

SIMPLES, MAS REVOLUCIONÁRIO: COMO A IMPLEMENTAÇÃO DE UM GRUPO DE ESTUDOS EM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL POSSIBILITOU INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ADEQUAÇÃO CURRICULAR¹

Carla Carvalho Macedo Silva²
Ana Claudia Herdy Torres Teixeira³
Manuel Gustavo Leitão Ribeiro⁴

Resumo

A falta de conhecimento e a dificuldade em acessar a literatura acadêmica, assim como a ausência de um planejamento escolar para adequações metodológicas e curriculares ainda são obstáculos para que os professores possam promover a inclusão educacional de estudantes com deficiência intelectual (DI) e auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo. Com o objetivo de elaborar de forma coletiva práticas de ensino específicas e estratégias de acompanhamento individual, foi implementado no Terceiro Distrito de Nova Friburgo-RJ um grupo de estudos com professores do ensino fundamental. Os resultados mostram que este foi um importante instrumento de capacitação pois auxiliou a implementação de protocolos de avaliação pedagógica e permitiu a descoberta de caminhos de favorecer o processo de escolarização.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas inclusivas. Deficiência intelectual. Plano educacional individualizado. Grupo de estudos. Formação de professores.

¹ Este trabalho resultou da Dissertação de Mestrado da primeira autora junto ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI), Universidade Federal Fluminense (UFF), tendo sido parcialmente apresentado durante a IV Exposição de Trabalhos Acadêmicos da Região Serrana, 2016, Nova Friburgo-RJ.

² Possui graduação em Psicologia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora/MG. Psicóloga do Hospital das Clínicas Costantino Ottaviano, Psicóloga escolar na Creche-Escola Grandini, Professora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo e Professora Auxiliar do Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário Serra dos Órgãos (UNIFESO/RJ). Mestre em Diversidade e Inclusão pelo CMPDI-UFF. E-mail: carlacmacedo1@yahoo.com.br

³ Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional com ênfase em Educação Inclusiva pela Universidade Candido Mendes. Especialização em Deficiência Mental pela UNIRIO. Professora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo. Mestranda em Diversidade e Inclusão pelo CMPDI-UFF. E-mail: anac.teixeira@oi.com.br

⁴ Doutor em Ciências Biológicas (Biofísica) no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pós-doutor pelo Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho da UFRJ. Atualmente é Professor Associado do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. E-mail: mgustavo@id.uff.br.

SIMPLE, BUT REVOLUTIONARY: HOW THE IMPLEMENTATION OF A GROUP OF STUDIES IN INTELLECTUAL DISABILITY POSSIBILITATED INCLUSIVE PEDAGOGICAL INTERVENTIONS AND CURRICULAR ADEQUACY

Abstract

The lack of knowledge and the hindrance to obtain access to academic literature, as well as the absence of scholar planning for methodological and curricular adaptations are still obstacles for teachers to promote educational inclusion of students with intellectual disabilities and to stimulate their cognitive development. Aiming collective elaboration of specific teaching practices and individual monitoring strategies, an elementary school teachers study group was implemented in the Third District of Nova Friburgo-RJ. The results show that it was an important tool, since it helped the implementation of pedagogic evaluation protocols and allowed the discovery of paths that support the scholarization process.

Key words: Inclusive pedagogical practices. Intellectual disability. Individualized educational plan. Group of studies. Formation of teachers.

Introdução

A deficiência intelectual ainda suscita dúvidas e controvérsias no que se refere ao seu diagnóstico e ao atendimento pedagógico nas classes regulares do ensino comum. Na perspectiva da educação inclusiva, garantir o acesso e permanência com qualidade tornou-se um grande desafio para os sistemas de ensino, ainda centrados numa prática pedagógica homogeneizadora e que desconsidera a diversidade dos seus estudantes. Embora afirme que os estudantes de uma mesma série são diferentes, a escola busca adequá-los a um conhecimento acadêmico padrão e aqueles que não atingem este objetivo são reprovados ou submetidos a programas de aceleração de aprendizagem desmotivadores e embrutecedores (MANTOAN, 2009). Isso acontece não apenas com os estudantes que apresentam deficiência intelectual, mas também com aqueles que tenham dificuldades de aprendizagem (FÁVERO *et al.*, 2007).

