



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ADEQUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: um facilitador para a aprendizagem do  
estudante com deficiência intelectual**

Recife

2024

**FERNANDA RAMOS DE SOUZA**

**ADEQUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: um facilitador para a aprendizagem do  
estudante com deficiência intelectual**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Souza, Fernanda Ramos de.

Adequação do livro didático: um facilitador para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual / Fernanda Ramos de Souza. - Recife, 2024.

131f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Tícia Cassiany Ferro Cavalcante.

Inclui referências e apêndices.

1. Deficiência intelectual; 2. Inclusão; 3. Aprendizagem; 4. Adequação; 5. Currículo emancipatório. I. Cavalcante, Tícia Cassiany Ferro. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

**FERNANDA RAMOS DE SOUZA**

**ADEQUAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: um facilitador para a aprendizagem do  
estudante com deficiência intelectual**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: \_\_/\_\_/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eliete Santiago (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Externa)

Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico às Marias, Severinas, Sandras,  
Sebastianas, Emanuelles, Márcias, Gabrieles,  
Tatianas, Dalilas, Marcelas, Tícias, Marianas,  
Anas, Fernandas, Claúdias, Carlas, Veras,  
Julianas, Brendas, Maiaras, Wanessas,  
Adrianas, Biancas. Este resultado é nosso!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que, com a Sua infinita misericórdia, tem me guiado e me ajudado em todas as conquistas, durante esses meus 29 anos.

Agradeço à minha mãe, Márcia Maria Ramos de Souza, que me deu a base para ser quem eu sou, me deu abrigo, quando me perdi, me deu força, quando pensei que não era capaz de seguir, segurou minhas mãos, quando a insegurança tentou me sabotar.

Agradeço às minhas queridas irmãs, Marcela, Gabriele e Aisha, ao meu irmão, Ismael, e à minha cunhada, Roberta, que estiveram ao meu lado em todo o processo, demonstrando tamanha admiração. Sem eles, eu não saberia o tanto que sou.

Agradeço ao meu tio Carlinhos, que foi uma rede de apoio nesse processo, contribuindo com um espaço adequado para que a pesquisa desse celeridade.

Na minha infinita maturidade, aprendi a agradecer pela determinação que tenho, pela potência que sou e onde posso chegar.

Agradeço às minhas amigas e parceiras Adriana, Emanuelle e Dalila, que, comigo, compartilham dessa jornada desafiadora: a área educacional. Sem elas, esse processo seria mais doloroso.

Agradeço às minhas amigas, Juliana, Fernanda Melo, Mariana, Mayara, Wanessa, Rayellen, Carla, Gilberta, Brenda, Micaela, Tatiana, Nathalie e Elaine, que, diariamente, me deram força, com palavras de enaltecimento que mudaram meus dias.

Em minha jornada profissional, agradeço à Brenda Poggi, pelo seu olhar humanizado. Em um dos momentos que mais precisei conciliar meu trabalho com o mestrado, ela se fez presente. Gratidão!

Agradeço ao grupo de pesquisa GEPAl, pelas trocas de experiência na área educacional inclusiva. Todas as contribuições foram bastantes relevantes para esta pesquisa.

Agradeço aos usuários do Programa Atitude, por me encorajar na quebra do silêncio do oprimido. Vocês são peças primordiais na minha atuação.

Agradeço aos professores que, entre uma didática e outra, me ajudaram a refletir sobre a minha ética e o meu fazer educação.

Agradeço aos mestres do Centro de Educação, que nos encham de esperança. Culminando, agradeço à banca, que, na qualificação e defesa, trouxeram contribuições primordiais para que esta pesquisa pudesse trazer resultados significativos para a área educacional.

Agradeço aos participantes desta pesquisa: a gestão, a professora Maria e o estudante

Mateus, que foram solícitos em todo o processo;

Destarte, agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante, por todo ensinamento, paciência, disponibilidade, leveza, segurança e determinação. Sem ela, talvez esse processo teria sido mais árduo.

No mais, agradeço a você, leitor, que dedicou um tempo para ler todas as palavras que aqui foram escritas de coração.

## RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo de Educação e Linguagem na perspectiva inclusiva e tem como foco a adequação do livro didático como um facilitador da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Diante disso, o objetivo deste estudo consiste em analisar como as intervenções curriculares nas adequações do livro didático de língua portuguesa podem favorecer a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual do 5º ano da rede pública de ensino. Em relação à metodologia, esta pesquisa é de caráter qualitativo, com base em André (2013), Guerra (2014) e Bardin (1997), que fundamentaram a escolha dos instrumentos e das técnicas para o tratamento dos dados coletados. Os procedimentos metodológicos foram desenvolvidos em quatro fases: observação, análise documental, entrevista semiestruturada e intervenção. Realizamos seis dias de observações e 18 dias de intervenções, totalizando 24 dias. Os participantes da pesquisa foram o estudante com deficiência intelectual – a quem atribuímos o nome fictício de Mateus – e a sua professora – a quem atribuímos o nome fictício de Maria. A pesquisa de campo ocorreu numa escola da rede pública de ensino, localizada na região metropolitana do Recife, em Pernambuco, que atende ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e garante a inclusão dos estudantes com deficiência (IBGE, 2021). No que se refere ao apoio teórico central desta pesquisa, nos fundamentamos em Vygotsky (2011), Freire (2010), Kassar (2019), Sasaki (2014), Almeida (2018), Carvalho (2009) e Zabala (1998), que abrangem desde as características que apresentam a deficiência intelectual até como devemos pensar nas práticas de ensino para a inclusão do estudante. Os resultados das discussões e intervenções nos levam a compreender que os espaços educacionais assegurados pela prática inclusiva, emancipatória e adequada às necessidades do estudante com deficiência intelectual podem garantir o processo de ensino e aprendizagem deste.

**Palavras-chave:** deficiência intelectual; adequação; currículo emancipatório; inclusão; aprendizagem.

## **ABSTRACT**

This research is part of the field of Education and Language from an inclusive perspective and focuses on the adaptation of textbooks as a facilitator of learning for students with intellectual disabilities. Therefore, the objective of this study is to analyze how curricular interventions in the adaptation of Portuguese language textbooks can favor the learning of students with intellectual disabilities in the 5th grade of public schools. Regarding the methodology, this research is of a qualitative nature, based on André (2013), Guerra (2014) and Bardin (1997), who supported the choice of instruments and techniques for processing the collected data. The methodological procedures were developed in four phases: observation, document analysis, semi-structured interview and intervention. We carried out six days of observations and 18 days of interventions, totaling 24 days. The participants in the research were the student with intellectual disabilities – to whom we gave the fictitious name of Mateus – and his teacher – to whom we gave the fictitious name of Maria. The field research took place in a public school located in the metropolitan region of Recife, in Pernambuco, which complies with the National Textbook Plan (PNLD) and guarantees the inclusion of students with disabilities (IBGE, 2021). Regarding the central theoretical support for this research, we based ourselves on Vygotsky (2011), Freire (2010), Kassar (2019), Sasaki (2014), Almeida (2018), Carvalho (2009) and Zabala (1998), which cover everything from the characteristics of intellectual disability to how we should think about teaching practices for student inclusion. The results of the discussions and interventions lead us to understand that educational spaces ensured by inclusive, emancipatory practices that are appropriate to the needs of students with intellectual disabilities can guarantee their teaching and learning process.

Keywords: intellectual disability; adequacy; emancipatory curriculum; inclusion; learning.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Produções acadêmicas encontradas na ATTENA	22
Quadro 2 –	Produções acadêmicas encontradas na BDTD Nacional	27
Quadro 3 –	Identificação do possível participante da pesquisa	56
Quadro 4 –	Apresentamos como foram divididas as observações	59
Quadro 5 –	Apresentamos como foram divididas as intervenções	62
Quadro 6 –	Caderno de Mateus	74
Quadro 7 –	Atividades desenvolvidas	84
Quadro 8 –	Informações sobre o significado das palavras	87

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Análise de Conteúdo

64

## **LISTA DE GRÁFICO**

Gráfico 1 – Ensino básico/Matrículas/Ensino fundamental

55

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Apresentamos o estudante Mateus e seu colega	80
Imagem 2 – Mateus com um colega da sala, jogando bola	82
Imagem 3 – Mateus fazendo um texto informativo sobre o cuidado com os animais	91
Imagem 4 – Avaliação do caderno pravaler sendo feita em dupla	95
Imagem 5 – Atividade do livro didático sem e com adequação	97
Imagem 6 – Momento de mediação entre a professora e o estudante	99
Imagem 7 – Adequação do livro didático	102
Imagem 8 – Livro sem e com adequação	103
Imagem 9 – Avaliação de língua portuguesa e o livro com adequação sobre o assunto abordado	104
Imagem 10 – Livros sem e com adequação	107
Imagem 11 – Livros sem e com adequação	107
Imagem 12 – Livros sem e com adequação	108
Imagem 13 – Livros sem e com adequação	109
Imagem 14 – Mostra a autonomia do estudante nas atividades	112
Imagem 15 – Livros sem e com adequação	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AARM	Associação Americana de Deficiência Mental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPAI	Grupo de Estudo e Pesquisa em Acessibilidade e Inclusão
INL	Instituto Nacional do Livro
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PE	Pernambuco
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

ZDP

Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 ESTADO DA ARTE.....	22
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>31</b>
2.1 TEORIA VYGOTSKYANA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	31
2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	36
2.3 CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA PERSPECTIVA FREIREANA.....	42
2.4 ADEQUAÇÕES, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO ACESSÍVEL PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	46
2.5 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E SUAS POSSIBILIDADES PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL....	48
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>54</b>
3.1 OBJETIVOS.....	54
<b>3.1.1 Objetivo geral.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>54</b>
3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	54
3.3 CAMPO.....	56
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	57
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	59
<b>3.6.1 Observação.....</b>	<b>59</b>
<b>3.6.2 Entrevista semiestruturada.....</b>	<b>61</b>
<b>3.6.3 Intervenção pedagógica.....</b>	<b>62</b>
3.7 PROPOSTA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	64
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>67</b>
4.1 PERFIL DO ESTUDANTE MATEUS.....	67
4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	68
4.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES: ADEQUAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO.....	90
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>127</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa acerca da adequação do livro didático como um facilitador para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual tem por finalidade contribuir para a reflexão sobre a importância da acessibilidade pedagógica para o processo de inclusão do estudante. Para que haja a garantia dessa inclusão, contudo, a sala de aula, que recebe o estudante com deficiência intelectual, precisa estar apropriada para acolher e garantir a aprendizagem deste, considerando um planejamento flexível para a promoção da autonomia e permanência do estudante no espaço escolar (Meletti, 2008; Fantacini; Dias, 2015; Braun; Nunes, 2015; Santos; Martins, 2015; Padilha, 2017; Aquino; Cavalcante, 2019; Santos, 2021).

Diante disso, é imprescindível que nos configuremos ao século XXI, pois a sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases, no que se refere às práticas educacionais. No caso do estudante com deficiência intelectual, inicialmente, praticava-se a exclusão social, devido às condições motoras, intelectuais, físicas, entre outras. Assim, era como se essas pessoas não pertencessem à sociedade. Depois, nessa linha do tempo, desenvolveu-se o atendimento segregado dentro de instituições, como, por exemplo, hospitais e asilos, passando para a *práxis* da integração social e, recentemente, a sociedade adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (Sasaki, 1997).

Nesse percurso, que adentra na garantia da inclusão e permanência, sem exceção, no sistema de ensino, o aluno com deficiência intelectual precisa ter assegurado um plano que atenda às suas necessidades, que seja flexível e acessível, para garantir a autonomia desse estudante frente ao ensino e aos seus desafios. Segundo Carvalho (2010, p. 110), “na medida em que a flexibilização do currículo favorecer para todos a apropriação e a construção de conhecimento, conferindo-lhes autoria e autonomia, podemos considerar que o projeto curricular está a serviço da proposta de uma educação inclusiva”.

É importante entender que a inclusão é um direito do estudante com deficiência intelectual, que, ao chegar no espaço escolar, deve ter garantido o seu pertencimento, ao invés de ser limitado ou visto como um indivíduo incapacitado. Dessa maneira, se faz necessário conhecer o estudante com deficiência intelectual para, posteriormente, equilibrar os conhecimentos e torná-los significativos, pois, se feito diferente disso, pode predominar a ignorância.

Santos (2012) considera a deficiência intelectual como uma singularidade, pois as suas características e distinções são peculiares, quando comparadas às demais deficiências, variando de sujeito para sujeito. A autora destaca que, por mais que a transição do termo

*deficiência mental* para *deficiência intelectual* seja recente, o termo *deficiência mental* está relacionado à doença mental, o que, notoriamente, não condiz com a condição do indivíduo, enquanto o termo *deficiência intelectual*, sendo uma terminologia mais adequada, possibilita olhares e estímulos multidisciplinares, permitindo, assim, maior autonomia no percurso do indivíduo.

A deficiência intelectual compromete o cognitivo e, conseqüentemente, a fala, bem como o tempo de resposta, demandando do indivíduo, portanto, um tempo maior para a elaboração de uma resposta. Dessa forma, muitas vezes, o indivíduo com deficiência intelectual procura estratégias que o possibilite traçar caminhos para chegar a uma determinada resposta.

Além disso, existem outras características que marcam a pessoa com deficiência intelectual: dificuldade de expressão; falta de cuidados pessoais; dificuldade de socialização; defasagem do pensamento abstrato; atraso nas habilidades motoras; e atraso na linguagem, englobando as relações sociais e o desenvolvimento do indivíduo. Considerando que cada pessoa é única e, logo, diferente da outra, a prática pedagógica precisa atentar para as dificuldades de cada estudante individualmente, garantindo um olhar inclusivo.

Nessa perspectiva, o currículo inclusivo deve ser pautado no desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual, levando em consideração as suas singularidades. Outro aspecto que merece destaque é o seguinte: à medida que os anos vão passando, as cobranças educacionais vão aumentando, os estudantes vão amadurecendo e ingressando em novas séries, em novas etapas, se deparando com novos desafios, os quais não podem se tornar barreiras no processo de aquisição dos novos conhecimentos dos alunos.

Acreditando na importância de eliminar essas barreiras e a partir das nossas vivências na rede privada de ensino do Recife-PE, que valoriza a adequação dos livros didáticos dos estudantes com deficiência intelectual, para melhor incluí-los, surgiu o nosso interesse em discutir e ampliar essa temática, voltando o olhar para a rede pública de ensino, considerando não apenas o direito do estudante com deficiência intelectual de estar em sala de aula, mas também a promoção de um currículo acessível para o processo de pertencimento na aprendizagem desse aluno.

Para Sasaki (1997, p. 41), “incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas”. Nesse sentido, o papel da escola é contribuir para que o processo de ensino-aprendizagem também seja garantido aos estudantes com deficiência intelectual. Dessa maneira, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146 de 6 julho de 2015, em seu § 2º, assegura a eliminação de:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...] (Brasil, 2015).

No entanto, ainda temos muito o que percorrer, pois as barreiras curriculares ainda estão presentes, principalmente num sistema excludente como o nosso, tornando palpável o fracasso educacional nas séries do ciclo de alfabetização, o que marca a ineficiência da educação brasileira (Morais, 2012).

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Artigo 59, define que os sistemas educacionais assegurarão aos educandos com necessidades específicas práticas, currículos, recursos educativos, técnicas e organizações que atendam às suas necessidades, assim como a terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude da sua deficiência (Meletti; Bueno, 2011).

Nesse sentido, entendemos que um currículo que esteja a favor do estudante, com ou sem deficiência intelectual, precisa ser pautado e sistematizado na aprendizagem deste, promovendo novos conhecimentos. Ainda assim, levando em consideração o que já foi dito sobre um currículo que esteja a serviço das necessidades do estudante com deficiência intelectual, questionamos: como ter um livro didático acessível para estudantes com deficiência intelectual?

Kassar (2013) discute a inclusão de crianças com deficiência, que necessitam de atenção nos espaços de sala regulares, bem como destaca o sucateamento e as violações do país, no que tange à educação da população. É relevante pensar no livro didático como um dos recursos para a aprendizagem, entendendo que, muitas vezes, o docente desenvolve seu planejamento pautado nos assuntos do livro. Portanto, faz-se necessário que os estudantes, com ou sem deficiência, sejam incluídos nas propostas curriculares, as quais devem ser previamente pensadas e adequadas para atender às necessidades e interesses desses estudantes.

Carvalho (2013), fazendo uma observação em um espaço escolar, percebeu as barreiras atitudinais que um estudante com deficiência intelectual enfrenta, chamando-as de rótulo da “incompletude”. Nessa concepção, se nos limitarmos às dificuldades desses estudantes será impossível avançar pedagogicamente, mas se, ao invés disso, colaborarmos para desenvolver as habilidades que cada um carrega, avançaremos no processo de

aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos. Um ensino que atenda ao estudante com deficiência intelectual considera um currículo acessível para que a aprendizagem seja uma prioridade e garantia, pois, caso esta não ocorra, as atividades poderão ser consideradas desarticuladas, como bem observou a autora nas propostas curriculares.

As barreiras atitudinais, segundo Meletti (2013), poderão ser um fator ameaçador para a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Carvalho (2013), ao trazer sua crítica sobre o modo como a escola vê o esse estudante, alerta para várias transgressões no ato de ensinar. Muitas vezes, no processo de inclusão, a escola não percebe que está sendo imprudente, por não considerar a bagagem desse estudante e negligenciar suas potencialidades e seus interesses, achando que só a aceitação, por parte dos demais estudantes sem deficiência, é suficiente. A autora supracitada assegura que a inclusão é possível:

Nessa escola a inclusão das crianças com deficiência afetava todo o projeto, impunha-se no âmbito da formação continuada como uma necessidade. Afetava também a professora, exigindo a transformação de suas formas de ação em relação ao grupo e a si mesma. Era preciso reconhecer os limites dos saberes, das formas de atuação que até então pareciam suficientes (Carvalho, 2013, p. 232).

Recorremos, então, à reflexão de que, seja criança, jovem ou adulto, o estudante com deficiência intelectual pode contribuir para nossa prática escolar, dependendo de como olharmos para seu processo. Cada processo é singular, o que não garante um percurso preestabelecido do modo escolar. A escola e profissionais envolvidos devem se responsabilizar pelas escolhas, partindo das experiências dos estudantes. Explorar problemas, elencar conceitos, dialogar com autores e perspectivas teóricas que considerem a participação e construção coletiva (Vasques; Baptista, 2013).

Há, então, um enorme trabalho a ser feito para questionar as interpretações mais estreitas, alargar perspectivas e flexibilizar os processos educacionais. Educação não como reeducação e adaptação, mas como um encontro, como um jogo de oposições e alianças entre diferentes contextos, em movimentos constantes; sabedoria de seus limites e dependendo dos acordos. Escola como espaço privilegiado para o ser criança, para a criação e reinvenção de si e do outro (Vasques Baptista, 2013, p. 287).

Desse modo, a escola da rede pública conta com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é um dos maiores programas responsáveis pela distribuição de livros didáticos e materiais educacionais relacionados às práticas pedagógicas. São contempladas com os livros didáticos as seguintes escolas públicas: federais; estaduais; municipais; distrital; e instituições de cunho filantrópico, sem fins lucrativos. O PNLD conta com a parceria do

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para o financiamento, a distribuição e o monitoramento desses livros (Brasil, 2017).

Esses livros são previamente avaliados e, posteriormente, escolhidos por profissionais das diversas especialidades, mas, ainda assim, existe uma problemática: a acessibilidade desses livros para algumas das deficiências, pois não há um plano para atender às singularidades dos estudantes com deficiência, deixando aqueles que não alcançam os conteúdos do livro vulneráveis no ensino.

Assim, questiona Cavalcante (2018, p. 13): “como permitir o desenvolvimento dos sujeitos, tidos como desprovidos de inteligência, sem um ambiente estimulador que permita seus avanços cognitivos e sociais?”. É importante entender que os estudantes, de uma maneira geral, sejam eles com ou sem deficiência, necessitam de incentivos para adquirir conhecimentos no processo de aprendizagem. Para Padilha (2017):

Não é qualquer conteúdo, não é qualquer estratégia que as possibilidades dos alunos são potencializadas. O desenvolvimento máximo de cada aluno exige conhecimento também máximo dos professores sobre o desenvolvimento das funções psíquica superiores ou culturais e sobre a formação de conceitos cotidianos e científicos (Padilha, 2017, p. 19).

Do mesmo modo, Freire (2010, p. 59) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Por mais que tenhamos os estudantes com maior comprometimento, seja emocional, cognitivo, motor ou físico, é preciso propiciar estímulos para sua independência. Essa independência será garantida, caso as pessoas que os rodeiam estejam potencializando suas habilidades e não suas insuficiências.

Para isto, é importante que estejamos sempre atentas e atentos aos ganhos desses estudantes com deficiência intelectual, motivando suas conquistas e assegurando, cada vez mais, sua autonomia, a partir de propostas pedagógicas que potencializam e respeitam seus conhecimentos, ao invés de propostas desprovidas de sentido (Cavalcante, 2018)

Considerando o exposto, no entendimento do currículo inclusivo como sendo aquele que respeita a singularidade dos estudantes com deficiência intelectual, esta pesquisa tem como objetivo geral: compreender como as adequações do livro de língua portuguesa podem fomentar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Como objetivos específicos, pretendemos:

- Analisar se e como o livro didático é utilizado em sala pelo estudante com deficiência intelectual;

- Identificar quais as formas de intervenção pedagógica e agrupamentos realizados pela professora desse estudante;
- Analisar como intervenções curriculares ajustadas no livro didático de língua portuguesa podem favorecer a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual;
- Analisar se e como o estudante com deficiência intelectual faz parte dessas propostas.

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, de caráter qualitativo, por proporcionar uma aproximação mais direta possível do que se pretende pesquisar, pois o contato direto do pesquisador com o espaço escolar propõe compreensões significativas (Bardin, 1997; Lüdke *et al.*, 1986; Jaccoud *et al.*, 2008).

## 1.1 ESTADO DA ARTE

Com o intuito de unir as pesquisas acerca do nosso objeto de estudo, qual seja: estudantes com deficiência intelectual e a implementação de livros didáticos inclusivos, realizamos um estado da arte, por meio de um mapeamento no Repositório ATTENA Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como descritores, utilizamos os seguintes termos: livro didático, inclusão e deficiência mental; adequação, deficiência intelectual e inclusão; deficiência intelectual, livro didático e currículo acessível.

A partir do mapeamento dos anos de 2015 a 2022, o levantamento considerou apenas os trabalhos escritos em português, filtrando as pesquisas mais relevantes, segundo os descritores mencionados anteriormente, que também podem ser vistos no quadro abaixo. O período escolhido para iniciar a busca foi a instituição da LBI (2015). Foram lidos os resumos e as metodologias das pesquisas encontradas, com o intuito de entender se estas caberiam ou não no escopo do presente estudo.

Quadro 1 – Produções acadêmicas encontradas no repositório ATTENA

<b>Livro didático, inclusão e deficiência mental:</b> Ribeiro (2022); Silva (2016); Silva (2021).
<b>Adequação, deficiência intelectual e inclusão:</b> Aquino (2018); Silva (2019).
<b>Deficiência intelectual, livro didático e currículo acessível:</b> Lira (2019); Silva (2018); Farias (2020).

Fonte: A autora (2022).<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Sabemos sobre a mudança terminológica, que ocorreu em 2004, com a realização da Declaração de Montreal, em que o termo *deficiência mental* foi substituído pelo termo *deficiência intelectual*. No entanto, a necessidade de incluir o termo *deficiência mental* no nosso estado da arte é porque ainda encontramos, mesmo posterior a

## LIVRO DIDÁTICO, INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA MENTAL

Algumas pesquisas encontradas no Repositório ATTENA, através dos descritores *livro didático, inclusão e deficiência mental*, se aproximam da nossa temática, não necessariamente em relação à discussão sobre deficiência mental, mas, sim, por abordarem a inclusão e adequação das atividades didáticas. A seguir, detalharemos os pontos mais relevantes destas pesquisas.

O primeiro estudo encontrado foi o de Ribeiro (2022), intitulado “Aplicativo como tecnologia assistiva: uma perspectiva inclusiva no ensino de ciências ambientais”. A pesquisa teve como objetivos desenvolver um aplicativo como ferramenta de tecnologia assistiva no ensino de ciências ambientais; e contribuir para interação dos estudantes da inclusão com os conteúdos de ciências naturais de forma significativa. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa. Para tanto, foi utilizado um aplicativo nos aparelhos eletrônicos das famílias dos estudantes com deficiência, no período de isolamento social da Covid-19, com informativos sobre como criar e cultivar uma horta. A exploração das atividades direcionadas por esse aplicativo contou com um apoio pedagógico domiciliar aos estudantes com diagnóstico, bem como com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A partir de registros enviados pelas famílias, observou-se que a aprendizagem foi bem significativa, pois os estudantes com deficiência interagiram e apresentaram o processo e o resultado do seu plantio. Outra estratégia utilizada pelo pesquisador foi a elaboração de avaliações (questionários), para que, ao longo do processo, os estudantes com deficiência fossem se inteirando e, se houvesse dúvida, eles poderiam acionar o AEE, para que, juntos, pudessem saná-la. O estudo de Ribeiro (2022) aproxima-se da presente pesquisa porque o autor discute acessibilidade, inclusão, suporte e adequação na tecnologia assistiva, que atenda não só a uma deficiência específica, mas a todas elas, dentre as quais deficiência intelectual, transtorno de hiperatividade, transtorno do espectro autista, surdez, cegueira, entre outras.

Encontramos também a pesquisa de Silva (2016), intitulada “A utilização de materiais didáticos como recurso facilitador no processo de ensino e aprendizagem da matemática para alunos com deficiência visual”, cujo objetivo foi analisar como os professores elaboram propostas de materiais didáticos que incluam os alunos com deficiência visual no processo de ensino e aprendizagem, identificando quais materiais didáticos os professores trabalham no

---

esta data, o termo *deficiência mental* sendo utilizado na literatura.

momento das aulas e quais são elaborados por eles, se os professores categorizam o tipo de material elaborado e qual a relação deste material com os conceitos matemáticos a serem ensinados e aprendidos. A pesquisa é de abordagem qualitativa, e o campo de investigação foi numa escola da rede pública municipal de Caruaru-PE. Partindo da observação e da entrevista semiestruturada, os dados foram tratados com base na Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). Os resultados, de acordo com o tratamento dos dados, revelaram a dificuldade que os professores têm em promover a adequação para inclusão integral dos estudantes com deficiência no processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que as dificuldades ganham margem e acabam sendo o centro do processo de ensino e aprendizagem, sem que os docentes dos estudantes com deficiência consigam uma solução. Por isso, não atingimos o sucesso, ou seja, a inclusão.

Além disso, achamos mais um trabalho de conclusão de curso de Silva (2021), sobre a utilização de modelos didáticos adaptados para alunos com deficiência visual: um levantamento de estudos realizados no ensino de ciências, que teve como objetivo analisar os estudos feitos na área de Ciências Biológicas, para compreender os trabalhos que têm como intuito incluir os alunos com deficiência, por meio de sequências didáticas adaptadas. Esta pesquisa bibliográfica contou com a apuração de trabalhos que tratassem de adequações voltadas para estudantes com deficiência visual, publicados no *Google Acadêmico*, bem como no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). O estudo concluiu que, entre 2011 a 2021, sendo 2019 o ano de maior incidência, a temática da adaptação como facilitador da aprendizagem de estudantes com deficiência visual tem ganhado espaço na literatura, com reafirmações dos pesquisadores sobre a relevância que as propostas pensadas singularmente têm, no que se refere ao favorecimento do desempenho dos estudantes.

Percebemos que as inquietações dos autores supracitados estão voltadas para entender como acontece a inclusão dos estudantes com deficiência, uma vez que o espaço escolar deve ser inclusivo, pois é um direito de todos os estudantes que nele circulam. Desse modo, as pesquisas chegaram à conclusão de que o material didático, para proporcionar uma aprendizagem significativa, precisa ser adequado, considerando as necessidades dos estudantes com e sem deficiência, visto que, quando as intervenções acontecem por meio de ferramentas adequadas, sendo elas proporcionadas pelo professor que conhece seus alunos, isto contribui para os novos conhecimentos, como também para o pertencimento dos estudantes no espaço escolar.

ADEQUAÇÃO, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO

Utilizando os descritores adequação, deficiência intelectual e inclusão, verificamos que as pesquisas aqui destacadas (Aquino, 2018; Silva, 2019) se aproximam da nossa pesquisa, pois apresentam minuciosamente os cuidados que os professores devem ter em suas práticas de ensino, visando o aprendizado do estudante com deficiência intelectual.

A dissertação de Aquino (2018), intitulada “Contribuições do uso da comunicação alternativa para as crianças com deficiência intelectual na educação infantil”, teve a intenção de analisar como o uso da comunicação alternativa, em sessões de intervenção, pode contribuir para o desenvolvimento da linguagem de crianças com deficiência intelectual, na etapa da educação infantil. A abordagem metodológica da pesquisa foi a quanti-qualitativa, a fim de compreender os fenômenos investigados. Os resultados mostraram que o uso dos recursos de comunicação alternativa contribuiu significativamente para a comunicação das crianças com deficiência intelectual. As aproximações do estudo de Aquino (2018) com a nossa pesquisa consistem nas propostas que foram pensadas no decorrer da participação da criança com deficiência intelectual, no estímulo, na compreensão e na atenção para uma aprendizagem significativa, uma vez que a pesquisadora adaptou o plano de ensino levando em consideração a necessidade das crianças com deficiência intelectual. Além disso, a diminuição dos gestos e a ampliação da fala potencializaram a aquisição das atividades pedagógicas dentro da sala de aula. Acreditamos que os resultados de intervenções como essas podem ser imprescindíveis para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, pois proporcionam caminhos alternativos que facilitam a interação com seus pares. Dessa maneira, a inclusão fortalece a autonomia e autoestima desses estudantes, ao invés de incapacitá-los.

Além da pesquisa supracitada, encontramos o trabalho de conclusão de curso de Silva (2019), intitulado “A formação de professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular: o caso de uma escola municipal em Chã de Alegria e Vitória de Santo Antão-PE”. O objetivo do estudo foi analisar práticas pedagógicas de professores de ciências, diante da inclusão do aluno com deficiência intelectual numa sala de aula inclusiva. A pesquisa é de natureza qualitativa buscando observar o olhar dos docentes para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e verificar a formação e as estratégias desses professores. O estudo constatou a falta de capacitação em serviço e apontou as dificuldades que os alunos com deficiência intelectual enfrentam em sala de aula, se aproximando da nossa pesquisa, ao compreender que a inclusão escolar é fundamental e que deve ser garantida muito antes da matrícula, e destacando que a condição de permanência e

inclusão, por meio da aprendizagem, ainda é um desafio relatado pelos docentes.

Desse modo, se faz necessário elaborar métodos que atendam e motivem os estudantes com deficiência intelectual, pois entender quais formas de intervir pedagogicamente pode propiciar uma aprendizagem significativa, como também o pertencimento desses alunos, o que é imprescindível.

## DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, LIVRO DIDÁTICO E CURRÍCULO ACESSÍVEL

Considerando os descritores de deficiência intelectual, livro didático e currículo acessível, buscamos identificar pesquisas relevantes ao nosso estudo, voltadas à inclusão de alunos com deficiência, ao PNLD e a um currículo que atenda a necessidade de incluir. Diante disso, na nossa busca, achamos as pesquisas de Lira (2019), Silva (2018) e Farias (2020), que defendem que os materiais adequados pelos professores podem desencadear resultados almejados nos estudantes com deficiência, uma vez que a presença de um currículo que leva em consideração a realidade desses estudantes favorece a aprendizagem.

Sendo assim, a primeira pesquisa que destacamos é a de Lira (2019), intitulada “Alimentos e os livros didáticos de química do PNLD (2018-2020): uma sequência didática utilizando textos complementares”, cujo objetivo foi analisar os textos complementares que abordam a temática dos alimentos nos livros didáticos de química aprovados pelo PNLD 2018-2020. A pesquisa em questão é de abordagem qualitativa, pois não se preocupou com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento e compreensão de um grupo social. Os resultados levaram à conclusão de que, mesmo o PNLD sendo importante, não podemos limitar o livro como o único recurso pedagógico. Portanto, faz-se necessário ampliar a sequência didática para que contemple, não de forma individual, mas coletiva, os estudantes com e sem deficiência. No que tange às aproximações com a nossa pesquisa, os resultados encontrados, por meio das observações, apontam para a importância do acesso e da ampliação de materiais didáticos como possibilidade de adequação e adaptação à realidade do estudante. Observamos que, na pesquisa, a sequência didática e as possibilidades de ampliar as atividades do livro didático fizeram com que a mesma proposta incluísse o grupo-classe e, ao mesmo tempo, atingisse as necessidades individuais dos alunos.

