



III FÓRUM DE
EDUCAÇÃO
Região Metropolitana
do Vale do Paraíba



III CONISE
III Congresso Internacional
Salesiano de Educação



4º Seminário
PIBID

Direitos Humanos e Formação de Professores:
tensões, desafios e propostas

23/24/25
OUTUBRO/2017



ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR: AÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Adriana Hellen Lima dos Santos
UNITAU
adhellen@hotmail.com
Roseli Albino dos Santos
UNITAU
roselialbino@uol.com.br

EIXO TEMÁTICO: Políticas públicas, formação de professores: educação, cidadania e inclusão social.

RESUMO

Esta investigação teve como foco identificar e analisar as estratégias de ensino adotadas por docentes de escolas municipais de ensino fundamental, localizada na região do litoral norte de São Paulo, com reconhecida competência que atendem alunos com deficiência intelectual em suas respectivas salas de aula. Para tanto, selecionamos 8 professores com reconhecidas competências – indicados pelos professores especialistas das salas de recursos multifuncionais que atuam na rede pública. Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturada cujo roteiro enfatizava as ações pedagógicas efetivadas pelos docentes no atendimento de alunos com deficiência intelectual. Como pressupostos teóricos recorreu-se a perspectiva histórico-cultural de Vygotski (1983), aos estudos Mantoan (1989) e Goffman (1988). Ainda nesta perspectiva relacionamos a discussão sobre deficiência intelectual com questões pertinentes a escola e a diversidade, tendo como base as ideias de Bourdieu (2008) e Candau (2003). Os resultados revelaram práticas tradicionais de ensino direcionadas ao aluno com deficiência intelectual, um conhecimento precário em relação às características educacionais desses alunos e a urgência de reflexão de um ensino construtivista.

Palavras-Chave: Deficiência Intelectual; Práticas pedagógicas; Currículo flexibilizado; Sala Regular; Exclusão escolar.

SUMMARY

This research aimed to identify and analyze the teaching strategies adopted by teachers from municipal primary schools, located in the north coast region of São Paulo, with recognized competence that attend students with intellectual disabilities in their respective classrooms. Therefore, we selected 8 teachers with recognized competencies - indicated by the expert teachers of the multifunctional resource rooms that work in the public network. To collect data were used semi-structured interviews whose script emphasized the pedagogical actions carried out by the teachers in the care of students with intellectual disabilities. As theoretical assumptions, the historical-cultural perspective of Vygotski (1983) was used, Mantoan (1989) and Goffman (1988). In this perspective, we relate the discussion about intellectual disability with issues pertinent to school and diversity, based on the ideas of Bourdieu (2008) and Candau (2003). The results revealed traditional teaching practices aimed at students with intellectual disabilities, a precarious knowledge regarding the educational characteristics of these students and the urgency of reflection of a constructivist teaching.

Key words: Intellectual Disability; Pedagogical practices; Flexible curriculum; Regular Room; School exclusion.

Introdução/Justificativa

A inclusão escolar de todos os alunos na escola é um direito constitucional e, na atualidade, uma questão de justiça social. O que nos leva a indagar, até que ponto os direitos legais que garantem o acesso de alunos com deficiência na escola garantem também uma educação de qualidade? A tão propagada educação inclusiva acontecerá como resultado apenas de imposição legal? Que medidas educacionais são necessárias para que toda criança possa de fato se beneficiar do ensino oferecido pela escola regular?

Nos últimos anos nota-se um crescimento no número de alunos com deficiência matriculados na educação básica, segundo dados do Censo Escolar (BRASIL 2000/2013) (BRASIL 2008/2014), em relação à Educação Básica no Brasil observa-se o registro de uma evolução significativa das matrículas do alunado com deficiência, que passou de 81.695 em 2000 para 325.136 em 2006, e de 306.136 em 2007 para 698.768 em 2014, comprovando um crescimento de 855%. Na cidade em que essa pesquisa foi realizada, esse aumento se torna mais evidente, saltam de 10 em 2000 para 163 em 2016 (BRASIL, 2000/2014) o que comprova um crescimento de 1630%.

