagógicas inclusivas.			
Encontro	Atividades Programadas	Metodologia	Recursos
<b>5º 07.11 2023</b>	<b>14:00hs 1º MOMENTO</b> Acolhida	- Vídeo, Educação Inclusiva: Acolhimento na escola, esse vídeo mostra a escola para todos, acolhedora, disponível em: <a href="https://youtu.be/dFdy_GmFTvQ">https://youtu.be/dFdy_GmFTvQ</a> , após o vídeo convidamos aos professores para refletirem sobre o vídeo e a escola inclusiva	Vídeo
	<b>14:20 2º MOMENTO</b> Reflexão e análises do 3º e 4º casos de estudantes com deficiência	Reflexão e análise coletiva dos 3º e 4º casos de estudantes, também continuaremos com a mesma dinâmicas dos casos anteriores: primeiro será feito uma leitura oral do caso e discussões coletivas sobre práticas pedagógicas inclusiva para o caso em análise, depois cada professora respondeu ao instrumental intitulado: Roteiro para análise coletivo do caso do estudante com deficiência;	<b>Roteiro</b>
	<b>15:40 3º MOMENTO</b> Dialogo sobre a reescrita dos casos dos estudantes	- Conversamos com as professoras participantes da pesquisa sobre e reescrita dos casos dos seus estudantes já analisados coletivamente. Apresentamos um instrumental intitulado: Roteiro para reescrita dos casos de estudantes com deficiência intelectual, disponível em: <a href="https://docs.google.com/document/d/1wFr4TMzYMXbTf-ASCVLcrUkhE_1CW8U/edit?usp=sharing&amp;ouid=115235353060156813116&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1wFr4TMzYMXbTf-ASCVLcrUkhE_1CW8U/edit?usp=sharing&amp;ouid=115235353060156813116&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a> com orientações elaborado para essa etapa da pesquisa.	Roteiro
	<b>16:20 Encerramento</b>	- avaliação do encontro. - lanche coletivo	
<b>6º encontro: OBJETIVOS</b> Promover um momento de reflexão coletiva sobre concepções de inclusão, deficiência intelectual, práticas pedagógicas inclusivas.			
Encontro	Atividades Programadas	Metodologia	Recursos
<b>6º 14.11 2023</b>	<b>14:00hs 1º MOMENTO</b> Acolhida	- Leitura compartilhada dos principais pontos do texto de Vygotsky "Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada, Vigotski, (2018). Disponível em: <a href="https://drive.google.com/file/d/1RUoP78zbUARLDFkLbx_9UIBCn6Qlhyl/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1RUoP78zbUARLDFkLbx_9UIBCn6Qlhyl/view?usp=sharing</a> Fizemos uma leitura compartilhada onde cada professora leu um ponto e falava do seu entendimento sobre o que lera.	texto com principais pontos
	<b>14:20 2º MOMENTO</b> Reflexão e análises do 3º e 4º casos de estudantes com	Promovemos um segundo momento de diálogo coletivo sobre: E leitura Organização e princípios didáticos para a gestão da sala da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade, Lustosa, 2018. Disponível em: <a href="https://drive.google.com/file/d/1gh_kZLtu6JAnjhDObLHO8QM1pliftZGh/view?usp=sharing">https://drive.google.com/file/d/1gh_kZLtu6JAnjhDObLHO8QM1pliftZGh/view?usp=sharing</a>	texto

	deficiência		
	16:20 Encerramento	- avaliação do encontro. - lanche coletivo	
<b>3º MOMENTO: CO-AVALIAÇÃO</b>			
<b>7º encontro: OBJETIVOS:</b> Compartilhar a reescrita dos casos dos estudantes; Avaliar a pesquisa e contribuições para mudanças nas práticas pedagógicas inclusivas junto aos alunos com deficiência.			
Encontro	Atividades programadas	Metodologia	Recursos
7º 21.11 2023	<b>14:00h</b> <b>1º MOMENTO</b> Acolhida	- Para esse momento usamos a poesia de Rubens Alves, intitulada: "O que muda não é a diferença, são os olhos". O texto traz uma reflexão sobre o olhar das pessoas para a inclusão <a href="https://inclusaoaee.wordpress.com/2010/09/03/o-que-muda-nao-e-a-diferenca-sao-os-olhos/">https://inclusaoaee.wordpress.com/2010/09/03/o-que-muda-nao-e-a-diferenca-sao-os-olhos/</a> , após a leitura da poesia, faremos um momento reflexivo sobre o olhar do professor para o estudante com deficiência.	Poesia
	<b>14:20</b> <b>2º MOMENTO</b> Compartilhamento da reescrita dos casos dos estudantes com deficiência intelectual	- As professoras que realizaram a reescrita dos casos de seus estudantes que foram analisados coletivamente, irão compartilhar com todos os participantes os pontos importantes nessa dinâmica com relação às práticas pedagógicas para esse estudantes, o que foi significativo para construção de práticas pedagógicas inclusivas para esse estudante a partir dessa metodologia.	Roteiro
	<b>16:00</b> <b>3º MOMENTO</b> Avaliação da pesquisa	- Para esse momento, as professoras participantes avaliaram a pesquisa e importância do uso da metodologia de escrita e análise dos casos dos seus estudantes com deficiência intelectual para o fomento de práticas pedagógicas inclusivas, essa avaliação será proposta via google forms, disponível em: <a href="https://docs.google.com/document/d/1NHxoSUDXteiS2jxCuhLFCGoakes9gTPa/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rtpof=true&amp;sd=true">https://docs.google.com/document/d/1NHxoSUDXteiS2jxCuhLFCGoakes9gTPa/edit?usp=sharing&amp;oid=115235353060156813116&amp;rtpof=true&amp;sd=true</a>	Entrevista
	<b>16:20</b> <b>Encerramento</b>	- Lanche coletivo	

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação



PRÓINCLUSÃO  
FACED | UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Orientadora: Francisca Geny Lustosa

Mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa

**Pesquisa: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“REFLEXÃO DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA”** que tem como objetivo geral analisar o processo formativo para práticas inclusivas implicado na sistematização e análise dos casos de estudantes com deficiência intelectual, por professores de sala de aula comum, em contexto de pesquisa colaborativa.

A inclusão do aluno com deficiência intelectual ainda é considerado por muitos professores(as) bem desafiadores, alguns, ainda relatam não conseguir incluir esse estudante, em muitas realidades escolares esse público fica à margem do processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas ficam distante da inclusão desse público, portanto queremos analisar se o caso do estudante do deficiência intelectual escrito pelo próprio professor poderá emergir práticas pedagógicas inclusivas.

Para isso, utilizaremos como procedimentos de pesquisa: i. aplicação de um questionário com professores do ensino fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e coleta de casos de ensino do estudante com deficiência intelectual; ii. Realização de encontros semanais, cujo objetivo será de reflexão e análise que contemplam estudos sobre deficiência intelectual, práticas pedagógicas e análises de casos dos estudantes com deficiência intelectual dos(as) professores (as) participantes da pesquisa iii reescrita dos casos dos estudantes com deficiência intelectual, feita pelo professor da pesquisa.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu

consentimento. Caso decida retirar-se do estudo, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora. O risco mínimo proveniente da sua participação refere-se apenas à uma interferência na sua rotina; sendo de 10 a 30 minutos para responder ao questionário e escrever o caso do seu estudante com deficiência intelectual, bem como, nos horários previamente acordados para análises dos casos de estudantes com aqueles que desejarem participar das demais etapas da pesquisa.