Já Silva (2018), com a sua pesquisa, intitulada “Barreiras e impedimentos no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar: as influências da formação do professor”, teve como objetivo analisar, sob a perspectiva de professores de estudantes com deficiência intelectual, a realidade da atuação desses

profissionais no processo inclusivo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva e de natureza aplicada. Os sujeitos foram os professores que lecionam na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, e o método foi grupo focal. Os resultados evidenciaram barreiras e desafios que interferem no pedagógico e no estrutural, devido à falta de formação dos docentes, o que prejudica a elaboração de um plano acessível que atenda as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. Todavia, percebeu-se que, quando as questões eram problematizadas no coletivo, encontrava-se uma solução.

A pesquisa de Farias (2020), por sua vez, intitulada “Reflexões acerca da formação de professores(as) do AEE voltada à complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe”, teve como objetivo compreender como tem se constituído a formação do(a) professor(a) do AEE, com vistas à complementação do ensino de matemática para alunos(as) com deficiência intelectual, a partir da análise dos discursos dos(as) professores(as) do AEE atuantes em escolas da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco. A abordagem metodológica da pesquisa foi a qualitativa, e o instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. Como resultados, descobriu-se que os participantes da pesquisa, mesmo sendo especialistas em inclusão e trabalhando com as deficiências, ainda apresentam a necessidade de formação sobre deficiência intelectual, pois relataram não ter experiência ou domínio no planejamento acessível.

No entanto, um plano acessível possibilita soluções para garantir que os estudantes com deficiência intelectual sejam assegurados da sua aprendizagem. Quanto às aproximações da pesquisa de Farias (2020) com a nossa, evidenciamos a importância de, no estado de Pernambuco, pensar e promover formações para trabalhar com o público da educação inclusiva, especificamente com o estudante com deficiência intelectual.

A ideia é, a partir das estratégias, facilitar a aprendizagem desses estudantes. Para isso, o caminho aqui percorrido foi adequar os conteúdos singularmente, obtendo um currículo acessível para os estudantes com deficiência intelectual. Intervenções e adequações deixa-os mais seguros e comunicativos, durante as atividades propostas, pois um recurso acessível desperta o pertencimento desses estudantes no espaço escolar, fazendo com que se sintam importantes e reconhecidos pelos profissionais que atuam com eles.

Quadro 2 – Produções acadêmicas encontradas na BDTD Nacional

<b>Livro didático, inclusão e deficiência mental:</b> Santos (2018).
--

<b>Adequação, deficiência intelectual e inclusão:</b> Porta (2015).
<b>Deficiência intelectual, livro didático e currículo acessível:</b> Silva (2018).

Fonte: A autora (2022).

## LIVRO DIDÁTICO, INCLUSÃO E DEFICIÊNCIA MENTAL

**No levantamento realizado** no Portal BDTD Nacional, por meio dos descritores *livro didático, inclusão e deficiência mental*, encontramos uma dissertação que se aproxima da nossa temática, trazendo a abordagem da deficiência mental<sup>2</sup>, da inclusão e adaptação das atividades didáticas.

Trata-se do estudo de Santos (2018), intitulado “Introdução ao conceito da função exponencial: um olhar para a educação inclusiva”, que teve como objetivo investigar o potencial de uma atividade de função exponencial, realizada com alunos de classes regulares, com uma aluna com deficiência mental e com um aluno cego. A intervenção contou com a elaboração de uma proposta de atividade, que visou entender o processo de ensino e aprendizagem de conceitos iniciais de função exponencial no 1º ano do ensino médio. Os resultados foram satisfatórios, pois a pesquisadora fez a sondagem com os estudantes com deficiência e, em seguida, adaptou, de forma individualizada, as atividades da sequência didática. Além disso, ela afirmou, nos seus resultados, que a presença da deficiência não foi uma barreira, mas a falta de estímulo na aprendizagem, por parte da aluna com deficiência intelectual e do aluno com deficiência visual. Entretanto, conforme as adequações na disciplina de matemática foram sendo feitas, os estudantes conseguiram desenvolver os trabalhos dentro das suas possibilidades e sem grandes dificuldades. O aluno com deficiência visual partiu do tato, verbalizando e manipulando o multiplano, já a aluna com deficiência intelectual, iniciou do concreto, mostrando interesse e confiança.

## ADEQUAÇÃO, DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E INCLUSÃO

**Por meio dos** descritores *adequação, deficiência intelectual e inclusão*, no levantamento realizado na BDTD, evidenciamos, no período de 2015 a 2021, a escassez de estudos que apresentam resultados satisfatórios relacionados à inclusão de estudantes com

---

<sup>2</sup> Faz-se necessário reiterar a substituição do ultrapassado termo *deficiência mental* para o atual *deficiência intelectual*. O termo *deficiência mental* gera confusão com a doença mental, a qual consiste em um transtorno psicopatológico (Santos, 2012).

deficiência intelectual. Encontramos apenas a pesquisa de Porta (2015), que traz mais uma problemática referente à inclusão desses estudantes do que uma solução para o rompimento das barreiras encontradas por eles na escola.

A dissertação de Porta (2015), intitulada “Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB”, teve como objetivo analisar as potencialidades e os limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, que atuam com educandos com deficiência intelectual, em uma escola pública com alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujos instrumentos de coleta de dados foram a observação, a entrevista semiestruturada e o diário de campo. Os resultados evidenciaram que, mesmo a escola com alto IDEB, o processo de inclusão dos educandos com deficiência intelectual ainda é defasado, apresentando lacunas atitudinais, pedagógicas e de formação, que precisam ser superadas. As aproximações deste estudo com a nossa pesquisa dizem respeito ao apontamento das professoras acerca da necessidade de formação continuada sobre os conteúdos específicos da educação especial, além da parceria de professores especialistas em educação inclusiva, para a correta adequação curricular, e do envolvimento da família.

#### DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, LIVRO DIDÁTICO E CURRÍCULO ACESSÍVEL

Para finalizar a busca de produções acadêmicas na BDTD, a partir dos descritores *deficiência intelectual*, *livro didático* e *currículo acessível* e considerando os anos de 2015 a 2022, encontramos a dissertação de Silva (2018), que relaciona-se à nossa pesquisa, ao abordar intervenções pedagógicas, com o intuito de favorecer o desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

Intitulado “Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual”, o estudo teve como objetivo analisar como intervenções pedagógicas com atividades de consciência fonológica podem favorecer o desenvolvimento de habilidades de escrita de um aluno com deficiência intelectual, matriculado no 1º ano do ensino fundamental da rede municipal do Recife. A pesquisa é de abordagem qualitativa, consistindo num estudo de caso complexo, cujos instrumentos de coleta de dados foram a observação sistemática e a entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa foram significativos, no que se refere à aprendizagem da criança com deficiência intelectual, pois validaram que a mediação, quando é simbólica, favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes

com deficiência intelectual. Além das estratégias de mediação dos signos linguísticos de segunda ordem, por exemplo, a língua escrita possibilitou que o sujeito da pesquisa elaborasse relação e pudesse avançar na compreensão sobre aspectos constitutivos.

Quando a mediação pedagógica inclusiva acontece, as barreiras atitudinais são eliminadas e os ganhos pedagógicos são garantidos nas interações estudante-estudante e professor-estudante. É imprescindível, portanto, que a singularidade do estudante com ou sem deficiência intelectual seja levada em consideração no processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, podemos afirmar que o currículo, se segue esta premissa, é acessível aos estudantes com deficiência intelectual, visto que pode favorecer uma aprendizagem que esteja a favor das suas competências.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O primeiro passo para a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual foi inseri-las nos espaços escolares que, antes, lhes eram negados. Agora, o segundo passo é lutar pela qualidade e garantia da aprendizagem desses estudantes. É necessário, portanto, buscar mecanismos para que as escolas se tornem adequadas e atendam aos estudantes com deficiência intelectual, ao invés de querer adequá-los à instituição escolar. É direito desses estudantes e também compromisso de quem está envolvido no processo educacional acreditar e, para além disso, possibilitar caminhos acessíveis às experiências do novo, da inclusão, buscando assim possibilidades (Mantoan, 2007).

Sendo assim, nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica da nossa pesquisa, discutindo a teoria vygotskyana, o histórico da inclusão e da deficiência intelectual, as adequações, o currículo flexível, o planejamento de ensino, o livro didático, bem como o PNLD.

### 2.1 TEORIA VYGOTSKYANA NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tendo em vista a emergência de novas práticas pedagógicas que visam à inclusão social, Vygotsky (2011)<sup>3</sup> ressalta que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas, mas o processo de hominização não acontece por meio de um percurso único, visto que cada indivíduo aprende de modo singular, ou seja, a aprendizagem e o desenvolvimento estão atrelados às necessidades específicas dos indivíduos. Dessa forma, o teórico apresenta a lei da compensação e superação como produto social da interação, pois a inteligência não é inata, mas se estrutura a partir do que o sujeito constrói nas trocas com o meio.

A palavra social, aplicada à nossa disciplina, possui um importante significado. Antes de mais nada, em seu sentido mais amplo, essa palavra indica que tudo o que é cultural é social. A cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem e, por isso, a própria colocação do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento (Vigotski, 2011, p. 2).

Quando o estudante com deficiência intelectual se depara com um problema na sala de aula, é natural que ele conte com meios alternativos, estratégicos, que contribuam e facilitem

---

<sup>3</sup> É possível encontrar o nome *Lev Vygotsky* escrito de diversas formas. Sendo assim, acreditamos que é relevante considerar as várias formas de escrever o sobrenome desse teórico.

a sua aprendizagem. Desse modo, como compensação, esse estudante, ao invés de seguir o caminho direto para a sua aprendizagem, segue um caminho indireto, como meio de compensação. Segundo Vigotski (2011), o caminho indireto auxilia o estudante com deficiência intelectual, quando a operação psicológica entende que é impossível ampliar a sua aprendizagem pelo caminho direto. Além do auxílio, o caminho indireto oferece a esse estudante uma série de oportunidades para o seu desenvolvimento social, cultural e histórico.

Esses recursos e essas adequações se somam às diferentes formas de trabalhar com o estudante com deficiência intelectual, fazendo com que ele progrida na capacidade de respostas às demandas escolares e sociais. Portanto, faz-se necessário viabilizar a inclusão, considerando as muitas lacunas ainda existentes. Vygotsky (2011) destaca que a educação não era pensada para o estudante com deficiência.

Aqui o caso é essencialmente diferente daquele observado no campo da educação da criança normal.<sup>4</sup> Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo (Vygotski, 2011, p. 5).

A instituição escolar sempre trabalhou de forma homogênea, ou seja, propondo um único caminho, um único plano, limitando os passos daqueles que não se encaixavam no padrão de cada época. Atualmente, a escola tem avançado, em relação à inclusão, procurando compreender como ocorre o processo de formação dos estudantes com deficiência intelectual, o que leva os educadores a propor formas de favorecer o desenvolvimento desses estudantes, além de desmistificar a ideia de “normalidade” (Braun; Nunes, 2015).

É importante que o foco do professor esteja na solução e não na problemática. Isto pode ser direcionado para a escolarização de estudantes com deficiência, ao enfatizar as potencialidades e não as dificuldades desses estudantes. Nesta pesquisa, “a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica do estudante anormal” (Vygotski, 2011, p. 5).

Então, mesmo sabendo que a educação inclusiva ainda tem muito o que avançar, é necessário, enquanto professores, nos adequarmos, a fim de atender ao público-alvo da

---

<sup>4</sup> Termo pejorativo, que implica definir como *normal* as pessoas sem deficiência e como *anormal* as pessoas com deficiência.

educação inclusiva e às suas individualidades, pois as possíveis barreiras enfrentadas pelos estudantes com deficiência intelectual não poderão ser empecilhos no processo de aprendizagem destes. Portanto, se essas barreiras estão presentes, é imprescindível buscarmos soluções.

Resta-nos apenas acrescentar que, em relação ao desenvolvimento cultural dos meios internos de comportamento (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos alternativos que existe em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural. Para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega ou a dactilologia para a muda, isto é, um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (Vygotski, 2011, p. 7).

Desse modo, compreendemos que as relações entre os indivíduos contribuem para o processo de aprendizagem, o que reforça a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual mostra o quanto o professor, adultos e colegas poderão apresentar caminhos alternativos para os estudantes com deficiência compensar socialmente (Vygotski, 2011), evoluir e produzir mais do que, provavelmente, produziram sozinhos.

Uma pesquisa realizada com duas professoras, que têm concepções distintas sobre as práticas em sala de aula voltadas aos estudantes com deficiência intelectual, chamou a atenção de Santos e Martins (2015), que perceberam a disparidade entre os estudantes com deficiência intelectual dessas professoras: o estudante com deficiência intelectual da Professora 1, a qual baseava-se no ensino tradicional, demonstrou um engessamento, pouca compreensão e falta de estímulo. Entretanto, o estudante com deficiência intelectual da Professora 2, a qual se preocupava com a inclusão e possibilitava atividades que incluíam o estudante, demonstrou pertencimento ao grupo, criticidade, conhecimentos e outras alternativas para compensar a sua aprendizagem.

É premente promover alternativas que possibilitem aos estudantes com deficiência intelectual identificarem que existe um caminho direto, mas que a aprendizagem também pode se dar por caminhos indiretos (Vygotsky, 2011), que viabilizem o acesso ao ensino, considerando as individualidades desses estudantes. A adequação do livro didático para os estudantes com deficiência intelectual é um desses caminhos possíveis, pois pode facilitar a aprendizagem, respeitando a singularidade destes, ao contribuir para a ampliação dos novos conhecimentos, a partir da troca entre os pares, com a interação na ZDP.

Fino (2001), baseado na teoria de Vygotsky sobre a ZDP, diz que, para o teórico, as funções mentais do indivíduo emergem de processos sociais; os processos sociais,

psicológicos e humanos se formam através de ferramentas ou artefatos culturais, que interagem entre pessoas, podendo, assim, contribuir no desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual.

Ressaltamos que o processo de aprendizagem decorre de ferramentas culturais, ou seja, da interação social, que o estudante com ou sem deficiência intelectual experimenta com o outro. Em atividade coletiva e sob a orientação de adultos, como já dito, a aprendizagem humana pressupõe, para Vygotsky, uma específica natureza social, sendo um processo através do qual o estudante cresce no âmbito da vida intelectual e social dos que o rodeiam (Fino, 2001).

Desse modo, faz-se necessário desenvolver propostas didático-pedagógicas que auxiliem os estudantes com e sem deficiência a percorrer, de forma satisfatória, o desenvolvimento proximal para, assim, alcançar o desenvolvimento real, tornando o ambiente da sala de aula em um espaço de aprendizagem, com um cenário pedagógico rico em descobertas e possibilidades, para melhor estimular os estudantes, especificamente aqueles com deficiência intelectual. O mediador desse processo precisa, acima de tudo, respeitar o ritmo, as perspectivas e possibilidades do estudante, visto que, ao contrário disso, caminharemos para o engessamento, uma vez que tarefas mecânicas, cópias do que o professor quer, não tornam o estudante um ser pensante, problematizador e criador de soluções.

Inicialmente, esse processo de solução do problema em conjunto com outra pessoa não é diferenciado pela criança no que se refere aos papéis desempenhados por ela por quem a ajuda; constitui um todo geral e sincrético. Mais de uma vez observamos que, durante o processo de solução de um problema, as crianças se confundem, porque começam a fundir a lógica do que elas estão fazendo com a lógica necessária para resolver o problema com a cooperação de outra pessoa [...] (Fino, 2001, p. 23).

Ao abordar a resolução de problemas, Vygotsky (1991) explica que o seu percurso precisa ser mediado por outra pessoa, pois a estrutura de resolução de problemas é complexa, e o desenvolvimento histórico individual e social, unicamente humano, ocorre a partir da mediação.

Vygotsky (1991), na obra “A formação social da mente”, discute a importância do aprendizado no desenvolvimento humano, evidenciando que há uma relação entre ambos. Na obra em questão, além de destacar a relação entre aprendizado e desenvolvimento, ele apresenta os aspectos dessa relação, quando o estudante adentra o espaço escolar.

A princípio, o estudante com deficiência intelectual já carrega consigo um

conhecimento prévio, advindo da sua vivência familiar, seja num comércio, no qual o estudante ajuda o seu responsável a separar dez laranjas, seja ao ajudar a desvendar os ingredientes de uma receita de bolo, por exemplo. Portanto, quando o estudante com e sem deficiência se defronta com esses assuntos no espaço educacional, ele já tem certo conhecimento, que parte do seu contexto social.

Nesse sentido, é importante entender que a escola é um espaço que sistematiza as aprendizagens, pois produz o novo no desenvolvimento do estudante com deficiência intelectual. Sendo assim, Vygotsky (1991) compreende que, “para elaborar as dimensões do aprendizado escolar” (Vygotsky, 1991, p. 57), faz-se necessário descrever um conceito novo e de grande importância: a ZDP.

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação [...] (Vygotsky, 1991, p. 58).

Desse modo, Vygotsky (1991) orienta a não nos limitarmos, enquanto professores, ao nível de desenvolvimento real do estudante, que diz respeito ao desenvolvimento que ele já tem, evidenciando a importância de incidirmos sobre o desenvolvimento potencial, ou seja, aquele que o estudante consegue realizar na mediação.

Existem dois níveis de desenvolvimento: o primeiro, chamado de *desenvolvimento real*, é aquele em que as funções mentais do estudante já estão desenvolvidas, em que os ciclos já estão completos. Ou seja, diz respeito àquilo que o estudante consegue realizar sozinho. O segundo nível, chamado *desenvolvimento potencial*, relaciona-se às funções que ainda estão amadurecendo, isto é, aquelas que necessitam da intervenção do outro – professor, colegas, adultos.

“O nível de desenvolvimento real caracteriza desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vygotsky, 1991, p. 58).

Por fim, é fundamental considerar as relações no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, pois, segundo o autor, as ações vão muito além das capacidades deles, de forma que o professor precisa envolvê-los nas atividades. Nessa direção, possivelmente, o docente terá respostas sobre o seu trabalho.

Freire (2010), no livro “Pedagogia da autonomia”, diz que ensinar exige pesquisa, organização, adequação, compromisso e respeito aos saberes dos estudantes. Além disso, de acordo com ele, são as trocas que permitem que o professor aprenda no momento em que ensina. Nessa perspectiva, criticidade, reflexividade e curiosidade geram autonomia, enquanto a autonomia gera o desenvolvimento.

Ensinar exige criticidade por parte do professor, fazendo, assim, com que o estudante com deficiência intelectual possa ir além das suas possíveis limitações. “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2010, p. 35). Ensinar exige, ainda, refletir sobre o pensar, o fazer, a prática do hoje e do ontem, na busca de melhorias para o amanhã.

Destarte, uma das tarefas mais importantes apontadas pelos teóricos supracitados (Vygotsky, 1991; Freire, 2010) consiste em compreender que cada estudante tem a sua singularidade e que o papel dos mediadores é valorizar as experiências desse indivíduo, provocando a sua cultura, o seu potencial e o seu pertencimento.

## **2.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Fazendo um gancho com a história da educação, compreendemos que a defasagem no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual é consequência do descuido presente no atendimento educacional brasileiro, uma vez que “no Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiência foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas que a caracterizasse como ‘anormal’” (Kassar, 2011, p. 2).

Dessa forma, a distinção entre “normal” e “anormal”<sup>5</sup> separou os estudantes com e sem deficiência no âmbito educacional. Portanto, mesmo avançando para a inclusão, as consequências desse processo educacional ainda repercutem nas instituições, nos dias atuais, quando, por exemplo, alguns professores, no meio do ano letivo, compartilham que não sabem o que ensinar para os seus estudantes com deficiência intelectual, como se a aprendizagem desses estudantes fosse algo irrelevante, insignificante, que pode esperar um direcionamento de ensino durante meses, o que dá a entender que a responsabilidade de o aluno com deficiência intelectual não aprender é da deficiência. Diante desse cenário,

---

<sup>5</sup> A preocupação em identificar indivíduos “normais” e “anormais” foi difundida na ciência médico-pedagógica de vários países (Kassar, 2011, p. 3).

percebemos que a exclusão ainda se faz presente na sociedade e na escola.

Retomando o histórico da educação inclusiva, a partir da década de 70, algumas escolas começaram a receber estudantes com deficiência. No entanto, não havia o intuito de incluí-los, mas sim, de adequá-los à instituição escolar. Dessa forma, esses estudantes, ao adentrar esse espaço que também deveria ter sido pensado para eles, precisavam se adequar à realidade que ali havia, a qual não considerava as particularidades de alunos com deficiência.

Durante séculos, a pessoa com deficiência intelectual sofreu na sociedade, uma vez que as pessoas sem deficiência não distinguiam o indivíduo com deficiência intelectual do indivíduo com transtornos mentais.

Foucault (1961), em sua teoria sobre a história da loucura na Idade Clássica, esclarece que, nos séculos IX a XII, na sociedade europeia, as pessoas que tinham deficiência intelectual eram consideradas “loucas” ou “retardadas”. Por isso, acabavam sendo torturadas ou exterminadas, sendo necessário, portanto, militâncias lutarem em prol da existência dessas pessoas.

Diante disso,, percebemos o quanto o cenário Europeu era excludente, pois, além de serem taxados como “loucos”<sup>6</sup> (Foucault, 1961, p. 16), os sujeitos com deficiência intelectual eram proibidos de frequentar espaços católicos e eventos sociais, por exemplo. “Antes mesmo que se construam casas especiais para eles, são recebidos nos hospitais e tratados como loucos” (Foucault, 1961, p. 14).

Em meados do século XIX, encontra-se a fase da institucionalização da pessoa com deficiência, a qual é marcada pela educação fora da escola, cujo intuito era “proteger as crianças com deficiência” (Kassar, 2011, p.2). Foi, então, que surgiram algumas instituições que começaram a afastar os estudantes com deficiência da rede regular de ensino, defendendo que eles deveriam ter uma educação diferenciada e exclusiva, visto que não tinham capacidade de aprender em salas regulares. Conforme Kassar (2011):

Sem desconsiderar os movimentos em prol de situações menos segregadoras para as pessoas com deficiências, acreditamos que a implantação de uma política de ‘educação inclusiva’ deve ser analisada no contexto complexo das políticas sociais nas sociedades capitalistas. Na história do país, a relação estabelecida na legislação entre poder público, instituições privadas e rede de ensino, no que se refere às responsabilidades no atendimento de alunos com deficiências, caracterizou-se por uma complementaridade de ações, sem superposição de serviços: os grupos privados, como as Sociedades Pestalozzi e as APAEs, responsabilizaram-se pelo atendimento aos alunos mais comprometidos e as classes especiais públicas atenderam a população menos comprometida. Essa relação de atendimentos fez com que as instituições especializadas assumissem uma posição de atores principais na

---

<sup>6</sup> Termo utilizado para caracterizar a pessoa com deficiência intelectual, na obra História da loucura, de Foucault (1961).

Ou seja, desde o princípio, a educação apresenta práticas excludentes, pois, como mencionamos anteriormente, não procurava-se incluir os estudantes com deficiência, mas, sim, adaptá-los às práticas já existentes, já prontas, que eram desenvolvidas tanto com esses estudantes quanto com os estudantes sem deficiência. Diante disso, a alternativa seria os estudantes com deficiência irem para uma instituição escolar especializada. Assim, em meados do século XIX, não eram todos esses estudantes que conseguiam frequentar os espaços não arquitetados. Foi, então, que surgiram várias instituições especializadas.

A primeira instituição voltada para a educação especial, o Instituto dos Meninos Cegos, surgiu, em 1854, no Rio de Janeiro. A instituição era de caráter filantrópico e, nela, a educação direcionava-se aos bons modos, à educação religiosa, à música e aos recursos fabris. Além disso, em 1856, ainda no Rio de Janeiro, surgiu o Instituto Surdos-mudos, também de caráter filantrópico, que foi criado com base no modelo de instrução francesa, trabalhando a educação intelectual, moral e religiosa com surdos de ambos os sexos.

Em 1926, em Natal, Rio Grande do Norte, foi criado o Instituto Pestalozzi, que era uma instituição especializada no atendimento de pessoas com deficiência intelectual – na época, ainda denominada de *deficiência mental*. A finalidade dessa instituição parecia ser “educar” essas pessoas, porém ficou evidente que as medidas adotadas não estavam sendo suficientes (Almeida, 2018), havendo, portanto, segregação.

Já o Centro SUVAG de Pernambuco, inaugurado em 1976, era uma instituição privada, que tinha, na época, o objetivo de oralizar crianças surdas. Entretanto, em 1990, a instituição realizou uma mudança em sua política de ensino, passando da oralização para o bilinguismo e seguindo um movimento nacional que surgiu em prol da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Atualmente, o Centro SUVAG de Pernambuco não funciona.

Considerando esses marcos históricos da educação brasileira, percebemos que os estudantes com deficiência intelectual, em um dado momento, tiveram que se adequar às práticas de ensino ofertadas nas instituições especializadas, o que chamamos de *segregação*, pois, mesmo que esses estudantes estivessem inseridos nos espaços regulares, não havia nenhuma intencionalidade pedagógica, tampouco um currículo adequado para atender e entender as necessidades deles, deixando, assim, os espaços segregados e acarretando a escassez de escolas públicas no Brasil. Desse modo, houve a necessidade de implantar e ampliar a proposta de uma educação que incluísse todos os estudantes, sem exceção, na rede regular de ensino.

Dessa forma, surgiu, em 1994, a Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial, que ocorreu, entre os dias 7 e 10 de junho, em Salamanca, na Espanha. Esse documento assegura que a escola deve ajustar-se a todos os estudantes, independentemente das suas condições físicas, sociais e linguísticas. Além disso, defende que as políticas educacionais dos estados devem estar voltadas a todos e quaisquer tipos de estudantes, sejam eles com deficiência, superdotados, estudantes de rua, estudantes de populações remotas, étnicas ou culturais, de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Kassar; Rebelo, 2018).

Ainda segundo a Declaração de Salamanca (1994):

- É dever do Estado promover a integração e combater a exclusão dos estudantes com deficiência intelectual;
- Os órgãos superiores devem facilitar a inclusão, fornecendo verbas e recursos para o ensino inclusivo;
- Todos os educadores, que compõem o ambiente escolar, devem passar por preparação e treinamento apropriado para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual;
- Escola com serviços internos de apoio: psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais;
- Escolas abertas a parcerias com a comunidade, buscando uma maior integração dos estudantes com deficiência intelectual na escola;
- Ambiente escolar será para influenciar nas práticas dos estudantes com deficiência intelectual;
- Conhecimento não baseado apenas na instrução formal e teórica, mas, sim, em trabalhar as experiências dos estudantes com deficiência intelectual para melhorar as suas práticas.

Frente a esse novo paradigma, a escola foi definida como uma instituição social, que tem por obrigação atender a todos os estudantes e que deve ser aberta, plural, democrática e de qualidade, uma vez que, até o início do século XXI, o sistema educacional brasileiro contava com duas escolas distintas: a regular e a especial. Todavia, para frequentar a escola regular, o estudante com deficiência precisaria adequar-se ao sistema educacional vigente até então.

Percebemos, portanto, que a instituição escolar mudou, com a proposta inclusiva, passando a ter como obrigação acolher a todos os alunos e apresentar meios e recursos adequados às necessidades individuais deles. Porém, sabemos que a inclusão escolar ainda enfrenta desafios. Por isso, faz-se necessário não apenas o conhecimento da legislação, mas

também que ela seja posta em prática, para que a inclusão, além de assegurada, aconteça.

Destarte, a LBI, Lei nº 13.146, em seu Art. 27, assegura às pessoas com deficiência o seguinte:

Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Anterior à LBI, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) instituiu que é dever do Estado garantir o AEE gratuito aos educandos com necessidades específicas, preferencialmente na rede regular de ensino. No Art. 59º da LDBEN consta que os sistemas de ensino assegurarão a esses educandos:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Já a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, em seu Art. 8º, constitui crime punível, com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa para quem: “I – recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de estudante com deficiência em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta” (Brasil, 1989).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, por sua vez, determina, no Art. 205, que a educação é um direito de todos, enquanto a Resolução do CNE/CEB, nº 2/2001, que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determina que as escolas do ensino regular devem matricular todos os alunos em suas classes comuns, com os apoios necessários (Brasil, 2001).

Nesse contexto, segundo Kassir (2011),

[...] Pelas ações implantadas, supomos que um ‘sistema educacional inclusivo’ seja aquele que garanta o acesso ao estabelecimento educacional (garanta a matrícula e a permanência do aluno) e que ofereça, quando necessário, atendimento educacional especializado para complementar ou suplementar o atendimento escolar (oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais). Nessa proposta, as instituições especializadas, outrora atores principais da Educação Especial, têm a condição de locais para atendimento educacional especializado de caráter

complementar ou suplementar (Kassar, 2011 p. 16).

É indispensável que o professor faça o seu planejamento inserindo informações sobre a avaliação, os conteúdos, a didática, as atividades, as técnicas e os instrumentos para a verificação das aprendizagens, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual no seu processo de construção do conhecimento. Ademais, faz-se necessário coletar informações sobre a aprendizagem desses estudantes, o que inclui as suas dificuldades, os seus erros construtivos, entre outros, pois, a partir disto, o docente pode fazer análises e pensar em propostas que atendam às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, como defende Almeida (2018):

[...] incluir o aluno com deficiência intelectual não corresponde apenas à matrícula e ao oferecimento de uma cadeira na sala de aula, mas também, a condições de qualidade de ensino, como: professores capacitados, plano político pedagógico alinhado com a diversidade, formulação de conteúdo adequado à superdotação e às dificuldades individuais, participação da família na escola, contribuição de equipe de profissionais (como fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional) ativos dentro da escola (Almeida, 2018, p. 13).

Partindo disto, o professor não pode esperar que os estudantes com deficiência intelectual obtenham determinado saber por meio de uma simples valoração mecânica (Varjal, 2007), mas, sim, que eles se apropriem desse saber, fazendo associações entre fatos e conceitos.

A inclusão é acolher todas as pessoas no sistema de ensino, sem exceção, independentemente da cor, classe social, condições físicas e psicológicas. A palavra *inclusão* pressupõe a palavra *exclusão*, pois, se não existisse a exclusão, ninguém necessitaria ser incluído. Quando pensamos sobre o processo de inclusão e, conseqüentemente, de exclusão, é comum escutarmos que os professores são os grandes responsáveis pelo fracasso ou sucesso dos estudantes com deficiência intelectual. No entanto, precisamos compreender como está ocorrendo o processo de formação continuada desses professores para trabalhar a inclusão.

“Quando se vai mais a fundo e se pergunta sobre a natureza da insegurança, evidencia-se um certo ‘recato’, pois em vez do tenho medo ou sinto-me desconfortável lidando com pessoas deficientes<sup>7</sup> (que algumas verbalizam), ouve-se que a insegurança se deve ao despreparo acadêmico[...]” (Carvalho, 2009, p. 40).

A referida autora, em suas formações sobre inclusão, ministradas em Recife, por meio da técnica da dinâmica, escutou as angústias de diversos professores, percebendo que a

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Carvalho (2009), antes de ser substituído pelo termo *deficiência*.

insegurança em saber lidar com os estudantes com deficiência intelectual é o que mais tem interferido em um trabalho significativo, pois a falta de diálogo entre a escola e o professor, a insatisfação e o luto vivenciados pelos pais, entre outros, desafiam diariamente os professores que trabalham com esses estudantes.

Muitas vezes, o despreparo dos professores faz com que as propostas pedagógicas se tornem insignificantes. A esse respeito, Carvalho (2009) propôs para algumas professoras elaborar recursos para utilizar no processo de aprendizagem inclusiva. Todavia, de acordo com a autora, as professoras não sabiam como fazer isto, de modo que não desenvolveram uma proposta de ensino inclusivo. As inquietações das professoras, ao não conseguir elaborar uma atividade inclusiva, deixa claro o quanto precisamos refletir sobre as práticas e os currículos, a fim de atender a diversidade nos espaços escolares.

Incluir não é simplesmente aceitar os estudantes com deficiência intelectual nas escolas, trabalhando aleatoriamente com eles; além disso, não depende apenas do professor, mas, sim, de uma equipe de profissionais, que necessita planejar e se dedicar, com muita responsabilidade, na garantia da aprendizagem desses estudantes, estimulando e respeitando as suas singularidades.

### **2.3 CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO NA PERSPECTIVA FREIREANA**

Na jornada educacional, foram (e ainda são) longos os debates de docentes e gestores sobre as propostas curriculares, uma vez que ainda nos deparamos com currículos engessados, ultrapassados e desarticulados dos saberes necessários e emancipatórios.

Menezes e Santiago (2014) alertam que há relações de poder estabelecidas no currículo, denominando este de *currículo elitista* ou *currículo excludente*. Numa mesma linha de pensamento, Althusser (1970), no livro “Aparelhos Ideológicos de Estado”, diz que o interesse burguês (classe dominante) está entre o público e o privado, validando, assim, o domínio sobre os subordinados (classe dominada), exercendo e sobrepondo seus poderes até mesmo sobre o Estado.