Considerando o aumento expressivo de alunos com deficiência matriculados na educação básica, investigar as condições em que esta inclusão está ocorrendo pode contribuir para a promoção de ações pedagógicas inclusivas. Sendo assim, a presente pesquisa foi realizada em um Município do Litoral Norte do Estado de São Paulo e teve como objetivo investigar as práticas de alfabetização e de adaptações curriculares adotadas por professores que atuam no ensino fundamental I no atendimento de alunos com deficiência intelectual. O Município conta com 27 escolas públicas municipais, sendo 22 do ensino fundamental I (EMEF), contendo 7.887 alunos, sendo que 268 apresentam algum tipo de deficiência e são atendidos por 20 salas de recursos multifuncionais. Destes alunos cerca de 45% do total apresenta o diagnóstico de deficiência intelectual.

Objetivo

Investigar as práticas de alfabetização e de adaptações curriculares adotadas por professores que atuam no ensino fundamental I no atendimento de alunos com deficiência intelectual.

Marco teórico

O percurso histórico que revela as formas de tratamento das pessoas com deficiência no Brasil demonstra que estes indivíduos enfrentaram muitos desafios no decorrer do tempo. Entre os séculos XVII e XVIII a rejeição de pessoas com deficiência era muito comum. A educação era profundamente preconceituosa e a exclusão acontecia principalmente pela ignorância.. Na educação jesuítica, por exemplo, as orientações de Padre Manuel de Andrade Figueiredo eram de que as crianças com deficiências intelectuais ou dificuldades de aprendizagem fossem poupadas, tanto nas atividades quanto nos castigos (FIGUEIRA, 2011).

Ao final do século XVIII e a partir do século XIX, o desenvolvimento de ideias positivistas e liberais no Brasil traz uma nova perspectiva a respeito do tratamento e inclusão das pessoas com deficiência no país. No momento do Segundo Reinado temos a fundação de instituições, sob a ordem do Imperador Dom Pedro II, voltadas à educação de cegos e surdos, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (JANNUZZI, 2006).

Até a segunda metade do século XX as formas de se pensar a presença de pessoas com deficiência na sociedade e na escola eram baseadas na segregação. Até o desenvolvimento de abordagens educacionais a pessoa com deficiência era isolada em instituições governamentais ou na própria casa, junto das famílias. Com o desenvolvimento da educação especial, as pessoas com deficiência passaram a ser destinadas a instituições educacionais específicas – escolas e classes especiais –, pensando em suas necessidades educacionais, mas não em sua inclusão na sociedade de forma efetiva (JANNUZZI, 1985; BUENO, 1993).

Em 1994, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o Brasil assumiu o compromisso de repensar as formas de promover a educação para pessoas com deficiência. O documento propõe uma nova visão sobre a educação especial, uma vez que sugere uma nova concepção de criança. Propõe que o acesso à educação da criança seja irrestrito, uma vez que cada criança possui suas características, interesses, habilidades e necessidades. Assim, seriam desenvolvidas abordagens pedagógicas que fossem capazes de suprir as necessidades de cada aluno, pensando em suas limitações, mas sem deixar que estas impedissem o desenvolvimento de uma educação plena.

A Constituição de 1988 no art. 208, inciso III (BRASIL, 1988) propõe que o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência seja oferecido preferencialmente na rede regular de ensino. Com a promulgação da Carta Magna, outras

legislações passam a assumir o direcionamento no sentido de incluir as pessoas com deficiência no ensino regular. Dentre estes marcos legais temos: A Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989 (BRASIL, 1989), dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social; o artigo 11, inciso 1º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069/90, que dispõe que “a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, que indica novos avanços em relação à educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