Os dados coletados serão utilizados somente para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos nacionais e internacionais, revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos. Os dados serão relatados de forma a não permitir a identificação individual dos participantes. As informações pessoais dos indivíduos serão acessadas exclusivamente pela pesquisadora principal deste estudo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações e não haverá qualquer espécie de reembolso ou gratificação pela participação neste estudo.

Você tem o direito de solicitar informações adicionais sobre o estudo a qualquer momento. Se necessário, você poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa, a mestranda da Universidade Federal do Ceará, Fabiana Maria Barbosa de Sousa, pelo telefone (85) 988629999 ou e-mail: fbmsousa09@gmail.com; e com a orientadora, a Professora Doutora Francisca Geny Lustosa, pelo telefone (85) 98602-4395 ou e-mail: franciscageny@yahoo.com.br.

Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o colaborador participante da pesquisa e outra para o arquivo do pesquisador.

Eu, \_\_\_\_\_,  
fui esclarecido (a) a respeito da pesquisa e aceito participar da mesma.

Fortaleza, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Assinatura do participante

---

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE C – ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE A ESCOLHA DOS CASOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**PRÓINCLUSÃO**  
FACED | UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS  
EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Orientadora: Francisca Geny Lustosa  
Mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa

**PESQUISA: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE OS CASOS DOS ESTUDANTES ESCRITO PELAS PRÓPRIAS PROFESSORAS

NOME DA PROFESSORA \_\_\_\_\_

SÉRIE \_\_\_\_\_

Informações sobre a escolha do caso do seu estudante com deficiência intelectual para escrita:

- 1) Por que você escolheu contar/relatar essa experiência?
- 2) Que aprendizagem a vivência dessa situação lhe possibilitou?
- 3) O que você aprendeu ao escrever o caso do seu estudante?
- 4) Quais maiores dificuldades/desafios para trabalhar com o estudante relatado por você no caso?
- 5) Quais maiores dificuldades/desafios para trabalhar os conteúdos/atividades que envolvam toda a turma?

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, assim como a tradução ou difusão dos conteúdos, salvo na ocasião em que se realize expressa menção completa do texto, tipo de documento em que consta, informações mais completas como objetivos da produção e da pesquisa envolvida, identificando claramente a fonte primária citada. Em caso de uso de partes de algum aspecto desse documento ou na íntegra: citação direta, indireta ou partes do conteúdo indicar a autoria de elaboração e a obra: FABIANA, MARIA BARBOSA DE SOUSA. Reflexão de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma pesquisa colaborativa (Dissertação de mestrado sob orientação da Dra. Francisca Geny Lustosa). Universidade Federal do Ceará, 2023

## APÊNDICE D – ROTEIRO COMPLETANDO FRASES



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação



PRÓINCLUSÃO  
FACED | UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS  
EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
Orientadora: Francisca Geny Lustosa  
Mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa

**PESQUISA: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

**TÉCNICA DE COMPLEMENTO DE FRASES**<sup>591</sup> - para os professores(as) participantes da pesquisa

### Complete as frases

1. Dar aula inclusiva... \_\_\_\_\_
2. A educação inclusiva ... \_\_\_\_\_
3. Os alunos com deficiência intelectual... \_\_\_\_\_
4. Práticas pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual ..... \_\_\_\_\_
5. Meus principais desafios... \_\_\_\_\_
6. Minha formação... \_\_\_\_\_
7. Sinto necessidade ... \_\_\_\_\_
8. Gostaria de saber... \_\_\_\_\_
9. Minhas principais inquietações ... \_\_\_\_\_
10. Considero importante... \_\_\_\_\_
11. Ficaria satisfeita... \_\_\_\_\_
12. Ficaria frustrada... \_\_\_\_\_

<sup>591</sup>Roteiro elaborado com base em instrumental utilizado na seguinte pesquisa:  
VIEIRA, Francieleide Batista de Almeida. Formação, subjetividade e criatividade: elementos para a construção de uma escola inclusiva. Natal: UFRN, 2012, 240 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012 apud Ribeiro, Disneylândia Maria. Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores / Disneylândia Maria Ribeiro. – 2021. 242 f. : il. Color – Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

## APÊNDICE E – ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE OS CASOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**PRÓINCLUSÃO**  
FACED | UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS  
EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
Orientadora: Francisca Geny Lustosa  
Mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa

**PESQUISA: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE  
SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO  
PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

### ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE OS CASOS DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA<sup>160</sup>.

Com base no relato, análise a partir das seguintes questões:

Listar no quadro abaixo as seguintes dimensões

Potencialidades	Necessidades específicas	Barreiras

- 1 Qual a situação problemática?
2. Qual o motivo ou motivos (dados) que levam a considerar essa situação como problema?
3. Como você(s) agiria(m) se fosse(m) a professora da narrativa em análise?  
Que práticas seriam semelhantes e o que seriam diferentes?

<sup>601</sup> Instrumento elaborado pelas pesquisadoras Geny Lustosa, UFC (orientadora), Disneylândia Maria, UFRN (orientanda). Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.



4. Que práticas pedagógicas inclusivas seriam importantes usar nessa situação do caso do estudante em análise?
5. Sugira(m) uma atividade que envolva a turma toda, com atividades diversificadas de forma a atender as singularidades de todos os alunos.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, assim como a tradução ou difusão dos conteúdos, salvo na ocasião em que se realize expressa menção completa do texto, tipo de documento em que consta, informações mais completas como objetivos da produção e da pesquisa envolvida, identificando claramente a fonte primária citada. Em caso de uso de partes de algum aspecto desse documento ou na íntegra: citação direta, indireta ou partes do conteúdo indicar a autoria de elaboração e a obra: FABIANA, MARIA BARBOSA DE SOUSA. Reflexão de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma pesquisa colaborativa (Dissertação de mestrado sob orientação da Dra. Francisca Geny Lustosa). Universidade Federal do Ceará, 2023

## **APÊNDICE F – INSTRUMENTAL PARA A APOIAR A (RE)ESCRITA DOS CASOS DOS ESTUDANTES**



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação



**PRÓINCLUSÃO**  
FACED | UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: DESENVOLVIMENTO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Orientadora: Francisca Geny Lustosa

Mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa

PESQUISA: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS  
“CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:  
IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA  
PESQUISA COLABORATIVA

### **ROTEIRO PARA REESCRITA DOS CASOS DOS ESTUDANTES DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Caríssimas professoras, iniciamos nossa pesquisa com a sua escrita do caso do seu estudante com deficiência intelectual, esse primeiro momento foi importante para reflexão individual ao escrever essa narrativa. No segundo momento de nossa pesquisa realizamos de forma coletiva, com os professores participantes, as análises reflexivas do caso do seu estudante que fomentou construções de práticas pedagógicas inclusivas para situação problemática relatada em sua narrativa. Schulman, (1992), destaca que nas discussões com outros professores sobre os casos de ensino, viabiliza para encontrar saídas e resolver situações dilemáticas.

Agora, convidamos você para realizar a reescrita do caso do seu estudante, onde irás colocar nessa etapa o que emergiu de solução para sua problemática, minimizar suas dificuldades, mediante as análises coletiva e individual. Para esse momento de reescrita sugerimos algumas orientações que serão importantes para que a reescrita do caso do seu estudante tenha maior detalhes e nele contenha as mudanças que emergiram das análises sobre ele.