Para Saul e Saul (2016), por sua vez:

Não raro, os grupos conservadores ‘sequestram’ e subvertem, de acordo com seus interesses, bandeiras de luta tradicionalmente contra-hegemônicas, tais como: a gestão democrática e a formação de educadores para a justiça social. Fazem isso com o apoio da mídia de massa e a divulgação de pesquisas por eles produzidas, financiadas e avaliadas, gerando crenças e práticas que, por vezes, são acriticamente aceitas pela opinião pública, governos e até mesmo instituições educativas. Dessa

maneira, alcançam seus objetivos de aumentar lucros e manter o controle da educação, desenvolvendo ações que reforçam a divisão social do trabalho, ampliam a distância entre teoria e prática e resultam em pouca ou nenhuma mudança efetiva em termos de qualidade social (Saul; Saul, 2016, p. 22).

Embora a discussão desta subseção priorize as contribuições freireanas e os saberes imprescindíveis do conteúdo programático, acreditamos que é necessário abrir um parêntese aqui para abordar os interesses neoliberais. Desse modo, questionamos: o que o neoliberalismo propõe para os currículos que não consideram as especificidades das crianças com deficiência?

Sobre este questionamento, Macedo (2019) responde que a barbárie sempre esteve presente, uma vez que o mercado diz concentrar as rendas e assegurar os direitos humanos, mas o que precisamos saber é o seguinte: “e quem entra como humano?” (Macedo, 2019, p. 1122). Além disso, a autora destaca que a educação tem sido encarada como mercadoria, e as políticas que alimentam o ego das pessoas que têm acesso e poder econômico, margens para que o neoliberalismo se fortalecesse em todos os espaços, dentre os quais o campo educacional.

Freire (1987), por seu turno, defende que o avanço da superação de uma educação opressora se dá através do diálogo como forma de libertação. São as vivências significativas, emancipadas no currículo, que modificam o cenário da classe dominada. Dessa forma, deve-se aproveitar o que o sujeito traz consigo para a escola. Nessa direção, o autor questiona o seguinte:

Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (Freire, 2010, p. 30).

Se considerássemos o que Freire (2010) recomenda, talvez o espaço educacional poderia tornar-se um local de resistência às políticas hegemônicas, neoliberais, oferecendo formação e ferramentas que permitissem aos professores desenvolver um currículo honesto e levar em consideração as especificidades do público. Muitas vezes, contudo, o currículo é excludente e não tem a intenção de atender aos estudantes. Ademais, esse currículo tem como interesse concentrar-se na classe dominante, que mantém o poder, alimenta o centralismo, a passividade e o silêncio do oprimido (povo popular) com uma falsa generosidade.

No livro “Pedagogia da libertação”, Freire (1987) defende que existe uma maneira

para a libertação do povo: a emancipação dos oprimidos. Esta obra é dividida em quatro capítulos que abordam as objetividades, subjetividades e características da pedagogia freireana. No primeiro capítulo, o autor sustenta que a concepção dialógica tem como essência a libertação da classe oprimida do seu real contexto, evidenciando a educação libertadora como uma possibilidade de o sujeito ter uma postura crítica sobre o mundo, através de inquietações, intelectualidade, relação dialógica e humildade. É na educação libertadora, portanto, que localizamos um currículo emancipador, o qual pode permitir o desenvolvimento de seres pensantes e protagonistas das suas próprias histórias

Em contrapartida, a educação bancária, como instrumento de opressão, preenche o currículo dos educandos com narrações, memorizações e repetições, encarando-os como vasilhas, que são cheias diariamente, por meio da cultura do silêncio. Nessa direção, a educação bancária acaba ocasionando o “medo da liberdade”, o que Freire chamou de “perigo da conscientização”, formando indivíduos que concordam com a maneira de pensar de outros indivíduos sem questionar, que apenas obedecem, que são subordinados.

Um currículo que não leva em consideração as especificidades dos estudantes acaba oprimindo, desumanizando, manipulando, iludindo e até mesmo causando medo nesses alunos, o que é exatamente o objetivo do sistema opressor, o qual visa apenas o poder. Isto significa que o oprimido é manipulado, silenciado, submetido, vítima e rotulado como aquele que nada sabe (Freire, 1987).

No entanto, se os educadores, quando da construção do currículo, utilizarem as ferramentas – registros, observação, interação com os estudantes – disponíveis, estruturando o currículo através do diálogo, avançaremos em direção à educação libertadora, que é dialógica, cognoscente, mediada pelo mundo, pela transformação da horizontalidade e pela criatividade.

Estas características da prática permitem-me perspectivar na realidade educativa da escola os significados da tessitura de construção de um currículo emancipatório, num processo que transforma os atores da cena educativa em articuladores críticos entre as proposições curriculares mais amplas, suas condições contextuais e percepções formativas próprias, enquanto desenham a trajetória coletiva de produção do conhecimento escolar, a partir da reflexão coletiva, cujos significados são construídos na relação com o entorno social mais amplo e a realidade imediata da comunidade (Cunha, 2011, p. 583).

Para Freire (1987), a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, sendo o diálogo o meio para a prática da liberdade e a dialogicidade, para a educação problematizadora. Dessa maneira, no diálogo, encontram-se dois elementos que constituem o fazer do professor: a ação e a reflexão, elementos que precisam caminhar juntos.

Ademais, o autor alerta a respeito do cuidado com a palavra, para que ela não seja desacreditada, para que seja levada a sério. Nesse sentido, Freire (1987) ressalta algumas características pertinentes para uma educação libertadora: a palavra, que precisa ser verdadeira; o compromisso para a transformação como prática da liberdade; a pronúncia no mundo para modificá-lo; e o amor, que também é um diálogo e compromisso dos homens.

Um dos marcos sobre a compreensão da dialogicidade é que ela não se realiza do educador para o educando, ou seja, de forma vertical, mas, sim, de forma horizontal, em que os estudantes e professores são participantes de um aprendizado coletivo, apresentando com contribuições pertinentes em direção à autonomia.

Tudo o que caminha na contramão da dialogicidade, Freire (1987) chama de *antidialógico*, ou seja, um rompimento do diálogo. A ação antidialógica é a conquista das massas passivas, alienadas, espectadoras, pelas elites dominantes, que necessitam da conquista como espécie de dominação. Esta é a ânsia de oprimir. Então, dividir os indivíduos entre quem sabe e quem não sabe é uma condição indispensável à continuidade do poder, pois o interesse do opressor é enfraquecer os oprimidos ainda mais. Diante disso, quanto mais se intensifica a alienação e quanto mais alienados estão os oprimidos, é ainda mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. A divisão facilita a manutenção do opressor, no que tange à manipulação das ações da classe dominadora, cujo objetivo é salvar a si própria, a sua riqueza, o seu poder e estilo de vida, esmagando os demais e anestesiando-os para que não saiam do lugar.

Por isso, é importante que o contexto cultural seja fortalecido no desenvolvimento do currículo, respeitando a realidade do mundo dos estudantes, apresentando outras possibilidades de olhar para o mundo, explorando a criatividade e – como é primordial para o autor – o amor como fundamento no mundo.

Diante disso, desbarbarizar tornou-se uma questão emergente no currículo e nas políticas educacionais. Essa reorganização dos próprios objetivos cujo o ato de planejar, pode chamar os cidadãos à responsabilidade, já que a justiça social é o que articula as lutas por igualdade social. Desse modo, caminhar contra a hegemonia é começar a revolução, por meio de lutas sociais, dentro dos espaços escolares, bem como na construção de um currículo emancipatório, que considere as necessidades individuais dos estudantes (Macedo, 2019; Saviani, 2014; Freire, 1987).

Destarte, comprometidos com os saberes necessários e entendendo que o currículo é formador das identidades dos estudantes, é importante que as nossas práticas pedagógicas levem em consideração as singularidades e as formas de aprendizagem desses estudantes,

adequando-se à realidade deles nas suas especificidades, tendo em vista a sua linguagem e possibilitando a inclusão, a fim de desenvolver um planejamento acessível e democrático.

## **2.4 ADEQUAÇÕES, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO ACESSÍVEL PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**Sabemos dos** desafios existentes na educação inclusiva, no que se refere às adequações, ao currículo e ao planejamento acessível para os estudantes com deficiência intelectual. No entanto, precisamos desmistificar socialmente que esses estudantes são limitados, no que tange ao processo de aprendizagem deles, pois o ser humano é singular. Por isso, faz-se necessário desenvolver um planejamento adequado aos interesses e às curiosidades desses alunos.

Ao pesquisar sobre deficiência intelectual, seu desenvolvimento e acerca do transtorno da aprendizagem no âmbito da inclusão escolar, Santos (2012) defende que é possível estabelecer um contexto pedagógico que contemple os estudantes com deficiência intelectual, pois, ao desenvolvermos uma didática individualizada, levando em consideração o interesse desse estudante, avançaremos para a sua aprendizagem.

A educação inclusiva assumiu fortemente essa responsabilidade de abarcar métodos e reflexões que possam garantir a todo e qualquer aluno o direito à educação formal (escolar). Com o aluno que possui deficiência intelectual não é diferente, mesmo que as características próprias desse quadro impeçam a aquisição suficiente dos conteúdos propostos pelos programas curriculares. A pessoa com deficiência intelectual possui condições estruturais e funcionais que comprometem a adaptação ao ambiente e a ampla aquisição de informações (Santos, 2012, p. 3).

Desse modo, não podemos limitar o que os estudantes com deficiência intelectual podem ou não aprender (Santos, 2012). Muitas vezes, o planejamento do professor, na prática, não sai como o esperado, logo, esse planejamento precisa estar aberto a ajustes e adequações, considerando a proposta da inclusão. É de extrema importância que, enquanto mediadores, estejamos atentos para flexibilizar a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, pois mudanças poderão acontecer no decorrer das aulas, para melhor atender às necessidades desses estudantes. Dessa forma, é imprescindível que o currículo esteja previamente adequado ao planejamento.

Elencamos algumas das concepções sobre a estrutura da interação, adequação, do currículo e planejamento, em sala de aula, segundo Zabala (1998):

- Adequar às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, de uma

maneira flexível, inclusive no planejamento;

- Partilhar, no início e final da aula, as contribuições e os conhecimentos desses estudantes;
- Nortear e assegurar o que os estudantes com deficiência intelectual estão fazendo e o que podem fazer;
- Desafiar, a partir de atividades que estejam ao alcance desses estudantes;
- Oferecer ajuda adequada ao enfrentamento de obstáculos;
- Promover atividades que considerem o conhecimento prévio dos estudantes com deficiência intelectual;
- Estabelecer um ambiente acolhedor e seguro, para propiciar autoestima e autoconhecimento;
- Estabelecer combinados para uma melhor convivência;
- Planejar ações que potencializam a autonomia dos estudantes com deficiência intelectual;
- Avaliar, de forma formativa, as habilidades, capacidades e superação desses estudantes, levando em consideração a sua autoavaliação.

De acordo com Zabala (1998), o planejamento tem início dentro da sala de aula, pois é partindo da realidade dos alunos que o professor poderá planejar o que será realizado. Devemos refletir, enquanto docentes, como desenvolver o planejamento de maneira a incluir todos os estudantes nas atividades da rotina escolar; além de atentar e respeitar a diversidade do grupo com o qual estamos trabalhando, considerando o que os alunos já trazem para a sala de aula, em termos de conhecimentos, e respeitando as suas especificidades.

É muito comum ouvirmos acerca da prática pedagógica: ‘é preciso respeitar os conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana, de seu meio social’. Conhecimentos que as crianças aprendem no dia a dia e que vão constituindo seus modos de ser, de pensar, de agir, de querer, de sentir. Suas interações com os adultos, com crianças mais velhas e com produtos culturais vão dirigindo a linguagem, a imitação, a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, os valores, os hábitos (Padilha, 2017, p. 5).

A deficiência intelectual tem singularidades que a distinguem de outras deficiências. Por isso, não tratamos com *pessoas com deficiências intelectuais*, no plural, mas, sim, com *pessoa com deficiência*, no singular, pois as limitações variam de pessoa para pessoa, podendo ser diferentes na forma e no grau de comprometimento (Santos, 2012). Diante disso, outra característica do planejamento que precisa ser levada em consideração é que ele deve ser flexível. O professor que trabalha a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual

precisa estar em constante estado de alerta, a fim de sanar as dificuldades que, muitas vezes, impossibilitam esses estudantes de serem detentores do seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, “as limitações e possibilidades educacionais do estudante com deficiência intelectual não requerem intervenções complexas em relação às práticas pedagógicas comuns, mas exigem do professor uma atuação mais próxima, frequente e particular em relação a cada objetivo escolar” (Santos, 2012, p. 4).

Um espaço escolar aberto às possibilidades de um currículo acessível, que atenda aos estudantes com deficiência intelectual, poderá atingir as potencialidades desses estudantes, proporcionando a inclusão de forma respeitosa, bem como estabelecer relações interativas dentro da sala de aula, garantindo aos estudantes com deficiência intelectual um processo de aprendizagem como sujeitos ativos, seguros, afetuosos e motivados, o que pode ser feito a partir de diversas ferramentas, como, por exemplo, o PNLD.

## **2.5 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD) E SUAS POSSIBILIDADES PARA O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

O histórico do PNLD (1937-2015), no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), revela que o programa em questão é um dos mais antigos, no que se refere à distribuição de livros didáticos nas redes públicas e instituições sem fins lucrativos no Brasil. Tendo início com outras nomenclaturas, no ano de 1937, há, aproximadamente, 80 anos, o PNLD vem realizando melhorias em suas execuções.<sup>8</sup>

No dia 21 de outubro de 1937, foi estabelecido pela Lei de nº 93: “a) organizar e publicar a Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional, revendo-lhes as sucessivas edições; b) editar toda sorte de obras raras ou preciosas, que sejam de grande interesse para a cultura nacional; promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros” (Brasil, 1937). Além disso, ainda naquele ano, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL).

Com o objetivo de controle sobre os livros didáticos, em 30 de dezembro de 1938, o Decreto nº 1.006 estabeleceu uma comissão para controlar a produção e circulação desses livros pelo país. Já em 1945, consolidou-se a produção, importação e utilização do livro didático, mas sem que os professores pudessem opinar se o referido material estava ou não de

---

<sup>8</sup> Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwbmxiKj>.

Acesso em: 23 out. 2022.

acordo com os interesses do seu grupo-classe. Nesse período, o professor não tinha autonomia para escolher o livro didático a ser utilizado pelos seus alunos.

Em 1996, houve um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), permitindo a criação da comissão de livros técnicos e didáticos. O acordo foi feito com o propósito de coordenar as ações referentes à produção dos livros didáticos, fazendo com que os recursos garantissem a produção de 51 milhões desses livros, no período de três anos.

A Portaria nº 35, de 11 de março de 1970, ampliou o sistema de coedição de livros didáticos com editoras nacionais, partindo dos recursos do INL, que, em 1971, também passou a desenvolver livros didáticos para o ensino fundamental. Em 1976, com o Decreto nº 77.107, de 4 de fevereiro, o governo investiu na compra de livros didáticos e os distribuiu para uma parte das escolas e das unidades.

No entanto, com a retirada do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) assumiu a responsabilidade pela execução do programa do livro didático, enquanto os recursos advinham da FNDE, pois o dinheiro da FENAME era insuficiente para atender aos estudantes da rede pública. Destacamos, contudo, que as escolas municipais sequer constavam na lista para receber esses materiais.

Em 1983, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) substituiu a FENAME, propondo a participação dos professores na escolha dos livros didáticos, uma vez que esses profissionais estavam cientes dos problemas presentes nesses materiais. Porém, essa dinâmica não durou muito tempo, pois com o Decreto nº 91.542, de 19 de julho de 1985, o PNLD assumiu a responsabilidade pela produção e disseminação dos livros didáticos e propôs diversas mudanças.

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias; Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (Brasil 2017, n. p.).

Entretanto, em 1992, aconteceu um retrocesso, pois os orçamentos foram comprometidos, havendo mais um recuo na distribuição dos livros didáticos, o que limitou o atendimento até a 4ª série. Assim, entre 1993 e 1994, “[...] são definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação ‘Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos’ MEC/FAE/UNESCO” (Brasil, 2017, n. p.).

De forma gradativa, em 1995, ocorreu a universalização dos livros didáticos no ensino fundamental, atendendo as disciplinas de língua portuguesa e matemática; em 1996, por sua vez, as disciplinas de ciências e, em 1997, de geografia e história. Em 2000, o PNLD distribuiu dicionários para os estudantes de 1º a 4º série. Historicamente, foi a primeira vez em que o livro didático antecedeu ao ano que seria utilizado, sendo entregue em 2000 para ser usado pelas escolas no ano seguinte.

Nesse sentido, o PNLD, em 2002 e 2003, intensificou a entrega dos dicionários, ampliando-a às séries e às turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2004, ele ampliou as entregas dos livros didáticos ao 1º ano do ensino médio, nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. No mesmo ano, foram entregues 38,9 milhões de dicionários para uso pessoal dos alunos. Além disso, houve a implantação de um programa para registrar e controlar o remanejamento e a distribuição da reserva técnica. Já nos anos de 2005 e 2006, todas as regiões do país e todas as séries tiveram acesso aos livros didáticos e dicionários. Em 2006, foram contemplados os estudantes surdos, que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A distribuição para esse público, contudo, ocorreu apenas para as turmas de 1º a 4º série/1º ao 5º ano.

Em 2007, o FNDE comprou 110,2 milhões de livros didáticos para reposição. Em 2008, 31,1 milhões de estudantes de 139,8 mil escolas da rede pública foram atendidos com esses livros. Ademais, 18,2 milhões de livros, para 7,1 milhões de estudantes de 15,2 mil escolas públicas do ensino médio. No ano de 2007, os livros didáticos de história e química foram implementados, e, no ano de 2008, os de física e geografia.

No entanto, embora os números de estudantes contemplados sejam altos, a implementação do livro didático, levando em consideração as diversas deficiências, ficou, como de costume, em terceiro ou quarto plano, pois, apenas no ano de 2008, o material foi disponibilizado para os estudantes surdos, que receberam dicionários, livros de língua portuguesa em Libras e CD-ROMs.

Já o ano de 2009, foi marcado pelo investimento e pela distribuição de livros didáticos, sendo disponibilizados 114,8 milhões desses livros para 36,6 milhões de estudantes da educação básica usufruírem em 2010. O investimento foi de R\$622,3 milhões nas turmas de 1º ao 5º ano e de R\$18,8 milhões na compra de obras para o público da EJA. Em 2010, o investimento triplicou para R\$893 milhões na distribuição de 129 mil livros para todo o ensino fundamental. Dessa vez, ampliou-se a entrega de livros didáticos de língua inglesa. “Ainda em 2010, é publicado o Decreto nº. 7.084, de 27 de janeiro, que dispõe sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático: PNLD e o Programa

Nacional Biblioteca da Escola” (Brasil, 2017).

Em 2011, o FNDE distribuiu livros didáticos para o segmento da EJA e para o ensino médio, disponibilizando, pela primeira vez, livros didáticos de inglês e espanhol. Com os avanços tecnológicos, em 2012, foi publicado um edital para parceiros de serviço público e gratuito que disponibilizassem ferramentas complementares – jogos, vídeos, literaturas digitais –, para os estudantes se engajarem em seus estudos.

Então, em 2014, as escolas que tinham acesso à internet receberam o material complementar, enquanto as demais receberam esse material em DVD. No ano de 2015, as editoras apresentaram obras multimídias, reunindo livros impressos e digitais. A versão digital deveria apresentar o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como, por exemplo, vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem (Brasil, 2017).

Segundo Munakata (2016, p. 4),

Uma dessas coisas peculiares à escola é precisamente o livro didático. Certamente ele pode estar em outros lugares, como na biblioteca de um colecionador excêntrico, nos gabinetes do avaliador ou do pesquisador de livros didáticos, mas a sua existência só se justifica na e pela escola.

Desse modo, entendemos que o livro didático possui um papel importante na vida das famílias, dos professores e estudantes brasileiros, pois é um dos instrumentos pedagógicos que possibilitam a aquisição de saberes. Portanto, é necessário refletir sobre a importância desse material, tanto socialmente quanto pedagogicamente (Bittencourt, 2013).

Nesse sentido, cabe ao professor ter cautela ao escolher e usar esse material na sala de aula, visto que, da mesma forma que o livro didático é um material importante para os docentes, também é para os estudantes. Dessa forma, o livro didático deverá acompanhar a linguagem dos estudantes, obedecendo aos critérios de faixa etária, vocabulários, propostas pedagógicas, entre outros, a fim de facilitar a aprendizagem.

Leituras, atividades direcionadas, curiosidades, protagonismo, entre outros, podem despertar o prazer de aprender dos estudantes. Além disso, através da cultura escolar, podemos favorecer a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, destacando não apenas as regras, representações ou símbolos, mas também as adequações e condutas com novos significados que ocorrem no espaço escolar.

Cabe questionar como ficam os professores e responsáveis por esses estudantes, uma vez que são personagens primordiais. Existe uma discussão complexa, quando o assunto é

livro didático, pois, para uma parcela dos professores, esse livro é o maior responsável pela precariedade do nosso cenário educacional. Em contrapartida, há aqueles que acreditam que o livro didático é uma importante ferramenta pedagógica e utilizam esse material em seu planejamento.

Pesquisadores do livro didático também apresentam opiniões distintas, uma vez que, para alguns, prevalece a neutralidade; enquanto outros defendem que o livro didático consiste em “um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” (Bittencourt, 2013, p. 71).

Salientamos que a indústria cultural, indiretamente, interfere nas propostas curriculares educacionais ligadas à fabricação e elaboração dos conteúdos curriculares. O livro didático obedece aos critérios de venda, devendo ser sedutor, a começar pela sua capa, que, em geral, é bem ilustrativa. Muitas vezes, amplia-se para os primeiros textos, a fim de que atendam aos aspectos mercadológicos. De acordo com Bittencourt (2011),

As funções atuais do livro didático são: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos (Bittencourt, 2011, p. 307).

Desse modo, indagamos: o que o livro didático, como uma ferramenta pedagógica de maior suporte para os professores e estudantes, tem feito para atender às singularidades do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual?

Considerando que o livro didático ainda é um desafio, pois a responsabilidade de incluir todos os alunos, sem exceção, exige atenção e conhecimento, para além do que está exposto nesse material, é primordial conhecer as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual e não apenas as necessidades do mercado.

Conforme Bittencourt (2013), o poder está nas mãos do professor, visto que ele fará a atuação que corresponda com os seus estudantes, ele dirá como e para quem usar o livro didático, mesmo sabendo que “[...] [esse] livro é limitado por razões econômicas, técnicas e ideológicas” (Bittencourt, 2013, p. 71, acréscimo nosso), o que pode limitar, também, os estudantes, as suas reflexões e formação intelectual, fazendo com que reproduzam o que está exposto nesse material, muitas vezes, sem fundamento.

### **3 METODOLOGIA**

A presente pesquisa se insere no campo da Educação, na perspectiva da educação inclusiva, e possui como objeto de investigação o livro didático de língua portuguesa acessível para os estudantes com deficiência intelectual. Iniciaremos, nesta seção, reavendo os objetivos deste estudo e, em seguida, apresentaremos a abordagem metodológica, o campo, os participantes da pesquisa, os procedimentos, bem como a proposta de análise dos dados.

#### **3.1 OBJETIVOS**

##### **3.1.1 Objetivo geral**

- Compreender como as adequações do livro didático de língua portuguesa podem fomentar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

##### **3.1.2 Objetivos específicos**

- Analisar se e como o livro didático é utilizado em sala de aula pelo estudante com deficiência intelectual;
- Identificar quais as formas de intervenção pedagógica e os agrupamentos realizados pela professora;
- Analisar como intervenções curriculares ajustadas no livro didático de língua portuguesa podem favorecer a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual;
- Analisar se e como o estudante com deficiência intelectual faz parte dessas propostas.

#### **3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA**

Partindo dos objetivos traçados, a presente pesquisa é de caráter qualitativo, pois proporcionou uma aproximação, o mais perto possível, do nosso objeto de investigação, uma vez que a pesquisa qualitativa possibilita a interação com o fenômeno. É o campo que concentra a pesquisa, os instrumentos e técnicas para o tratamento dos dados coletados (Bardin, 1997; Flick, 2009; Lüdke *et al.*, 1986; Jaccoud *et al.*, 2008).

Nessa perspectiva, Guerra (2014) diz que:

Na abordagem qualitativa, a cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam das situações [...] (Guerra, 2014, p. 110).

Desse modo, recorreremos aos seguintes elementos, que caracterizam a pesquisa qualitativa: 1) interação dos participantes com o pesquisador; 2) observações, informações e registros coletados; e 3) interpretação e tratamento dos dados. Esses elementos são essenciais para pesquisa qualitativa, de acordo com Guerra (2014).

Ademais, realizamos um estudo de caso, que é um tipo de pesquisa amplamente utilizada nas Ciências Humanas, pois visa investigar uma unidade específica, bem como as características cruciais do objeto de estudo (Gil, 2002; Mazzotti, 2006; Neves, 1996; Ventura, 2007). Além de estimular novas descobertas em função da flexibilidade do seu planejamento, ao enfatizar a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo, o estudo de caso é capaz de apresentar, de forma simples, os procedimentos da análise em profundidade, os processos e as relações entre eles.

Entender “o que torna exemplar em um estudo de caso é ser significativo, completo, considerar perspectivas alternadas, apresentar evidências suficientes e ser elaborado de uma maneira atraente” (Ventura, 2007, p. 385). Além disso, o estudo de caso exige organização, contextualização e informações coerentes.

Sendo assim, Gil (2002) destaca as quatro fases do estudo de caso: 1) delimitação da unidade de caso; 2) coleta de dados; 3) seleção de análise e interpretação dos dados; e 4) elaboração do relatório.

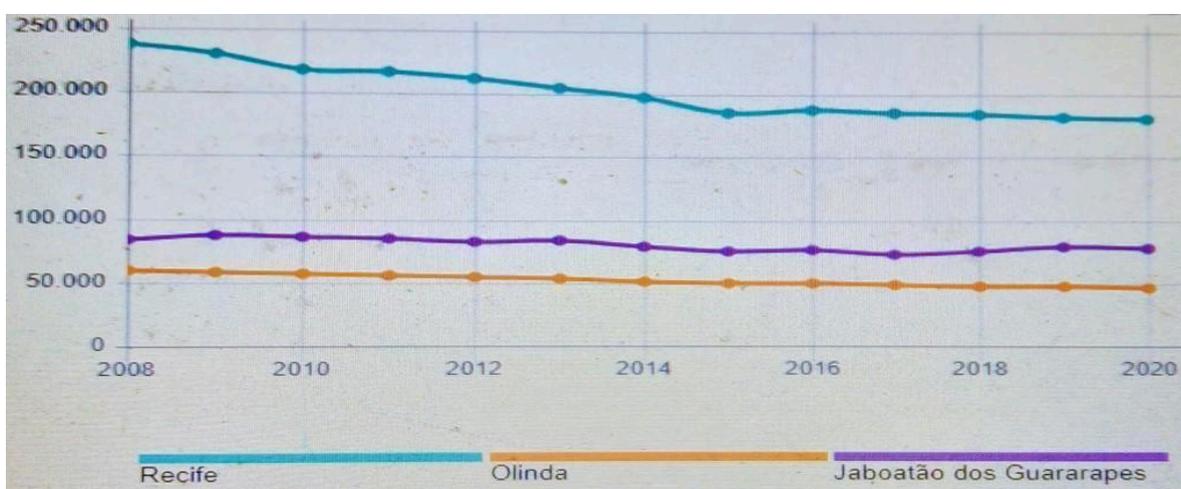
Desse modo, a primeira fase do nosso estudo de caso foi a sua delimitação, exigindo um olhar cuidadoso da pesquisadora, a fim de perceber quais dados seriam necessários para chegar à compreensão do objeto. Na segunda fase, foi realizada a coleta dos dados, com procedimentos qualitativos, quais sejam: a observação e a entrevista semiestruturada. Existe, portanto, uma pluralidade de processos implicados na coleta de dados. Já na terceira fase, a responsabilidade foi dupla, visto que foram realizadas a análise e interpretação dos dados. Para tanto, o *corpus* foi selecionado previamente pela pesquisadora, para posterior definição do plano de análise. Na quarta fase, foi elaborado o relatório, que compreende o detalhamento da análise dos dados, em diálogo com referencial teórico, para a categorização, demonstração, validação e fidelidade dos dados coletados. Vejamos a seguir.

### 3.3 CAMPO

A pesquisa ocorreu na Escola Municipal Mentas Brilhantes<sup>9</sup> da rede pública de ensino do Recife, em Pernambuco. Essa escola, assim como as outras escolas dessa rede, atende ao PNLD, sendo o livro didático um dos instrumentos pedagógicos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A rede pública de ensino do Recife foi escolhida, dentre as redes de Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes, por ser a rede de ensino que mais concentra estudantes com deficiência, conforme os dados do IBGE (IBGE, 2021), o que podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Ensino básico/matrículas/ensino fundamental



Fonte: IBGE (2021).

De acordo com as informações acima, é evidente que, na rede do Recife, na área educacional, prevalece o quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência, quando comparado ao total de matrículas desses estudantes nas redes de Olinda e de Jaboatão dos Guararapes.

Diante disso, realizamos um levantamento das escolas do Recife, levando em consideração apenas aquelas que atendessem ao público de estudantes com deficiência intelectual e trabalhassem com o PNLD em turmas do 1º ao 5º ano. Nesse levantamento, encontramos a Escola Municipal Mentas Brilhantes, pesquisamos a sua localização e levantamos a hipótese de que a referida escola seria um campo de pesquisa que garantiria o nosso acesso e a nossa permanência durante a pesquisa de campo.

A Escola Municipal Mentas Brilhantes oferece o ensino fundamental (anos iniciais),

<sup>9</sup> Nome fictício, para manter o sigilo dos envolvidos.

atendendo à população da localidade. Em relação à infraestrutura, a escola conta com água filtrada, água da rede pública, coleta de lixo, energia da rede pública, acesso à internet e alimentação escolar para os estudantes.

Ainda no que diz respeito à infraestrutura, a Escola Municipal Mentres Brilhantes tem 4 (quatro) salas de aula do 1º ao 5º ano, intercalando as turmas nos turnos da manhã e tarde; 1 (uma) cozinha; 1 (um) almoxarifado; 1 (um) banheiro para os professores; 1 (uma) sala da secretaria; 1 (um) laboratório de informática; 1 (uma) sala do AEE; 1 (um) banheiro masculino; 1 um banheiro feminino; 1 (um) banheiro com acessibilidade para os estudantes com deficiência; rampas; 1 (uma) área com areia; 1 um pátio para lazer; 1 (um) espaço para o plantio; e 1 (uma) biblioteca, que, no momento, está desativada, sendo utilizada para o projeto de xadrez, que acontece nas sextas-feiras, no contraturno das aulas.

### 3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A princípio, o contato com a gestora aconteceu por ligação, mas ela nos informou que estava com muitas demandas, então não teria certeza se a pesquisa poderia ser desenvolvida na escola. Mesmo assim, fomos à instituição, e, prontamente, a gestora nos atendeu. Então, apresentamos o projeto de pesquisa, enfatizando os objetivos do estudo, bem como o nosso público alvo. A gestora demonstrou interesse e deu todas as orientações para que a pesquisa pudesse ser realizada na Escola Municipal Mentres Brilhantes.

Seguindo as orientações da gestora, no terceiro encontro com ela, entregamos a carta de anuência, assinada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE), e o projeto de pesquisa, para que a gestora estivesse resguardada. Então, ela nos apresentou 2 (dois) possíveis participantes para a pesquisa. Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 3 – Identificação do possível participante da pesquisa

<b>ESTUDANTE</b>	<b>IDADE</b>	<b>ANO</b>	<b>DEFICIÊNCIA</b>	<b>DESCRIÇÃO DO ESTUDANTE</b>
------------------	--------------	------------	--------------------	-------------------------------

Romeu <sup>10</sup>	11 anos	5º	Intelectual	Romeu é um estudante que apresenta defasagens cognitivas, por diversas situações, pois falta muito e, quando comparece às aulas, passa a tarde inteira comendo guloseimas, dançando e passeando pela sala de aula e pelos corredores. Sem uma rotina estabelecida, seu choro favorece a fuga das atividades que a estagiária prepara. Devido à inconstância da presença de Romeu nas aulas, ele não foi escolhido como participante desta pesquisa.
Mateus <sup>11</sup>	11 anos	5º	Intelectual	Mateus é um estudante que apresenta defasagens cognitivas, mas demonstra interesse em aprender o que lhe é ensinado. A sua participação e frequência escolar são significativas. Além disso, ele conta com os colegas de classe para ajudá-lo a realizar as suas atividades e demonstra tranquilidade na sala de aula. Devido à possibilidade de maior frequência de Mateus nas aulas, ele foi selecionado para participar desta pesquisa.

Fonte: A autora (2023).