Além destes marcos, outras leis, decretos e resoluções trazem novas perspectivas sobre o atendimento da criança com deficiência no âmbito escolar. As principais políticas nesse sentido são: o Decreto Nº 3.298/99, que considera pessoa com deficiência aquela que se enquadra nas categorias: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência mental; a inclusão do tema no Plano Nacional de Educação, através da Lei Nº 10.172/01; a Lei Nº 10.845 que designa o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas com Deficiências, a resolução do Conselho Nacional de Educação que “institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado [AEE] na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (CONSELHO, 2009), nesta mesma resolução, em seu artigo 13, o Conselho ainda estabelece as atribuições do professor do AEE e por fim, em 2015, foi promulgada a Lei Nº 13.146, o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei incorre sobre todas as dimensões dos direitos da pessoa com deficiência, sobre acessibilidade e inclusão plena em todos os âmbitos da sociedade. Esta lei tem ainda o Capítulo V voltado às questões da educação. Com a introdução das Salas de Recursos nas escolas podemos supor que o avanço de alunos com Necessidades Educacionais Especiais tem tido avanço considerável (BRASIL, 2009). Nessas condições presumimos que a prática e o conhecimento de novas estratégias de aprendizagem fará com que a criança e seus docentes, avancem na construção de um novo método.

No que tange esta pesquisa as mudanças nas percepções sobre a *Deficiência Intelectual* são mais pertinentes, segundo Sassaki (2005) os comprometimentos intelectuais tiveram diferentes abordagens e concepções que foram se transformando ao longo do tempo:

(...) atualmente, quanto ao nome da condição, há uma tendência mundial (brasileira também) de se usar o termo deficiência intelectual, com o qual concordo por duas razões. A primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto

especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo (SASSAKI, 2005, p. 2).

Mais recentemente, na Lei da Inclusão (BRASIL, 2015) o termo Deficiência Intelectual é utilizado conjuntamente e equiparado com o termo deficiência mental, denotando a necessidade de uma transição mais profunda na atualização dos termos na legislação.

Segundo Barroco (2007) Vigotski utiliza comumente os termos “atraso mental” e “deficiência intelectual” seguindo referências teóricas da psicologia em voga em sua época. No que tange à deficiência intelectual, Vigotski (1997) conceituará como um grupo de crianças que estejam atrasadas em seu desenvolvimento e aprendizagem, em relação com os demais colegas. Nesse contexto, Vigotski (1997) afirma que a intelectualidade se desenvolve concomitante à afetividade em processos indissociáveis. Esse fator explica, segundo o autor, as possibilidades de desenvolvimento de crianças deficientes intelectuais mediante os processos de compensação. Nesse caso, a influência do meio seria determinante para que o indivíduo deficiente intelectual encontrasse meios de construir conhecimentos mesmo com suas limitações intelectuais, uma vez que a afetividade estimularia a elaboração de outras vias de desenvolvimento mental. Nesse sentido, o papel da escola nesse processo é essencial, no sentido de incluir a criança com deficiência, promovendo atividades que estimulem o desenvolvimento da criança deficiente intelectual. Dessa forma, o papel da escola e do professor é criar formas de aprendizagem, que compreende as necessidades e limitações da criança deficiente, sobretudo pensando outras formas de ensinar e aprender.

Entendemos a escola como um espaço plural, onde indivíduos de diferentes grupos se reúnem com objetivos comuns: desenvolver a aprendizagem em um contexto de educação regular, desenvolver sociabilidades e trocar experiências. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz em seus artigos 205 e 206 alguns parâmetros para pensar a escola de maneira democrática e agregadora. Entendemos que a escola no Brasil deve ser um lugar que contemple a todos, sem distinções culturais, étnicas, de gênero ou sexualidade, etárias, de acessibilidade ou por capacidade cognitiva. Assim, a escola, do ponto de vista democrático, deve contemplar a sociedade como um todo e ao mesmo tempo determinar parâmetros de como construir uma sociedade igualitária e sem exclusões. Para tanto, é necessário romper com o paradigma destacado por Bourdieu (1998) sobre a escola:

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 1998 p.53)

Dessa forma, a escola precisa deixar de ser uma propagadora de exclusões a fim de contemplar a diversidade e é nesse ponto que as discussões sobre a Educação Inclusiva precisa ser incorporada e debatida. Tendo a inclusão de alunos com deficiência na escola regular três pontos precisam ser levados em consideração a fim de se construir uma abordagem positiva: acessibilidade, currículo e formação.