- Convidamos a reescrita da situação vivenciada por você para inclusão do seu aluno com deficiência intelectual;
- Nesse momento, é importante que você relate: i. as possíveis práticas que emergiram nas análises coletivas e que você considera importantes para mudanças na sua prática pedagógica com esse aluno;

- Que contribuições, sugestões recebidas do grupo que você considera mais significativas para inclusão do estudante de sua narrativa.
- Descreva o planejamento de uma situação de ensino de sua sala de aula com práticas pedagógicas inclusivas que você já realizou para esse estudante.

## REESCRITA DO CASO DO ESTUDANTE

NOME DA PROFESSORA: \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_\_

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, assim como a tradução ou difusão dos conteúdos, salvo na ocasião em que se realize expressa menção completa do texto, tipo de documento em que consta, informações mais completas como objetivos da produção e da pesquisa envolvida, identificando claramente a fonte primária citada. Em caso de uso de partes de algum aspecto desse documento ou na íntegra: citação direta, indireta ou partes do conteúdo indicar a autoria de elaboração e a obra: FABIANA, MARIA BARBOSA DE. Reflexão de professoras de sala de aula sobre os “casos” de seus estudantes com deficiência intelectual: implicações para construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de uma pesquisa colaborativa (Dissertação de mestrado sob orientação da Dra. Francisca Geny Lustosa). Universidade Federal do Ceará, 2023

## APÊNDICE G – TEXTOS PARA ACOLHIDAS E REFLEXÕES JUNTO ÀS PROFESSORAS



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação



PRÓINCLUSÃO  
FACED | UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Orientadora: Francisca Geny Lustosa

Mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa

**PESQUISA: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

### TEXTO PARA ACOLHIDA: CADA UM CORRE DO SEU JEITO

Havia crianças com síndrome de Down. E todas elas trabalhavam com a mesma concentração que as outras crianças. Pareciam-me integradas nas tarefas escolares, como as crianças ditas "normais". Perguntei ao diretor sobre o segredo daquele milagre. Ele me deu uma resposta curiosa. Não me citou teorias psicológicas sobre o assunto. Sugeriu-me ler um incidente do livro Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll. Fazia muitos anos que eu lera aquele livro. E eu o lera como literatura do absurdo, coisa para crianças.

Alice, seduzida por um coelho que carregava um relógio, seguiu-o dentro de um buraco que, sem que ela dissesse suspeitasse, era a entrada de um mundo fantástico. De repente, ela se viu dentro de um mundo completamente desconhecido e maluco, com o chapeleiro e o gato que ria.

No incidente que nos interessa, encontramos Alice e seus amigos completamente molhados -havia caído dentro de um tanque. Agora, tinham um problema comum a resolver: ficar secos. O que fazer?

A turma da Alice, que era formado pelo pássaro Dodô -esse pássaro existiu de verdade, mas foi extinto-, um rato, um caranguejo, uma marmota, um pombo, uma coruja, uma arara, um pato, um macaco, todos diferentes, cada um do jeito como seu corpo determinava, todos eles pensando numa coisa só: o que fazer para ficar secos.

O pássaro Dodô sugeriu uma corrida. Correndo o corpo esquenta e fica seco. Mas Alice queria saber das regras. O pássaro Dodô explicou:

"Primeiro marca-se o caminho da corrida, num tipo de círculo (a forma exata não tem importância), e então os participantes são todos colocados em lugares diferentes, ao longo do caminho, aqui e ali. Não tem nada de "um, dois, três, já". Eles começam a correr quando lhes apetece e abandonam a corrida quando querem, o que torna difícil dizer quando a corrida termina."

Notem a desordem: um círculo de forma inexata, os participantes são colocados em lugares diferentes, aqui e ali, e não tem "um, dois, três, já", começam a correr quando lhes apetece e abandonam a corrida quando querem.

Assim, a corrida começou. Cada um corria do jeito que sabia: pra frente, pra trás, pros lados, aos pulinhos, em zigue-zague... Depois que haviam corrido por mais ou menos meia hora, o

pássaro Dodô gritou: "A corrida terminou!" Todos se reuniram ao redor do Dodô e perguntaram: "Quem ganhou?". "Todos ganharam", disse Dodô. "E todos devem ganhar prêmios."

Acho que o Lewis Carroll estava expondo, de forma humorística, as suas ideias para a reforma dos currículos da Universidade de Oxford, ideias essas que ele não tinha coragem de tornar públicas, por medo de perder seu lugar de professor de matemática.

"Curriculum", no latim, quer dizer "corrida", "lugar onde se corre". Uma corrida, para fazer sentido, tem de ser entre iguais, não faz sentido por araras, ratos e caranguejos correndo juntos. Não faz sentido colocar os "diferentes" a correr junto com os "iguais" Aquilo a que se dá o nome de integração em nossas escolas é colocar os "portadores de deficiência" correndo a mesma corrida dos chamados de "normais". Nessa corrida, os "deficientes" estão condenados a perder. A corrida do pássaro Dodô é diferente: cada um corre do jeito que sabe e pode, todos ganham e todos recebem prêmios...

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0609201102.htm#:~:text=RUBEM%20ALVES%0A%0ACada,todos%20recebem%20pr%C3%AAmios>

#### TEXTOS ACOLHIDA DO ENCONTRO PRESENCIAL

Existe uma estória que foi construída em torno da dor da diferença: a criança que se sente não bem igual às outras, por alguma marca no seu corpo, na maneira de ser... Esta, eu bem sei, é estória para ser contada também para os pais. Eles também sentem a dor dentro dos olhos. Alguns dos diálogos foram tirados da vida real. Ela lida com algo que dói muito: não é a diferença, em si mesma, mas o ar de espanto que a criança percebe nos olhos dos outros [...] **O medo dos olhos dos outros é sentimento universal.** Todos gostaríamos de olhos mansos... A diferença não é resolvida de forma triunfante, como na estória do Patinho Feio. O que muda não é a diferença. São os olhos... RUBEM ALVES, 1987

<https://inclusaoaee.wordpress.com/2010/09/03/o-que-muda-nao-e-a-diferenca-sao-os-olhos/>

## APÊNDICE H – ROTEIRO PARA APOIAR A ESCRITA DOS CASOS DE ESTUDANTES



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação



PRÓINCLUSÃO  
FACED | UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: LINGUAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

EIXO TEMÁTICO: ESCOLA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Orientadora: Francisca Geny Lustosa

Mestranda: Fabiana Maria Barbosa de Sousa

**PESQUISA: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

### ROTEIRO PARA APOIAR A ESCRITA DOS CASOS DOS ESTUDANTES

Caríssimas professoras, esse roteiro é importante para que o caso de ensino seja escrito com informações claras e precisas sobre a situação desafiante vivenciada pelo professor em contexto de prática docente, para análise, reflexão sobre a problemática contribuindo para tomada de decisões.

Um caso deve descrever uma narrativa do professor, fornecer informações e propor questões para reflexão, com o objetivo de analisar decisões tomadas por pessoas e organizações que as conduziram ao momento em questão e, assim, contribuir para o aperfeiçoamento de suas ações, além de proporcionar oportunidade para aprimorar o processo de ensino aprendizagem.

Schulman, (1992), destaca que nas discussões com outros professores sobre os casos de ensino, viabiliza para encontrar saídas e resolver situações dilemáticas.