Além do participante Mateus – estudante com deficiência intelectual –, a professora dele, Maria,<sup>12</sup> também participou desta pesquisa. Maria é uma professora polivalente, que leciona as seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, história, ciências, geografia e artes.

Frisamos que o contato com o estudante com deficiência intelectual só aconteceu depois da autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelo familiar responsável pelo estudante.

Em relação ao perfil da participante Maria, ela tem 46 anos, é licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Pedagogia Hospitalar. Tem 16 (dezesseis) anos de atuação e relatou ter experiência em salas de aula regulares com estudantes com deficiência. Atualmente, a professora Maria está responsável pela turma do 5º ano, que tem 22 estudantes, dos quais 16 (dezesseis) são estudantes sem deficiência e 6 (seis), com deficiência.

**O estudante** Mateus, por sua vez, tem 11 anos, é filho de mãe solo<sup>13</sup> e estuda na Escola Mentos Brilhantes desde o seu 3º ano, realizado em 2021, em formato híbrido, devido

<sup>10</sup> Nome fictício, para manter o sigilo do participante.

<sup>11</sup> Nome fictício, para manter o sigilo do participante.

<sup>12</sup> Nome fictício, para manter o sigilo do participante.

<sup>13</sup> Mulher que assume, de forma exclusiva, todas as responsabilidades pelo filho, sejam elas financeiras ou afetivas. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=mae+solo&sca>. Acesso em: 2023.

à pandemia da Covid-19. Já o 4º ano do aluno, foi feito de forma presencial, em 2022. No ano de 2023, Mateus cursou o 5º ano, no turno da tarde.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados, utilizamos três instrumentos: observação; entrevista semiestruturada; e intervenção. A escolha dos instrumentos levou em consideração a ordem dos objetivos desta pesquisa.

#### 3.6.1 Observação

A observação é uma das técnicas mais comuns e relevantes presentes nas diversas pesquisas, nos estudos de condutas e em situações complexas. Muitas vezes, as pesquisas são consolidadas, justamente, através da contribuição da observação (Silva; Ferreira, 2015). Nesse sentido, Lüdke e André (1986) pontuam que:

[...] o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informações. Assim, se o estudo é feito numa escola, o pesquisador procurará fazer observações em situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e de saída, das crianças; estará coletando dados no início, no meio e no final do semestre letivo. [...] Com essas variedades de informações, oriundas de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses [...] (Lüdke; André, 1986, p. 19).

Ainda conforme Lüdke e André (1986), a observação pode ajudar a delimitar o objeto de investigação. Dessa forma, na primeira fase desta pesquisa, contamos com um diário de campo para fazer anotações relevantes, registrando sobre a participação do estudante com deficiência intelectual na escola e nas aulas de língua portuguesa, como fazia o manuseio do livro didático, o envolvimento do estudante com deficiência intelectual com os conteúdos e com a professora, bem como acerca dos suportes para a garantia da aprendizagem desse estudante.

Para Vianna (2003 *apud* Silva; Ferreira, 2015), a observação pode ser estruturada ou semiestruturada. A observação estruturada acontece, em geral, em laboratório, onde, normalmente, todas as ações são controladas; as observações realizadas nesta pesquisa, contudo, foram semiestruturadas, feitas com o auxílio de um *checklist*, que ajudou a direcionar o nosso olhar para os aspectos mais significativos da realidade observada.

Diante disso, realizamos 6 (seis) observações nas aulas de língua portuguesa da

professora Maria, mais especificamente, observamos 2 (duas) aulas por semana, durante 3 (três) semanas, com duração de três (3) horas por dia.

Quadro 4 – Apresentamos como foram divididas as observações

2h	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª semana			X		X
2ª semana	X		X		
3ª semana	X		X		

Fonte: A autora (2024).

Durante as observações, utilizamos um roteiro de observação para realizar anotações relevantes sobre a infraestrutura da sala de aula, a gestão escolar, a professora Maria, o estudante com deficiência intelectual e a família dele (cf. Apêndice A).

i) **Na sala de aula do estudante com deficiência intelectual:** quantos estudantes? Adultos de referência? Tem acompanhante? ii) **Recursos tecnológicos:** internet? Ventilação? aparelhos eletrônicos? iii) **Recursos didáticos:** materiais pedagógicos adaptados? Suportes de pranchas? iv) **Supervisão do planejamento adaptado:** coordenação? AEE? v) **Atendimento Educacional Especializado:** comparece ao contraturno? Apoio pedagógico? vi) **Pautas de reunião e inclusão pedagógica:** formação? Plantão pedagógico? vii) **Planejamento:** planejamento? currículo adaptado? viii) **Didática:** quadro? relação? compreensão? ix) **Relação com o estudante com deficiência intelectual:** acolhimento? x) **Atividades de classe e casa:** acontecem? frequência? xi) **Dificuldades frente às atividades:** conhece as letras? Tempo de concentração? xii) **Habilidades:** interesses? Capacidade? xiii) **Disciplina de língua portuguesa:** fase? Escrita? Leitura? Compreensão? xiv) **Reside próximo à escola:** perto? Longe? xv) **A entrada do estudante:** com quem vai para escola? xvi) **Escolarização do pai ou responsável:** formação? xvii) **Sobre a criança com deficiência intelectual:** frente aos desafios, o estudante se desorganiza frente algum desafio?

Antes de iniciarmos a observação, contudo, a pedido da direção da Escola Municipal Mentos Brilhantes e considerando os aspectos éticos da pesquisa, solicitamos a autorização da professora Maria para observar as suas aulas. A professora revisitou o seu cronograma e a sua dinâmica de sala, adaptando-os e priorizando as aulas de língua portuguesa. Essas aulas,

como já dito, foram desenvolvidas em 2 (dois) dias da semana: na 1ª semana, quarta-feira e sexta-feira; na 2ª semana, na segunda-feira e quarta-feira; na 3ª semana, na segunda-feira e quarta-feira. Apesar de Mateus ter faltado a uma dessas aulas, nós conseguimos remanejar e seguir a dinâmica da observação.

### 3.6.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista oportuniza o contato mais direto entre o entrevistador e o entrevistado. É o momento em que o pesquisador pode coletar informações a respeito do que não pode ser observado. Além disso, “com a entrevista, o pesquisador visa obter informações subjetivas, pois dessa forma o entrevistado expõe seus valores, atitudes, crenças, que em outros tipos de coleta de dados, como na observação, seria mais difícil ou até impossível” (Silva; Ferreira, 2015, p. 9).

É imprescindível, portanto, que o entrevistador se organize previamente para o momento da entrevista, visto que ele deverá ter em mente o que gostaria de saber ou entender acerca do entrevistado. Em relação à entrevista semiestruturada, esta caracteriza-se como um dos instrumentos básicos de coleta de dados na pesquisa científica (Lüdke; André, 1986).

Dessa maneira, para a terceira fase desta pesquisa, contamos com a participação da professora Maria, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do estudante Mateus. A docente respondeu às perguntas da nossa entrevista, realizada com o auxílio de um roteiro previamente organizado (Apêndice B). Como as respostas foram orais, recorreremos a um gravador de voz e, em seguida, realizamos a transcrição da gravação.

Para Guerra (2014, p. 20) “o roteiro pode possuir até perguntas fechadas, geralmente de identificação ou classificação, mas possui principalmente perguntas abertas, dando ao entrevistado a possibilidade de falar mais livremente sobre o tema proposto”.

Destarte, o roteiro da entrevista foi organizado em três blocos: 1) **perfil da professora** – nome, idade, formação, tempo de formação/atuação –; 2) **perfil do estudante com deficiência intelectual** – nome, idade, laudo, interesses, observações pelo professor/a –, além de perguntas, como: é seu primeiro aluno com deficiência intelectual? Como o perfil dessa criança foi apresentado para você pela gestão? Qual é o meio de comunicação que essa criança com deficiência intelectual utiliza com você? As necessidades e dificuldades, ela consegue compartilhar com você? A relação com o grupo da sala? Na sua concepção, a família da criança com deficiência intelectual é presente? Por quê? Quais as maiores dificuldades, pensando no todo dessa criança com deficiência intelectual, na sala regular?

Quais habilidades você observa na criança com deficiência intelectual?; e 3) **práticas pedagógicas** – observações do professor sobre o aluno, como, por exemplo, desafios, avanços, interesses, estratégias, a fim de assegurar o processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual: como tem sido as atividades de ensino da criança com deficiência intelectual? Como é esquematizado o seu planejamento? Semanalmente, mensalmente ou anualmente? Explique. Você tem algum suporte pedagógico para atender à criança com deficiência intelectual? Sabe a formação? O que acontece quando a criança com deficiência intelectual não compreende o assunto que você está ministrando? O que facilita a compreensão dessa criança com deficiência intelectual? Você utiliza o livro didático de língua portuguesa? E a criança com deficiência intelectual? Nesses momentos, o que a criança com deficiência intelectual faz?

Ademais, deixamos em aberto, para que a professora Maria relatasse o que ela acredita ser importante para a inclusão das crianças com deficiência intelectual na escola.

### **3.6.3 Intervenção pedagógica**

A intervenção pedagógica define-se pela atuação em moldar e inovar algo, levando em consideração o contexto educacional, o que envolve e interfere no planejamento de ensino. O objetivo da intervenção, nesta pesquisa, é compreender os avanços do estudante com deficiência intelectual, através das adequações do seu livro didático, avaliando e produzindo respostas coerentes sobre seus efeitos, com base nos dados e em teóricos da área (Damiani *et al.*, 2013).

No campo da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, a pesquisa de intervenção pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, bem como para a realização de ajustes necessários à garantia e permanência dos estudantes com deficiência intelectual na escola. A pesquisa intervém pedagogicamente, resultando em melhorias no processo de aprendizagem desses alunos.

Sendo assim, considerando os alunos com deficiência intelectual como sujeitos ativos e pensando as propostas para o ensino fundamental, uma vez que os estudantes já estão em contato com o PNLD, a terceira e última fase desta pesquisa contou com uma intervenção no livro didático de língua portuguesa, atendendo aos objetivos das adequações, considerando-as como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

As adequações no livro didático foram feitas a partir das informações fornecidas

oralmente pela professora Maria acerca das aulas de língua portuguesa, pois não tivemos acesso ao planejamento da docente, que explicou que ainda estava se organizando para fazê-lo. As adequações eram entregues semanalmente à professora para ela avaliá-las e autorizar a aplicação em sala de aula.

Dessa forma, nas 1ª e 2ª semanas, realizamos a intervenção, junto ao estudante Mateus e à professora Maria; nas 3ª e 4ª semanas, oferecemos suporte, junto à professora participante, seguindo os conteúdos abordados; nas 5ª e 6ª semanas, demonstrando autonomia, o estudante Mateus tomou a iniciativa e começou a fazer a sua atividade, quando as dúvidas surgiam, a professora Maria dava-lhe orientações. A intervenção pode ser melhor visualizada no quadro abaixo:

Quadro 5 – Distribuição da intervenção pedagógica, ao longo da semana

	<b>SEGUNDA-FEIRA</b>	<b>TERÇA-FEIRA</b>	<b>QUARTA-FEIRA</b>	<b>QUINTA-FEIRA</b>	<b>SEXTA-FEIRA</b>
<b>1ª semana</b>	X (intervenção )		X (intervenção )		X (intervenção)
<b>2ª semana</b>	X (intervenção)		X (intervenção)		X (intervenção)
<b>3ª semana</b>	X (intervenção com a professora)		X (intervenção com a professora)		X (intervenção com a professora)
<b>4ª semana</b>	X (intervenção e observação da participação)	X (intervenção com a professora)	X(intervenção e observação da participação)		X (intervenção e observação da participação)
<b>5ª semana</b>	X (intervenção)		X (intervenção)		X (intervenção)

6ª semana	X (intervenção)		X (intervenção)		
-----------	--------------------	--	--------------------	--	--

Fonte: A autora (2023).

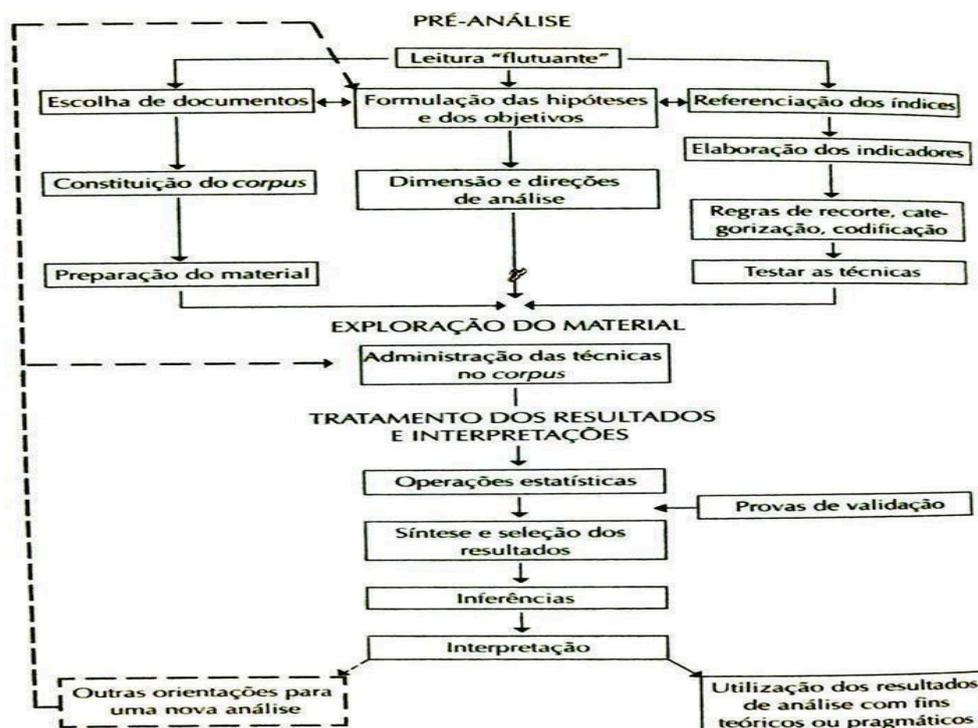
### 3.7 PROPOSTA DE ANÁLISE DOS DADOS

Para realizar a análise dos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo, de Bardin (1997), que traz contribuições para as análises das pesquisas qualitativas, na tentativa de compreender aquilo que está por trás das palavras. Para a autora, as fases da Análise de Conteúdo são as seguintes: 1) organização; 2) codificação; e 3) categorização.

A fase da pré-análise designa a organização como a primeira etapa da sistematização das ideias iniciais da análise de dados. Normalmente, ela possui três tarefas principais: a escolha do documento; as hipóteses, a partir dos objetivos; e a estruturação, que dá fundamento à interpretação. É importante considerar que a escolha do documento depende dos objetivos da pesquisa ou que o objetivo só pode ser possível em função do documento.

Outro ponto da pré-análise é a exploração do material, fase em que o pesquisador analisa os conteúdos dos dados, o que pode ser feito manualmente ou por meio do computador, tratando os dados coletados de forma detalhada e seguindo, assim, as regras previamente articuladas. Por fim, a pré-análise consiste, também, no tratamento obtido e interpretativo dos resultados, o que permite estabelecer o quadro dos “resultados, diagramas, figuras e modelos que condensam e põem as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2011, p. 131).

Figura 1 - Fases da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin



Fonte: Bardin (2011, p. 132).

Após a pré-análise, a segunda fase diz respeito à etapa da codificação, por meio da qual os dados são tratados de forma sistemática. Para Bardin (2011), a codificação é agregada em unidades, sendo elas: unidades de registro e unidades de contexto.

a) A unidade de registro - É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro (Bardin, 2011, p. 134).

Portanto, a unidade de registro é utilizada para compreender opiniões, crenças, atitudes, acontecimentos, entre outras temáticas numa análise. Já a unidade de contexto, “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que possa compreender a significação exata da unidade de registro” (Bardin, 2011, p. 137) Ou seja, essas são as unidades que direcionam o que será analisado, constituindo-se na unidade de análise.

A última fase é a de categorização, que consiste num processo no qual organizam-se e

classificam-se as ideias em categorias. Essas categorias são divisões que, através de títulos, ordenam onde cada assunto deve ficar. Por exemplo: o tema desta pesquisa permitiu estabelecer a categoria *flexibilização do currículo*, então, tudo aquilo que relacionava-se à tentativa de facilitar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual foi inserido nesta categoria.

Destarte, agrupar elementos em categorias impõe investigar o que eles têm de semelhante. Por isso, “a categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário: isolar os elementos; a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (Bardin, 2011, p. 148).

A categorização, além de estar presente nas pesquisas qualitativas, é uma tarefa diária, estando, portanto, presente em nossas vidas, visto que, no nosso cotidiano, frequentemente classificamos ou ordenamos elementos. Assegura Bardin (2011) que, para ser um bom analista, faz-se necessário ter a capacidade de categorizar um material renovado de teorias evolutivas.

Assim, o intuito desta pesquisa é contribuir para a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, mantendo o sigilo dos profissionais e discentes, recorrendo a documentos legais e aos autores que defendem o desenvolvimento de práticas que facilitem o processo de aprendizagem desses estudantes na escola.

Desse modo, considerando os objetivos desta pesquisa, estabelecemos as seguintes categorias: **inclusão do estudante com deficiência intelectual; práticas pedagógicas; relação escola/família; e adequação do livro didático.**

Na próxima seção, apresentamos os resultados e realizamos a discussão.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora a pesquisa tenha o objetivo de falar sobre inclusão, é necessário considerar a história da exclusão dos estudantes com deficiência intelectual. Lugares já assegurados legalmente, como, por exemplo, a escola, ainda apresentam vestígios do fracasso desses estudantes até os dias atuais. Muitos são os estigmas, rótulos, barreiras, que refletem no trabalho pedagógico e no pertencimento dos estudantes com deficiência intelectual no espaço escolar.

Todavia, não perdemos a esperança, pois as políticas de defesa do direito à educação dos estudantes com deficiência têm avançado (PNEE, 2008). Além disso, pesquisas como esta têm mostrado os limites que o processo de inclusão apresenta. Esse processo, contudo, precisa “[...] ser concebido como a dimensão de máxima importância nas experiências educacionais, secundarizando-se outros, como os advindos das áreas médica e psicológica, de forma a situar no docente e sob a sua responsabilidade o poder de planejar [...]” (Ferreira, 2013, p. 10).

Nesta seção, realizamos a análise dos dados, traçando o perfil do estudante Mateus, a partir, sobretudo, dos documentos disponibilizados pela escola.

### 4.1 PERFIL DO ESTUDANTE MATEUS

- Quem é Mateus?

Mateus é negro, magro, da camada popular, tem 11 anos e 5 (cinco) irmãos. Estuda na Escola Municipal Mentas Brilhantes desde o 3º ano, tendo ingressado em 2021. No espaço escolar, o estudante apresenta tranquilidade, timidez e passividade, no que tange às propostas direcionadas a ele. Além disso, Mateus adora atividades que envolvem matemática ou desenho, e a sua relação com o grupo-classe é de muita interação, seja nas brincadeiras ou em atividades pedagógicas.

- Qual é o seu diagnóstico?

Recentemente, em março de 2023, Mateus foi diagnosticado com deficiência intelectual CID10:F70. A neurologista infantil o encaminhou para terapias, mas, no momento, o estudante só faz uso do medicamento e tem o suporte da sala do AEE.

- O que ele poderá aprender?

Mesmo o estudante, muitas vezes, não compreendendo a aula e apresentando dificuldades na escrita, observamos o interesse e esforço de Mateus nas aulas e no processo de aprendizagem. Por exemplo: o estudante foi solicitado a escrever o seu nome completo em determinada atividade. Então, a professora Maria forneceu a prancha com as sílabas do nome do aluno, bem como possibilitou o suporte de um adulto ou colega, para que Mateus pudesse preencher o cabeçalho. O estudante escreveu com letras cursivas, mas também misturou letras cursivas e letras bastões, tornando a leitura compreensível.

Nos momentos de exposição oral do conteúdo, Mateus demonstra pouca compreensão do que é dito pela docente, mas o seu colega lhe passa as informações. A leitura de Mateus e da sua turma está abaixo do esperado pela professora Maria. Ademais, ele leva um tempo maior para finalizar as suas atividades, mesmo se tratando dos textos menores que lhes são lidos ou entregues. Em algumas situações, Mateus compreende os textos, mas, em outras, principalmente se tratando da leitura de textos grandes, faz-se necessária a mediação.

Diante disso, a escola, percebendo as dificuldades de Mateus, encaminhou ele para uma avaliação com a profissional do AEE na própria escola. Esse atendimento teve início no segundo bimestre do ano letivo de 2022, passando a ser realizado quinzenalmente, devido ao acordo feito com a mãe do estudante, que relatou dificuldades em levá-lo semanalmente. Em linhas gerais, os encontros com a professora especialista do AEE tem objetivado o fortalecimento de estratégias de alfabetização e raciocínio lógico.

## 4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

**Nesta subseção, realizamos a análise dos dados** coletados na entrevista feita com a professora Maria, discutindo acerca das possibilidades de ensinar e aprender levando em consideração a singularidade do estudante Mateus, que está em constante construção de mundo.

- Inclusão do estudante com deficiência intelectual

O processo da educação inclusiva, para muitos professores, é um desafio, pois inseguranças e dúvidas podem surgir no decorrer desse processo. A formação docente, muitas vezes, não capacita esse profissional para suprir as necessidades que existem na rotina da sala de aula, restando ao professor contar apenas com as experiências adquiridas com o tempo de vivência na escola.

Salientamos, então, a importância de oferecer maior suporte para atender aos estudantes com deficiência, aprimorando as práticas educacionais para a garantia de uma educação inclusiva realmente satisfatória. Quando necessário, deve-se melhorar as atividades propostas, promovendo adequações e flexibilizações, a fim de contemplar as especificidades e necessidades desses educandos, proporcionando, assim, a inclusão de todos.

Diante disso, nos espaços de ensino, é importante repensar e ampliar a metodologia, buscando atender a heterogeneidade dos alunos. Ademais, faz-se necessário diversificar as atividades, por meio de estratégias que possibilitem aos estudantes com deficiência intelectual o prazer no ato de aprender, independente das defasagens. Nesse cenário, é comum nos depararmos com especificidades e desafios, mas encontrar caminhos que supram as necessidades desses alunos, garantindo o direito deles de aprender, é imprescindível. Cabe ao professor, portanto, estar atento à realidade de cada estudante – com ou sem deficiência –, a fim de realizar uma mediação adequada.

Essas inquietações fizeram com que este estudo levantasse diálogos sobre a educação inclusiva dos estudantes com deficiência intelectual, tornando as experiências relevantes para a melhor preparação desta educação, a fim de possibilitar ampliações de como ensinar e aprender nesse contexto, mostrando como a inclusão pode contribuir no desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência intelectual. Na entrevista com a professora Maria, sobre a importância da inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, em especial, do aluno Mateus, a professora relatou o seguinte:

Eu acredito que mais formação, não só para as professoras que trabalham com ele, mas para todo corpo docente da escola. Por que? Porque a gente precisa realmente saber como lidar, quais atividades passar, como tratar, a gente já vem de uma experiência, e quem não tem? Que vai chegando e não tem, não conhece, não sabe. Eu acredito que mais formação (Professora Maria).

O questionamento da professora Maria: “a gente já vem de uma experiência, e quem não tem?”, leva-nos a refletir sobre o caráter meritocrático, homogeneizador e competitivo das escolas, as quais oprimem o docente, reduzindo-o a uma situação de impotência, principalmente frente aos seus estudantes com deficiência intelectual, pois muitas escolas acreditam que esses estudantes atrapalham o desenvolvimento do processo escolar. Diante dessa situação, a saída encontrada pela maioria dos professores é desvencilhar-se dos alunos com deficiência intelectual, visto que, aparentemente, eles não acompanham as turmas, encaminhando-os para qualquer outro lugar que, supostamente, saiba como ensiná-los (Brasil, 2007).

Dessa forma, é fundamental a existência de uma equipe multidisciplinar na escola para contribuir para o avanço dos estudantes com deficiência, ao invés de esperar que eles regridam ou que o professor demonstre insegurança ao lidar com eles, pois pode acontecer de, na hora do desespero, o professor anunciar à escola que não sabe mais o que fazer e, por vezes, desistir desses estudantes. No trecho acima, retirado da entrevista, percebemos que a professora Maria é transparente, ao verbalizar e, até mesmo, ao se questionar sobre quem não tem experiência para desenvolver um trabalho específico com os estudantes com deficiência, uma vez que a própria docente, apesar de ter essa experiência, ressaltou as dificuldades que ainda estão presentes no cotidiano escolar, quanto à educação inclusiva.

Diante dessa realidade, a professora Maria sugere a ampliação da formação de professores para trabalhar com a educação inclusiva, justamente um dos pontos que a Declaração de Salamanca aborda: “a preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas” (Brasil, 1994, p. 10). Se não caminhamos nessa direção, retomaremos a mesma problemática verbalizada por tantos professores sobre o sentimento de impotência quanto à garantia de uma educação inclusiva para os estudantes com deficiência. Sabemos que o professor, sozinho, pouco pode fazer diante da complexidade das questões que esses estudantes demandam (Brasil, 2005).

Muitas vezes,

A deficiência intelectual é caracterizada como redução da capacidade de aprendizagem e participação social, bem como o fato dessas condições se revelarem muito cedo. Não há um consenso na utilização desse termo, podendo assim originar interpretações controversas quanto à classificação (Cavalcante; Ferreira, 2011, p. 49).

Percebemos isto na colocação da professora Maria, ao perguntarmos como a gestão da escola apresentou o perfil de Mateus para ela:

Quando eu cheguei aqui na escola, ela falou que tinha dois com deficiência intelectual e três autistas. Um com o grau mais forte [elevado], e dois do grau leve, mas ela apresentou, mostrou todos os laudos que tinha, compartilhou tudo comigo (Professora Maria).

Percebemos que a professora Maria foi sinalizada pela gestão sobre o grupo que iria conduzir. Entretanto, o modelo médico apresentado fortemente em “graus” entende que o diagnóstico de deficiência, sugerido pelos testes de Quociente de Inteligência (QI), limita a identidade do estudante a uma norma estatística padronizada (Brasil, 2005).

Testagens como esta rotulam o estudante, limitando-o e incapacitando-o de chegar a qualquer lugar, pois “o QI avalia apenas aspectos quantitativos, visto que se trata de uma comparação entre a performance de um indivíduo e a de uma determinada população” (Brasil, 2005, p. 15).

Compreendemos que a escola deve passar por mudanças para acompanhar e lidar com a pluralidade e que faz-se necessário que as políticas inclusivas sejam levadas em consideração, no que tange à individualidade de cada estudante. Cristalizar as diferenças só fará com que os estudantes com deficiência acreditem que o espaço escolar não lhes cabe. Quando rotulamos esses estudantes, os quais já vêm de um contexto histórico e pessoal tão estigmatizado, acabamos reforçando a exclusão.

Dessa forma, não cabe à escola reproduzir modelos arcaicos, arraigados e carregados de preconceito. Cavalcante e Ferreira (2011) defendem que a interação e o meio constituem o estudante e não a deficiência deste, pois acreditam que “[...] a sociedade precisa permitir que todas as pessoas possam ter acesso ao meio cultural e aos processos de construção dialógica” (Cavalcante; Ferreira, 2011, p. 47). Para tanto, deve-se largar os métodos quantitativos que determinam o grau da insuficiência do intelecto e, ao invés disso, proporcionar caminhos alternativos, como advoga Vygotski (1991, p. 57):

Quando determinamos a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real. Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas.

Nessa abordagem sobre a formação da mente humana, o teórico supracitado versa sobre o caminho do desenvolvimento, pois, antes de o indivíduo adquirir um novo conhecimento, ele já carrega consigo conhecimentos prévios, ou seja, antes de adentrar no espaço escolar, o estudante já carrega uma bagagem de conhecimentos atribuídos pelo mundo. Assim, para quaisquer situações ou conhecimentos que lhes são apresentados na escola, ele já carrega situações ou conhecimentos preestabelecidos, devido ao contato com a cultura do mundo em que está inserido.

“A deficiência é aqui concebida como um fenômeno constituído por múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também, e com igual força, é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana” (Meletti, 2013, p. 14).

As práticas pedagógicas sistematizam o processo de aprendizagem, pois garantem o ensino, além de trazer uma educação de possibilidades, permitindo que o estudante tenha o

prazer de aprender. Portanto, essas práticas são primordiais para a formação das etapas de aprendizagem do estudante, como veremos a seguir.

- Práticas pedagógicas

A estrutura da prática pedagógica obedece a múltiplos determinantes e tem a sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes (Zabala, 2010). As várias configurações das práticas pedagógicas determinam uma complexidade que não é fácil de acompanhar. Muitas vezes, enquanto professores, achamos que a experiência é a única solução para atendermos aos estudantes com deficiência intelectual, mas, não. Segundo Zabala (2010), ao abordar sobre práticas pedagógicas e unidades de análise, um dos objetivos de um bom profissional em seu exercício é o conhecimento, pois ele intervém na prática, enquanto a experiência a comanda.

Desse modo, como saber se as experiências, os modelos, exemplos e propostas são os mais adequados? Quais são os critérios de avaliação? O que é satisfatório para o professor também é satisfatório para o estudante? Por que estamos convencidos? O que nos leva à resposta? Talvez, entender as provocações aqui levantadas no processo avaliativo, fundamentado, passando pela análise de como fazemos e para quem fazemos nos dê uma resposta (Vigotski, 2004).

Não é unicamente a prática que valida um resultado. É necessário estar fundamentado para unir a prática e a teoria. Devemos ter cuidado, pois é comum escutarmos “não existe uma receita de bolo para a sala de aula”. Não existir uma “receita” não significa desenvolver uma prática aleatória. Dessa forma, não podemos nos acomodar, precisamos estar constantemente em busca do conhecimento.

Nesse sentido, a deficiência intelectual exige pesquisa, para que, junto aos estudantes, o professor promova a afirmação da identidade destes, enquanto seres humanos que carregam valores pessoais e culturais. Para tanto, é necessário desenvolver práticas de ensino que levem em consideração as fases do desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual, promover rotinas que os motivem e os incluam no espaço escolar trabalhar com jogos para o fortalecimento da autoconfiança deles, fornecer atividades que levem em consideração as escolhas desses estudantes, a fim de prender a sua atenção no que foi proposto, aliviando tensões e estresses. Cabe entender e respeitar a limitação dos estudantes com deficiência intelectual, partindo das suas particularidades, para que o ambiente seja de acolhida e,

sobretudo, traga alegria para esses alunos (Santos, 2012).

Diante disso, perguntamos à professora Maria quais as maiores dificuldades de Mateus na sala de aula regular:

A maior dificuldade dele é na escrita e quando a gente retorna ao assunto, que é quando a gente faz a revisão, ele não consegue acompanhar. É como se ele travasse e não lembra do que a gente falou, mas ele tenta, ele é muito esforçado (Professora Maria).

O relato da professora Maria destaca um dos comprometimentos da deficiência intelectual: a memorização restrita. O fraco pensamento abstrato é uma característica presente na fluidez da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Desse modo, costuma-se subestimar esses estudantes, no que se refere à elaboração de conceitos científicos, parecendo até distante e quase impossível. Um dos vários exemplos é reduzir os objetivos de ensino, simplificar e inferiorizar as atividades propostas (Santos, 2012; Padilha, 2017).

Ao ser questionada sobre as habilidades que ela observa no estudante Mateus, a professora Maria disse o seguinte:

Habilidade em desenho. A maior parte das atividades dele, ele relata em desenho, e a escrita que é falha, mas a parte de desenho dele é muito boa (Professora Maria).

Quando, no momento da entrevista, questionamos quais as habilidades do estudante Mateus, a professora Maria resumiu em “desenho”. Diante disso, parece-nos que ela ainda não percebeu que a matemática é uma das matérias que o estudante mais demonstra interesse e conhecimento. Por vezes, Mateus realiza as atividades de matemática com tamanha autonomia, inclusive, é a disciplina que ele consegue realizar em casa, porque não precisa de um adulto como suporte. Percebemos, portanto, que não há investimento das funções psicológicas superiores, pois o estudante fica fazendo atividades aleatórias (desenhos) ao contexto.

Nesse sentido, Paulo Freire questiona: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 1996, p. 30). O questionamento do autor nos faz, enquanto professores, refletir sobre a nossa prática pedagógica, no que diz respeito aos interesses dos educandos. É importante pensar acerca do que fazemos para potencializar as competências dos alunos, a fim de garantir o seu pertencimento e crescimento nas diferentes áreas do conhecimento.

Perguntamos como são realizadas as atividades – de classe e de casa – do aluno Mateus, e a professora Maria explicou o seguinte:

Eu procuro ver até que nível ele vai, ele ainda está no pré-silábico, ainda caminhando. A gente está começando com as sílabas agora, eu estou apresentando as sílabas para poder ele fazer, mas ele consegue. Agora, na hora do ditado, a gente tem que mostrar o alfabeto móvel para ele poder fazer a ligação das atividades, temos que dar o suporte de todo jeito, porque ele esquece, não todas, mas algumas letras do alfabeto, ele esquece (Professora Maria).