Nesse contexto é preciso pensar a questão do currículo para alunos com deficiência e como esse pode ser pensado para corresponder às necessidades pedagógicas desses alunos. Para tanto, é necessário que se desenvolva um trabalho articulado por toda a escola, equipe de gestão, coordenação, apoio pedagógico e corpo docente, a fim de tornar a inclusão uma prática que permeie o currículo escolar como um todo. A partir destes aspectos que englobam o currículo e a prática pedagógica e tendo em vista as características inerente à DI, acreditamos que a adoção de um “Currículo Adaptado” é necessária para a realização de uma prática eficaz. Segundo Henriques:

As adaptações curriculares necessitam ser pensadas, a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto e não a criança. (HENRIQUES, 2016, p. 12).

Do ponto de vista a DI, é comum que docentes ainda tenham alguma insegurança na elaboração e realização de suas práticas pedagógicas. Quanto a Insegurança, Santos e Martins (2015) registram o depoimento de duas professoras quanto a forma de contemplar a Educação Inclusiva, uma delas relata a dificuldade de se trabalhar com diversos tipos de deficiência em uma mesma sala de aula e ressalta que na época que havia salas especiais era melhor porque as crianças aprendiam alguma coisa. As autoras ainda destacam que a “insegurança”, a necessidade de uma “formação continuada de qualidade” e a carência da utilização do “currículo adaptado” para os alunos com DI são aspectos centrais dos depoimentos dos professores entrevistados. Na mesma pesquisa as autoras relatam que outra professora entrevistada ressalta que a teoria sobre as deficiências é muito complexa, porém na prática muitas escolas não tem estrutura, nem condições de levar adiante um trabalho pleno de inclusão (PIMENTEL, 2012).

Metodologia

Este estudo de caráter qualitativo se configura como um estudo de caso. Para coleta de dados foram utilizados entrevistas semiestruturadas aplicadas aos professores de uma rede pública de ensino do Litoral Norte do Estado de São Paulo que possuíam em suas salas alunos

com deficiência intelectual. O roteiro de entrevista teve como ênfase as práticas de alfabetização e de adaptações curriculares adotadas pelos professores. Nesses termos foram sujeitos desta pesquisa 8 professores com reconhecidas competências indicadas pelos profissionais da sala de recursos multifuncionais que atuam no município. Os professores que participaram das entrevistas atuavam no ensino fundamental I (1º ao 5º ano do ensino fundamental) e tinham matriculados em suas salas alunos com deficiência intelectual, conforme indicado no quadro 1:

Quadro 1- Quadro explicativo das características dos professores

Professores	Série em que atua	Número de alunos com deficiência intelectual atendidos
P1	5ºano	1 aluna
P2	3º ano	1 aluno
P3	3º ano	1 aluna
P4	5º ano	1 aluno
P5	3º ano	2 alunos
P6	5º ano	1 aluna
P7	3º ano	1 aluno
P8	5º ano	1 aluna

Observação: Para preservar a identidade dos sujeitos garantindo o anonimato substituímos seus nomes pela letra P de professor e números para identificarmos cada um.

Resultados

A alfabetização se destacou como uma das grandes preocupações dos professores pesquisados. Em seus depoimentos e na observação realizada observou-se, independentes das séries que atuavam, a adoção de estratégias voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

P2 (...) “Então, ele não é alfabetizado então o meu trabalho com ele é direcionado para alfabetização mesmo, então ele faz atividades separadas (...).”