#### ESCRITA DO CASO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

PROFESSORA: \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

- a) Situar inicialmente o contexto que envolve o problema (apresentação dos personagens envolvidos, contexto de tomada de decisão para escrita da narrativa. etc.)
- b) Identificar os personagens do contexto (Ao escrever um caso de ensino do seu estudante, o professor deve identificar quais são os personagens principais e as situações dilemáticas.
- c) Narrar de forma o mais detalhado possível o contexto e o problema relacionado a situação desafiante. O que o professor fez para encarar essa situação, suas potencialidades, possibilidades, fragilidades e dificuldades em lidar com o problema;
- d) Finalizando o caso, estimulando a refletir sobre a situação e almejando resolver a situação, emergir hipóteses e tomada de decisões.

#### ESCRITA DO CASO

## ANEXO A – TERMOS DE AUTORIZAÇÕES PARA PESQUISA



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação





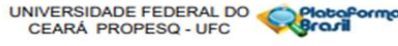
PRÓINCLUSÃO  
FACED | UFC

### Pesquisa: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

<https://drive.google.com/file/d/1uoquq85fdbqAZ6QVHb-wE9WpHL1uGm27/view?usp=sharing>

 <p><b>TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA</b></p> <p>Pelo presente <b>TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA</b> que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, Jefferson de Queiroz Maia, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº 95006030609, SSP-CE, e CPF-ME nº 804.074.203/04, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) <b>FABIANA MARIA BARBOSA DE SOUSA</b>, aluna(o) do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, requer autorização para realizar pesquisa intitulada: <b>REFLEXÃO DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA</b>, – fica estabelecido:</p> <p><b>CLÁUSULA PRIMEIRA.</b> A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) <b>FABIANA MARIA BARBOSA DE SOUSA</b> a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada <b>REFLEXÃO DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA</b>, conforme termo da Faculdade/Universidade.</p> <p><b>CLÁUSULA SEGUNDA.</b> A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.</p> <p><b>CLÁUSULA TERCEIRA.</b> O aluno deve apresentar ao (a) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.</p> <p><b>CLÁUSULA QUARTA.</b> Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e</p> <p><small>Av. Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-602 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: (85) 3409-5000</small></p>	 <p>estudos, elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.</p> <p><b>CLÁUSULA QUINTA.</b> A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.</p> <p><b>CLÁUSULA SEXTA.</b> A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.</p> <p><b>CLÁUSULA SÉTIMA.</b> O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.</p> <p><b>SUBCLÁUSULA ÚNICA.</b> O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.</p> <p><b>CLÁUSULA OITAVA.</b> O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.</p> <p><b>CLÁUSULA NONA.</b> É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim, justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.</p> <p>Fortaleza-CE, data da última assinatura digital.</p> <p><b>Jefferson de Queiroz Maia</b> Secretário Municipal da Educação, respondendo</p> <p><b>Fred Secundino Gomes</b> Coordenação da Academia do Professor/SME, respondendo</p> <p><b>Fabiana Maria Barbosa de Sousa</b> CPF nº 513.606.163-49</p> <p><small>Av. Desembargador Moreira, 2875 • Dionísio Torres • CEP 60.170-602 • Fortaleza, Ceará, Brasil. Tel.: (85) 3409-5000</small></p>
--	---

 <p><b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b></p>
<p><b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b></p> <p><b>Título da Pesquisa:</b> REFLEXÃO DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA</p> <p><b>Pesquisador:</b> FABIANA MARIA BARBOSA DE SOUSA</p> <p><b>Área Temática:</b></p> <p><b>Versão:</b> 1</p> <p><b>CAAE:</b> 77952723.0.0000.5054</p> <p><b>Instituição Proponente:</b> PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE UFC</p> <p><b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio</p>
<p><b>DADOS DO PARECER</b></p> <p><b>Número do Parecer:</b> 6.709.126</p> <p><b>Apresentação do Projeto:</b></p> <p>A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar o processo formativo para práticas inclusivas implicado na sistematização e na reflexão dos „casos„ de estudantes com deficiência intelectual, por professores de sala de aula comum, em contexto de pesquisa colaborativa, e, de forma específica, identificar as necessidades e os conhecimentos (sobre inclusão, práticas inclusivas e aprendizagem do estudante com deficiência) que emergem na sistematização e na análise do caso; e, compreender como as práticas inclusivas podem ser constituídas a partir dos elementos provocadores de reflexão na análise do „caso„. Será realizada uma pesquisa qualitativa de natureza-ação colaborativa.</p> <p><b>Objetivo da Pesquisa:</b></p> <p><b>Objetivo Primário:</b></p> <p>-Analisar o processo formativo implicado na sistematização e análise dos casos de estudantes com deficiência intelectual, por professores de sala de aula comum, em contexto de pesquisa colaborativa para a elaboração de práticas inclusivas.</p> <p><b>Objetivo Secundário:</b></p> <p>1. Identificar os conhecimentos (sobre inclusão, práticas inclusivas e aprendizagem do</p> <p><small>Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000 Bairro: Rubião Teófilo CEP: 60.430-275 UF: CE Município: FORTALEZA Telefone: (85) 3265-8244 E-mail: compe@ufc.br</small></p>

<https://drive.google.com/file/d/1EY3Sb3BtMWbDR9ZQNqi1T9GmHzWAmoUd/view?usp=sharing>

**ANEXO B – ESCRITA e REESCRITA DOS CASOS DOS ESTUDANTES COM D.I**

UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação



PRÓINCLUSÃO  
FACED | UFC

**Pesquisa: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

**1º CASO DE ESTUDANTE COM D.I ANALISADO PELAS PROFESSORAS – 2º ENCONTRO**

**NOME DA PROFESSORA: EDU (nome fictício) Série: 2º ano.**

**ESCRITA DO CASO:**

Sou professora do 2º ano (anos iniciais) em uma escola pública do município de Fortaleza. Esse é meu primeiro ano na rede, e, também, a primeira vez que trabalho com alfabetização.

No início do ano, através de atividades diagnósticas, pude perceber que minha turma era bastante heterogênea: alunos leitores, fluentes, lendo palavras e outras que não identificavam as letras do alfabeto.

Comecei então a trabalhar organizando a turma em grupos produtivos. No decorrer do ano letivo pude acompanhar os avanços das crianças, mas uma, em especial, me chamava a atenção.

A Ketley é uma criança de 8 anos que se relaciona bem com os colegas, se desenvolve em seus aspectos motores e emocionais, solucionando conflitos com os colegas, mas que apresenta bastante dispersão durante a aula e possui dificuldade em se concentrar na realização das atividades propostas.

A criança não identifica as letras do alfabeto e quantifica os numerais até 10 (oralmente conta de 0 a 30 mas não escreve). Está começando a desenvolver a consciência fonológica e identificar palavras que rimam, ainda com dificuldade consegue contar as sílabas de uma palavra através de palmas como auxílio da professora. Do alfabeto, reconhece apenas a letra “A” com segurança.

Quando apresento o alfabeto móvel, nomeia várias letras como “A”.

A mãe da criança foi chamada para conversar com a professora sobre as questões da criança. A mãe compreende as dificuldades, aceita, mas ainda não buscou assistência médica para o diagnóstico.