Apesar de uma quantidade razoável de estudos acadêmicos no Brasil acerca da inclusão educacional de estudantes com deficiência intelectual (p. ex., FERNANDES e CORRÊA, 2008; VELTRONE e MENDES, 2011; LOPES E MARQUEZINE, 2012; PLETSCH e GLAT, 2012; TOLEDO e VITALIANO, 2012; CARAMORI e DALL'ACQUA, 2015; FANTACINI

e DIAS, 2015; SANTOS e MARTINS, 2015), a falta de conhecimento sobre esta literatura, a dificuldade em acessá-la e a ausência de um planejamento efetivo da escola para adequações metodológicas e curriculares ainda representam obstáculos importantes. Diante disso, percebe-se que a maioria dos professores se sente incapaz de promover a inclusão desses estudantes e muito menos de auxiliar no seu desenvolvimento cognitivo.

Essa realidade aponta a necessidade de repensar a escola atual, que deve estar pautada na perspectiva de Educação para Todos, uma vez que o Brasil, como país signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais⁵, assumiu o compromisso de transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos. Estes sistemas devem atender a TODAS as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 59, assegure que o educando com deficiência tenha o currículo organizado de forma específica às suas necessidades (lei nº 9.394; BRASIL, 1996), a prática é ainda muito distante da teoria. A inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas regulares, em especial os casos mais severos, expõe a realidade da inadequação das práticas escolares para atender às individualidades dos estudantes (FÁVERO *et al.*, 2007).

A garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular ainda não oportuniza a estes estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades. O conjunto de leis brasileiras e as políticas públicas oriundas destas ainda não são suficientes para garantir a escolarização de todos. Uma realidade de poucas ações inclusivas e a falta de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade humana explicitam que a inclusão só se fez dentro de suas perspectivas iniciais: o direito à matrícula em um mesmo espaço escolar (GÓES, 2004).

Em um estudo realizado com profissionais que atuavam na identificação e avaliação de estudantes com deficiência intelectual em cinco municípios do estado de

⁵ Embora a expressão “necessidades educacionais especiais” seja tradicionalmente utilizada, manteve-se aqui a expressão que consta da tradução da Declaração de Salamanca.

São Paulo, foi demonstrado que a prática inclusiva nas escolas e o desejo de acolher os estudantes suscitavam a dúvida e o questionamento acerca da diferenciação entre dificuldade de aprendizagem e deficiência intelectual (VELTRONE, 2011). Essa dificuldade fica evidente ao se destacar o ponto de convergência entre as duas classificações:

todo aluno com deficiência intelectual necessariamente tem dificuldade de aprendizagem, embora nem todos os alunos com dificuldade de aprendizagem tenham necessariamente deficiência intelectual, daí a necessidade de diferenciação (VELTRONE, 2011, p.149).

Numa proposta de avaliação global dos indivíduos, a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento, (AAIDD, *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*; AAIDD, 2010) propõe uma nova perspectiva de avaliação, a qual desloca o olhar das limitações relacionadas à deficiência para sua funcionalidade, destacando a importância dos apoios, em detrimento da definição anterior, que propunha a classificação de intervenção com base nos conceitos relacionados ao grau de severidade da deficiência apontada pelos testes psicométricos (FERNANDES, 2010). Na busca por uma definição mais apropriada, a AAIDD trouxe modificações na terminologia, em consonância com documentos internacionais⁶, que diferenciaram a deficiência intelectual das doenças ou transtornos psiquiátricos. Segundo esta entidade, a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, abrangendo muitas habilidades sociais e práticas cotidianas (comunicação; cuidado pessoal; vida doméstica; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; autonomia; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho), com características observáveis antes dos 18 anos.

⁶ Tais como o simpósio “Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro” (*Intellectual Disability: Programs, Policies, and Planning for The Future*), organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU; dentre outras instituições) em 1995 (ONU, 1995) e a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, elaborada em evento realizado pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em Montreal, Canadá (OPS/OMS, 2004).

Associado à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, documento este traduzido pelo Centro Colaborador da Organização Mundial de Saúde para a Classificação Internacional de Doenças em Português ou Centro Brasileiro de Classificação de Doenças (CBCD, 2003), este novo conceito introduz como fundamentais as concepções acerca do ambiente, relações sociais, valores, educação, saúde, família, entre outros, a fim de definir os tipos de suporte e a intensidade com que deverão ser oferecidos, objetivando o pleno desenvolvimento das capacidades do indivíduo com deficiência intelectual.