P3 “Aqui por exemplo, primeiro dia que a gente fez as regras da sala pra ela eu escrevi nos papéis e recortei e pedi pra ela colocar em ordem, aí ela acompanhou [...] retomou as vogais, com auxílio também aqui, aqui não, aqui ela tinha que fazer sozinha, eu pedi pra estagiária não fazer intervenção, só pra ler junto com ela, carro, não fazer intervenção no sentido de falar a letra, intervenção tem né, tem a inferência na verdade, carro, como que faz o CA (...)? C com A, então coloca a letrinha que tá faltando, como que faz o BO, B com O, ela fala com muita assim, é muito lógico pra ela, ela já te responde, como é que faz BULE? B com U”

P6 “Trabalho com alfabeto móvel, recorte de revista eles vão lá procurar as letrinhas na revista, quando encontra monta o nome, é... nomear as letras também, conhecer qual é a letra também, então é com recorte, com alfabeto móvel, nos numerais, com os numerais móveis, com EVA, bolinhas de EVA, ou senão com objetos coloridinhos pra também na contagem na matemática [...]

P7 “ [...] eles usam umas fichas e essas fichas têm a escrita e número e com massinha que é o que eles gostavam de mexer, eles faziam a quantidade, então a gente colocava o número ou a escrita, o que está escrito aqui, que número é esse? É o número seis, ai tinha as atividades aqui, aonde tá escrito? Advinha, que número que é? É número seis, então você vai ter que colocar seis maçãs aqui, entendeu?”

P8 “[...] você tem que trabalhar muito do simples para o complexo, o aluno tem que partir da onde ele sabe, não dá pra ele partir da onde ele não sabe[...]”

Apesar das preocupações manifestadas pelos professores e das estratégias pedagógicas adotadas, analisando os discursos dos docentes, indicados por realizarem um trabalho reconhecido segundo os professores especialistas, podemos notar que as atividades se baseavam em repetição, individualização, com silabação de palavras, cópias, diminuição do grau de dificuldade, pontilhadas, recorte e muitas vezes a infantilização advinda das falas dos professores como “letrinhas”, objetos “coloridinhos” o que pode estar relacionado a uma certa descrença nas possibilidades intelectuais do aluno com deficiência intelectual. Observou-se que as atividades não estavam dentro de um contexto ao serem trabalhadas, não ofereciam nenhum desafio para estimular os alunos a pensarem o que pode limitar as possibilidades de aprendizado. Sendo assim, esses depoimentos nos remete a pesquisa realizada por Mantoan (2001) que relata as práticas realizadas por professores da Escola Flor do Ypê (APAE) e que não deram bons resultados:

O programa de alfabetização desenvolvido pela Escola da Flor do Ypê fora planejado no sentido de ensinar aos alunos os mecanismos de decodificação do sistema da escrita. Nisso consistia especificamente a sua tarefa. Acreditávamos que, de posse dessa automação, os alunos seriam capazes de receber os benefícios desse conhecimento, podendo se comunicar melhor com os outros. (...) Ficava, portanto, muito difícil para nós, a partir dessas concepções sobre a alfabetização, compreender as razões pelas quais muitos dos nossos alunos não conseguiam entender uma só frase lida e muito menos construir outras, embora estivessem aptos a ler qualquer palavra e a realizar ditados, quase sem erros. (MANTOAN 2001, p. 42-43)

Essas ações marcadas por práticas tradicionais de ensino de pouco significado para os alunos ainda é a realidade de muitos alunos no nosso país, no entanto a partir de uma reflexão liderada pela autora em questão os profissionais dessa escola repensaram suas práticas de

ensino baseadas na teoria de Freinet (1920) e Piaget (1954)¹. A equipe criou um projeto de alfabetização, em que contemplava a construção de desenhos e textos livres a partir de um tema surgido dos conteúdos de vida dos alunos colocados através da narração dos mesmos – os alunos, o que resultou na aproximação com a cada realidade. Os professores que participaram da presente pesquisa parecem ainda conceber a deficiência intelectual como algo imutável e estático baseado nas suas limitações, tendo um rendimento abaixo da média porém, na perspectiva da tese de Vygotski (1997) o autor destaca que essas crianças possuem junto com suas peculiaridades, elas dispõem de uma força, de uma tendência e de uma aspiração que fazem com que elas criem formas de desenvolvimento raras e diversas, fazendo com que ela ultrapasse as expectativas e se desenvolva semelhantemente ou igual a uma criança normal. Da mesma forma o conceito de alfabetização parece estar voltada para a simples decodificação de sílabas, letras e números, no entanto, quando se adquire fins educacionais construtivista (Mantoan 2001), esses alunos podem responder muito além do que se espera, indicando alta capacidade cognitiva, afetiva e socialmente.