## REESCRITA DO CASO

Prof.<sup>a</sup> EDU (nome fictício)

### TÍTULO: A aprendizagem da criança com deficiência intelectual

Primeiramente, gostaria de enfatizar que esta pesquisa foi muito importante para me aprofundar em temáticas acerca da educação inclusiva e deficiência intelectual, além de poder contribuir e, ao mesmo tempo, aprender sobre práticas pedagógicas inclusivas com as outras professoras participantes. Com o estudo, percebi a importância do olhar atento para a criança com deficiência intelectual, não só com o foco em suas dificuldades, mas também para as suas potencialidades, além de entender que é preciso planejar práticas que envolvam toda a turma. O ensino inclusivo não se trata apenas de fazer atividades diferentes e específicas, vai além: planejar propostas e experiências que sejam realizadas de maneira coletiva e cooperativa.

Contação de histórias com imagens, Contos acumulativos, desenhos e atividades em grupo.

Após o diálogo sobre o meu caso de ensino, iniciei uma sequência didática com o gênero textual fábula com toda a turma. Pensando nas contribuições das colegas, planejei uma experiência com contação de história, utilizando imagens e solicitando o reconto. A experiência se deu da seguinte forma: Escolhi a fábula "O rato do campo e o rato da cidade" (Afiml trabalhamos as diferenças entre o campo e a cidade na disciplina de geografia) e realizei a contação dessa história utilizando imagens. Depois disso, conversamos sobre a história, o que acharam, a parte que mais gostaram, **sempre solicitando a participação da minha aluna com deficiência intelectual**. Após a roda de conversa, pedi para as crianças fecharem os olhos e passei pelas cadeiras entregando para cada uma, uma imagem referente a alguma parte da história. Depois, solicitei que as crianças levantassem, fossem para a frente da sala e, sozinhas, se organizassem lado a lado para que as imagens ficassem na ordem que os fatos da história acontecem, trabalhando assim a memória, raciocínio e noções de início, meio e fim. Alguns alunos ficaram um pouco confusos (inclusive a aluna com D.I.), pois não se recordava da sequência dos fatos da história, porém conseguiram com o meu auxílio. Com os alunos ordenados, cada um falou sobre a parte da história a qual a imagem se referia (quando o rato visita o

outro, quando o rato do campo vai embora etc.). Através dessa atividade foi possível trabalhar o raciocínio lógico, a memória, a ordenação dos fatos e, principalmente a cooperação, pois um colega ajudou o outro de acordo com as dúvidas que surgiam. O trabalho colaborativo entre todos foi importante e significativo para a inclusão de minha aluna com deficiência intelectual. Entender que essa criança aprende foi importante.

## **2º CASO DE ESTUDANTE COM D.I ANALISADO PELAS PROFESSORAS – 3º ENCONTRO**

**NOME DA PROFESSORA: MARIA (nome fictício) - Série: 2º ano.**

### **Escrita do caso:**

Me chamo Mariana, tenho 26 anos, esse é meu primeiro ano como professora alfabetizadora da rede municipal de Fortaleza. Na minha turma, pela manhã, tenho um aluno muito esperto chamado Samuel, porém, apresenta grandes dificuldades de aprendizagem.

Logo no primeiro dia de aula, a mãe de Samuel informou que ele fazia coco na roupa e assim foi nos primeiros meses, ele acabava fazendo suas necessidades na roupa. Além disso, Samuel não conseguia realizar nenhuma atividade proposta em sala.

Apresentava dificuldade para segurar o lápis corretamente, não identificava letras, nem conseguia fazer o próprio nome. Atualmente, Samuel já consegue segurar o lápis corretamente e realizar alguns movimentos. Entretanto, não consegue identificar nem escrever as letras.

Em relação a escrita do nome, mesmo com auxílio da ficha e treinos diariamente, ele não consegue realizar a escrita. A única forma de registro de seu nome só consegue ser realizada através da cobertura de pontilhados, que ainda é feito com traços de pouca precisão.

Vale ressaltar que Samuel perdeu o pai recentemente, ano passado e acreditamos que isso tenha contribuído para o comportamento agressivo que ele apresentava recorrentemente, no primeiro semestre.

Atualmente, Samuel se apresenta um pouco mais tranquilo, conseguindo ficar sentado e socializando com os colegas, mas ainda não consegue realizar nenhum tipo de escrita além de garatuñas.

A mãe de Samuel já foi chamada à escola para conversarmos sobre as dificuldades e comportamento do seu filho. Ela demonstra estar ciente da situação e se propõe a buscar ajuda, entretanto, quando questionada sobre algum resultado, ela sempre apresenta desculpas diversas e protelando a busca por ajuda profissional.

## **REESCRITA DO CASO**

**Prof.<sup>a</sup>: MARIA (nome fictício)**

### **TÍTULO: OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO**

As discussões com as outras colegas sobre o caso do meu estudante Samuel foram muito importantes e significativas para a inclusão desse aluno e para minha compreensão sobre esse tema tão importante. As colaborações das colegas me fizeram identificar potencialidades nesse aluno, e atividades que pudessem ser mais significativas para ele e também para a turma.

A prática do alinhavo foi uma sugestão importante, pois ainda não havia incluído em nosso cotidiano e, de fato, pode melhorar aspectos da coordenação motora, além de ser bastante atrativo para as crianças em geral. Práticas como reconto de histórias e utilização de recursos visuais também foram citadas e já utilizadas em sala, o que fez perceber que também são de interesse não somente do aluno com deficiência intelectual, mas da turma toda.

Uso do alinhavo, recursos visuais e recontos pois Samuel apresenta grandes dificuldades nos aspectos de coordenação motora e memorização.

Levei a turma para realizar uma atividade na sala de inovação. A atividade era voltada para o gênero textual lista. Nessa experiência, contamos com o apoio do monitor da sala de inovação e com o recurso do “chromebook”. Cada aluno tinha acesso a um dispositivo onde seria produzido a sua lista, juntamente com a escrita do nome completo. A turma ficou dividida em grupos, assim uns poderiam ajudar os outros. Todos ficaram entusiasmados com a atividade e, com a colaboração de todos, a atividade foi concluída com sucesso. Samuel demonstrou grande curiosidade e interesse pela atividade, e fizemos o reconhecimento das

letras no teclado do “chromebook” através da intervenção dos colegas, minha e do monitor. Sei que o desenvolvimento de Samuel acontece de forma mais lenta, mas o importante é contribuir para que ele seja incluído, se sinta acolhido e pertencente ao grupo

### **3º CASO DE ESTUDANTE COM D.I ANALISADO PELAS PROFESSORAS – 5º ENCONTRO**

**Professora:** JOANA (nome fictício) **Série:** 2º ano

Sou professora alfabetizadora do 2º ano do Ensino Fundamental numa escola da Rede Municipal de Fortaleza-CE com cerca de 800 crianças matriculadas nos turnos manhã e tarde no Ensino Fundamental I. Numa das turmas que leciono, está matriculada uma criança de 7 anos, do sexo masculino, que apresenta dificuldade de aprendizagem bem como, outras questões desafiadoras nas quais venho me empenhando muito para mediar de forma satisfatória desde o início do ano letivo.

Ainda no 1º semestre, nas primeiras interações da turma, já percebi algumas questões importantes no comportamento da criança: dificuldade de concentração; forte inquietação nos membros inferiores e superiores quando nos raros momentos que permanecia sentado por mais tempo; frequentemente se levanta e cutuca os colegas; tem falas e questionamentos descontextualizados nas rodas de conversa e nas explicações das propostas pedagógicas; além de uma grande dificuldade de transcrever informações do quadro para o seu material pessoal, chegando a ficar mais de 1 hora copiando a agenda.