A tarefa de casa, ele faz, que a mãe dele ajuda, a mãe, a irmã, ajuda. Ele sempre traz a tarefa pronta do jeito dele, como eu pedi. Deixa ele fazer do jeito que ele aprendeu. Deixa ele escrever do jeito dele (Professora Maria).

Apesar da resposta da professora Maria, quando pedimos a permissão do estudante Mateus para ver o seu caderno, observamos que as suas atividades estavam atrasadas. Além disso, o estudante afirmou não fazer as atividades de casa, pois a sua mãe não tem tempo para ajudá-lo, já que as suas irmãs mais novas demandam bastante tempo dela. Quando ele sabe fazer, como é o caso da disciplina de matemática, Mateus faz as atividades. No entanto, quando não sabe, não faz ou, então, faz uma atividade muito abaixo da sua turma e do seu conhecimento. A professora Maria, de maneira informal, disse que o avanço do aluno não foi mais do que o esperado, por falta de estímulo em casa.

De acordo com as contribuições de Carvalho (2013), questionamos: o que nos faz diferenciar o estudante com deficiência intelectual dos sem deficiência intelectual? O que leva um estudante com deficiência intelectual a se sentir abaixo da sua faixa etária? Será que o tratamento “diferente” ? Bem, essas indagações implicam revisitar as práticas pedagógicas da sala de aula.

- Relação família e escola

No que se refere à relação entre a família do aluno Mateus e a escola, perguntamos à professora Maria se a família dele é presente, e obtivemos a seguinte resposta:

É, sim! Ele só vive com a mãe. A mãe, todas as vezes que a gente precisa, necessita falar com ela, reuniões, ela é frequente, todas as reuniões ela é chamada e comparece. Tanto para levar ele para o médico, tudo. Tudo ela é presente na vida dele (Professora Maria).

“Imersa em um contexto sociocultural que ainda significa a deficiência intelectual como condição que incapacita, a família pode atribuir à criança e à sua condição de

deficiência a causa do seu insucesso escolar” (Carvalho, 2013, p. 234).

Carvalho (2013) discute sobre a submissão das famílias de estudantes com deficiência à escola, visto que, comumente, os familiares não questionam o processo de escolarização desses estudantes, sendo subordinados a tudo o que a escola coloca como verdade e acreditando que a aceitação do estudante na instituição já é o suficiente. A autora destaca que as famílias não têm ferramentas, como, por exemplo, conhecimentos, experiências, entre outras, para argumentar e assegurar o direito do estudante com deficiência nos espaços de ensino.

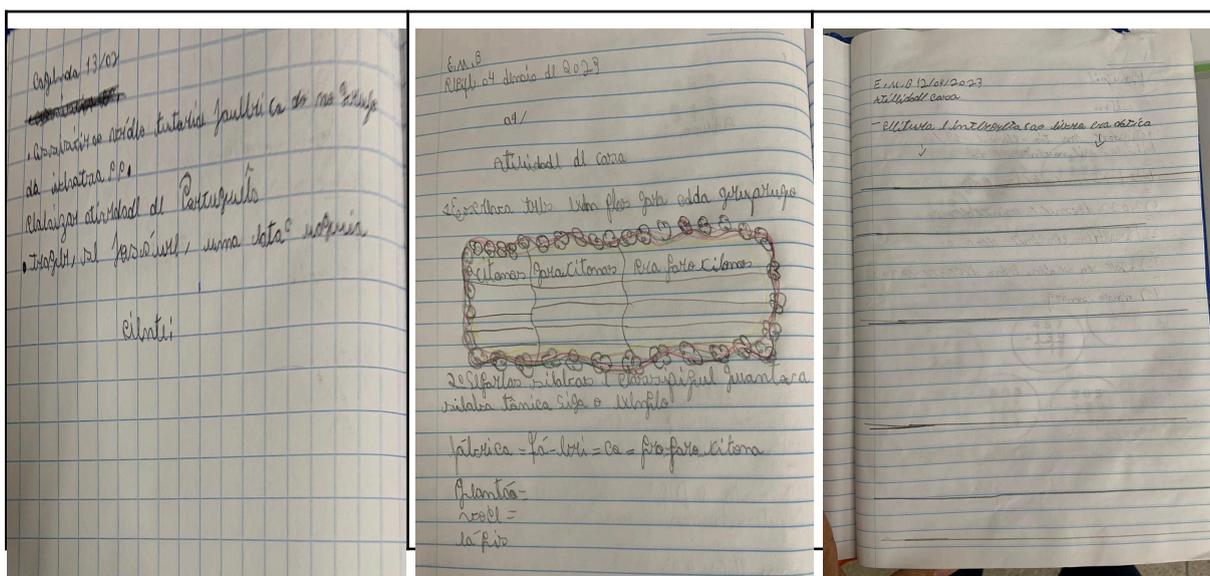
A fala de Carvalho (2013) espelha a história da família do estudante Mateus: a mãe pertencente à classe trabalhadora e a única responsável por educar, alimentar e acompanhar o desenvolvimento de mais de cinco filhos. A mãe relatou que, muitas vezes, a ausência do estudante Mateus na escola está atrelada à falta de passagem. Esse contexto representa as histórias de várias famílias de estudantes com deficiência, em que a mãe solo vivencia várias dificuldades, dentre as quais a falta de uma rede de apoio estruturada para auxiliá-la, sendo, portanto, a única adulta responsável pela família. Percebemos a falta de políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social e saúde, lançando um olhar para essa parcela da população negligenciada. Dessa forma, questões importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência ficam esquecidas, pois não há condições de atenção básica para que as famílias possam direcionar os seus cuidados para essas questões.

Isto é, essas questões, como, por exemplo, a importância da inserção da família, a escolha da escola, a avaliação do desempenho da escola, independentemente da classe social da família, entre outras, ficam relegadas a último plano. Segundo Carvalho (2013), contudo, “[...] a escola desempenha um papel crucial, e pode contribuir para a transformação de modos familiares de significar essas crianças e a escola” (Carvalho, 2013, p. 234-235).

Como já dito, enquanto a única responsável pelos cuidados dos filhos, a mãe de Mateus não consegue ajudá-lo nas atividades de casa, conforme exposto nas imagens abaixo:

Quadro 6 – Caderno de Mateus

ATIVIDADE DE CASA	ATIVIDADE DE CASA	ATIVIDADE DE CASA
-------------------	-------------------	-------------------



Fonte: A autora (2023).

Embora o papel da escola seja fundamental no processo do estudante, é a família que contribui para o desenvolvimento dele na sociedade. “A família apresenta-se como a matriz da aprendizagem humana, repleta de significados e práticas culturais singulares, geradoras de modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva” (Loureiro, 2017, p. 3).

A garantia efetiva do lugar que a criança em processo de aprendizagem ocupa pode suscitar transformações nos modos como a família relaciona-se com as crianças com deficiência intelectual. “Não se trata de ensinar, dar aulas para as famílias, mas de compartilhar modos qualitativamente distintos de relação com as crianças, modos que legitimem suas possibilidades diferentes de participação” (Carvalho, 2013, p. 235).

Embora a presença da mãe de Mateus na escola seja constante, visto que ela aparece sempre que é chamada, como acontece nos plantões pedagógicos, isto não determina que o acompanhamento das especificidades pedagógicas de Mateus está acontecendo de forma satisfatória, pois as suas cópias do quadro, do colega de sala e, às vezes, da estagiária não garantem totalmente a sua aprendizagem. No período da nossa observação, foram várias as tardes em que Mateus esperou as respostas da professora Maria no quadro ou, então, que o seu amigo fez a atividade para ele. Em seu caderno e livro, encontramos muitas atividades sem conclusão. Na sala de aula, Mateus demonstrava interesse em aprender, mas a sua passividade dava a entender que estava tudo bem, mesmo existindo falhas que prejudicam as suas diversas aprendizagens.

No que se refere à criança com problemas do desenvolvimento, a escola e o professor podem oferecer outras interpretações para seu aluno, interrogando sentidos que, muitas vezes, se cristalizam em função dos diagnósticos, classificações,

avaliações etc. Existe uma função estruturante, constitutiva, da educação que se estabelece a partir do lugar que se oferece ao outro (Vasques; Baptista, 2013, p. 278-279).

As possibilidades não estão exclusivamente no estudante, visto que o meio, a família, a instituição de ensino, entre outros, contribuem positivamente ou negativamente para as condições de aprendizagem do aluno. A escola e a família devem oportunizar a inserção adequada da criança no universo da escrita, possibilitando-a apropriar-se dos bens culturais e das produções científicas (Schwartz, 2018). Nesse cenário de aprendizagem e desenvolvimento, a parceria família-escola é crucial, acrescida da atenção integral à família do estudante, pois somos constituídos da nossa história social. Portanto, para avançar no processo de aprendizagem e pensar em questões específicas que permitam a acessibilidade pedagógica, como a adequação do livro didático, antes, essas condições básicas de aprendizagem precisam ser atendidas.

- Adequação do livro didático

A princípio, trazemos aqui um aporte legal, com o intuito de desmembrar o avanço da inclusão, que teve como marco a Constituição de 1988 e que vem sendo aprimorada nas políticas públicas, com a implementação de práticas curriculares e adequações, a fim de garantir ao estudante com deficiência o direito à educação.

A primeira carta pensada para o princípio educacional foi a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, estabelecida no dia 5 de outubro, que dispôs em seu artigo 205 o seguinte: a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; e a promoção e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e mercado. Já em seu artigo 206, a Constituição assegura igualdade e permanência; liberdade no ato de aprender e ensinar; liberdade de pensar; gratuidade no sistema público de ensino; garantia a educação e aprendizagem durante a vida. Em seu artigo 208, por sua vez, declara que é dever do Estado a garantia do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente nas salas regulares de ensino (Brasil, 1988).

Na mesma direção, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu título I e II, assegura princípios e fins da educação, com base na igualdade, no respeito, pluralismo, acesso e na permanência do ensino para todos (Brasil, 1996).

Assim como Mazzotta (2001), acreditamos que as políticas públicas asseguradas em

princípios inclusivos, legais, não podem ficar apenas no papel, mas precisam estar e ser coerentes com as necessidades dos indivíduos na prática, “pois estas variam de sujeito para sujeito nas cinco dimensões que constituem o conceito de deficiência intelectual: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, condições de saúde e contexto (ambiente e cultura)” (Stelmachuk; Mazzotta, 2012, p. 4).

Ao entrevistar a professora Maria, perguntamos o que acontece quando o aluno Mateus não consegue compreender o conteúdo ministrado por ela, e a docente respondeu da seguinte forma:

Eu adapto [o conteúdo] para a realidade dele. A gente volta, eu retorno com o assunto, retorno com as explicações até ele fixar, e com a ajuda da auxiliar, ela ajuda, fica lá falando. É um processo de repetição com ele para ele aprender (Professora Maria).

Percebemos que a fala da professora Maria é contraditória, visto que ela afirmou tanto adaptar o conteúdo à realidade do estudante Mateus quanto retomá-lo como ato de “repetição” para o aluno “fixar” o assunto. Diante disso, é importante refletir sobre como Paulo Freire (1987) conceitua a educação bancária:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 38).

Para o autor, a educação bancária, no sentido de *depósito de conteúdo*, não se preocupa com as possibilidades de recursos para o estudante aprender, mas, sim, em fixar, memorizar, decorar, depositar e reproduzir o que o professor ensina. É assim que a educação bancária trabalha, através de reproduções, pois não vê o estudante como um indivíduo que carrega conhecimentos prévios, curiosidades e interesses, enxergando-o, portanto, apenas como um mero receptor. Desse modo, na educação bancária,

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os

educandos, meros objetos. Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de 'experiência feita' para ser de experiência narrada ou transmitida (Freire, 1987, p. 38).

Na contramão da educação bancária no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência, o autor defende uma educação libertadora, a qual deve garantir o saber dos educandos como algo primordial no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a prática libertadora leva em consideração a cultura e o conhecimento prévio que os estudantes carregam, além de problematizar, atuar de forma respeitosa, quanto aos saberes dos estudantes, pensar na ação, compartilhar saberes, olhar o mundo de forma humanizada e comprometida com a libertação. Dessa forma, o professor que desenvolve uma prática libertadora mantém o diálogo, humaniza, cria, estimula, responde e age sobre a realidade (Freire, 1987).

Embora seja desafiador, entender o que é a deficiência intelectual e como agir e estimular os alunos faz parte de uma das práticas do professor para a superação da exclusão, além de estimular o convívio, o respeito e as brincadeiras que revigoram o crescimento do estudante com deficiência intelectual, contribuindo para a desconstrução do que é essa deficiência. Esses princípios apresentam possibilidades de potencialidades, aceitação, inclusão, autonomia e, o mais importante, pertencimento e liberdade.

Nas nossas observações, percebemos que o estudante Mateus demonstra atenção e interesse nas atividades, capacidade de entender e atender aos comandos da professora Maria e de dialogar sobre o que tem sentido ou não para ele, uma vez que verbaliza, quando satisfeito com a proposta da docente, e/ou silencia, quando precisa fazer algo que ele não gosta.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 49), destaca-se a necessidade de:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola [...].

Desse modo, a Lei nº 12.796, que altera a Lei nº 9.394, estabelece o “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (Brasil, 2013).

Santos e Martins (2015) tecem críticas às práticas dos professores desenvolvidas com estudantes com deficiência intelectual. Na compreensão das autoras, as dificuldades dos professores e o sistema de ensino levam à defasagem, visto que, no atendimento aos estudantes com deficiência, há estruturas escassas, começando pela formação docente e estendendo-se aos recursos de trabalho.

Questionamos se a professora Maria tem algum suporte pedagógico para atender ao estudante Mateus, e obtivemos dela a seguinte resposta:

Tenho. Temos a coordenadora pedagógica, que é formada, mas não sei a especialização. Se não me engano, [ela é] psicopedagoga. Temos a AEE, que também é formada em Psicopedagogia e ela trabalha com ele [Mateus] justamente no contraturno.

A estagiária. Ela está estudando Pedagogia. Aí, ela faz o estudo da pedagogia e pratica com ele [Mateus] (Professora Maria).

A professora Maria relatou que a equipe estabeleceu um vínculo e participa no processo escolar do estudante Mateus, sendo a coordenadora a responsável por orientar, cobrar e supervisionar o trabalho desenvolvido com o aluno; enquanto a professora do AEE responsabiliza-se por atender, potencializar e dar suporte às competências de Mateus.

No entanto, a professora Maria, por algum motivo, não forneceu a informação verdadeira sobre a formação da auxiliar de Mateus, a qual não está cursando Pedagogia, pois ainda está finalizando o ensino médio. Além disso, a própria auxiliar do aluno disse-nos que não tem certeza se fará graduação em Pedagogia e que tudo o que ela aprendeu, inclusive quanto ao trabalho com a inclusão escolar, foi devido ao que tem vivenciado no estágio e por meio de pesquisas no Google.

As questões relacionadas à formação do profissional de apoio (auxiliar) fomentam longas discussões nas redes de ensino. Todavia, precisamos entender que existem profissionais distintos que podem auxiliar os estudantes com deficiência. Se o auxílio for pedagógico, é necessária formação específica. Se não for, pode-se ter um cuidador. “Observa-se que nem todas as atribuições enumeradas têm caráter essencialmente pedagógico, ou exigem conhecimentos nesta área, sendo possível pensar que o auxiliar, conforme a necessidade do aluno, não necessariamente deva ser um profissional da educação” (Stelmachuk; Mazzotta, 2012, p. 11-12).

Tais informações deixam evidente a importância de serviços que apoiem e acompanhem os estudantes com deficiência, contribuindo para a não violação de direitos primordiais, como, por exemplo, o direito à educação. A LBI da Pessoa com Deficiência,

instituída no dia 6 de julho de 2015, assegura e promove o exercício dos direitos e a liberdade da pessoa com deficiência, quando, em seus artigos 27 e 28, dispõe o máximo de estímulo às habilidades sensoriais, físicas e intelectuais, segundo as necessidades e, sobretudo, os interesses da pessoa com deficiência, bem como a garantia de serviços, recursos na eliminação de barreiras, participação do estudante e da família nas tomadas de decisões, adoções de práticas pedagógicas inclusivas, materiais selecionados e flexibilização e adequação do currículo para a inclusão plena (Brasil, 2015).

Considerando as leis que regem a educação inclusiva, perguntamos à professora Maria o que facilita a compreensão do estudante Mateus na sala de aula, e ela respondeu que:

Ele compreende sempre com uma pessoa ao lado, coleguinha ou com nós mesmas. Ou comigo, professora, ou [com a] nossa auxiliar (Professora Maria).

Pesquisadora: então, você utiliza da estratégia de colocar estudante com estudante para ter essa interação?

Sempre. A gente coloca ele sempre com alguém, e ele mesmo procura um amigo para sentar com ele e fazer essas atividades (Professora Maria).

Ressaltamos que a elaboração conceitual não acontece sem a intervenção, tampouco é efeito da memorização. Se ocorresse assim, o falado, o ensinado e o orientado teriam resultados imediatos e iriam gerar mudanças bruscas. A elaboração conceitual, contudo, está interligada aos valores culturais da história do indivíduo, sejam estes sociais ou pessoais. Partindo da vida social, os conceitos são atingidos em um tempo e espaço específicos, assim como as interações, que ajudam o sujeito a formar conceitos, significados das palavras, das atitudes, dos sentimentos, entre outros.

Imagem 1 – Mateus e seu colega da sala

ATIVIDADE DE CLASSE



Fonte: A autora (2023).

A professora Maria disse que os amigos ajudam o estudante Mateus com as atividades. Porém, o colega que sentava ao lado dele (Imagem 1), conforme percebemos no nosso período de observação, é ativo e competitivo, além de gostar de finalizar as atividades antes de todos os outros alunos da sala. Por isso, ele costumava fazer todas as atividades do livro sozinho e, só depois, entregava o livro para Mateus, que apenas copiava as respostas. De modo semelhante, quando percebia que estava chegando a hora do lanche ou intervalo, o colega de Mateus pegava o livro de volta e fazia as atividades por ele, que, nesse momento, ficava apenas observando o colega. Enquanto isso, a auxiliar do estudante Mateus direcionava a sua atenção para o outro estudante com deficiência intelectual da sala, o qual demanda uma organização corporal.

Segundo Padilha (2017), a elaboração de conceitos não acontece sozinha, ela é construída nas relações entre as pessoas, nas experiências, entre outros. São esses conceitos e experiências que, através das interações, constituem o sujeito.

Diante disso, a fim de descobrir como o estudante Mateus se relaciona com os seus colegas, perguntamos à professora Maria como é a relação dele com o grupo-classe, e ela disse o seguinte:

Muito boa! Ainda bem. Graças a Deus, os meninos são bem amigáveis com ele, e ajudam, e são bem parceiros, tanto nas atividades, como no cuidado com ele. Os meninos têm muito apego por ele.

O estudante Mateus, como mencionamos anteriormente, é um aluno tranquilo, não demanda desafios comportamentais, é calado e não tem negativas para com o seu grupo. Além disso, ele brinca com os colegas, gosta de jogos de cartas e jogos de tabuleiro, como, por exemplo, damas, dominó, jogo da velha, entre outros. Na rotina da escola, há o horário do parque. Assim, por volta das 15h10, o estudante Mateus é convidado pelos amigos para participar das brincadeiras. Demonstrando alegria, Mateus brinca de forma autônoma, como podemos observar na imagem abaixo:

Imagem 2 – Mateus e um colega da sala jogando bola



Fonte: A autora (2023).

O paradigma histórico-cultural defende que todo homem se constitui, desde o seu nascimento, por meio das relações sociais. Esta teoria destaca a dependência que temos uns dos outros: de um lado, há o processo histórico, que oferece informações já estabelecidas sobre o mundo, e do outro, a liberdade de construir uma visão pessoal sobre esse mesmo mundo. Como seres humanos sociáveis, construímos as nossas histórias individuais e coletivas, pois temos a participação do outro, através da cultura. Dessa maneira, o ser humano consolida as suas vivências – as quais ele começou a construir na infância – em sua formação adulta. Ademais, acumulamos marcos históricos nas relações sociais, e as partilhas se estendem para a vida adulta (Martins, 1997; Vigotsky, 2001).

O processo de hominização também ocorre no campo educacional. Portanto, a escola tem uma contribuição ímpar nesse processo. Para Vigotsky (2001), o conhecimento acontece no interpsicológico, ou seja, existe antes no contexto histórico-cultural em que a pessoa está inserida, e, depois, de forma mais elaborada, ele acontece no campo intrapsicológico. Para o

autor, é dessa maneira que ocorre o processo de internalização dos processos psicológicos superiores.

As interações sociais precedentes são fundamentais, visto que, de acordo com Vigotsky (2001), proporcionam aos indivíduos possibilidades que ajudam a constituir, através dos acessos, ferramentas físicas ou simbólicas, desenvolvidas nas suas partilhas sociais, transformando o mundo. A respeito dessas ferramentas, o autor, ao falar sobre a linguagem, evidencia o real num dado tempo e espaço, aponta o modo pelo qual a criança apreende as circunstâncias em que vive, cumprindo uma dupla função: de um lado, permite a comunicação, organiza e medeia a conduta; de outro, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais (Martins, 1997) que existem nas relações.

Compreendendo o papel fundamental da linguagem nesse processo do indivíduo, perguntamos qual é o meio de comunicação que o aluno Mateus utiliza com a professora Maria, a qual respondeu: “comigo, é o oral. Interage muito bem” (Professora Maria). Além disso, questionamos se o aluno consegue compartilhar as suas necessidades e dificuldades com a docente, e ela disse o seguinte: “consegue, consegue falar tudo” (Professora Maria).

Acreditamos que o que mais importa é que o professor permita que os estudantes tenham condições de realizar as atividades, tomando consciência do que sabem, do que não sabem e do que querem saber a respeito do que está sendo estudado (Brasil, 2006).

Diante disso, o planejamento é uma ferramenta estratégica que possibilita chegarmos a um determinado resultado. Pensando no ato de planejar, com o objetivo de alcançar as necessidades específicas dos estudantes, pedimos para a professora Maria explicar como ela desenvolve o seu planejamento:

Semanalmente. Nosso planejamento é feito por semana. Toda sexta-feira, a gente faz o planejamento da outra semana e entrega para nossa coordenadora avaliar, e ela nos dá o retorno para executar na próxima semana com eles (Professora Maria).

Mesmo a professora Maria afirmando que desenvolve o seu planejamento semanalmente, visto que essa é a forma como o corpo docente da escola se organiza, observamos contradições na condução das suas aulas. Ademais, quando solicitamos o seu planejamento, a docente enviou, através do *WhatsApp*, apenas as páginas do livro que ela iria utilizar na semana.

Para o estudante Mateus e pensando na dinâmica de quem facilita os processos de aprendizagem dele, é primordial o desenvolvimento do plano de aula, bem como a antecipação e organização das possibilidades de adequar e ampliar as alternativas de ensino.

Padilha (2017) diz que os conceitos espontâneos ou do cotidiano, que caminham ao encontro dos conceitos científicos, exigem, na sua complexidade, que o professor esteja atento aos objetivos pedagógicos, pois o ato de planejar as atividades didáticas e os modos de avaliar os avanços dos estudantes dependem do planejamento, o qual possibilita ter certeza das necessidades dos estudantes e rever as retomadas e os (re)planejamentos.

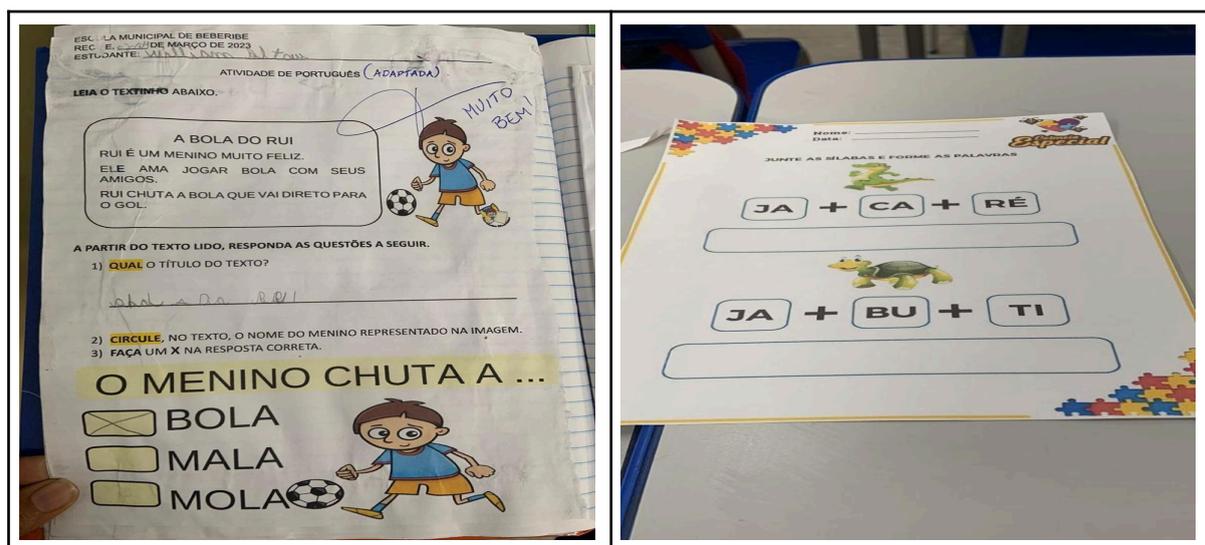
Embora o estudante Mateus demonstre avanços pedagógicos, inúmeros são os desafios para o 5º ano. Portanto, os estímulos, as adequações e flexibilizações farão com que a aprendizagem do aluno ocorra por caminhos alternativos. Um dos desafios enfrentados, por exemplo, diz respeito ao manuseio do livro didático. Sobre isso, questionamos se, assim como os outros alunos da turma, Mateus utiliza o livro didático de língua portuguesa, e obtivemos a seguinte resposta da professora Maria: “também. Utiliza todos os recursos dos meninos ditos ‘normais’.<sup>14</sup> Tudo que a gente utiliza com um [aluno], a gente utiliza com o outro” (Professora Maria).

Acreditamos que a resposta da professora Maria é a resposta mais coerente, quanto ao que fazer no espaço educacional. No entanto, observamos que muitas atividades estavam acima ou abaixo do conhecimento do estudante Mateus. Uma das atividades adaptadas que o estudante fez na sala e também levou para fazer em casa serviu mais como uma representação de uma atividade de casa do que como uma atividade com sentido ou intuito pedagógico, já que seguiu uma proposta muito abaixo do que o estudante Mateus sabia. No quadro a seguir, apresentamos atividades desenvolvidas com o aluno:

Quadro 7 – Atividades desenvolvidas com o estudante Mateus

ATIVIDADE DE CLASSE	ATIVIDADE DE CASA
---------------------	-------------------

<sup>14</sup> Ao utilizar o termo “normais”, a Professora Maria dá a entender que o estudante com deficiência é “anormal”.



Fonte: A autora (2023).

As duas atividades de língua portuguesa expostas acima foram sinalizadas pela professora Maria como atividades *adaptadas* para o estudante Mateus. Essas atividades encontram-se disponíveis na internet.

Pensando no desencontro de informações, visto que observamos a dificuldade do estudante Mateus para realizar as atividades do livro didático, o que levava-o, muitas vezes, a fazer atividades paralelas às propostas na aula, questionamos a professora Maria sobre o uso do livro didático pelo aluno:

Ele faz as atividades do livro, ele entra na internet conosco. Do mesmo jeito que a gente trabalha com os outros [alunos], a gente trabalha com ele, tudo igual. Só que a atividade, a gente passa diferenciada, na hora da atividade, ele faz com todos os amigos ajudando e nossa própria auxiliar, e ele também faz algumas atividades mais leves individual (Professora Maria).

Acreditamos que as atividades denominadas pela professora Maria de “leves” acabam violando os direitos do estudante Mateus. Quando a docente diz que os amigos ajudam o aluno, percebemos que a interação é primordial para o processo de aprendizagem. “Por outro lado, não devemos desconsiderar que, dependendo do modo como as interações forem implementadas e mediadas, podemos intensificar e cristalizar o preconceito” (Meletti, 2013, p. 25). A interação é fundamental para estabelecer a convivência, formar vínculos e garantir a aprendizagem. Entretanto, como sinaliza a autora, é necessário estar atento para que a interação não contribua para a existência de barreiras atitudinais. Essas barreiras aparecem quando fazemos atividades paralelas com os estudantes com deficiência, quando deixamos eles sem fazer nada ou até mesmo quando alguém faz as atividades por eles. Nesses casos,

percebemos que há negligência do direito à aprendizagem e subestimação das habilidades dos estudantes.

Além da existência de atividades ditas “leves”, que estão abaixo do conhecimento do estudante Mateus, descobrimos que essas atividades são organizadas pela estagiária, que afirmou pesquisá-las na internet e imprimi-las tanto para Mateus quanto para o outro estudante com deficiência, de modo que não há um olhar estratégico da professora Maria. Como pontua Meletti (2013, p. 23), “a generalização indevida também está presente na visão homogênea que se tem de um grupo de pessoas que recebem o mesmo rótulo”. Dessa forma, parece existir uma descrença das pessoas para com esses estudantes e, muitas vezes, elas subestimam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento destes, havendo, ainda, a negligência da escola.

O espaço escolar, atualmente, está atrelado ao conceito de *inclusão* legalmente. No entanto, os estudantes com deficiência que fazem parte desse ambiente são designados por um histórico de fracasso educacional e encontram-se à margem do sistema pedagógico, quanto à idade, ao ano e à aprendizagem (Boer, 2012). Diante disso, devemos, enquanto professores, traçar mecanismos que possibilitem mudar esse cenário. Em defesa da inclusão, as leis que regem o sistema de ensino garantem o pleno desenvolvimento de todos, bem como a flexibilização para tornar a aprendizagem significativa. Entretanto, as ações apresentadas nos espaços de ensino ainda deixam a desejar, visto que são tímidas e restritas.

Diferentemente das demais deficiências, a deficiência intelectual, na maioria das vezes, é subestimada nos espaços escolares, levando os estudantes com deficiência a incorporarem supostas impossibilidades de atingir seus objetivos, de forma que eles acabam inseguros. A deficiência é vista e compreendida socialmente como uma condição determinante que incapacita a funcionalidade e potencialidade desses indivíduos (Meletti, 2013).

Anteriormente, foram traçados, nesta pesquisa, os avanços dos marcos legais que fundamentam a adequação curricular como possibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Na construção inclusiva, a adequação do conteúdo curricular também é realizada pela emancipação do que conhecemos sobre o estudante. “[...] Essa emancipação é consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece” (Brasil, 2006, p. 13).

Desse modo, há diversos termos que configuram a adequação, como: adequar; adaptar; diferenciar; ajustar; acomodar; e diversificar. Todos esses termos indicam

possibilidades de ajustes. Assim, elencamos 3 (três) destas palavras para nos certificar do significado das palavras, a saber: adaptar, adequar e ajustar. Para tanto, separamos e consultamos 3 (três) dicionários, a fim de descobrir se havia a possibilidade de os significados dessas palavras serem diferentes, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 8 – Informações sobre o significado das palavras

	<b>Dicio<sup>15</sup></b>	<b>Michaelis<sup>16</sup></b>	<b>Aulete<sup>17</sup></b>
Adaptar	Ação de adaptar, de ajustar uma coisa a outra; resultado desta ação: adaptação do texto ao tema.	Ação ou efeito de adaptar(-se); adaptamento. Ato ou efeito de acomodar(-se); acomodação, ajustamento.	Ação ou resultado de adaptar, de adequar uma coisa a outra, ou a uma situação; ADEQUAÇÃO.
Adequar	Ação ou resultado de adaptar, de adequar uma coisa a outra, ou a uma situação; ADEQUAÇÃO.	Ato ou efeito de adequar(-se).	Ação ou resultado de adequar(-se).
Ajustar	Tornar justo, ou exato: ajustar; adaptar: ajustar.	Tornar justo, exato; acertar.	Tornar(-se) justo, certo, exato; ACERTAR; ADAPTAR.

Fonte: A autora (2024).

Descobrimos, então, que os termos *adaptar*, *adequar* e *ajustar* são sinônimos que possibilitam compreender que *adequar* significa a ação ou o resultado de tornar algo acessível e justo para alguém. No âmbito educacional, adequar implica a ação de justiça para a promoção do ensino e a garantia da aprendizagem dos estudantes com deficiência.

A adequação, além de muitas outras formas de atender as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, preza pela autonomia dos espaços escolares para que estes possam entender, atender e lidar com a diversidade do corpo estudantil, além de garantir a sua aprendizagem, a fim de transformar esses espaços em lugares acolhedores, inclusivos e

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/flexibilizacao/>. Acesso em: 8 de fev. 2024.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/flexibiliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 8 de fev. 2024.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://aulete.com.br/flexibiliza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 8 de fev. 2024.

organizados.