Adaptações curriculares

Em conformidade com documento “Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, as adaptações curriculares estão divididas em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula e no nível individual. Nesta ocasião nos ateremos apenas ao nível individual que são os PEP's (Plano de Ensino Personalizado) do município. Segundo esse documento “As adequações têm o currículo regular como referência básica, adotam formas progressivas de ajustá-lo, norteando a organização do trabalho consoante com as necessidades do aluno (adequação processual)” (BRASIL, 2003, p.43). Ainda nesse documento podemos observar a sugestão de eliminação de conteúdos básicos do currículo e objetivos específicos para atender as diferenças individuais dos alunos, nessas condições podemos concluir que na prática a maioria dos professores aprovam essa medida e executam como sugerido:

P6 “(...) a gente fez um PEP, um plano personalizado pra eles, a gente colocou um tanto né, [...]”

¹ Nosso objeto aqui é citar a reflexão a que os profissionais se submeteram ao mudarem seus posicionamentos diante da realidade apresentada, para melhor aprofundamento sugerimos Mantoan (2001, p. 51)

P7 “[...] que é passado pelo psicólogo, que é passado pelos especialistas que atenderam ele, então esses especialistas vão colocar ali laudos, o nível de capacidade que ele tem de desenvolvimento, de compreensão que pode ser trabalhado e o que não pode[...].”

P5 “(...) mais adaptações principalmente é enxugar, é ver aquilo que ele realmente tá precisando aprender [...] mais eu nunca tentei colocar o máximo, eu sempre colocava numa situação intermediária os conteúdos que eles precisavam aprender, pra poder observar se eles tinham o progresso nessa empreitada [...].”

P5 “[...] pega-se o currículo e vai adaptando aquilo que criança pode fazer, o currículo não é adaptado para ele, não tem como trabalhar, então vamos ver aquilo que a gente pode trabalhar dentro de cada especificidade e assim que é montado[...].”

O P7 informa que o currículo adaptado é feito em conformidade com os especialistas da saúde e não apenas pelo professor de sala regular e pelo professor especialista “*que é passado pelo psicólogo, que é passado pelos especialistas que atenderam ele, então esses especialistas vão colocar ali laudos, o nível de capacidade que ele tem de desenvolvimento[...]*” ou seja os profissionais da saúde determina as capacidades cognitivas do aluno em questão, o que contradiz com o documento:

As modalidades nesse nível, focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno. Compete-lhe o papel principal na definição do nível de competência curricular do educando, bem como na identificação dos fatores que interferem no seu processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2003, p.43)

Comprovamos nas falas dos professores P5, P6, e P7 transcrito, que existe realmente uma supressão dos conteúdos do currículo baseado nas aptidões dos mesmos, a P5 esclarece que insere apenas os conteúdos mínimos com a intenção de acompanhar o progresso do aluno. O que deixa claro que o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual está condicionado as suas supostas potencialidades e que suas limitações determinam o seu aprendizado. Concordamos com Santos (2010) quando diz:

A idéia do currículo adaptado está associada à exclusão na inclusão dos alunos que não conseguem acompanhar o progresso dos demais colegas na aprendizagem. Currículos adaptados e ensino adaptado negam a aprendizagem diferenciada e individualizada. O ensino escolar é coletivo e deve ser o mesmo para todos, a partir de um único currículo. É o aluno que se adapta ao currículo, quando se admitem e se valorizam as diversas formas e os diferentes níveis de conhecimento de cada um. (SANTOS, 2010, p.15-16)

Embora esses profissionais acreditem que de alguma forma estão viabilizando o ensino para os educandos em questão, podemos notar que a efetivação dos dados mencionados pode excluí-los de uma vez de todo processo educativo.

P6 “[...] no caso dela é alfabetização, a exploração do alfabeto, então a gente procura trabalhar com palavrinhas [...].”