Nas primeiras avaliações ele apresentou o nível de escrita pré-silábico, com o predomínio da escrita de letras aleatórias em letra bastão, a maior parte destas letras correspondem às do seu pré-nome. No nível de leitura, ele reconheceu algumas consoantes e todas as vogais apenas na letra bastão, apresentando dificuldade, inquietação e insegurança ao longo de toda a avaliação.

Durante esse semestre, ele passou a transcrever da lousa com maior rapidez, mas não apresentou evolução nos níveis de leitura e escrita, além disso, mesmo conseguindo permanecer sentado por mais tempo, ele não apresentou evolução na conquista das habilidades propostas em nenhum dos componentes

curriculares ministrados por mim. Por esta razão os seus responsáveis foram convocados à escola a fim de conversar sobre a situação da criança e buscar uma avaliação de equipe multidisciplinar para investigar algum comprometimento cognitivo ou comportamental. Nas ocasiões em que a mãe atendeu as convocações, ela não aceitou bem o que a gestão e os professores relataram sobre a criança, questionando a veracidade dos fatos e afirmando que a criança em casa e no reforço faz todas as atividades com desenvoltura, reconhece as letras do alfabeto e que não apresenta comportamentos atípicos.

No início do 2º semestre, a criança apresentou um significativo retrocesso no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando dificuldade até mesmo para reconhecer as vogais em letra bastão. E após a implantação do uso da letra cursiva na rotina pedagógica, ele passou a escrever apenas bolinhas e molinhas do material pessoal. Além disso, ele passou a ter mais dificuldade de concentração e permanece levantando-se com mais frequência que no semestre anterior.

De início, passei a escrever na lousa com os dois tipos de letra, mesmo a lousa tendo apenas cerca de 1,5 metros, o que dificulta a fluidez das propostas pedagógicas, atrapalhando a maior parte das crianças na evolução das atividades. Após mais de um mês nesse processo, optei por escrever apenas em letra cursiva e intensificar o apoio individual à criança. Além de chamar novamente os responsáveis para uma nova tentativa de buscar ajuda para a criança.

Nesse novo encontro, a mãe foi mais receptiva às observações propostas pelas professoras e se comprometeu a buscar ajuda na área de saúde e solicitou um relatório de desenvolvimento de aprendizagem para levar para uma consulta com Neurologista. Mas apesar da professora já ter escrito o relatório, a mãe ainda não foi recebida e a criança continua em nível muito crítico, apresentando regressões significativas no seu processo de aprendizagem.

Sobre essa situação relatada me encontro num dilema muito desafiador, pois não me sinto apta para suprir as necessidades desta criança na evolução do seu processo de ensino-aprendizagem e me sinto frustrada pelo fato dele ter apresentado regressão em processos que ele havia demonstrado no início do ano já haver consolidado. Desta forma, busco estudar através de literatura e cursos específicos, mas ainda não me sinto capaz de mediar a conquistas das habilidades propostas para essa criança de modo satisfatório.

## REESCRITA DO CASO

**Professora:** JOANA (Nome fictício)

**Data da 1ª escrita:** 10/10/2023 - **Data da reescrita:** 21/11/2023

**Série:** 2º ano do Ensino Fundamental

Sou professora alfabetizadora do 2º ano do Ensino Fundamental numa escola da Rede Municipal de Fortaleza-CE com cerca de 800 crianças matriculadas nos turnos manhã e tarde no Ensino Fundamental I. Numa das turmas que leciono, está matriculada uma criança que acaba de completar 8 anos, do sexo masculino, que apesar de ser uma criança aparentemente bem cuidada pela família e muito afetuosa, apresenta dificuldade de aprendizagem bem como, outras questões desafiadoras nas quais venho me empenhando muito para mediar de forma satisfatória desde o início do ano letivo.

Ainda no 1º semestre, nas primeiras interações da turma, já percebi algumas questões importantes no comportamento da criança: dificuldade de concentração; forte inquietação nos membros inferiores e superiores quando nos raros momentos que permanecia sentado por mais tempo; frequentemente se levanta e cutuca os colegas; tem falas e questionamentos descontextualizados nas rodas de conversa e nas explicações das propostas pedagógicas; além de uma grande dificuldade de transcrever informações do quadro para o seu material pessoal, chegando a ficar mais de 1 hora copiando a agenda.

Nas primeiras avaliações ele apresentou o nível de escrita pré-silábico, com o predomínio da escrita de letras aleatórias em letra bastão, a maior parte destas letras correspondem às do seu pré-nome. No nível de leitura, ele reconheceu algumas consoantes e todas as vogais apenas na letra bastão, apresentando dificuldade, inquietação e insegurança ao longo de toda a avaliação.

Além das avaliações pedagógicas convencionais, realizei uma avaliação psicomotora baseada na bateria de Vitor da Fonseca, onde pude perceber que a criança apresenta certa dificuldade no desenvolvimento de alguns fatores psicomotores, principalmente o equilíbrio e a lateralidade, apresentando suspeita de lateralidade cruzada. Ele apresentou certa dificuldade em relação a praxia, porém sua avaliação não apresentou grandes lacunas, dessa forma podemos esperar que com a consolidação na rotina da escola ele passe a evoluir e superar as questões observadas.

Durante esse semestre, ele passou a transcrever da lousa com maior rapidez, mas não apresentou evolução nos níveis de leitura e escrita, além disso, mesmo conseguindo permanecer sentado por mais tempo, ele não apresentou evolução na conquista das habilidades propostas em nenhum dos componentes curriculares ministrados por mim. Por esta razão os seus responsáveis foram convocados à escola a fim de conversar sobre a situação da criança e buscar uma avaliação de equipe multidisciplinar para investigar algum comprometimento cognitivo ou comportamental. Nas ocasiões em que a mãe atendeu as convocações, ainda no 1º semestre, ela não aceitou bem o que a gestão e os professores relataram sobre a criança, questionando a veracidade dos fatos e afirmando que a criança em casa e no reforço faz todas as atividades com desenvoltura, reconhece as letras do alfabeto e que não apresenta comportamentos atípicos e nem dificuldade de concentração ou de aprendizagem.

No início do 2º semestre, a criança apresentou aparentemente um retrocesso no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando dificuldade até mesmo para reconhecer as vogais em letra bastão. Essa observação deixa claro que algumas das habilidades que julgava terem sido consolidadas de fato não foram, como o domínio da base alfabética e a escrita do nome completo. Dessa forma, principalmente após a implantação do uso da letra cursiva na rotina pedagógica, ele passou a escrever apenas bolinhas e molinhas do material pessoal demonstrando que talvez copiasse as letras bastão da lousa apenas compreendendo as letras como desenhos que ele repetia em seu material pessoal, mas que não apresentou complexidade em relação a consciência fonológica. Além disso, ele passou um período entre os meses de agosto e outubro com mais dificuldade de concentração e passou a levantar-se com mais frequência que no semestre anterior e passou a se envolver em disputas físicas e discussões com colegas da sua e de outras turmas.

Após perceber que ele estava apresentando dificuldades sistemas após a implantação da letra cursiva na rotina da sala de referência, passei a escrever na lousa com os dois tipos de letra, mesmo a lousa tendo apenas cerca de 1,5 metros, o que dificulta a fluidez das propostas pedagógicas, atrapalhando a maior parte das crianças na evolução das atividades. Após mais de um mês nesse processo, optei por escrever apenas em letra cursiva e intensificar o apoio individual à criança.