Baseada nesses pressupostos é que a escola inclusiva precisa focalizar o processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual em sua funcionalidade, na necessidade de apoios específicos e em ambientes que maximizem sua aprendizagem, em detrimento da deficiência que apresentem.

Políticas escolares de inclusão e o município de Nova Friburgo-RJ

O município de Nova Friburgo, localizado na região serrana do estado do Rio de Janeiro, informou no censo escolar (EducaCenso, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP) que no ano de 2016, haviam 16.770 estudantes matriculados em 123 unidades escolares de sua rede municipal de ensino (INEP, 2016). Destes, 694 foram informados como público-alvo da educação especial, sendo 49 estudantes de escolas localizadas no Terceiro Distrito deste município, denominado Campo do Coelho.

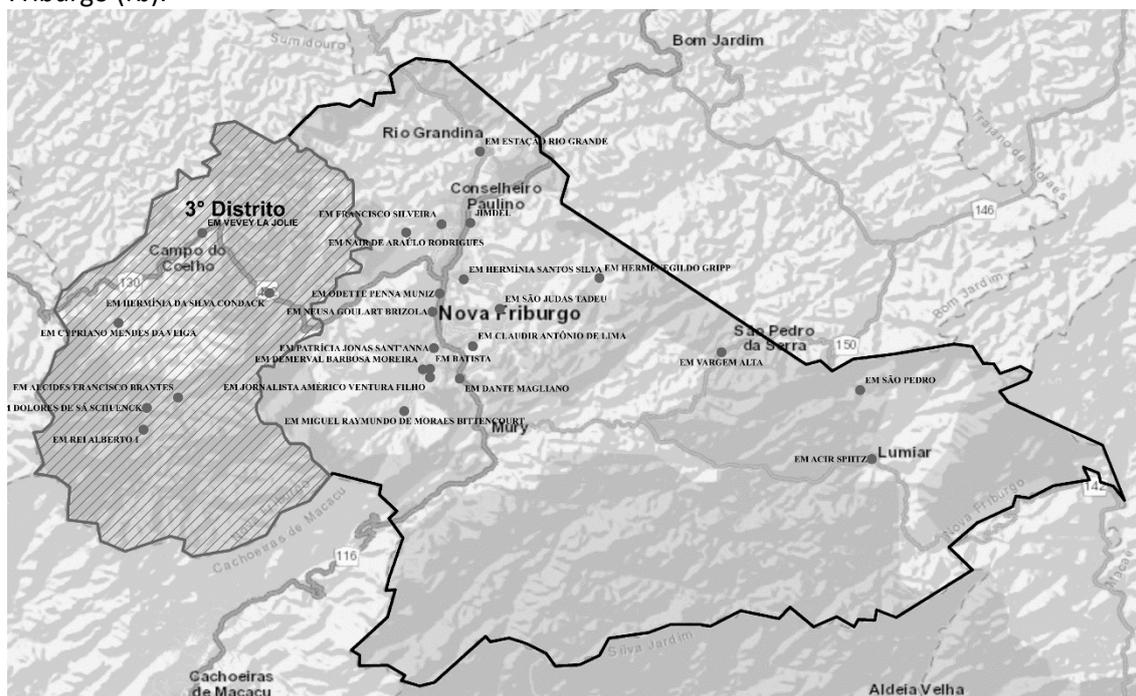
Devido ao grande número de escolas localizadas em regiões rurais, de atividade essencialmente agrícola, o setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SME) já havia, no ano de 2013, realizado um mapeamento dos estudantes público-alvo da educação especial. Verificou-se um número elevado (dados não publicados, obtidos através de pesquisa documental junto à SME), principalmente na região do Terceiro Distrito, de estudantes com quadro indicativo de deficiência intelectual, entre outras deficiências, sinalizados pela professora do Atendimento

Educacional Especializado (AEE), que realizava atendimento itinerante nas 12 escolas de ensino fundamental e 4 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

A partir do mapeamento da realidade do Terceiro Distrito e a dificuldade de acesso das famílias aos setores de saúde e assistência social, como também a pouca intervenção do setor de educação especial da SME nesta localidade devido à distância e ao difícil acesso, o trabalho de AEE foi intensificado naquela região.