Para Oliveira, a escola precisa avançar e reciclar as atividades mecanizadas, as quais têm como base a repetição e subestimam o conhecimento prévio dos estudantes, ou seja, é necessário superar essas atividades desprovidas de sentido e engessadas, assumindo a revolução e a adequação, diante da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, para “possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento e não apenas de suas habilidades” (Oliveira, 2008, p. 135).

Dessa maneira, não podemos tratar as implicações da inclusão dos estudantes com deficiência intelectual como segundo plano ou de forma desorganizada. Ao invés disso, devemos trazer “o novo modo de conceber a deficiência intelectual e as possibilidades [...]” (p. 136). Portanto, precisamos considerar as especificidades da deficiência intelectual de cada aluno de modo individual, buscando a conduta mais ajustada para realizar adequações sempre que possível.

Mesmo encontrando incoerências entre os autores que abordam sobre a adequação, compreendemos que, para o fazer educacional, a adequação caminha em direção à promoção de condições de aprender, de maneira que anular essa orientação distancia os estudantes com deficiência intelectual das propostas curriculares.

Os conteúdos curriculares, nos quais devem exercer o papel emancipador e catalisador da aprendizagem e desenvolvimento de todos e de cada aluno, estão a serviço do conhecimento, da democracia e do processo de humanização, por maiores que possam ser as dificuldades e necessidades educacionais especiais das crianças [...] (Oliveira, 2008, p. 139).

Diante disso, os espaços escolares que se dizem inclusivos não podem engessar o currículo e homogeneizar os estudantes, mas devem flexibilizar, adaptar e ser críticos e cautelosos nas tomadas de decisões relativas aos educandos. As adequações curriculares conceituam a inclusão do estudante nas atividades propostas, trazendo fundamentos, pois o currículo comum atende a todos, enquanto a adequação curricular trabalha as especificidades dos estudantes de forma singular.

Apresentamos a seguir a análise das adequações do livro didático por nós realizadas, que foram trabalhadas pela professora Maria, em sala de aula, com o estudante Mateus. Essa parte da análise dos dados organiza-se a partir da temática trabalhada durante a semana pela docente.

### 4.3 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES: ADEQUAÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO

Os dados das adequações do livro didático foram divididos em blocos, a partir das semanas de trabalho pedagógico da professora Maria, como já dito.

- 1ª Semana – Texto informativo

Depois de ter mostrado a adequação das páginas do livro didático para a professora Maria, concordamos que, na 1ª semana da intervenção, seria explorada a abertura do capítulo do livro didático que aborda sobre o texto informativo, presente na unidade 3.

Segunda-feira (15/05/2023, das 13h30 às 14h40): a professora Maria chegou na sala de aula, cumprimentou a turma com um “boa tarde” e iniciou a aula de língua portuguesa, informando que iria realizar uma atividade com o livro didático. Então, todos os estudantes tiraram o livro da mochila. A docente informou, também, que iria trabalhar a abertura do capítulo do livro didático, mais especificamente, a unidade 3, páginas 82 e 83. Diante disso, os estudantes abriram seus livros, e a professora Maria questionou-os:

O que vocês estão vendo? (Professora Maria).

Floresta, verde, animais (Estudantes).

Só isso? Ou tem mais coisas? (Professora Maria).

Sim, texto... (Estudantes).

A partir das respostas dos alunos, a professora Maria apresentou informações sobre a unidade 3, considerando o texto informativo como conteúdo a ser abordado durante a semana. A docente em língua portuguesa fez algumas comparações sobre um texto que traz informações acerca do assunto abordado, como, por exemplo, pesquisas e produções de textos informativos, exposição oral de trabalhos, adjetivos e locuções verbais, numerais e acentuação de palavras oxítonas e proparoxítonas. A abordagem foi bem introdutória. Depois, a professora Maria pediu para os estudantes guardarem o livro, pois havia uma atividade pendente. Percebemos que, no momento da explicação da docente, Mateus ficou olhando para ela atentamente. Além disso, como se tratava da abertura do capítulo, segundo a professora Maria, não houve necessidade de adequar o livro didático para o aluno Mateus, já que as páginas tinham ilustrações.

Quarta-feira (17/05/2023, 13h30 às 15h10): a aula de língua portuguesa aconteceu no

primeiro horário. Nesse dia, a professora Maria chegou na sala de aula e brincou com os estudantes e disse:

Vamos retomar a unidade 3? (Professora Maria).

Sim... (Estudantes).

Abram na página... (Professora Maria).

A professora Maria explicou que o texto informativo tem a finalidade de apresentar informações sobre determinado tema. Então, ela escreveu no quadro os passos necessários para a turma produzir um texto sobre o meio ambiente, destacando a importância de dar exemplos sobre o referido tema, assunto que os estudantes viram na abertura do capítulo. A proposta da docente foi os alunos explorarem as páginas 82 e 83, enquanto ela escrevia no quadro. Após escrever sobre a importância do meio ambiente, a professora Maria perguntou ao grupo-classe:

O que estão vendo no texto? (Professora Maria).

A importância do meio ambiente (Estudantes).

Certo! Mas o quê? (Professora Maria).

Devemos cuidar (Estudantes).

Isso é uma informação? (Professora Maria).

Sim (Estudantes).

Fizemos a mesma pergunta da docente para Mateus, e ele também afirmou que sim, visto que a professora Maria tinha feito um texto acerca da importância do meio ambiente, dos animais, entre outros.

Sexta-feira (19/05/2023, das 13h45 às 15h00): a professora Maria iniciou a aula comunicando aos estudantes que, após o lanche (15h20), ela iria se ausentar da sala de aula e a estagiária iria lhe substituir, pois a docente precisava participar de uma reunião. Em seguida, ela informou aos alunos que iriam ter aula de língua portuguesa e pediu para eles abrirem o livro didático nas páginas 82 e 83.

Agora, peguem o caderno de classe e façam um texto informativo sobre o meio ambiente (Professora Maria).

[Todos os estudantes pegaram o caderno, inclusive Mateus] Você vai falar sobre o quê, Mateus? (Pesquisadora).

[Mateus colocou a mão na cabeça, olhou para o livro e respondeu: animais]Só animais? (Pesquisadora).

Cuidado dos animais (Estudante Mateus).

Cuidado com os animais? (Pesquisadora).

Sim (Estudante Mateus).

O estudante Mateus pegou o seu caderno de classe e folheou o livro, a fim de encontrar elementos para começar a sua produção. Foi um momento que exigiu tempo, mediação e retomadas, como ilustra a imagem abaixo:

Imagem 3 – Mateus escrevendo um texto informativo sobre o cuidado com os animais



Fonte: A autora (2023).

No decorrer da sua produção, provocamos o estudante Mateus para pensar em respostas que pudessem dar corpo ao seu texto. Dessa forma, ele conseguiu escrever um parágrafo, contendo cinco linhas, sobre o cuidado com os animais. A professora Maria corrigiu a produção e parabenizou o estudante.

- Organização, estímulo e prática

Na 1ª semana de observação, considerando a ação da professora Maria, percebemos que a prática pedagógica ocupou um lugar de destaque, pois a condução do ensino teve uma

função, o que pode ganhar forças no processo de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, isto depende de como a prática pedagógica é direcionada, uma vez que “[...] a prática educativa requer uma direção de sentido para formação humana dos indivíduos e os processos que assegurem a atividade prática que lhes corresponde” (Libâneo, 1990, p. 22).

O propósito inicial da professora Maria foi garantir a aprendizagem, por meio da organização, quando, no primeiro momento, ela informou o que os alunos iriam fazer durante a tarde, implicando uma rotina, uma previsibilidade do que iria acontecer na aula, o que é importante para os estudantes com deficiência intelectual, pois pode possibilitar um maior planejamento e monitoramento desse público. Outro ponto importante é o estímulo, como, por exemplo, quando a docente fez perguntas problematizadoras do capítulo estudado. “Com efeito, é a escolarização básica que possibilita aos indivíduos aproveitar e interpretar consciente e criticamente outras influências significativas” (Libâneo, 1990, p. 16).

Na compreensão do autor, a sociedade se organiza por meio das relações. O papel da educação escolar implica formas de relações sociais. O estudante Mateus ainda não tinha definido o título do seu texto informativo, mas, no momento em que a professora Maria problematizou o texto e os estudantes trouxeram possibilidades em suas respostas, Mateus, que observava atento, formulou o título da sua produção: “Cuidado com os animais”. Isto aconteceu nas trocas com os seus pares. É assim que a sociedade se organiza, desde a sua existência, ou seja, como um coletivo, em grupos sociais, que dependem um do outro para que a aprendizagem aconteça. Diante disso, compreendemos que, para a aprendizagem de Mateus, os questionamentos feitos pela professora Maria suscitaram hipóteses de temáticas para o estudante que foram cruciais para a produção do texto informativo.

A linguagem do meio ambiente, que reflete uma forma de perceber o real num dado tempo e espaço, aponta o modo pelo qual a criança apreende as circunstâncias em que vive, cumprindo uma dupla função: de um lado, permite a comunicação, organiza e medeia a conduta; de outro, expressa o pensamento e ressalta a importância reguladora dos fatores culturais existentes nas relações sociais (Martins, 1997, p. 5).

No espaço escolar, construímos propósitos intencionais, práticas sistemáticas, que “[...] tornam efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios da sua realização [...]” (Libâneo, 1990, p. 24). Por mais que o processo de ensino seja uma atividade que requer a atenção maior do professor, esse processo também requer do estudante uma participação ativa, tendo uma só finalidade: o conhecimento.

Os estudantes, enquanto sujeitos sociais, ao chegar na comunidade escolar, já trazem

consigo seus conhecimentos preexistentes, que precisam ser validados, escutados e atendidos. Caso isto não aconteça, desconsideramos a singularidade dos alunos, interferindo na sua aprendizagem. Dessa forma, a professora Maria precisou estar atenta, além de dinamizar os estímulos que auxiliaram os alunos a produzirem os textos informativos sobre o meio ambiente.

Em síntese, nessa primeira semana, observamos que a turma se envolveu nas aulas, inclusive o estudante Mateus. Havia conhecimento prévio, de modo que foram aulas com diálogo e partilhas, que possibilitaram aos estudantes escreverem seus textos informativos para os leitores. A professora Maria mostrou-se sempre atenta e integralmente comprometida com as aulas e com o aprendizado dos estudantes, questionando-os e provocando-os para que eles conseguissem escrever o seu texto. “Destá forma, o confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas apresentadas pelos parceiros de seu ambiente torna-se fundamental para a apropriação de significados diferenciados que, dialogicamente, constituirão sentidos a serem negociados” (Martins, 1997, p. 5).

- 2ª Semana – Parlenda

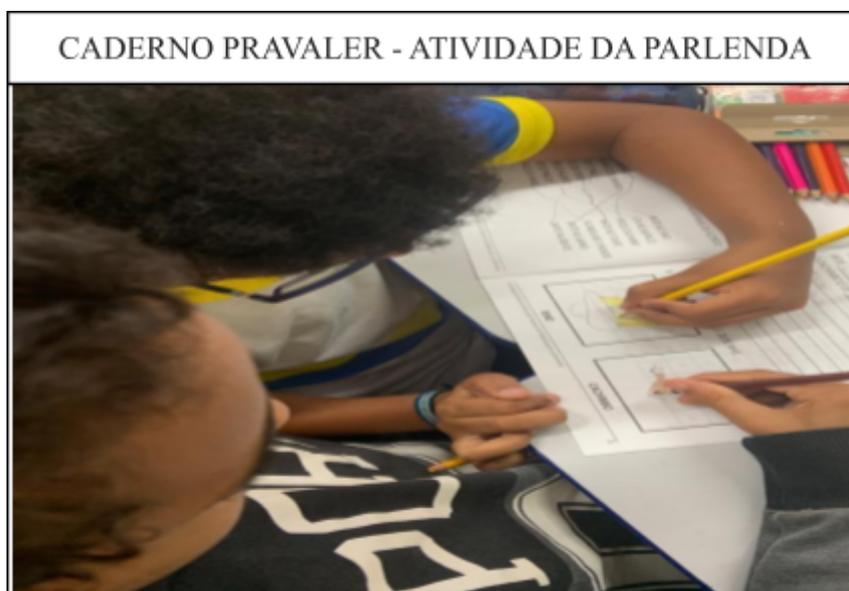
Segunda-feira (22/05/2023, das 14h30 às 15h20): neste dia, a aula não iniciou pontualmente. Os estudantes foram chegando e se acomodando nos seus lugares. O estudante Mateus já estava na sala, atento ao que a professora Maria estava comunicando sobre a alteração do seu plano de aula, já que os cadernos de avaliação Pravalér estavam sendo separados, e a aula de língua portuguesa seguiria a dinâmica da avaliação. Os estudantes estavam esperando a avaliação do bloco 1 do caderno do estudante Pravalér, que tinha como intuito identificar os níveis de interpretação dos alunos, a partir da parlenda “Hoje é domingo”. Então, a professora Maria explicou que não iria seguir o plano de aula e trabalhar com o livro didático e entregou o caderno Pravalér, composto por textos interpretativos aos estudantes. Em seguida, a professora explicou que se tratava de uma avaliação da prefeitura do Recife e, por isso, ela não poderia orientar ninguém, os alunos deveriam responder de acordo com o que sabiam. A docente pediu para os estudantes colocarem as informações iniciais – nome, escola, turno e série – no caderno Pravalér, o que levou um tempo. Então, os estudantes, que já esperavam o lanche e o intervalo, fizeram um acordo com a professora para retomar a avaliação na próxima quarta-feira.

Quarta-feira (24/05/2023, das 13h30 às 15h20): a professora Maria iniciou a aula pontualmente. Ela deu “boa tarde” e desejou boa sorte aos estudantes, ao entregar os cadernos

Pravaler, o qual tinha aproximadamente 14 páginas. Ao perceber isto, os estudantes ficaram eufóricos e alguns falaram: “Professora, não vou conseguir, é muita coisa”; “Tia, e agora?”, “Tem quase 14 páginas...”. O estudante Mateus, por sua vez, permaneceu em silêncio, folheando as páginas. Neste momento, prestando atenção às especificidades do estudante Mateus, sugerimos a possibilidade de a avaliação ser em dupla. A professora Maria aceitou a sugestão, e os estudantes vibraram e começaram a se organizar. Mateus fez a avaliação com o seu amigo. Então, eles acrescentaram o nome na página inicial. Por fim, a professora Maria fez um acordo com os estudantes que não terminaram a avaliação no primeiro momento da aula, permitindo que eles terminassem na aula de português da sexta-feira, data limite para a entrega do caderno Pravaler.

Sexta-feira (26/05/2023, das 13h30 às 15h30): no início da aula, a professora Maria entregou o caderno Pravaler aos estudantes. Mateus e o seu colega estavam fazendo a atividade de interpretação da parlenda “Hoje é domingo”, que solicitava registros dos elementos que apareciam no texto. Então, o colega propôs a Mateus que eles fizessem o desenho juntos. Mateus aceitou a sugestão do amigo, conforme podemos observar na imagem abaixo:

Imagem 4 – Avaliação do caderno *Pravaler* sendo feita em dupla



Fonte: A autora (2023).

- Planejamento, flexibilidade e aprendizagem

“Fazer o quê, né?” (Professora Maria). Essas foram as palavras da professora Maria ao

ter que flexibilizar o seu planejamento. Entendemos que todo o planejamento é elaborado para dar certo, para acontecer da forma planejada. Entretanto, é comum que, muitas vezes, aconteçam imprevistos na sala de aula que fujam do planejado. Quando isto acontece, é necessário que o professor seja flexível e não se desespere para que tudo ocorra da melhor maneira possível.

Neste caso, na 2ª semana de atividades do livro, desenvolvidas pela professora Maria, houve alterações, pois chegaram os cadernos do Pravalier, os quais objetivam avaliar a interpretação de texto dos estudantes. Embora pareceu-nos um desafio para a professora Maria ter que administrar a flexibilização do seu planejamento, os percalços que acontecem na rotina da sala de aula implicam reajustes. Esses reajustes, contudo, podem levar o professor a desenvolver as capacidades de criar, inovar e reformular, visando o aprendizado.

No caso da professora Maria, as suas propostas de aula não foram cumpridas, o que é algo que pode acontecer. O melhor foi manter um planejamento aberto aos contratempos, garantindo a ela uma boa condução da aula.

Os cadernos Pravalier vieram sem critério de singularidade, sem considerar o conhecimento da turma, os níveis, entre outros. A professora Maria entregou a avaliação para toda a turma, inclusive para o estudante Mateus. Além das parlendas, os textos eram bastante complexos para o nível da turma. Os estudantes começaram a chamar a professora Maria para pedir ajuda, mas ela disse que não podia interferir na avaliação. No entanto, devido à insistência dos estudantes, a docente permitiu que a avaliação fosse respondida em dupla, amenizando a euforia e insegurança dos estudantes.

Com base nas problemáticas da educação brasileira, questionamos: o que resolveria os problemas educacionais? Como as pesquisas em educação são realizadas e de que modo são aplicadas? Há práticas pedagógicas no Brasil que focam apenas em um método? E sobre as melhorias desses resultados educacionais? (Campos, 2009; Frade, 2019).

A divulgação das pesquisas em educação é mais importante do que o preparo dos professores no exercício de ensinar, o que é um “[...] dilema que se amplia e agrava quando o país em questão pertence ao chamado mundo dos países atrasados” (Martins, 1997, p. 2).

Martins (1997) coloca em pauta a problemática da exclusão de estudantes e professores da rede pública de ensino, no que se refere aos avanços tecnológicos. O autor não fala da televisão ou do rádio, que pertencem à vida diária, mas das tecnologias sofisticadas, como, por exemplo, a confecção de livros e material didático e *softwares*, que, normalmente, nada tem de significativo ou real para os estudantes.

Macedo (2021, p. 4) questiona o seguinte: “[...] a educação é direito ou privilégio?”

destacando que “apesar de alguns avanços recentes na democratização das instituições educacionais, ainda temos um sistema de ensino desigualmente marcado por critérios de raça, classe e gênero entre estudantes, além das diferenças regionais brasileiras (Macedo, 2012, p. 4).

Pinto (1997), por seu turno, argumenta que:

[...] a escola erra de três maneiras diferentes: por desconhecimento das características gerais do funcionamento mental humano nas várias fases do desenvolvimento; por desconhecimento dos conteúdos do segmento cultural que contextualiza seus aprendizes concretos; e por desconhecimento das histórias de vida próprias a cada um (Pinto, 1997, p. 72).

Para a autora supracitada avaliar o erro do aprendiz é um critério de avaliação que se inverte para o erro escolar. A questão crucial é que a escola, muitas vezes, reproduz a exclusão, enfatizando o que já é posto sobre o fracasso escolar, uma vez que o estudante passa por processos avaliativos sobre o que ele não sabe, o que não aprendeu ou o que não faz parte das suas vivências enquanto aprendiz. Dessa maneira, é necessário prever e respeitar os conhecimentos dos alunos, pois “o entendimento da singularidade pessoal é tão necessário quanto a inserção” (Pinto, 1997, p. 72).

Diante disso, precisamos ser transparentes, uma vez que não é sempre que a escola atinge os objetivos educacionais. Aqui não estamos falando do erro com o estudante Mateus, que apresenta especificidades, mas com os estudantes com ou sem deficiência, que não estavam preparados para alcançar o que o caderno Pravalor objetivava. Cabe saber onde está o erro: no aproveitamento do estudante ou no sistema de ensino como um todo? (Pinto, 1997).

Desse modo, os problemas em questão levaram a professora Maria a formar duplas de estudantes para que a avaliação do caderno Pravalor fosse realizada. Nesse sentido, acreditamos que:

A elaboração de ideias e o estudo de fatos conforme sugerimos garantem a conquista do conhecimento, desde que as atividades propostas para os alunos tenham por base as interações entre sujeito e objeto (mundo). Tais interações permitem ao sujeito ultrapassar a impressão inicial das ideias que lhe chegam e buscar o que está além delas, oculto, mais profundo e sistematizado, de forma a instrumentalizá-lo para o exame da realidade. Não é possível, no entanto, abordar a relação entre sujeito e objeto que se desenvolve na escola sem discutir seu papel enquanto promotora do conhecimento (Martins, 1997, p. 2).

São as interações que ainda acenam para caminhos alternativos às propostas escolares. Além disso, muitas são as preocupações a respeito do papel da escola e do que ela pretende fazer com os estudantes.

- 3ª Semana – Outras linguagens

Segunda-feira (29/05/2023, das 13h30 às 15h30): a professora Maria retomou o seu planeamento com o livro didático, por meio do trabalho com a unidade 2, na página 62, que aborda sobre outras linguagens. As páginas do livro didático do estudante Mateus já se encontravam adequadas. Então, a professora Maria perguntou à turma:

O que é linguagem? (Professora Maria).

Uma língua? (Estudantes).

Quem concorda? (Professora Maria).

Acho que é comunicação (Estudantes).

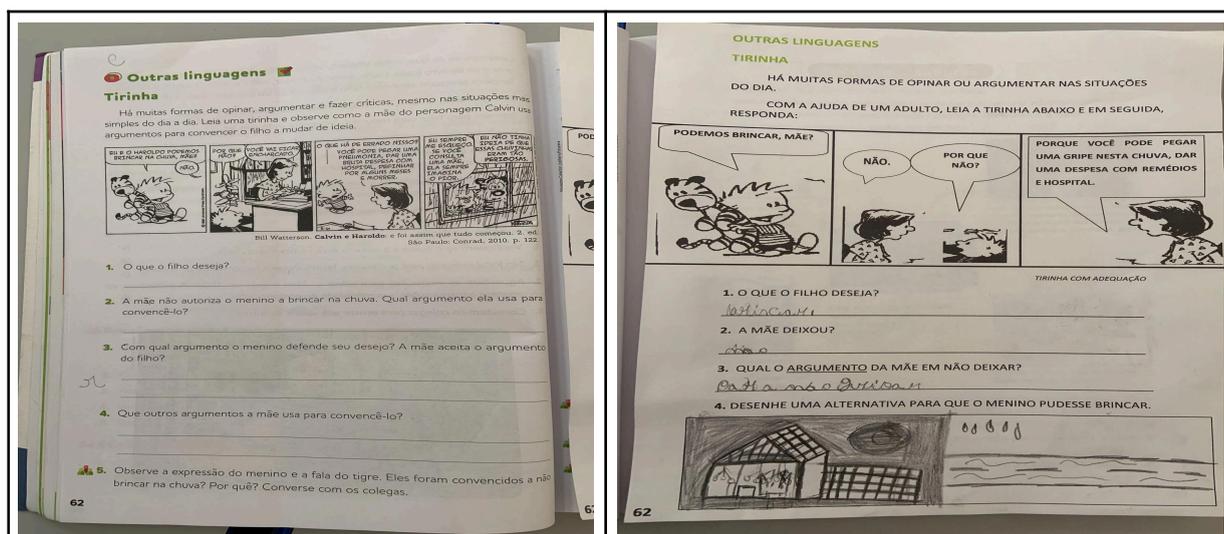
A professora Maria, com base no livro didático, afirmou que há formas de opinar, de criticar as situações do dia-a-dia, entre outros. Então, ela deu início à leitura da tirinha do texto, o que favoreceu um amplo diálogo entre os estudantes do 5º ano. Enquanto os alunos traziam as falas dos seus responsáveis, a docente anotava no quadro, dava exemplos e fazia perguntas aos estudantes. Como foi um momento introdutório e de muita troca, a professora Maria não pediu para os estudantes responderem a atividade da página 62 do livro didático, sinalizando que eles fariam isso na quarta-feira.

Quarta-feira (31/05/2023 das 14h00 às 15h20): retomando a aula anterior, a professora Maria pediu aos estudantes para responderem à atividade da página 62, que trata sobre outras linguagens. No caso do estudante Mateus, a sua atividade foi apresentada junto com a página do livro sem adequação, para que o estudante escolhesse a atividade mais confortável para ele. As duas atividades podem ser vistas a seguir:

Imagem 5 – Atividade do livro didático sem e com adequação

<p>ATIVIDADE DO LIVRO<sup>18</sup> SEM ADEQUAÇÃO</p>	<p>ATIVIDADE DO LIVRO COM ADEQUAÇÃO</p>
--	---

<sup>18</sup> TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Mais**: Língua Portuguesa: 5º ano. 1.ed. São Paulo: Editora Ática, 2021.



Fonte: A autora (2023).

Na atividade do livro sem adequação, como podemos observar na imagem acima, há muitas informações. Isto dificultou o entendimento do estudante Mateus, que não compreendeu a atividade. Desse modo, foi possível identificar a inquietude de Mateus, que perdeu o foco. Percebendo isto, perguntamos ao aluno: “você pode ler o texto, Mateus?” (Pesquisadora). Mateus, por sua vez, respondeu: “muito texto, né?” (Estudante Mateus).

Então, com a supervisão e autorização da professora, mostramos para o estudante Mateus a atividade com adequação, com as mesmas propostas da turma. O estudante observou e aceitou fazer a atividade. Foi perceptível que o texto mais objetivo e as imagens mais ampliadas ajudaram o estudante a visualizar e compreender melhor. Algumas palavras foram escritas de forma espontânea por Mateus, como, por exemplo, “não”, “para”, “gripar”. Inclusive, chamou a atenção da professora Maria o fato de as respostas do estudante Mateus não terem sido copiadas do texto do livro.

Entendemos a adequação do livro didático como um artefato cultural, que possibilita ao estudante avançar e internalizar o conhecimento. Como afirma Vigotsky (2011), o desenvolvimento humano é único para todas as pessoas, mas, no caso do estudante com deficiência, há outro percurso de aprendizagem, que é construído pelos processos de compensação social. Como podemos observar, o estudante Mateus respondeu à atividade com as suas próprias palavras, além de não ter utilizado a prancha silábica que normalmente utiliza para fazer suas atividades.

A adequação do livro didático foi desenvolvida partindo das especificidades do estudante Mateus. Para tanto, como última questão, pedimos ao estudante para responder o

questo por meio de um desenho, a fim de que ele se sentisse contemplado, no que se refere aos seus interesses. A espera pela última questão fez Mateus acelerar as questões anteriores. Além disso, percebemos que ele demonstrou felicidade, ao responder à atividade proposta.

Sexta-feira (02/06/2023, das 13h56 às 15h00): a professora Maria pediu aos estudantes para abrirem o livro didático na página da atividade e passou pelas bancas dos alunos fazendo a correção. Mateus já tinha finalizado a atividade e ficou observando a professora corrigi-la. No momento da correção, a professora Maria questionou: “Mateus, onde esse menino poderia brincar?” (Professora Maria), e ele respondeu: “poderia ser em casa ou na casa de alguém” (Estudante Mateus).

Portanto, assim como a professora Maria, consideramos que Mateus conseguiu interpretar a tirinha, bem como fornecer respostas orais, registros escritos e desenhos, o que facilitou a realização de uma avaliação significativa da compreensão do aluno sobre o assunto abordado. Na imagem a seguir, podemos observar a professora Maria e o estudante Mateus, em um momento de mediação, especificamente quando a professora realizou a correção da atividade do livro didático. As atividades mediadas, conforme Vigotsky (2001), são de extrema importância para o desenvolvimento humano, desde o início da vida.

Imagem 6 – Momento de mediação entre professora e estudante



Fonte: A autora (2023).

- Inclusão, adequação, pertencimento e conhecimento

“Desse modo, refletir sobre a educação inclusiva na escola regular é enxergar a exigência de um currículo transformador, inovador, flexível e que está firmado nas bases da diversidade” (Barbosa; Bezerra, 2021, p. 6). As transformações são fundamentais para o processo de inclusão, e o papel do professor, frente ao desafio de incluir, é a garantia de oportunidades que ofereçam caminhos diferentes para que os estudantes, com e sem deficiência, avancem.

Neste caso, percebemos que o estudante Mateus se sentiu contemplado e pertencente ao espaço escolar. O currículo começou a atender às suas especificidades, o que garantiu a sua aprendizagem. Segundo Barbosa (2021, p. 6), “o currículo escolar como também as metodologias propostas para as diferentes aprendizagens devem perceber a criança como o centro desse processo”.

Percebam que, para as adequações do estudante Mateus acontecerem, foi necessário realizar observações, além de trocas entre a pesquisadora, a professora da sala regular e a professora do AEE que acompanham o aluno. Essas trocas foram primordiais para os avanços pedagógicos do estudante. É imprescindível que a escola, como instituição de formação e transformação, tenha a responsabilidade de identificar as potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual. Para que isso aconteça, é fundamental que o professor tenha tempo para pesquisar sobre o livro, adequar as atividades e dialogar com os outros profissionais que também atuam no processo de aprendizagem desses estudantes.

Além disso, “as metodologias devem ser assertivas, flexíveis, com suas raízes fincadas na diversidade e com o olhar individualizado do aluno, considerando, ainda, a heterogeneidade do ambiente de ensino” (Barbosa; Bezerra, 2021, p. 9).

Realizar mudanças no âmbito educacional como prática social, assim como vivências inclusivas são tarefas que necessitam de planejamento, currículo emancipatório e estratégias, para que os estudantes com deficiência compreendam coletivamente ou individualmente.

Este conhecimento deve ser de todos os profissionais envolvidos no processo educacional do aluno com deficiência intelectual e pode ser obtido através da observação direta, do contato com a família, da troca de informações entre profissionais de diversas áreas que atuam com a criança, de informações contidas em avaliações no contexto, avaliações pedagógicas, psicológicas etc., às quais o aluno tenha sido submetido (Stelmachuk; Mazzotta, 2012 p. 188).

É o comprometimento de toda a equipe escolar com o fazer pedagógico que faz a diferença. A transformação do ambiente escolar, visando à eliminação de barreiras, não pode

ser realizada somente dentro da sala de aula, sendo responsabilidade apenas do professor, mas também deve acontecer fora dela, com o compromisso e a participação de todos aqueles que atuam com os estudantes com deficiência intelectual, a fim de assegurar o ensino e a aprendizagem destes.

- 4ª semana – Tonicidade das palavras

Segunda-feira (05/06/2023, das 13h30 às 14h30): a professora Maria iniciou a aula lendo uma resenha crítica sobre a temática “feminina” e questionou: “O que vocês entenderam?” (Professora Maria). Os estudantes ficaram em silêncio, então a docente pediu para eles abrirem o livro didático na página 48, na abertura da unidade 2. A professora Maria não seguiu a ordem do livro por unidades, mas considerou as necessidades dos alunos, como ela explicou-nos. Portanto, em muitos momentos, a docente avançou ou retornou às páginas do livro didático, demonstrando flexibilidade.

O trabalho com Mateus seguiu com a mediação. Embora sendo uma página que não estava programada para ser trabalhada com o aluno, a página 48 do livro não precisou de adequação, pois tinha ilustrações, e os conteúdos eram introduzidos por meio de um texto de poucas linhas. O estudante Mateus tirou o livro da sua mochila, com ajuda da estagiária, abriu na página solicitada e ficou atentamente observando as ilustrações. Para a professora Maria, o objetivo era o estudante identificar elementos e partes da resenha, localizar a sílaba tônica das palavras e classificar a tonicidade delas.

Terça-feira (06/06/2023, das 13h30 às 15h12): todos os estudantes da sala estranharam e ficaram curiosos com a presença da pesquisadora nesse dia, pois não era uma terça-feira, ou seja, um dia de aula de língua portuguesa. A aula iniciou com o aviso da professora de que eles iriam dar continuidade ao planejamento do livro didático de língua portuguesa, que estava atrasado.

Abram na página 77. Falaremos um pouco sobre tonicidade (Professora Maria).

Tonicidade? (Estudantes).

Sim, começamos ontem (Professora Maria).

No quadro, a professora Maria trouxe exemplos de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas:

Ô-NI-BUS é uma palavra que está classificada em qual grupo? (Professora Maria).

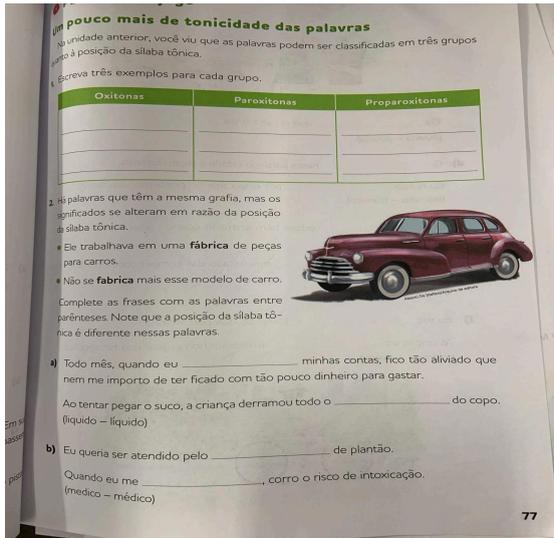
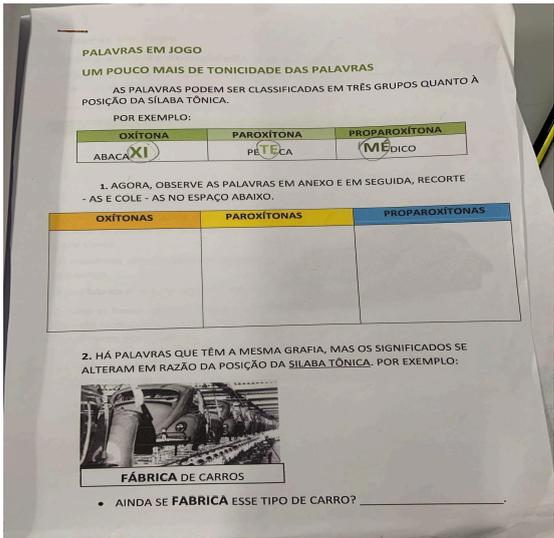
Nesse, pro... (Estudante)

Certo! E a palavra CA-FÉ? (Professora Maria).