Além de chamar novamente os responsáveis para uma nova tentativa de buscar ajuda para a criança.

Nesse novo encontro, a mãe foi mais receptiva às observações propostas pelas professoras e se comprometeu a buscar ajuda na área de saúde e solicitou um relatório de desenvolvimento de aprendizagem para levar para uma consulta com Neurologista. Mas apesar da professora já ter escrito o relatório há mais de 2 meses, a mãe ainda não foi recebida e a criança continua em nível muito crítico, apresentando defasagens significativas no seu processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que ao longo de todos esses meses no ano letivo a criação apresenta um quantitativo de faltas muito grande, conforme mostra a tabela a seguir:

FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
45,4 5%	47,6 2%	29,4 1%	22,7 3%	5,0 0%	26,3 2%	26,3 2%	31,5 8%	10,5 3%	Não se aplica

Como observamos na tabela, é possível constatar que a frequência da criança tem sido irregular ao longo de todo o ano letivo, sendo superior a 25% em quase todos os meses do ano, vale destacar que a família foi convocada a escola no mês de maio e foi justamente o mês em que ela passou a ter uma frequência maior, seguida pelo mês seguinte. Porém, após o início do 2º semestre o número de faltas retornou ao quantitativo superior a 25%. Fato que prejudica bastante o seu desenvolvimento global e a aquisição das habilidades necessárias e propostas para a criança no Ensino Fundamental.

Ao longo da exposição dos casos de ensino dessa pesquisa, passei a adotar algumas ações sugeridas pelas professoras participantes: sequências didáticas de leitura e escrita; interações com a criança de maneira diferentes das convencionais; troca de parceiros na rotina da sala de referência; conversas mais longas individuais com a criança para tentar compreender seus gostos e interesses pessoais para incluí-las com mais frequência no plano de aula; tudo isso mantendo a decisão de não fazer atividades diferenciadas para a criança, mas buscando incluí-la cada vez mais nas propostas pedagógicas compreendendo o seu nível e



buscando partir dos seus interesses e potencialidades para que ele pudesse evoluir no seu processo, principalmente, de leitura e escrita. Percebi uma leve melhora quanto a integração e o interesse da criança pelas propostas, ele passou a demonstrar mais interesse em permanecer na sala de aula, evitando mais ausentar-se para ir ao banheiro como era de costume. Além disso, ele passou a me procurar com mais frequência para compreender quais eram as letras de algumas palavras de forma aleatória, mas ainda sem demonstrar domínio da base alfabética, consciência fonológica ou aquisição, mesmo que mecânica, do seu nome pré-nome sequer em letra bastão.

Na socialização do caso de ensino, no último dia 14 de novembro, foram destacadas as potencialidades da criança que acredito que são importantes serem ressaltadas: afetivo, solidário, colaborativo, prestativo. Bem como as necessidades específicas do caso: dificuldade do domínio da base alfabética; não reconhece números e suas quantidades; falta de concentração; aparente retrocesso em processos da rotina escolar; acompanhamento familiar; perda de interesse nas propostas pedagógicas; adoção de um comportamento mais violento após o 2º semestre; dificuldade em relação a implantação da letra cursiva. Essas necessidades específicas, acabam construindo barreiras que dificultam muito o processo de ensino aprendizagem e a consolidação da rotina da criança na escola, o que vem dificultando a aquisição das habilidades necessárias, principalmente no que se refere ao processo de letramento e alfabetização, o que pode significar a prejuízos ao longo da vida escolar da criança e uma possível situação de evasão no futuro, principalmente se levarmos consideração o número de faltas apresentado ao longo deste ano letivo.

Sigo buscando estudar, conhecendo e aplicando nos planos de aula atividades sugeridas por colegas que compartilharam suas experiências exitosas com crianças que apresentavam perfis parecidos com essa criança e buscando o apoio e a compreensão familiar a respeito da necessidade de investigação por equipe de saúde multidisciplinar com a finalidade de compreender as dificuldades que esta criança apresenta, bem como a sua aparente deficiência intelectual, além das dificuldades de concentração e comportamento. Compreendo que tenho limitações que talvez não serão possíveis de alcançar o que espero em relação à docência com essa criança, porém compreendo que a minha experiência, a busca por conhecimentos em relação a esse caso tão desafiador, passam me dar

ferramentas para auxiliar outras crianças que passaram pela minha vida profissional ao longo dos anos.

Neste momento, encerro a escrita desse caso, ainda com um sentimento de impotência e frustração pela falta de avanços significativos em relação a essa criança, mas ao mesmo tempo otimista em relação aos processos de inclusão na rede pública, pois acredito que com pesquisas, rodas de conversa profissionais, planejamentos coletivos, grupos de apoio à docência e outras iniciativas pedagógicas de formação e mentorias podemos avançar como coletivo na busca por uma inclusão real e eficiente para que no futuro crianças como essa possam ter garantidos os seus direitos e aprendizagem e uma conscientização mais eficiente da família para a busca de parceria com uma equipe multidisciplinar de saúde.

## ANEXO C – CONTRIBUIÇÕES COLETIVAS DAS DOCENTES SOBRE O CASO DO ESTUDANTE COM D.I ANALISADO



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ  
Programa de Pós-Graduação em Educação



PRÓINCLUSÃO  
FACED | UFC

**Pesquisa: REFLEXÕES DE PROFESSORAS DE SALA DE AULA SOBRE OS “CASOS” DE SEUS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA INCLUSÃO PRODUZIDAS NO CONTEXTO DE UMA PESQUISA COLABORATIVA**

**2º encontro – 10.10 – 1º caso de estudantes analisado pelas professoras**

**NOME DA PROFESSORA: EDU; Série: 2º ano.**

### **Escrita do caso:**

Sou professora do 2º ano (anos iniciais) em uma escola pública do município de Fortaleza. Esse é meu primeiro ano na rede, e, também, a primeira vez que trabalho com alfabetização.

No início do ano, através de atividades diagnósticas, pude perceber que minha turma era bastante heterogênea: alunos leitores, fluentes, lendo palavras e outras que não identificavam as letras do alfabeto.

Comecei então a trabalhar organizando a turma em grupos produtivos. No decorrer do ano letivo pude acompanhar os avanços das crianças, mas uma, em especial, me chamava a atenção.

A Ketley é uma criança de 8 anos que se relaciona bem com os colegas, se desenvolve em seus aspectos motores e emocionais, solucionando conflitos com os colegas, mas que apresenta bastante dispersão durante a aula e possui dificuldade em se concentrar na realização das atividades propostas.

A criança não identifica as letras do alfabeto e quantifica os numerais até 10 (oralmente conta de 0 a 30 mas não escreve). Está começando a desenvolver a consciência fonológica e identificar palavras que rimam, ainda com dificuldade consegue contar as sílabas de uma palavra através de palmas como auxílio da professora. Do alfabeto, reconhece apenas a letra “A” com segurança.

Quando apresento o alfabeto móvel, nomeia várias letras como “A”.

A mãe da criança foi chamada para conversar com a professora sobre as questões da criança. A mãe compreende as dificuldades, aceita, mas ainda não buscou assistência médica para o diagnóstico.