A educação especial do município se organiza com 27 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), localizadas em escolas-pólo (Figura 1), as quais prestam atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Decreto 7611/11; BRASIL, 2011) das escolas próximas, delimitadas pela área de abrangência proposta pela coordenação de educação especial em contraturno. A região do Terceiro Distrito possui 6 SRMs.

Figura 1. Localização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) no município de Nova Friburgo (RJ).⁷



Fonte: Mapa construído pelos autores, utilizando-se o programa *ArcGIS Desktop (ArcMap)*: *Environmental Systems Research Institute - ESRI (Redlands, CA – EUA)*.

⁷ Na figura, os círculos representam as escolas que dispõem de SRM no município (delimitado pela linha mais escura). A região do terceiro distrito (área hachurada à esquerda do mapa) possui 6 SRMs.

A Educação Especial conta com a Escola Estadual Municipalizada de Educação Especial Neusa Goulart Brizola, que funciona como Centro de Capacitação e Atendimento Educacional Especializado Público e oferece: três SRMs, oficinas pedagógicas (Informática, Teatro e Leitura, Artesanato, Atividades de vida prática, Psicomotricidade e Pré-profissionalizante) e cursos de Braille e LIBRAS para os profissionais de educação.

Diante do grande número de estudantes matriculados nas classes regulares e da grande demanda por parte dos professores de uma proposta pedagógica efetiva, foi implementado um grupo de estudos em deficiência intelectual e adequação curricular (GEDIAC), com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da região do Terceiro Distrito de Nova Friburgo-RJ, em parceria com a coordenação de educação especial e professores do AEE. O objetivo deste grupo foi elaborar de forma coletiva práticas de ensino específicas e estratégias de acompanhamento do desenvolvimento individual dos estudantes através de um formulário que contemplasse as necessidades dos estudantes e a partir da experiência concreta dos docentes.

Metodologia

Este trabalho de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense, sob nº 67104717.9.0000.5243 e foi realizado utilizando a metodologia de Pesquisa – Ação, dividida em três etapas: Planejamento, Implementação e Avaliação (TRIPP, 2005), visando o aprimoramento e a investigação da prática. Na etapa de planejamento fez-se o levantamento diagnóstico, através de pesquisa documental junto à SME de Nova Friburgo, do número de estudantes com deficiência intelectual matriculados na rede pública municipal de ensino de Nova Friburgo, especialmente das escolas localizadas no Terceiro Distrito e, em seguida, foram identificados seus professores. Na etapa de implementação foram realizadas,

com os professores, reuniões de discussão e estudos pedagógicos pertinentes à aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Para implementação do GEDIAC apresentou-se o projeto à Coordenação de Educação Especial (CEE) do município, que entendeu a sua relevância e mediou a autorização junto ao Secretário Municipal de Educação e à Subsecretária Pedagógica, formalizada através de ofício de Autorização Institucional.

O convite aos professores para participação neste projeto deu-se através da CEE-SME que enviou *e-mail* aos gestores e professores das unidades escolares. Foram também realizados contatos telefônicos com os professores e visitas às escolas, para esclarecimento de possíveis dúvidas e sensibilização para adesão ao projeto. A única exigência apresentada foi que os professores trabalhassem nas escolas que atendiam às séries iniciais do Ensino Fundamental, localizadas no Terceiro Distrito de Nova Friburgo e que atuassem diretamente com estudantes com características de deficiência Intelectual (rendimento escolar revelando limitações sugestivas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, observáveis antes dos 18 anos).

Das 12 escolas municipais localizadas no Terceiro Distrito de Nova Friburgo, 11 atendiam aos critérios estabelecidos e possuíam um total de 48 estudantes que sugeriam quadro de deficiência intelectual, avaliados pedagogicamente pela equipe de educação especial da SME, conforme orientações da Nota Técnica nº4 emitida pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (BRASIL, 2014). Havia 30 professores que atendiam estes estudantes. Todos os professores convidados e que aceitaram participar do grupo de estudos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para integrarem a pesquisa. Quatorze professores do ensino regular e 12 professores de AEE participaram das reuniões iniciais do GEDIAC. Participaram até o final do grupo de estudos 9 professores do primeiro segmento do ensino regular, (sendo que dois destes também atuavam como auxiliares de estudantes com deficiência, que, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – BRASIL, 2015, são considerados profissionais de apoio

escolar) e 1 professor de AEE. Os encontros presenciais do GEDIAC aconteceram quinzenalmente a partir de março de 2016 no Colégio Municipal Vevey La Jolie, com duração de 90 minutos. Foram realizados ao todo vinte encontros, até maio de 2017.