Acho que... (Estudante).

A professora Maria explicou que a tonicidade das palavras modifica o significado das coisas e, em seguida, pediu aos estudantes para fazerem a atividade da página 77. Quanto ao estudante Mateus, fizemos um acordo com a professora Maria: deixar a adequação do aluno o mais parecida possível com o livro didático. Para isso, na página 77, trouxemos as classificações dos grupos de palavras. Ademais, toda a proposta do livro foi mantida, mas em um formato confortável para Mateus, conforme observamos abaixo:

Imagem 7 – Adequação do livro didático

ATIVIDADE DO LIVRO SEM ADEQUAÇÃO	ATIVIDADE DO LIVRO COM ADEQUAÇÃO																														
 <p><b>Um pouco mais de tonicidade das palavras</b></p> <p>No unidade anterior, você viu que as palavras podem ser classificadas em três grupos quanto à posição da sílaba tônica.</p> <p>Escreva três exemplos para cada grupo.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Oxítonas</th> <th>Paroxítonas</th> <th>Proparoxítonas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <p>2. Há palavras que têm a mesma grafia, mas os significados se alteram em razão da posição da sílaba tônica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ele trabalhava em uma <b>fábrica</b> de peças para carros.</li> <li>Não se <b>fabrica</b> mais esse modelo de carro.</li> </ul> <p>Complete as frases com as palavras entre parênteses. Note que a posição da sílaba tônica é diferente nessas palavras.</p> <p>a) Todo mês, quando eu _____ minhas contas, fico tão aliviado que nem me importo de ter ficado com tão pouco dinheiro para gastar.</p> <p>Ao tentar pegar o suco, a criança derramou todo o _____ do copo. (líquido – líquido)</p> <p>b) Eu queria ser atendido pelo _____ de plantão.</p> <p>Quando eu me _____, corro o risco de intoxicação. (médico – médico)</p> <p>77</p>	Oxítonas	Paroxítonas	Proparoxítonas										 <p><b>PALAVRAS EM JOGO</b></p> <p><b>UM POUCO MAIS DE TONICIDADE DAS PALAVRAS</b></p> <p>AS PALAVRAS PODEM SER CLASSIFICADAS EM TRÊS GRUPOS QUANTO À POSIÇÃO DA SÍLABA TÔNICA.</p> <p>POR EXEMPLO:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>OXÍTONA</th> <th>PAROXÍTONA</th> <th>PROPAROXÍTONA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ABACA(XI)</td> <td>PÉ(T)ICA</td> <td>(M)ÉDICO</td> </tr> </tbody> </table> <p>1. AGORA, OBSERVE AS PALAVRAS EM ANEXO E EM SEGUIDA, RECORTE - AS E COLE - AS NO ESPAÇO ABAIXO.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>OXÍTONAS</th> <th>PAROXÍTONAS</th> <th>PROPAROXÍTONAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table> <p>2. HÁ PALAVRAS QUE TÊM A MESMA GRAFIA, MAS OS SIGNIFICADOS SE ALTERAM EM RAZÃO DA POSIÇÃO DA SÍLABA TÔNICA. POR EXEMPLO:</p>  <p><b>FÁBRICA DE CARROS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• AINDA SE <b>FABRICA</b> ESSE TIPO DE CARRO? _____.</li> </ul>	OXÍTONA	PAROXÍTONA	PROPAROXÍTONA	ABACA(XI)	PÉ(T)ICA	(M)ÉDICO	OXÍTONAS	PAROXÍTONAS	PROPAROXÍTONAS									
Oxítonas	Paroxítonas	Proparoxítonas																													
OXÍTONA	PAROXÍTONA	PROPAROXÍTONA																													
ABACA(XI)	PÉ(T)ICA	(M)ÉDICO																													
OXÍTONAS	PAROXÍTONAS	PROPAROXÍTONAS																													

Fonte: A autora (2023).

Na imagem acima, observamos que a página do livro didático sem adequação contém um texto com muitas informações e uma imagem referente ao segundo quesito, mas nada que pudesse dar um norte para o estudante Mateus ter como referência, uma vez que o conteúdo sobre tonicidade estava alto para o nível de conhecimento do aluno. Em contrapartida, na atividade com adequação, apostamos na identificação pelas cores e reduzimos o texto, deixando-o mais objetivo e com letras maiúsculas, para que Mateus tivesse mais autonomia na realização da atividade. Ademais, trouxemos exemplos, para deixar a explicação mais

concreta, e exploramos as imagens que dão sentido às respostas esperadas pelo texto. Destacamos as cores com o intuito de facilitar a compreensão do estudante, e, antes das cores, apresentamos os exemplos das classificações: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. À medida que compreendeu, o estudante seguiu fazendo a sua atividade e questionou apenas quando teve dúvidas.

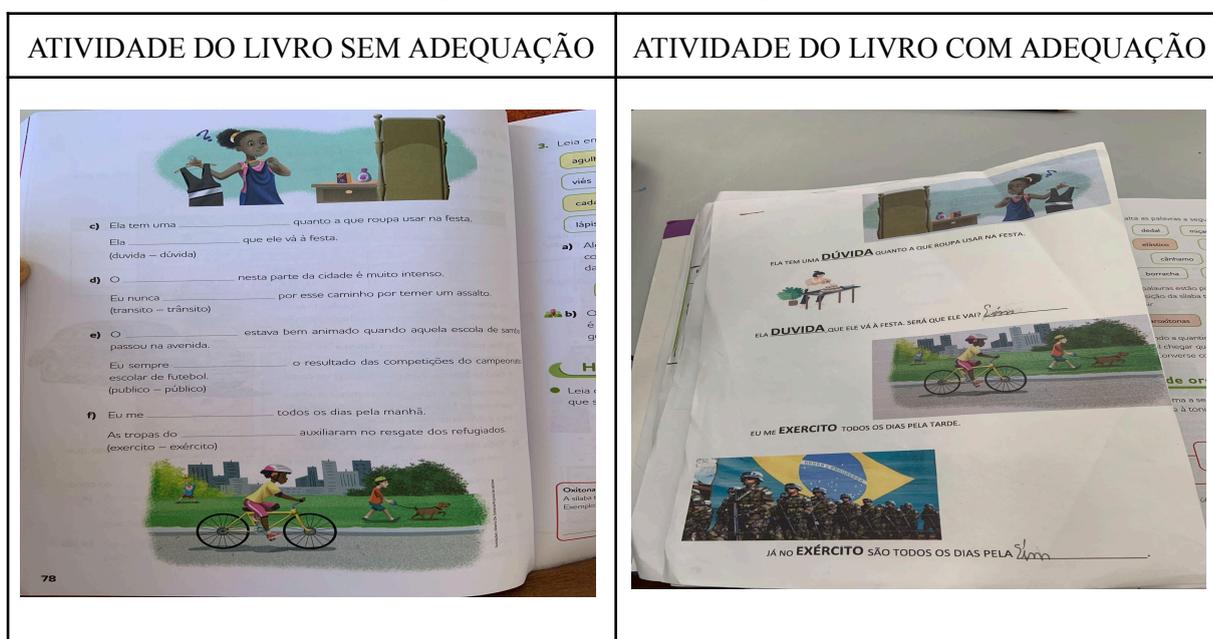
Quarta-feira (07/06/2023, das 13h47 às 14h30): a professora Maria iniciou a aula falando acerca da avaliação de língua portuguesa sobre tonicidade. Os estudantes ficaram eufóricos.

Quando será, tia Maria? (Estudante).

Na sexta-feira, dia 9 (Professora Maria).

A professora Maria pediu aos estudantes para continuarem o assunto sobre tonicidade, na página 78 do livro didático. A proposta do livro solicitava que os estudantes identificassem as alterações em razão da sílaba tônica, como, por exemplo, em *fábrica* ou *fabrica*. Para que a atividade de Mateus fosse significativa, apostamos em colocar uma imagem em cada frase. O objetivo era o aluno identificar a sílaba tônica das palavras, conforme observamos abaixo:

Imagem 8 – Livro sem e com adequação



Fonte: A autora (2023).

Na imagem acima, vemos que, na atividade do livro didático com adequação, as imagens são mais ampliadas, o texto é mais reduzido e as perguntas são feitas de forma

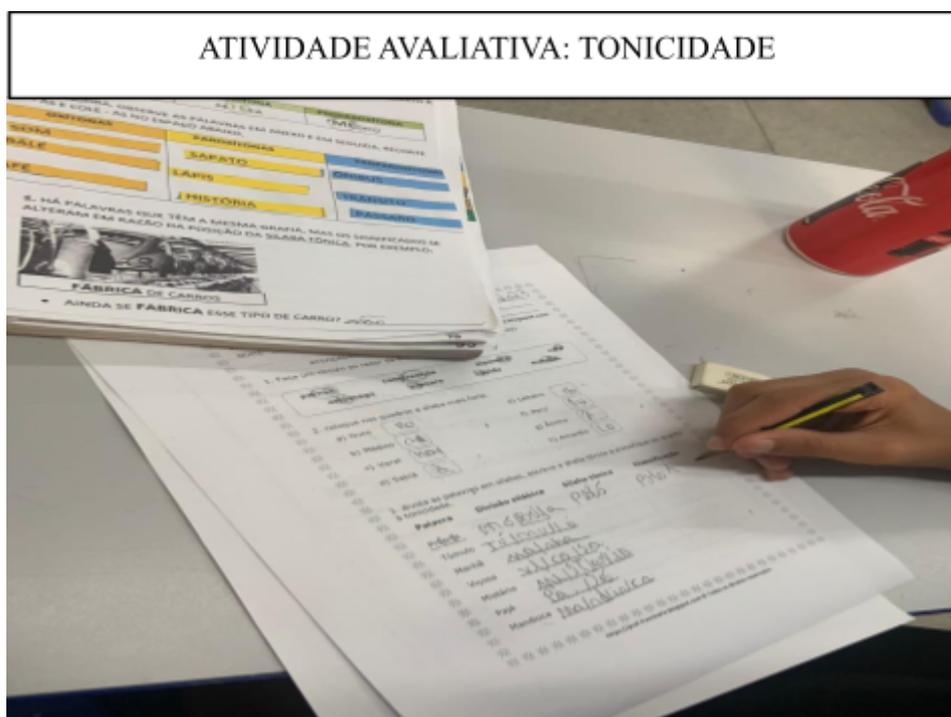
objetiva. Percebemos que a escrita de Mateus foi tão espontânea que as suas respostas reafirmaram que os acentos estavam na posição correta. Diante disso, não achamos necessário alterar, uma vez que notamos o quanto Mateus estava engajado e seguro das suas respostas, ou seja, ele apontou a sílaba tônica e o que ela modifica nas palavras.

Sexta-feira (09/06/2023, das 13h40 às 16h00): a professora Maria chegou com as avaliações, e os estudantes ansiosos perguntaram: “É a prova?” (Estudantes).

Uma avaliação... Nada do que vocês não viram (Professora Maria).

A professora Maria entregou a todos os estudantes a mesma avaliação e deixou em aberto a condução de Mateus. A princípio, deixamos Mateus pegar a avaliação, observá-la e, depois, entregamos o seu livro com as questões que foram adequadas. Na imagem a seguir, podemos visualizar como a adequação da avaliação e do livro didático sobre o assunto da prova foram realizadas.

Imagem 9 – Avaliação de língua portuguesa e o livro didático com adequação



Fonte: A autora (2023).

Por mais que o estudante Mateus tenha demonstrado tranquilidade, tendo o livro com adequação como suporte e tirando dúvidas com a professora Maria quando necessário, acreditamos que as palavras presentes na prova foram complexas e fora da realidade dele e

dos demais estudantes, pois a avaliação não foi elaborada pela professora. Na parte inferior da folha, em negrito, havia as informações de um site para a compra de avaliações de língua portuguesa. Os estudantes fizeram a avaliação, mas ficaram horas olhando para ela, querendo entender o que estava escrito.

- Formação, limitação e trabalho

Acreditamos que as intervenções aplicadas na proposta do livro didático do estudante Mateus gerou grandes avanços. Cada página adequada carregava a essência do que estava sendo proposto pela professora Maria. Salientamos que não basta apenas querer incluir, é necessário trabalhar intensamente para que a inclusão aconteça, o que requer pesquisa, tempo e formação dos indivíduos envolvidos.

Na nossa 4ª semana de observações, avaliamos que as adequações do livro sobre tonicidade nortearam o estudante Mateus, que deparou-se com uma avaliação complexa para o nível em que ele e os outros alunos se encontravam. Na avaliação, percebemos que os estudantes não estavam seguros o suficiente sobre o conteúdo, de forma que ainda precisavam construir e consolidar a aprendizagem.

Desse modo, destacamos as dificuldades presentes na prática docente, como acontece na prática da professora Maria e de outros professores que estão a serviço do sistema, que se deparam com pouco tempo para elaborar as suas aulas, avaliações, entre outros, e, por vezes, ainda precisam terceirizar as suas provas. Isto implica em atividades sem sentido para os estudantes. Ademais, para cumprir com o cronograma curricular, os docentes são impelidos a negligenciar a aprendizagem.

Para isso, não bastam informações imperativas, mas verdadeiros processos de reflexão que levem os grupos a considerar qual é o discurso que produz na sua prática. Os discursos institucionais tendem a produzir repetições, buscando garantir a permanência do igual, do já conhecido [...] ao reconhecer que faz parte de um sistema regulado por algumas práticas já cristalizadas, o grupo terá condições de buscar mecanismo que possibilite a discussão e análise das questões que envolvem o seu fazer [...] (Brasil, 2005, p. 22).

Batista (1998) diz que, pela representação social, os professores não são leitores, o que mostra o baixo grau de letramento dos docentes. Por que trazer para debate? Porque a jornada docente é uma das muitas problemáticas que impedem os professores de explorarem pesquisas sobre educação para fundamentar ou pensar as suas práticas. É importante “[...] repensar os contornos da escola e a que tipo de educação estes profissionais têm se dedicado.

Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um ‘lugar’ na escola” (Brasil, 2005, p. 21).

A professora Maria tem uma jornada exaustiva, como a de diversos professores, pois ela trabalha em duas escolas com segmentos diferentes: pela manhã, na educação infantil (anos iniciais) e, pela tarde, no 5º ano do ensino fundamental. Além disso, ela afirmou ser mãe de uma criança autista de três anos, que precisa da sua atenção, à noite, e nos finais de semana. Portanto, a docente relatou que só consegue montar os planejamentos das aulas por semana, pois sua vida pessoal requer um tempo significativo para organizar seu filho com autismo.

Diante da realidade da professora Maria, questionamos: qual é o tempo que a docente tem para a pesquisa?

Batista (1998) afirma que:

A mobilidade escolar e cultural dos professores pôde, assim, se dar ao custo de se realizar naqueles estabelecimentos que menos poderiam promovê-la: nas escolas públicas voltadas para essa nova clientela, mal-equipadas e com currículos e práticas benevolentes para com as distâncias que separam seus alunos do capital cultural escolarmente rentável. É essa mesma diversificação ‘oficiosa’ que se manifesta na ‘escolha’ do diploma superior e no modo de sua aquisição: após a intensa mobilização pessoal e familiar para realizar uma escolarização de tipo longo, os professores tiveram acesso a um diploma e a uma ocupação muito desvalorizados simbólica (sem prestígio) e economicamente (o diploma tem uma baixa taxa de conversão em capital econômico) (Batista, 1998, p. 22).

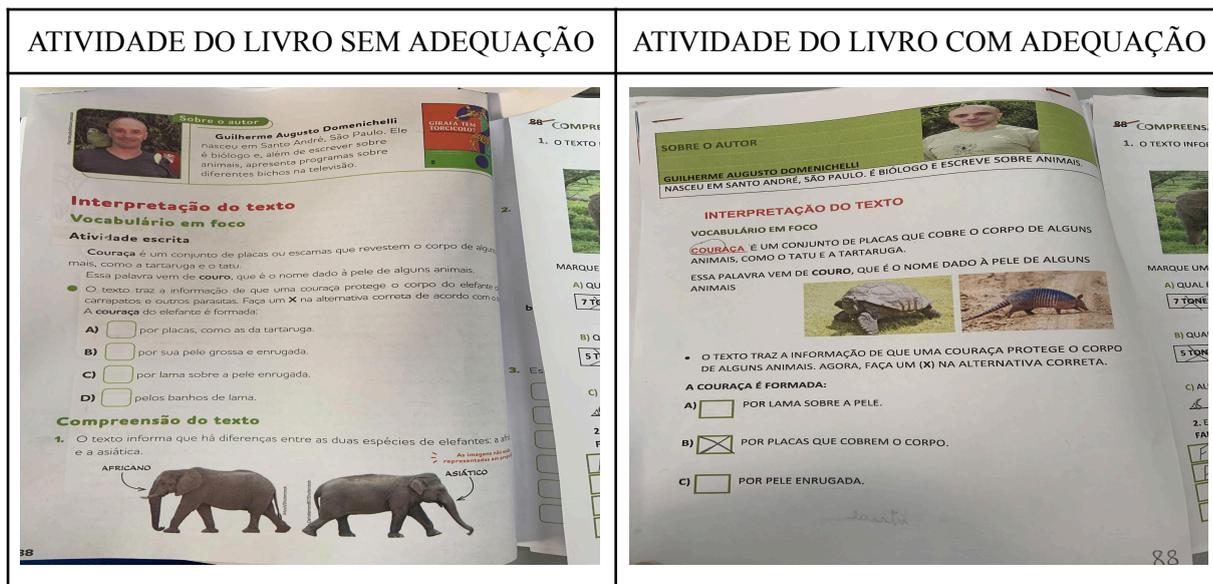
Corroborando o autor supracitado, os problemas mencionados anteriormente são concretos e fazem parte da realidade da professora Maria, afetando outras camadas sociais da vida da docente, como o seu fazer pedagógico.

- 5ª Semana – Interpretação de texto

Segunda-feira (12/06/2023, das 13h30 às 14h54): a professora Maria retomou a unidade 3, que tratava sobre texto informativo, e pediu aos estudantes para fazerem as atividades das páginas 88 e 89, que eram sobre interpretação de texto. Os estudantes abriram o livro didático na página solicitada, e a professora Maria explicou o que eles deveriam fazer.

Em primeiro lugar, a página trazia a biografia de um escritor, assim como informações sobre a couraça de dois animais: tartaruga e tatu. Vejamos a imagem abaixo:

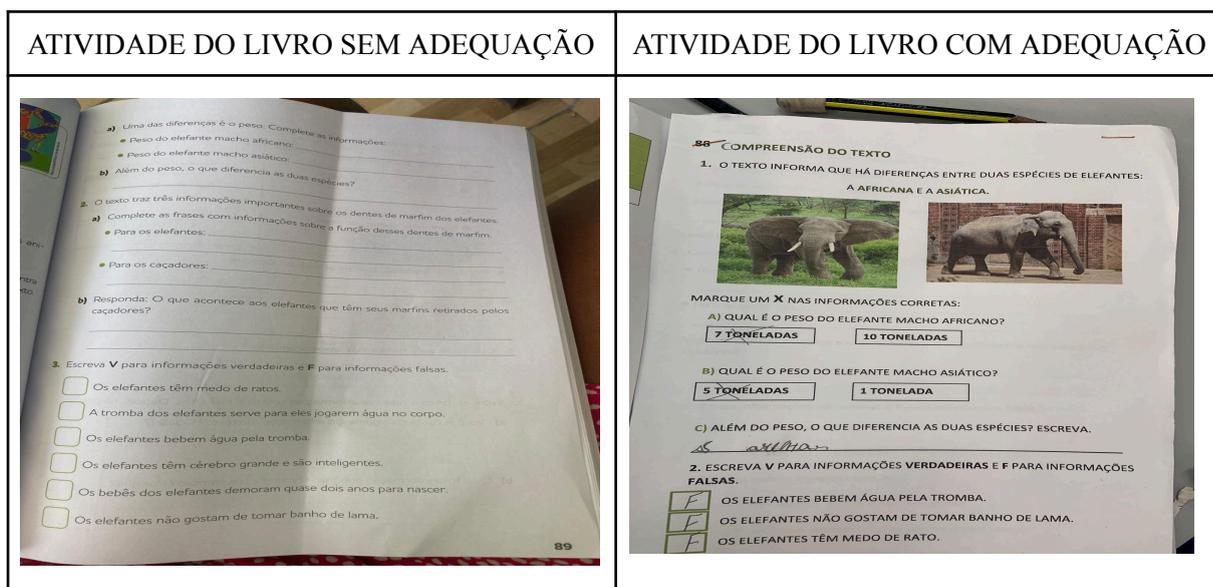
Imagem 10 – Livro sem e com adequação



Fonte: A autora (2023).

A atividade pedia para identificar o significado de *couroca* e interpretar o texto, marcando um *x* na alternativa correta. Para que o estudante Mateus conseguisse fazer a atividade, nas adequações, exploramos imagens dos dois animais (tartaruga e tatu), além de realizar a mediação. Após a explicação, deixamos Mateus ler o enunciado e responder com autonomia. O estudante mostrou-se seguro, falando sobre a diferença dos animais, o significado de *couroca*, entre outros. Após isso, seguimos para a página 89, como observamos na imagem a seguir:

Imagem 11 – Atividade do livro sem e com adequação



Fonte: A autora (2023).

Realizamos a mesma dinâmica na página 89. Mateus estava atento e recorreu ao seu conhecimento prévio. Percebemos que o aluno perguntou bem menos para a professora, não esperou pela resposta e demonstrou segurança ao marcar as questões, como podemos observar na imagem acima. Na página 89, sem adequação, percebemos que há apenas textos, ou seja, não havia uma orientação visual para guiar o estudante Mateus. Então, reduzimos os quesitos, mas abordamos o mesmo conteúdo. Além disso, exploramos as imagens, pois identificamos que esta estratégia facilitava a compreensão do estudante, e reduzimos bastante o texto.

Quarta-feira (14/06/2023, das 13h30 às 15h00): para a aula de linguagem e construção, a professora Maria solicitou que os estudantes abrissem o livro didático na página 91.

Vocês já trabalharam com dicionário? (Professora Maria).

Sim... Não... (Estudantes). [O estudante Mateus disse nunca ter manuseado um dicionário].

É um livro que tem todas as informações, todos os significados do que queremos saber. Vejam o exemplo da página 91 (Professora Maria).

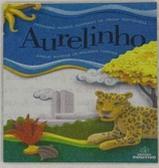
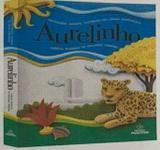
Então, Mateus olhou para a página 91 do livro e perguntou à pesquisadora:

Você mexeu aqui? (Estudante Mateus).

Mexemos, sim. Não parece, Mateus? (Pesquisadora).

Não (Mateus).

Essa é a proposta da adequação: aproximar-se o máximo possível do conteúdo trabalhado pela professora, e não realizar uma atividade paralela ou que não tenha sentido para o aluno. A partir do que a professora estava trabalhando com a turma, adequamos as páginas do livro didático para favorecer a compreensão do estudante Mateus. Então, mostramos para ele a redução do texto, a redução das alternativas, a forma como podemos apresentar o significado das palavras, entre outros. Na imagem a seguir, podemos identificar a diferença das atividades sem e com adequação, pensando o que é melhor para o aprendizado do estudante Mateus.

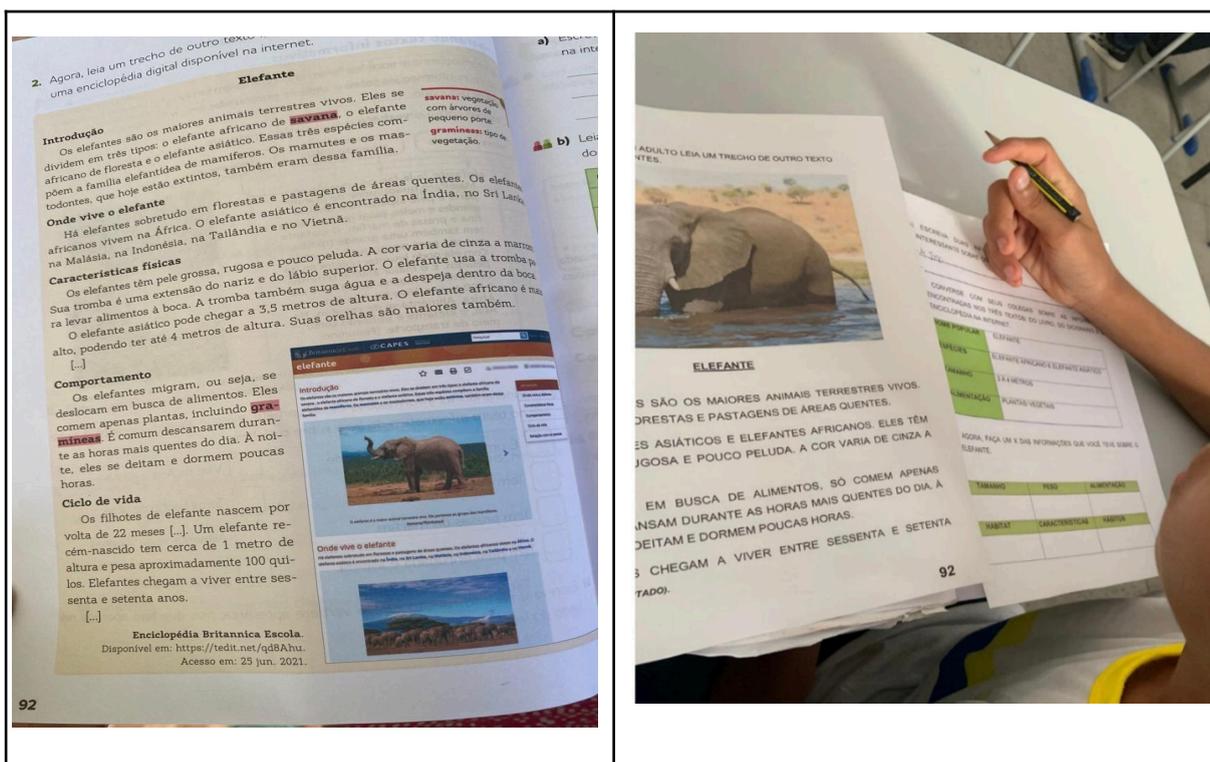
ATIVIDADE DO LIVRO SEM ADEQUAÇÃO	ATIVIDADE DO LIVRO COM ADEQUAÇÃO																				
<p><b>Linguagem e construção do texto</b></p> <p><b>Comparando textos informativos</b></p> <p>As informações que você leu foram encontradas em um livro. Veja agora as informações sobre o elefante encontradas em um <b>verbete</b> de dicionário.</p> <p>1. Observe como o <b>verbete</b> e suas partes aparecem neste dicionário.</p> <p>palavra de entrada      separação silábica      classe gramatical</p> <p><b>elefante</b> (e-le-fan-te) <i>substantivo</i></p> <p>Mamífero quadrúpede de grande porte e pele áspera. Tem orelhas grandes e moles, patas grossas, cauda fina e presas de marfim. O elefante tem também uma grande tromba, que usa para pegar qualquer coisa. Com ela pode levantar objetos muito pesados. É o maior animal terrestre, com até três metros de altura e até 5.000 quilos. Vive na Ásia e na África. Alimenta-se de vegetais. Na Ásia, o elefante é utilizado como meio de transporte. [Feminino: <i>elefanta</i>.]</p>  <p>Aurélio B. H. Ferreira. <i>Aurelinho</i> – Dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008, p. 117.</p> <p>a) Considerando as informações desse verbete, marque aquelas que você já tinha lido no texto informativo do livro sobre o elefante.</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> É um mamífero quadrúpede.</td> <td><input type="checkbox"/> Vive na Ásia e na África.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tem orelhas grandes.</td> <td><input type="checkbox"/> Toma banho de lama.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tem presas de marfim.</td> <td><input type="checkbox"/> Alimenta-se de vegetais.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Tem pele enrugada e áspera.</td> <td><input type="checkbox"/> Usa a tromba para levantar objetos pesados.</td> </tr> </table> <p>b) Escreva uma informação que o verbete apresenta, mas que não aparece no texto do livro.</p>	<input type="checkbox"/> É um mamífero quadrúpede.	<input type="checkbox"/> Vive na Ásia e na África.	<input type="checkbox"/> Tem orelhas grandes.	<input type="checkbox"/> Toma banho de lama.	<input type="checkbox"/> Tem presas de marfim.	<input type="checkbox"/> Alimenta-se de vegetais.	<input type="checkbox"/> Tem pele enrugada e áspera.	<input type="checkbox"/> Usa a tromba para levantar objetos pesados.	<p><b>LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO TEXTO</b></p> <p><b>COMPARANDO TEXTOS INFORMATIVOS</b></p> <p>AS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ LEU FORAM ENCONTRADAS EM UM LIVRO.</p> <p>AGORA, VEJA AS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS EM UM <b>VERBETE</b> DE DICIONÁRIO.</p> <p>VERBETE: CONJUNTO DE SIGNIFICADOS E EXPLICAÇÕES A UMA PALAVRA.</p> <p>1. OBSERVE COMO O <b>VERBETE</b> APARECE NESTE DICIONÁRIO.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>PALAVRA ENTRADA</th> <th>DE SEPARAÇÃO SILÁBICA</th> <th>CLASSE GRAMATICAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>ELEFANTE</td> <td>E - LE - FAN - TE</td> <td>SUBSTANTIVO</td> </tr> </tbody> </table> <p>MAMÍFERO QUADRÚPEDE DE GRANDE PORTE E PELE ÁSPERA. ORELHAS GRANDES, PATAS GROSSAS E CAUDA FINA. O ELEFANTE TEM UMA GRANDE TROMBA E USA PARA PEGAR QUALQUER COISA.</p>  <p>A) CONSIDERANDO AS INFORMAÇÕES DESSE VERBETE, MARQUE COM (X) NAQUELAS QUE VOCÊ JÁ TINHA LIDO PELO TEXTO INFORMATIVO.</p> <table border="0"> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> TEM ORELHAS GRANDES</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> TEM PATAS GROSSAS</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> TEM CAUDA FINA</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> GRANDE TROMBA</td> </tr> <tr> <td><input checked="" type="checkbox"/> É MAMÍFERO QUADRÚPEDE</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> PELE ÁSPERA</td> </tr> </table> <p>B) COM A AJUDA DE UM ADULTO, OBSERVE E EM SEGUIDA ESCREVA UMA INFORMAÇÃO QUE O VERBETE APRESENTA, MAS QUE NÃO APARECE NO TEXTO DO LIVRO.</p> <p><i>mamífero quadrúpede de</i></p> <p>91</p>	PALAVRA ENTRADA	DE SEPARAÇÃO SILÁBICA	CLASSE GRAMATICAL	ELEFANTE	E - LE - FAN - TE	SUBSTANTIVO	<input checked="" type="checkbox"/> TEM ORELHAS GRANDES	<input checked="" type="checkbox"/> TEM PATAS GROSSAS	<input checked="" type="checkbox"/> TEM CAUDA FINA	<input checked="" type="checkbox"/> GRANDE TROMBA	<input checked="" type="checkbox"/> É MAMÍFERO QUADRÚPEDE	<input checked="" type="checkbox"/> PELE ÁSPERA
<input type="checkbox"/> É um mamífero quadrúpede.	<input type="checkbox"/> Vive na Ásia e na África.																				
<input type="checkbox"/> Tem orelhas grandes.	<input type="checkbox"/> Toma banho de lama.																				
<input type="checkbox"/> Tem presas de marfim.	<input type="checkbox"/> Alimenta-se de vegetais.																				
<input type="checkbox"/> Tem pele enrugada e áspera.	<input type="checkbox"/> Usa a tromba para levantar objetos pesados.																				
PALAVRA ENTRADA	DE SEPARAÇÃO SILÁBICA	CLASSE GRAMATICAL																			
ELEFANTE	E - LE - FAN - TE	SUBSTANTIVO																			
<input checked="" type="checkbox"/> TEM ORELHAS GRANDES	<input checked="" type="checkbox"/> TEM PATAS GROSSAS																				
<input checked="" type="checkbox"/> TEM CAUDA FINA	<input checked="" type="checkbox"/> GRANDE TROMBA																				
<input checked="" type="checkbox"/> É MAMÍFERO QUADRÚPEDE	<input checked="" type="checkbox"/> PELE ÁSPERA																				

Fonte: A autora (2023).