### **ROTEIRO REFLEXIVO SOBRE OS CASOS DOS ESTUDANTES ESCRITO PELAS PRÓPRIAS PROFESSORAS**

Suas Informações sobre a escolha do caso do seu estudante com deficiência intelectual para escrita:

#### **1) Por que você escolheu contar/relatar essa experiência?**

ED. Porque eu vivencio essa experiência de forma integral, é uma situação que me inquieta e me desafia muito.

#### **Que aprendizagem a vivência dessa situação lhe possibilitou?**

ED. Foi muito importante para mim ver que outras professoras vivenciam a mesma situação, além de acolher as sugestões de práticas pedagógicas.

#### **2) O que você aprendeu ao escrever o caso do seu estudante?**

ED. Aprendi a me atentar a todos os detalhes sobre minha aluna, não só as dificuldades, mas também suas potencialidades.

#### **3) Quais maiores dificuldades/desafios para trabalhar com o estudante relatado por você no caso?**

ED. Realizar um acompanhamento individual efetivo.

#### **4) Quais maiores dificuldades/desafios para trabalhar os conteúdos/atividades que envolvam toda a turma?**

ED. Envolver a criança na experiência, pois ela possui bastante dificuldade de atenção. Deixar a criança participar.

### **RESPOSTAS DAS DOCENTES SOBRE O CASO DO SEU ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.**

**NOME DA PROFESSORA: EDU - Série: 2º ano.**

Listar no quadro abaixo as seguintes dimensões escrita pelas professoras que participaram do encontro – 1º tivemos a análise coletiva e oral em seguida cada professora completou esse roteiro

para ajudar a professora na inclusão da sua aluna e reescrita do caso.

Participaram desse encontro 6 professoras, usaremos apenas a letra inicial do nome de cada professora no início de cada fala.

JOANA, EDU, MARIA, NARA, HAVENA, ROSA

<b>Potencialidades</b>	<b>Necessidades específicas</b>	<b>Barreiras</b>
<b>J.</b> socialização; noção de corpo; transcrição da lousa para o material individual; frequência regular	J. memorização; atenção; consolidação das habilidades; consciência fonológica.	J. Família não busca investigar; comprometimento cognitivo ou comportamental.
<b>ED.</b> Sociabilidade; inteligência emocional.	ED. Acompanhamento individual; tarefas adaptadas.	ED. Falta de tempo para sentar individualmente com a criança.
<b>M.</b> Bom relacionamento com os colegas; Consegue copiar; Consegue contar até 10	M. Reconhecimento de letras; Memorização; organização de ideias.	M. dificuldades para realizar as mesmas atividades que os colegas.
<b>N.</b> Sabe copiar; identifica a letra A; conta até 10	N. concentração; Memorização	N. tempo hábil para trabalhar como criança de forma direcionada.
<b>H.</b> Sociabilidade; oralidade; memória imagética.	H. dificuldade de aprendizagem; Dificuldade de concentração; Dificuldade de memorização.	H. atendimento individualizado
<b>C.</b> bom relacionamento com os colegas	C. Atividades que trabalhe sua atenção.	C. concentração
<b>R.</b> interage com a turma	R. necessita de um acompanhamento individual.	R. controlar o entusiasmo da turma

### 1 Qual a situação problemática?

**J.** Como avançar no processo de letramento e alfabetização no 2º semestre com uma criança que apresenta pouquíssima evolução durante o ano.

**ED.** Como contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem do meu aluno frente a tantas dificuldades.

**M.** criança do 2º ano que apresenta dificuldade de aprendizagem e momentos de dispersão.

**N.** a criança não consegue se concentrar durante as aulas e não apresenta bom desempenho de aprendizagem.

**H.** Dificuldade de concentração durante as aulas e de aprendizagem das letras (escrita e leitura)

**C.** concentração, dificuldade para aprender o conteúdo.

**R.** aluna do segundo ano, com dificuldades na concentração e memorização.

**2. Qual o motivo ou motivos (dados) que levam a considerar essa situação como problema?**

**J.** O relato da professora sobre as dificuldades da criança bem como a grande quantidade de crianças na turma, dificultando o suporte individualizado.

**ED.** Ver que minha aluna não avança mesmo após tantas intervenções.

**M.** as dificuldades apresentadas pela criança estão dificultando seu desenvolvimento e a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento da turma.

**N.** o relato da professora demonstra que mesmo com intervenções a criança não vem apresentando evolução.

**H.** Não integrar plenamente essa criança a turma e a falta de seu desenvolvimento cognitivo.

**C.** a professora não vê evolução no aprendizado dos conteúdos.

**R.** a criança só reconhece a letra A

**3. Como você(s) agiria(m) se fosse(m) a professora da narrativa em análise? Que práticas seriam semelhantes e o que seriam diferentes?**

**J.** me encontro na mesma situação e não consigo traçar um planejamento satisfatório para suprir as necessidades destas crianças.

**ED.** NÃO RESPONDEU

**M.** Semelhanças: tentaria desenvolver um atendimento individual;

Diferenças: iria propor uma conversa com a família em busca de um apoio profissional e também para o desenvolvimento de atividades voltadas para o nível da criança.

**N.** assim como a professora eu buscaria momentos sozinha com a aluna e o que faria diferente seria usar recursos visuais para auxiliar na memorização.

**H.** procurando planejar atividades que consigam contemplar as potencialidades e o desenvolvimento destas.

**C.** trabalho em grupo colocando regras e observar desempenho da criança em estudo no grupo.

**R.** Iria tentar realizar atividades em grupo, com aquela colega mais próxima. Não deixaria ela em turma de níveis diferentes.

**4. Que práticas pedagógicas inclusivas seriam importantes usar nessa situação do caso do estudante em análise?**

**J.** Contação de histórias (contos acumulativos) com interpretação oral; escrita espontânea em auditado; formação em grupos para realização de atividades em níveis de leitura e escrita diferentes.

**ED.** NÃO RESPONDEU

**M.** atividades em grupo ou com recursos visuais.

**N.** contos acumulados, recontos, desenhos e muitos recursos com uso de imagens.

**H.** atividades flexibilizadas e em grupos, estratégias que utilizam muitas imagens para estabelecer relações.

**C.** atividade para o grupo onde exigisse a participação individual de cada aluno.

**R.** Incluir ela durante as atividades, buscando a sua memorização, na leitura ela agudando, assim como em outras atividades.

**5. Sugira(m) uma atividade que envolva a turma toda, com atividades diversificadas de forma a atender as singularidades de todos os alunos.**

**J.** uso do material opet (caminhos); contação de histórias; rodas de conversas; jogos de alfabetização; atividades psicomotoras (atenção plena, meditação, visualização conduzida).

**ED. NÃO RESPONDEU**

**M.** trabalhar o reconto de histórias com o apoio de imagens.

**N.** reconto de um texto, pois os alfabéticos podem utilizar a escrita e os pré-silábico ou silábicos podem utilizar a imagem.

**H.** sequências didáticas de contação de histórias e cantigas populares, utilizando diferentes recursos imagéticos. Uma sequência que utiliza cards com imagens dos personagens da história que poderia ser utilizada para o reconto da narrativa, jogo da memória, ditado recortado e banco de palavras

**C.** contação de história, onde depois seria realizada a participação teatral de todos. (Mímica/encenação)

**R.** Levaria para sala um bingo do alfabeto. E, assim estaríamos reconhecendo as letras, poderia até mostrar em forma de cartaz.