A percepção dos professores em relação aos estudantes com deficiência intelectual foi registrada no Inventário de Habilidades Escolares (PLETSCH e GLAT, 2013). Esse documento foi instituído, em consonância com a CEE, como instrumento pedagógico de identificação dos estudantes com deficiência intelectual a ser aplicado pelo professor de classe regular e pelo professor de AEE, a fim de que estes tivessem subsídios para emitir o parecer da educação especial, denominado Registro de Avaliação Individual dos estudantes público-alvo da educação especial. As informações utilizadas para preenchimento do inventário auxiliaram as discussões e reflexões ocorridas durante as reuniões iniciais do GEDIAC. Além disso, também contribuíram para o planejamento diário e proposição de atividades a serem realizadas com os estudantes. Essas tarefas, fundamentais para se buscar a necessária adequação do currículo, foram registradas pelos professores em formulário próprio, denominado Plano Pedagógico Individualizado (PPI). Foi utilizada a ferramenta do *Google Drive* para o preenchimento e socialização dos PPIs entre o grupo.

Na etapa de avaliação, foi oferecido aos professores um questionário (Anexo 1), onde eles foram convidados a tecer comentários sobre a experiência de participação no GEDIAC.

Resultados e Discussão

Estudos, discussões e avaliação pedagógica dos estudantes com deficiência intelectual

A proposta do GEDIAC pautou-se no estudo de artigos científicos sobre deficiência intelectual (Tabela 1), com o objetivo de provocar reflexões acerca da caracterização, definição e escolarização dos estudantes.

Tabela 1: Quadro de artigos científicos que serviram como apoio nas discussões do GEDIAC.

Título	Principais temas
Braun e Nunes, 2015	Elaboração dos processos de ensino, aprendizagem e formação de conceitos por aluno com DI ⁸ / Colaboração entre professor de AEE ⁹ e regular / Perspectiva de ensino de qualidade para TODOS.
Caramori e Dall'Acqua, 2015	Educação de indivíduos com DI severa / Estratégias pedagógicas de AEE (4 professores) / Critérios de mediação escolar.
Fantacini e Dias, 2015	Organização da educação inclusiva para o atendimento do aluno com DI nos diferentes espaços educacionais / Percepção dos professores de AEE quanto à educação de sujeitos com DI.
Leite <i>et al.</i> , 2011	Adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva.
Lopes e Marquesine, 2012	Percepção dos professores sobre a importância da sala de recursos multifuncionais no processo de inclusão de aluno com DI nos anos iniciais do ensino fundamental / Histórico da educação especial.
Mendonça e Silva, 2015	Inclusão escolar, DI, Formação de professores / Tensões entre inclusão e práticas excludentes do contexto educacional / ressignificação da prática pedagógica.
Pedro e Chacon, 2013	Atividades específicas de informática para alunos com DI, por meio de softwares educativos.
Pletsch e Glat, 2012	Escolarização de alunos com DI em diferentes contextos educacionais / Referencial sócio-histórico-cultural / PEI ¹⁰ de cinco estudantes.
Rossato <i>et al.</i> , 2013	Ensino da escrita para pessoas com DI / Teoria Histórico-Cultural / Desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
Santos e Martins, 2015	Práticas pedagógicas frente ao aluno com DI em classe regular dos anos iniciais / Adequações curriculares / Parceria entre professor da sala de recursos e familiares.
Souza e Gomes, 2015	Contribuições da neurociência na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down (dinâmicas e ações pedagógicas) / Preceitos da educação inclusiva / Bases científicas cognitivas do aprendizado / Docente como agente central do processo de mediação escolar.
Toledo e Vitaliano, 2012	Eficácia de Programa de formação de professores / Reflexão e avaliação de práticas pedagógicas inclusivas / Trabalho colaborativo professor de AEE e ensino regular.
Veltrone e Mendes, 2011	Propostas e recomendações do Ministério da Educação para avaliação da deficiência intelectual.
Vieira, 2015	Sentimentos de crianças sem deficiência (2º ano de escolaridade) acerca da DI / Programa informativo: limitações e possibilidades do indivíduo com DI / AEE / escolarização / aspectos familiares e sociais.