P6 “(...) mas que dá um trabalho dá, muito trabalho, quer dizer você tem bem mais trabalho que você tem quando tem uma turma só, porque você programa aula pra uma turma, agora se você tem aluno de inclusão, você tem que preparar aula pra duas turmas praticamente.”

P5 “[...] e tem muitas coisas que a gente precisa adaptar como material concreto, um material mais visível, com imagens, com outros recursos, com jogos, pra que ele também atenda e consiga realizar as atividades.”

P8 “[...] como eu disse oralidade e partir da palavra pra daí chegar no texto, da palavra eu vou chegar na frase depois eu vou chegar no texto, então a preparação de aulas é em cima disso, respeitando também os temas que o currículo que tem, [...], nós vamos trabalhar sistema monetário dentro da capacidade delas, lá são números quebrados para os demais, pra elas não vai ser números quebrados vai ser números redondos, é R\$ 1,50 vai ser R\$ 1,00 (...)”

P6 “[...] pra eles não preparo atividade demais, porque é mais a exploração, mas você tem que ter no mínimo três atividades por dia pra eles, não trabalho assim português e matemática num dia só, porque confunde a cabecinha deles.”

Como podemos constatar das falas acima no que diz respeito as atividades propiciadas que são atividades baseadas na exploração do alfabeto, em alguns momentos mesma atividades dos outros alunos porém com objetivo diferente isentando o aluno do conhecimento do grupo, diminuição do nível de complexidade das atividades, desgaste ao preparar a aula diferenciada, divisão da lousa (quadro de giz branco) em duas partes, uma contemplando os alunos alfabetizados e outra os não alfabetizados deixando claro para o grupo a existência da separação dos alunos por categorias de inteligência, dificuldade, desempenho e outros.

Goffman (2004) aborda que a sociedade cria um padrão convencional que categoriza as pessoas, quando a aparência ou o intelecto destoam este padrão ditado por ela, o processo de exclusão é automático. A Adoção de materiais concretos, utilizados como recursos pedagógicos, pode muitas vezes infantilizar o aluno diante dos pares, o conhecimento adquirido por partes como palavras recortadas na criação de frases, sistema monetário sem os números “quebrados”, formação de palavras construídas por sílabas, sequências de atividades diárias divididas por disciplinas para “não confundir” a cabeça dos alunos e atividades diferentes daquelas trabalhadas no grupo, ou seja, atividades que deixam explícito as disparidades dos alunos.

Nestes casos podemos notar que esses profissionais desconhecem totalmente o potencial de seus alunos, a esse comportamento mencionamos os resultados obtidos pelo experimento devolvido por Mantoan (2001) na escola Flor de Ypê. Os processos de aprendizagem pelo qual esses professores se baseiam ao construir e interpretar o conhecimento dos seus discentes ditos “normais” não diferencia dos alunos com deficiência intelectual, assim sendo segundo Piaget (*apud* Mantoan, 2013) o desenvolvimento cognitivo começa a partir do nascimento evoluindo conforme o crescimento orgânico e a maturidade dos órgãos, consistindo em um processo contínuo que segue uma ordem constante de estágios passando gradualmente do menor para o maior estado de equilíbrio em que cada estágio é determinado por uma estrutura de conjuntos que determina todos os novos comportamentos específicos de cada etapa. Nessas circunstâncias o ensino precisa ser desafiador e estimulante, permitindo que os alunos explorem, criem e descubram o conhecimento a partir dos seus interesses e suas escolhas sem qualquer diferenciação no ensino.

Considerações finais

Nosso objetivo foi de apresentar algumas práticas de ensino desenvolvidas por professores de reconhecida competência, direcionadas a escolarização de alunos com deficiência intelectual, no que diz respeito a alfabetização e adaptações curriculares. Foi evidenciado que esses profissionais utilizam-se de práticas tradicionais de ensino baseando-se em repetições, treinos e cópias, infantilizam por vezes o ensino direcionados a esses alunos, tanto nas atividades, como nos recursos pedagógicos ou até mesmos nas expressões voltadas a eles. No entanto, vale lembrar que muitos dos docentes possuem suas salas superlotadas, outros com números elevados de alunos com dificuldade de aprendizagem e indisciplinados, o que não justifica, porém reconhecemos seus empenhos e dedicações.