Sexta-feira (16/06/2023, das 13h30 às 14h): a professora Maria chegou dando abraços nos estudantes, brincando com o “sextou” e informou que, após o lanche das 15h20, ela teria uma reunião, então os estudantes ficariam assistindo um filme escolhido por eles. Eles vibraram, e a professora Maria sorriu. Em seguida, a professora pediu para os alunos abrirem o livro de língua portuguesa na página 92 e começarem a leitura. Mateus seguiu com a sua página adequada, com imagens e um texto informativo sobre elefantes, que foi reduzido. Com o consentimento da professora Maria, tivemos que adequar bruscamente o texto, visto que este continha muitas informações (Imagem 13), para melhor compreensão de Mateus. Portanto, deixamos apenas as informações mais importantes que eram fundamentais para as páginas seguintes.

Imagem 13 – Atividade do livro didático sem e com adequação

ATIVIDADE DO LIVRO SEM ADEQUAÇÃO	ATIVIDADE DO LIVRO COM ADEQUAÇÃO
----------------------------------	----------------------------------



Fonte: A autora (2023).

Na página com adequação, reduzimos as informações de cinco parágrafos para dois parágrafos, pois entendemos que o importante é o estudante ler e compreender as informações primordiais sobre a vida do elefante.

- Autonomia, singularidade e aprendizagem

Retomamos a pedagogia da autonomia, de Freire (1996), com o intuito de dialogar sobre o que é importante ser construído e validado na escola, pois, enquanto responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem, ao adentrar na sala de aula, é fundamental estarmos atentos e abertos às inquietações dos estudantes, de forma que a autonomia destes seja uma das construções.

Freire (1996) mostra que existem contradições da aprendizagem quando:

[...] meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários. Tão fingido quanto quem diz combater o racismo mas, perguntando se conhece Madalena, diz: 'Conheço-a. É negra mas é competente e decente' [...] (Freire, 1996, p. 48).

Para que tenhamos estudantes autônomos, não podemos subestimar a capacidade

intelectual destes, devido às suas especificidades, uma vez que isto não é uma construção, mas, sim, um juízo de valor. O autor supracitado considera esse discurso um discurso em que o “cheio de mim” e a “falsa superioridade” podem e devem desdenhar do que achamos não ser capaz e, assim, acabamos caminhando para longe do ideal.

o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar, ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentais éticos de nossa experiência (Freire, 1996, p. 60).

Durante as semanas de observação, foi perceptível a autonomia do estudante Mateus, de forma que faltava-lhe liberdade de opção (Freire, 1996). Diariamente, o estudante se tornou mais dialógico, integrado, pertencente e seguro das suas respostas. A ficha silábica não lhe cabia mais, quando tinha dúvidas, pensava e, assim, construía a sua aprendizagem. Isto leva-nos a refletir sobre o que o Freire (1996) defende acerca do modo de se perceber no mundo: não adaptar-se ao que está posto, como um objeto, mas inserir-se no mundo, como um sujeito autônomo da sua história.

- 6ª Semana – Texto informativo

Segunda-feira (19/06/2023, das 13h30 às 15h00): a professora Maria perguntou como foi o final de semana dos estudantes, e as suas respostas foram: “Bom”; “Brinquei”; “Fui visitar meu pai”; “Levei um baque”. Essa interação tomou os primeiros 10 minutos da aula. Em seguida, a professora Maria pediu para os estudantes abrirem o livro didático nas páginas 92 e 93.

Oxe, tia. Esse texto não (Estudante).

Esse texto, sim. Inclusive, o que vocês entenderam? (Professora Maria).

Nada (Estudante).

Nada? (Professora Maria).

Informações sobre os elefantes (Estudante).

Certo... E você, Mateus? (Professora Maria).

Sobre os elefantes (Estudante Mateus).

Então, a professora Maria fez a leitura do texto informativo e seguiu para a página 93. Nesta página, os estudantes puderam explorar as informações do texto da página 92 e responder às questões. Em vários momentos, os estudantes revisitaram o texto e seguiram respondendo a atividade individualmente, a partir da sua compreensão. O estudante Mateus retomou o texto, colocando as informações que a tabela e as questões pediam, conforme observamos na imagem a seguir. O colega de Mateus, após perceber que o estudante já havia respondido, perguntou a resposta de uma questão para Mateus.

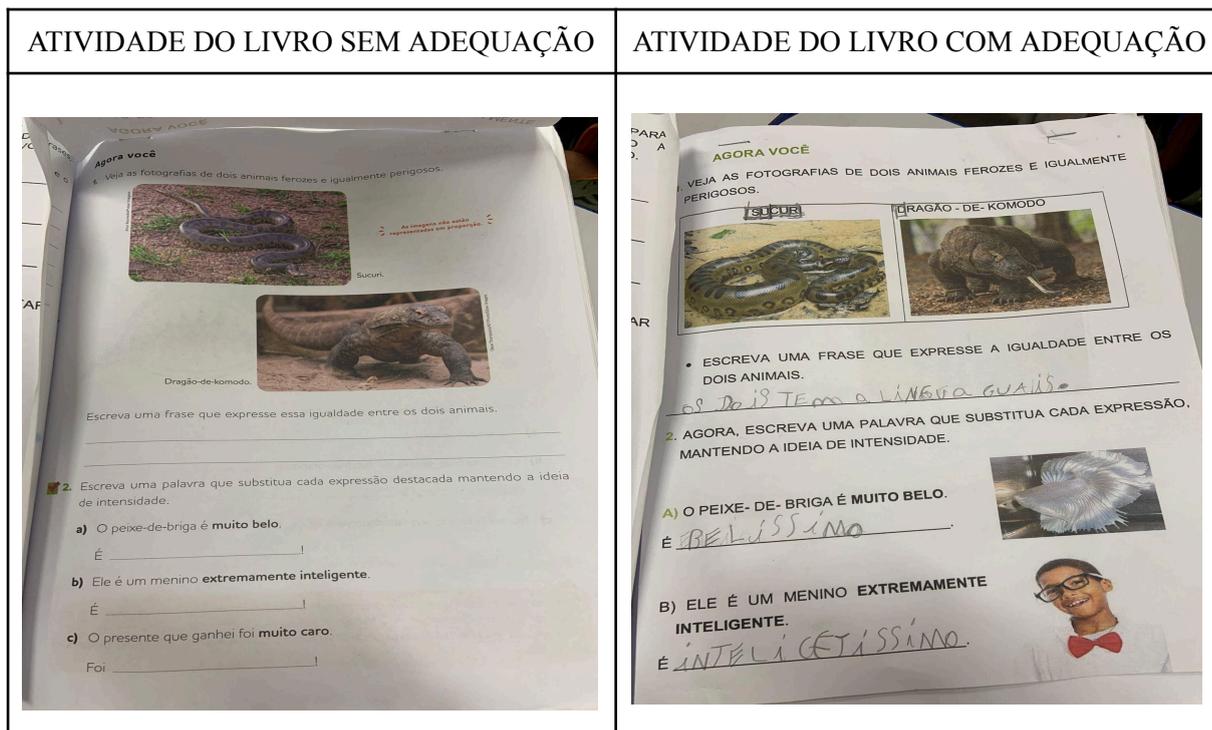
Imagem 14 – Atividade realizada de forma autônoma pelo estudante Mateus

ATIVIDADE DO LIVRO SEM ADEQUAÇÃO	ATIVIDADE DO LIVRO COM ADEQUAÇÃO																																																																
<p>a) Escreva duas informações que você só encontrou no texto da enciclopédia na internet.</p> <p>b) Leia, juntos, o quadro com as informações encontradas nos três textos: do livro, do dicionário e da enciclopédia na internet.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nome popular</th> <td>Elefante</td> </tr> <tr> <th>Espécies</th> <td>Elefante africano (de floresta e de savana) e elefante asiático</td> </tr> <tr> <th>Tamanho</th> <td>3 a 4 metros de altura</td> </tr> <tr> <th>Peso</th> <td>5 a 7 mil quilogramas (5 a 7 toneladas)</td> </tr> <tr> <th>Alimentação</th> <td>Plantas/vegetais</td> </tr> <tr> <th>Habitat (onde vive)</th> <td>África (savanas e florestas) e Ásia (Índia, Sri Lanka, Malásia, Indonésia, Tailândia, Vietnã)</td> </tr> <tr> <th>Características</th> <td>Tromba grande e forte, grandes orelhas, pele grossa e enrugada, presas de marfim.</td> </tr> <tr> <th>Hábitos</th> <td>Abana-se com as orelhas, toma banho de lama, dorme pouco.</td> </tr> </thead></table> <p>c) Faça um X na coluna de onde veio cada uma das informações.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Livro</th> <th>Dicionário</th> <th>Enciclopédia na internet</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Tamanho</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Peso</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Alimentação</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Habitat (onde vive)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Características</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hábitos</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Nome popular	Elefante	Espécies	Elefante africano (de floresta e de savana) e elefante asiático	Tamanho	3 a 4 metros de altura	Peso	5 a 7 mil quilogramas (5 a 7 toneladas)	Alimentação	Plantas/vegetais	Habitat (onde vive)	África (savanas e florestas) e Ásia (Índia, Sri Lanka, Malásia, Indonésia, Tailândia, Vietnã)	Características	Tromba grande e forte, grandes orelhas, pele grossa e enrugada, presas de marfim.	Hábitos	Abana-se com as orelhas, toma banho de lama, dorme pouco.		Livro	Dicionário	Enciclopédia na internet	Tamanho				Peso				Alimentação				Habitat (onde vive)				Características				Hábitos				<p>A) ESCREVA DUAS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ CONSIDERA SER INTERESSANTE SOBRE OS ELEFANTES.</p> <p>1. <u>A Tronca</u> <u>É Grande</u></p> <p>2. <u>Ele Abana as Orelhas</u> <u>Quando Está Nervoso</u></p> <p>B) CONVERSE COM SEUS COLEGAS SOBRE AS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS NOS TRÊS TEXTOS: DO LIVRO, DO DICIONÁRIO E DA ENCICLOPÉDIA NA INTERNET.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>NOME POPULAR</th> <td>ELEFANTE</td> </tr> <tr> <th>ESPÉCIES</th> <td>ELEFANTE AFRICANO E ELEFANTE ASIÁTICO</td> </tr> <tr> <th>TAMANHO</th> <td>3 A 4 METROS</td> </tr> <tr> <th>ALIMENTAÇÃO</th> <td>PLANTAS/VEGETAIS</td> </tr> </thead></table> <p>C) AGORA, FAÇA UM X DAS INFORMAÇÕES QUE VOCÊ TEVE SOBRE O ELEFANTE.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>TAMANHO</th> <th>PESO</th> <th>ALIMENTAÇÃO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> <tr> <th>HABITAT</th> <th>CARACTERÍSTICAS</th> <th>HÁBITOS</th> </tr> <tr> <td>X</td> <td>X</td> <td>X</td> </tr> </tbody> </table>	NOME POPULAR	ELEFANTE	ESPÉCIES	ELEFANTE AFRICANO E ELEFANTE ASIÁTICO	TAMANHO	3 A 4 METROS	ALIMENTAÇÃO	PLANTAS/VEGETAIS	TAMANHO	PESO	ALIMENTAÇÃO	X	X	X	HABITAT	CARACTERÍSTICAS	HÁBITOS	X	X	X
Nome popular	Elefante																																																																
Espécies	Elefante africano (de floresta e de savana) e elefante asiático																																																																
Tamanho	3 a 4 metros de altura																																																																
Peso	5 a 7 mil quilogramas (5 a 7 toneladas)																																																																
Alimentação	Plantas/vegetais																																																																
Habitat (onde vive)	África (savanas e florestas) e Ásia (Índia, Sri Lanka, Malásia, Indonésia, Tailândia, Vietnã)																																																																
Características	Tromba grande e forte, grandes orelhas, pele grossa e enrugada, presas de marfim.																																																																
Hábitos	Abana-se com as orelhas, toma banho de lama, dorme pouco.																																																																
	Livro	Dicionário	Enciclopédia na internet																																																														
Tamanho																																																																	
Peso																																																																	
Alimentação																																																																	
Habitat (onde vive)																																																																	
Características																																																																	
Hábitos																																																																	
NOME POPULAR	ELEFANTE																																																																
ESPÉCIES	ELEFANTE AFRICANO E ELEFANTE ASIÁTICO																																																																
TAMANHO	3 A 4 METROS																																																																
ALIMENTAÇÃO	PLANTAS/VEGETAIS																																																																
TAMANHO	PESO	ALIMENTAÇÃO																																																															
X	X	X																																																															
HABITAT	CARACTERÍSTICAS	HÁBITOS																																																															
X	X	X																																																															

Fonte: A autora (2023).

Quarta-feira (21/06/2023, das 13h50 às 14h30): pelo horário, a professora Maria explicou que os estudantes estavam finalizando as propostas do texto informativo, então, pediu para eles darem continuidade às páginas 103, 104 e 105. Todos os estudantes tiraram o livro da mochila e foram fazer a atividade. Na medida que iam finalizando, eles seguiam para a próxima página. O estudante Mateus estava com as suas páginas adequadas e confiante das suas respostas, pois fazia a atividade concentrado e em silêncio. Nas páginas propostas pela professora Maria, tivemos que reduzir as questões e acrescentar imagens aos enunciados. Podemos observar as adequações na imagem abaixo:

Imagem 15 – Atividade do livro sem e com adequação



Fonte: A autora (2023).

Destacamos a página 105, pois foi a que o estudante Mateus respondeu em poucos minutos. Como podemos observar, na atividade, havia a imagem de dois animais, para que o estudante escrevesse o que esses animais têm em comum. O estudante Mateus escreveu que “os dois têm a língua iguais”. A resposta do estudante foi segura, e as intervenções da adequação foram sucintas, pois apenas mudamos a fonte, reduzimos as perguntas (de três perguntas para duas) e acrescentamos mais uma imagem. Dessa forma, o estudante Mateus demonstrou autonomia e tranquilidade para realizar a atividade.

- Currículo adequado e aprendizagem significativa

A inclusão de estudantes com deficiência nos espaços escolares implica uma reforma significativa no sistema educacional. Por isso, nesta pesquisa consideramos a importância das adequações curriculares, práticas de ensinar, avaliar, trabalhar e possibilitar a aprendizagem significativa do estudante. Diante disso, acreditamos “[...] que o professor, primeiramente, deve conhecer a filosofia da escola inclusiva e se permitir elaborar uma nova visão sobre a aprendizagem de diferentes habilidades de seus educandos” (Barbosa; Bezerra, 2021, p. 7).

Para que isso aconteça, o plano individual do estudante deve estar centrado nele, considerando os seus conhecimentos já adquiridos e assegurando novos conhecimentos.

Segundo Stelmachuk e Mazzotta (2012, p. 188):

Para prover os apoios adequados é necessário saber quais são as necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual, pois estas variam de sujeito para sujeito nas cinco dimensões que constituem o conceito de deficiência intelectual: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações e papéis sociais, condições de saúde e contexto (ambiente e cultura).

Desse modo, quando optamos por essa abordagem, conseguimos prever estratégias de ensino que nos possibilitem sistematizar as necessidades dos estudantes, pois passamos a conhecer seus tipos de linguagem (leitura e escrita), suas habilidades motoras, suas competências, sua classificação, sequenciação matemática, socialização, meios artísticos, entre outras competências que os estudantes, seguros, demonstram.

Então, considerando as necessidades apresentadas pelo aprender a aprender, possibilitamos o aprender a fazer, o aprender a ser, o aprender a estar junto, visando à garantia de uma aprendizagem que potencialize as habilidades e competências dos desafios diários, bem como a remoção das barreiras decorrentes dos juízos equivocados sobre a capacidade da pessoa com deficiência em apresentar suas aptidões de aprendizagem (Ferreira; Guimarães, 2003).

Dessa maneira, cabe entender que “[...] o mundo da cultura que se alonga em um mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade [...]” (Freire, 1996, p. 56). No caso do estudante Mateus, as adequações do livro didático favoreceram a autonomia e as aprendizagens significativas, que deram ao estudante habilidades intelectuais de conseguir realizar as suas atividades, a partir da sua compreensão de mundo. As avaliações trouxeram o resultado desse processo, a linguagem (leitura e escrita) também, o respeito dos outros estudantes pelas compreensões de Mateus, que, vendo, vibraram com os seus ganhos, e essas vibrações trouxeram alegria para o estudante Mateus como sujeito social, que carrega consigo deveres, direitos e a sua história.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da seguinte pergunta: como ter um livro didático acessível para o estudante com deficiência intelectual? Além disso, teve como objetivo principal analisar como intervenções curriculares realizadas no livro didático de língua portuguesa favoreceu a aprendizagem desse estudante.

Diante disso, os dados do IBGE (2021) forneceram informações relevantes sobre o alto índice de estudantes com deficiência matriculados na rede pública de Recife. Assim, conseguimos mapear e selecionar a instituição da rede que atendia estudantes com deficiência intelectual matriculados no 1º ao 5º ano, além de trabalhar com o PNLD. Em seguida, identificamos o estudante com deficiência intelectual e a professora responsável por ele, a qual aceitou participar da pesquisa.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso. Nossos procedimentos metodológicos foram os seguintes: (i) observação, que consiste numa das técnicas mais comuns presentes nas pesquisas, pois, através dela, conseguimos identificar e entender o funcionamento do nosso objeto de estudo (Silva; Ferreira, 2015; André, 1986); (ii) análise documental, por meio de relatório de professores, diagnósticos do estudante, registro das atividades do estudante e cadernos de casa e classe do aluno (Calado, Ferreira, 2005; Bardin, 2011); (iii) entrevista semiestruturada, a qual oportunizou o contato direto com a professora e o recolhimento de informações relevantes para a pesquisa (Silva, Ferreira, 2015); e as intervenções realizadas, as quais apresentaram inovações inclusivas e consideraram o contexto do estudante (Damiani *et al.*, 2013).

Com o intuito de reunir pesquisas acerca do nosso objeto de estudo – “estudante com deficiência intelectual e implementação de livros didáticos inclusivos –, realizamos um estado da arte, mapeando as pesquisas disponíveis, de 2015 a 2022, no Portal ATTENA, Capes e na BDTD, por meio dos seguintes descritores: livro didático, inclusão e deficiência mental; adequação, deficiência intelectual e inclusão; deficiência intelectual, livro didático e currículo acessível.

Um dos fatores que nos chamou a atenção para a realização deste trabalho foi a pouca quantidade de estudos sobre a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, sobretudo considerando o livro didático nesse processo. Sabemos que este fator está estreitamente ligado às barreiras atitudinais, pois ainda temos professores e familiares que subestimam a capacidade da pessoa com deficiência intelectual no processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, percebemos que a inclusão, para muitos professores, ainda é um desafio, pois inseguranças e dúvidas podem surgir nesse processo. A formação desses profissionais, muitas vezes, não supre a necessidade existente na rotina da sala de aula, ficando a responsabilidade apenas a cargo do professor e das suas experiências adquiridas com o tempo de vivência.

No entanto, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegura-se a educação como direito de todos e dever das famílias e do Estado. Adiante, as leis seguiram consolidando e aprimorando melhorias e condições que garantam a permanência e aprendizagem dos estudantes, como é o caso da LBI (2015).

Percebemos que a educação inclusiva ainda resiste e, por resistir, temos ganhado a cada dia novos espaços de permanência no contexto escolar. Pensar que a história da inclusão carrega registros das pessoas que, por muitos anos, passaram as suas vidas sendo excluídas, abandonadas, exterminadas ou consagradas como serem impuros, por apresentar algum tipo de deficiência, é não esquecer de trazer essa questão sempre à tona quando levantamos discussões acerca da inclusão dos indivíduos com deficiência.

Desse modo, percebemos a importância de maior suporte para entender e atender o estudante com deficiência intelectual, aprimorando-se as práticas educacionais, pois a inclusão desses estudantes deve ser realizada no espaço escolar de maneira justa e satisfatória.

As nossas inquietações, nesta pesquisa, fizeram-nos pensar em como a adequação do livro didático poderia facilitar a inclusão do estudante com deficiência intelectual em sala de aula, a fim de fornecer subsídios sobre como esse estudante aprende. Os resultados demonstraram muita autonomia na realização das atividades quando feitas junto ao estudante.

Em análise, identificamos que é possível estabelecer um contexto educacional que contemple a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, o que pode ser realizado quando consideramos uma didática individualizada, um planejamento flexível e aberto para ajustes e um currículo emancipatório, que considera a especificidade da aprendizagem do educando (Santos, 2012; Freire, 2011).

No entanto, entendemos que as adequações no currículo, planejamento e livro didático não são tarefas fáceis. Mas, apresentamos algumas propostas desenvolvidas com o aluno Matheus, que foram significativas, como, por exemplo, considerar o conhecimento prévio do estudante com deficiência intelectual, a previsibilidade, os desafios, partindo dos saberes já adquiridos pelo estudante, as validações sobre o que está bom e o que pode melhorar, as ofertas de ajuda na realização das atividades, considerando o contexto sociocultural do estudante, entre outros.

A respeito da aprendizagem, destacamos a necessidade de buscar mecanismos para que as salas de aula e o espaço escolar se adequem aos estudantes. A esse respeito, a teoria Vygotskyana (1991) apresenta novas práticas para o acesso à inclusão social, seja por caminhos diretos ou indiretos. Ademais, é importante obter recursos para somar com as diversas formas de trabalhar visando à a progressão do estudante, a fim de favorecer a inclusão desse aluno preenchendo as lacunas existentes.

Sobre as escolhas metodológicas desta pesquisa, optamos pelo estudo de caso, pois, através dele, tivemos a oportunidade de investigar sobre as necessidades do professor e do estudante. O estudo de caso permite flexibilizar o planejamento quando este apresenta problemas.

A partir da análise dos dados, compreendemos como categorizar os dados da nossa pesquisa, que foram organizados da seguinte forma: inclusão do estudante com deficiência intelectual; práticas pedagógicas; relação escola/família; e adequação do livro didático, resultando nos resultados e discussões.

Os dados revelaram que a inclusão, mesmo sendo assegurada legalmente, ainda apresenta vestígios do fracasso. Há violações de todas as formas, começando pela falta de formação dos professores no que se refere à planejar, flexibilizar e adequar. Portanto, é importante repensar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual, o papel do professor na inclusão, se a metodologia está atrelada à heterogeneidade, entre outros.

Por fim, evidenciamos o nosso respeito pela inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, bem como pelos professores desses alunos. No cenário da sala de aula, nos deparamos com as especificidades dos estudantes e cabe a nós, professores, promovermos o fazer pedagógico, garantindo o ensino e aprendizagem de todos os estudantes, seja por caminhos diretos ou indiretos, além de estarmos atentos ao estudante com deficiência intelectual, encarando-o como um sujeito social. Esse desejo fica registrado aqui para investigações futuras.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.
- AQUINO, Adelyn. **Contribuições do uso da comunicação alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- ALMEIDA, Isabel Augusta. **A inclusão do aluno com deficiência intelectual na rede regular de ensino: o que mostram as pesquisas**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2018.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1970.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez., 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Persona, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, Ana Karla; BEZERRA, Tarcileide Maria. Educação inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em perspectiva**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 6-9, 2021.
- BATISTA, Antônio Augusto. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *In*: Congresso de Leitura do Brasil, 1998, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.
- BOCK, Geisa Letícia; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 143-159, jan./mar., 2018.
- BOER, Wania Aparecida. **Adequação curricular na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. 119. f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Mãe solo. **Academia Brasileira de Letras - ABL**, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/mae-solo#:~:text=%E2%80%9CEntende%2Dse%20por%20m%C3%A3e%20solo,de%20seus%20lares%20e%20filhos>. Acesso

em: 27 jan. 2024.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: deficiência mental. Brasília: SEESP, SEED, MEC, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_d\\_m.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_d_m.pdf). Acesso: 14 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.ht](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.ht). Acesso: 21 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 93**, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Instituto Nacional do Livro. Brasília, DF: 1937. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwbmxiIjt9>. Acesso: 23 de outubro de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso: 26 jan. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. p. 14-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso: 21 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE**. Brasília, DF: 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=YToxOntpOjA7czo0OiJwbmxiIjt9>. Acesso: 23 out. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Institui a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso: 26 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos. *In*: GOMES, Márcio (Org.). **Construindo as trilhas da inclusão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 36-50.

CAMPOS, Maria. Para que serve a pesquisa em educação?. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr., 2009.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. Psicopedag.**, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

CUNHA, Érika. O currículo e seu planejamento: concepções e práticas. **Espaço do Currículo**, Mato Grosso, v. 3, n. 2, p. 583, 2011. Disponível em: <https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BR>. Acesso: 12 fev. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Caderno de Educação**, v. 1, n. 1, p. 57-67, mai./jun., 2013.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes. A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3, p. 651-664, 2016.

FARIAS, Mônica Lilian. **Reflexões acerca da formação de professores(as) do AEE voltada à complementação do ensino de matemática ao(à) aluno(a) com deficiência intelectual na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

FINO, Carlos. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 1-13, 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1961.

FRADE, Isabel Cristina. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam o problema da alfabetização brasileira?. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABALF**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 15-25, 2019.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 54 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GUERRA, Elaine. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima

Educação, 2014. 52 p.

CRUZ JÚNIOR, Edmilson. **A pessoa com deficiência mental-intelectual**: um estudo crítico sobre a Lei Brasileira de Inclusão e uma tentativa de integração da convenção de Nova Iorque no direito privado. 148 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

KASSAR, Mônica. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. **Rev. Educar em revista**, Curitiba: UFPR, v.1, n.41, p. 61 -79, jul./set., 2011.

KASSAR, Mônica; REBELO, Andressa. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1990. p. 288

LIMA, Kerolainne Maria. **Modelo didático para aluno cego**: uma abordagem do sistema respiratório no ensino fundamental. 19 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2018.

LIRA, Mariane. **Modelos didáticos táteis para alunos com deficiência visual**: uma proposta inclusiva para o ensino de morfologia vegetal. 30 f. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) – Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, p. 1- 77, 1986.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1101-1122, 2019.

MACEDO, Renata. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, 262-280, p. 4, 2021.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula**: reconhecer e desvendar o mundo. São Paulo: FDE, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001190409>. Acesso em: 23 janeiro. 2024.

MÉLO, Swelen Stael. **Concepções de professores que ensinam matemática a respeito da inclusão de aluno com deficiência intelectual em uma escola do município de São Caetano-PE**. 65 f. Monografia (Graduação em Matemática) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

MORAIS, Arthur. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ., Porto Alegre**, v. 20, n. 50, p. 1190-138, set./dez., 2016.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf). Acesso em: 14 mar. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. *In*: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (Orgs.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 135-139.

PINTO, Heloysa. As fontes dos erros. *In*: AQUINO, Júlio Groppa; CARVALHO, José; TAILLE, Yves de La *et al.* (Orgs.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 1-160.

REIS, Pedro. Ministério da Educação. **Observação de aulas e avaliação do desempenho docente**. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores, 2011. p. 1-72.

RIBEIRO, José Macio. **Aplicativo como tecnologia assistiva**: uma perspectiva inclusiva no ensino de ciências ambientais. 35 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

RODRIGUES, Cinthia. Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência: o professor deve entender as dificuldades dos estudantes com limitações de raciocínio e desenvolver formas criativas para auxiliá-los. **Nova Escola**, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/440/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais>. Acesso em: 18 mai. 2022.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, n. 61, p. 19-35, 2016.

SANTOS, Daísy Cléia. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez., 2012.

SANTOS, Joseane. **Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SASSAKI, Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Ed. WVA, 1997. 180 p.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.

SILVA, Ana Lucia. **O programa Incluir e a acessibilidade na UFPE**. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, Ariana. **Alfabetização e inclusão: o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento da escrita em um aluno com deficiência intelectual**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Clarice dos Santos. **A utilização de modelos didáticos adaptados para alunos com deficiência visual: levantamento de estudos realizados no ensino de ciências**. 25 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2021.

SILVA, Danúbia. **Produção de um modelo didático acessível adaptado para o ensino de ciências a alunos cegos acerca das camadas da atmosfera**. 28 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2019.

SILVA, Dhara Nataly. **A formação de professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular: o caso de uma escola municipal em Chã de Alegria e Vitória de Santo Antão-PE**. 47 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2019.

SILVA, Érika Cristina. **Barreiras/impedimentos no processo de inclusão de pessoas com deficiência intelectual no ambiente escolar: as influências da formação do professor**. 38 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2018.

SILVA, Eliane; FERREIRA, Flávia. **O estudo de caso, a observação e a entrevista nas pesquisas em educação**. In: Colóquio Internacional Educação Cidadania e Exclusão, IV, 2015, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Ed. Realize, 2015, p.1-12.

SILVA, Ewerton Luis. **Ensino de biologia para pessoas com deficiência visual: contribuições de áudio-descrição para análise de livros didáticos**. 47 f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco, Vitória de Santo Antão, 2017.

SILVA, Jaqueline Maria da. **Mapeamento de trabalhos acadêmicos sobre os materiais didáticos de matemática direcionados a alunos com deficiência visual: uma análise a partir dos anais do ENEM e CIAEM dos anos de 2010 a 2015**. 84 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. A atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, mai./ago., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5245>. Acesso em: 23 jan. 2024.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. Barcelona: Ática, 1992.

VARJAL, Elizabeth. **Avaliação das aprendizagens na escola inclusiva**. Moreno: PE, 2007.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Rev. SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out., 2007. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=Pesquisa+estudo+de+caso&btnG](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Pesquisa+estudo+de+caso&btnG). Acesso em: 10 mar. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 4. ed. Curitiba: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun., 2018.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 ORIENTADORA: TÍCIA CAVALCANTE  
 ORIENTANDA: FERNANDA RAMOS

A pesquisa **Adequação do livro didático**: um facilitador da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual tem por finalidade analisar como intervenções curriculares realizadas no livro didático de língua portuguesa podem facilitar a inclusão do estudante com deficiência intelectual no processo de aprendizagem.

- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: INFRAESTRUTURA

Sala de aula do estudante com deficiência intelectual	
Recursos tecnológicos	
Materiais didáticos	

Observações:

- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: PROFESSOR/A DE SALA REGULAR

Planejamento	
Didática	
Relação do professor com o estudante com deficiência intelectual	
Atividades/propostas	
Comportamento frente às dificuldades	
Compreensão/Habilidades	
Manuseio do livro didático de língua portuguesa	

Observações:

- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Reside próximo da escola/Entrada na escola	
Desorganizado? ( ) Sim ( ) Não	
Interação com a turma	
Demonstra desconforto?	
Se lança nas propostas/atividades?	

Observações:

## APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
 CENTRO DE EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 ORIENTADORA: TÍCIA CAVALCANTE  
 ORIENTANDA: FERNANDA RAMOS

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A pesquisa <b>Adequação do livro didático</b>: um facilitador da aprendizagem do estudante com deficiência intelectual tem por finalidade analisar como adequações realizadas no livro didático de língua portuguesa podem facilitar a aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.</li> </ul>
<p>Dividiremos a entrevista em três blocos: (1) Perfil do professor de língua portuguesa; (2) Perfil do estudante com deficiência intelectual; (3) Práticas pedagógicas de inclusão.</p>

### 1º Bloco (Perfil da professora)

Nome:

Idade:

Formação/especializações:

Tempo de atuação:

- Sobre as suas experiências em salas de aula regulares, conta um pouco acerca

das vivências com estudantes com deficiência.

## **2º Bloco** (Perfil do estudante)

Nome:

Idade:

Diagnóstico:

Turma/Turno:

- É seu primeiro estudante com deficiência intelectual? Fale um pouco.
- Como foi passado o perfil desse estudante para você?
- Qual o meio de comunicação que esse estudante com deficiência intelectual utiliza com você?
- O que você acha da relação dele/a com o grupo da sala?
- Sobre a família, ela é presente ou ausente na participação desse estudante? Por quê?
- Na sua concepção, quais as maiores dificuldades desse estudante com deficiência intelectual na sala regular?
- Quais habilidades você observa nesse estudante com deficiência intelectual?

## **3º Bloco** (Práticas pedagógicas)

- Como tem sido as atividades de ensino para o estudante com deficiência intelectual (caderno de classe, casa etc.)? Fale um pouco.
- Como tem sido esquematizado seu planejamento mensal/semanal? Existe um planejamento acessível para o estudante com deficiência intelectual? Explique.
- Você utiliza o livro didático de língua portuguesa?
- Toda turma tem acesso ao livro didático, incluindo o estudante com deficiência intelectual?

- Se não, o que ele faz nesse momento?
- O que geralmente você faz quando o estudante com deficiência intelectual não compreende o assunto abordado?
- O que facilita a compreensão do estudante com deficiência intelectual?
- Você utiliza algum material pedagógico para sanar dúvidas sobre os assuntos abordados?