Fonte: Os autores.

⁸ DI – Deficiência Intelectual

⁹ AEE – Atendimento Educacional Especializado

¹⁰ PEI – Plano Educacional Individualizado

A primeira discussão suscitada no GEDIAC referiu-se à avaliação dos estudantes com quadro sugestivo de deficiência intelectual, visto que dos 10 estudantes acompanhados (destes, 6 estudantes foram acompanhados individualmente por 1 dos 9 professores regulares e 4 estudantes foram acompanhados por 2 professores regulares; apenas um dos professores regulares não preencheu o PPI do estudante que acompanhou, logo estes dados não foram incluídos nos resultados deste trabalho) apenas 3 possuíam diagnóstico clínico. A situação dos estudantes sem diagnóstico é muito séria / grave, uma vez que a garantia dos seus direitos pode ser cerceada e, conseqüentemente, estarão fadados ao fracasso escolar, quando não contemplados em suas reais necessidades pedagógicas.

A não diferenciação por parte dos professores e demais profissionais de educação e saúde, entre deficiência intelectual e dificuldade de aprendizagem, suscita muitas discussões (VELTRONE e MENDES, 2012). Existe uma tentativa por parte de alguns municípios do estado do Rio de Janeiro em sem organizarem para a avaliação pedagógica, atrelada ou não à avaliação clínica / médica (por dificuldade de acesso à mesma, ou até mesmo questionando-a), com o objetivo de identificar o público que será atendido pelas estratégias pedagógicas diferenciadas. No município de Nova Friburgo, cabe à equipe de educação especial atender ao público-alvo da política pública de inclusão (estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), através dos professores de AEE, nas salas de recursos multifuncionais; e ao setor de apoio psicopedagógico atender aos estudantes com dificuldade e/ou transtornos de aprendizagem (dislexia, discalculia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, entre outros), no espaço das salas de recursos multifuncionais em horários não ocupados pela educação especial. Os alunos público-alvo da educação especial podem receber ou não atendimento psicopedagógico em instituições conveniadas ao município.

Os estudantes público-alvo da educação especial têm direito à adequação do currículo escolar, através do PPI, sempre que necessário. Contudo, os estudantes com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem não encontram este tipo de apoio para sua escolarização, uma vez que a SME de Nova Friburgo ainda não instituiu uma

política de atendimento pedagógico, com protocolos específicos, adequados às suas necessidades.

Os estudantes não assistidos em suas especificidades experimentam o fracasso escolar através da repetência dos anos escolares, o que causa significativa distorção de idade e série. Ao longo do tempo, a experiência do fracasso repetitivo consolida as dificuldades dos estudantes e produz implicações emocionais (baixa autoestima, desvalorização da autoimagem, desinteresse, dentre outros), bem como alterações no comportamento, as quais comprometem as relações interpessoais. Assim sendo, esses estudantes, após essa dolorosa trajetória, são encaminhados à equipe de educação especial com possibilidade de apresentarem deficiência intelectual.

Diante da complexidade da ausência do diagnóstico e da necessidade de uma avaliação pedagógica responsável, que orientasse sobre a real situação de desenvolvimento dos estudantes, foram utilizadas as orientações da nota técnica nº 04 / DPEE / SECADI / MEC (BRASIL, 2014), para se aplicar um instrumento pedagógico de avaliação com o objetivo de garantir a adequação curricular:

Ressalte-se, por imperioso que a elaboração desse estudo de caso, não está condicionada à existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho estritamente educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem. (BRASIL, 2014)

Em acordo com a CEE, utilizou-se o Inventário de Habilidades Escolares (PLETSCH e GLAT, 2013) como instrumento pedagógico de avaliação para os estudantes com quadro sugestivo de deficiência intelectual. Por meio deste inventário, os professores puderam avaliar habilidades de comunicação oral, leitura e escrita, raciocínio lógico matemático e informática na escola. Cada uma destas categorias, desdobradas em subitens, avaliou os estudantes nas perspectivas de realização com e sem suporte / apoio, não realizadas e não observadas.