Com base nas análises realizadas verificamos que além de uma reestruturação do currículo adaptado e de suas práticas é preciso oferecer aos professores conhecimentos baseados em teoria construtivista que propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado por meio de exploração, experimentação, pesquisa em grupo, comunicação e discussão de tarefas, atividades desafiadoras que estimulem o conhecimento e a autoavaliação (Mantoan, 2013, p.107). Ou seja, se as atividades forem inovadoras relacionando conhecimentos e práticas do cotidiano, conteúdos que permitam criar e reinventar a realidade, nesses termos acreditamos que não precisaria de práticas de ensino diferenciadas.

Referências

AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: Implicações e contribuições para a psicologia e a educação atual. (Tese de Doutorado em Educação Escolar). Araraquara: UNESP, 2007.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente a escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BRANDÃO; A. Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI. **Para uma escola do século XXI**. MANTOAN, M. T. (org.). Campinas, SP: UNICAMP / BCCL, 2013. 122p.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei nº 8.859, Brasília, 23 de Março de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei Nº 9.394, Brasília, 20 de Dezembro de 1996. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei No 10.048, Brasília, 8 de Novembro de 2000. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. Lei Nº 10.098, Brasília, 19 de Dezembro de 2000. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm . Acesso em 21/07/2016.

_____. CENSO ESCOLAR (MEC/INEP, 2006) Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2014_14137.pdf acesso: 05/07/2016.

_____. (MEC/INEP, 2013)-Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf acesso: 05/07/2016.

_____ (MEC/INEP, 2014) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2015-pdf/17044-dados-censo-2015-11-02-materia> acesso: 05/07/2016.

_____ Decreto 6571/08 | Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08> Acesso em: 01 jun.2016.

_____. Ministério da Educação. Implementações de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 01 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes da educação: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília, (2003). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> acesso 16/07/2017.

CANDAU, V. M. (coord.) *et all.* **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DECLARAÇÃO de Montreal Sobre a Deficiência Intelectual. Montreal/Canadá: OPS/OMS, 06/out/2004.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994.

GOFFMAN, E. **Estigma:** Notas sobre a manipulação da Identidade Deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HENRIQUES, R. M. **O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf>>. Acesso em: nov/2016.

IBGE (2010). Disponível: <http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=351050> acesso: 20/07/2016.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** São Paulo: Autores Associados, 2006.

_____. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JESUS, D.M.; EFFGEN, A.P.S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões,** MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G. (org.) O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares, Salvador: EDUFBA, Salvador, 2012.

MANTOAN, M.T. E. **Compreendendo a deficiência Mental. Novos caminhos educacionais.** Editora Scipione, 2001.

MANTOAN, M.T. E. A propósito de uma escola para este século. **Para uma escola do século XXI**. MANTOAN, M. T. (org.). Campinas, SP: UNICAMP / BCCL, 2013. 122p.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 139-155.

SANTOS, M. T. D. C. T. D. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva, ROPOLI, E. A (et.al) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação especial (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, (2010).

SANTOS, T.C.C.; MARTINS, L.A.R. **Práticas de Professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular**. Rev. bras. educ. espec. vol.21 n.3 Marília jul./set. 2015. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000300395&lng=pt&nrm=iso acesso: 05/07/2016.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9. Disponível <http://www.deficienteciente.com.br/terminologia-sobre-deficiencia-na-era.html> acesso: 03/07/2016.

VYGOTSKI, L.S. La moral insanity. In: _____. Fundamentos de Defectología, Obras Escogidas, tomo V. Moscú: Editora Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, L.S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educ. Pesqui. vol.37 no.4 São Paulo Dec. 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012 acesso: 02/06/2016. Traduzido diretamente do russo por SALES, D.R.; OLIVEIRA, M.K.; MARQUES, P.N.