Este instrumento também permitiu aos professores relatarem observações sobre o desenvolvimento cognitivo, relacionamento social, dificuldades encontradas,

possibilidades observadas, tempo de permanência na escola, aprendizagens consolidadas do currículo escolar e proporem objetivos para os estudantes. Desta forma, foi possível garantir aos estudantes avaliados o previsto no art.59 da LDB, que em seu inciso I referencia o direito à adequação do currículo escolar (BRASIL, 1996):

Art. 59.Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996).

Após a avaliação dos estudantes e definido o público que seria atendido pelo AEE e contemplado com a adequação curricular, os professores se organizaram na sistematização de um formulário (Anexo 2), onde registraram as atividades propostas aos alunos.

Refletiu-se então sobre como elaborar estratégias pedagógicas que atendessem às necessidades de escolarização desses estudantes. Quais atividades seriam as mais adequadas? Como poderiam estar contextualizadas de acordo com o tema trabalhado nas turmas?

Segundo relatos dos professores, os estudos, discussões e reflexões ocorridas no GEDIAC proporcionaram a ampliação da compreensão sobre deficiência intelectual, que conseqüentemente e de forma gradativa, ocasionaram a mudança das percepções e concepções que tinham sobre a escolarização dos mesmos. Segundo uma das professoras:

Antes dos encontros do GEDIAC não havia, da minha parte, uma adequação de conteúdos, [...] enquanto o grupo ia avançando, os alunos com deficiência intelectual faziam atividades de outras séries. Com isso, os alunos estavam integrados à turma, porém não estavam incluídos. [...] No ano seguinte (2016), com a chegada do GEDIAC à escola, [...] consegui, finalmente, incluir os alunos com deficiência intelectual [...] e começou a surtir efeito.

No decorrer das reuniões do grupo de estudos, também foi possível perceber que os professores se sensibilizaram diante da perspectiva dos estudantes receberem

propostas de atividades diferenciadas e de acordo com suas necessidades e possibilidades.

Isto se tornou claro no depoimento de uma das professoras, ao relatar que o:

GEDIAC fortaleceu e trouxe segurança para o desenvolvimento de um trabalho de inclusão voltado às necessidades especiais dos alunos, que são acima de tudo seres humanos e podem sim desenvolver suas habilidades se nós, educadores, dermos a eles a possibilidade de manifestarem seus interesses, dificuldades e necessidades.

Os professores destacaram no questionário de avaliação da participação no grupo de estudos, como aspectos positivos: a troca de experiências, apoio e suporte para esclarecimento de dúvidas, possibilidade de compartilhar sentimentos, a construção de conhecimento sobre a escolarização dos alunos com deficiência intelectual matriculados em classes regulares, por meio do estudo dos artigos, a articulação entre teoria e prática, maior segurança para realizar as atividades e a proximidade com a equipe de educação especial.

Citaram como aspectos negativos: a falta de tempo institucional para organizar o planejamento das atividades e produzir materiais pedagógicos para os estudantes matriculados; a dificuldade em ser liberado(a) da escola de origem para a escola-pólo do GEDIAC; a não participação dos demais colegas de trabalho no grupo de estudos; falta de transporte; dificuldade de acesso ao formulário PPI, no *Google Drive*.

Verificada a repercussão dos estudos realizados no GEDIAC no cotidiano de trabalho, os professores, em sua totalidade, reconheceram-na como efetiva. Apontaram que a participação no grupo influenciou sua prática pedagógica, à medida que lhes oportunizou crescimento pessoal e segurança na realização do trabalho inclusivo, ampliação das concepções educacionais, além de prestígio junto aos colegas. Os professores destacaram também a revisão da prática pedagógica como fator fundamental para crescimento profissional e a realização da adequação curricular (aprender a fazer), que proporcionou a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a partir da sistematização das atividades no PPI. Assim sendo, tornaram-se referência para os demais colegas, quanto à adequação curricular.

Todos os professores manifestaram interesse em continuar participando do GEDIAC, justificando que os estudos realizados permitiram a aquisição de novos conhecimentos, que auxiliaram na melhoria da prática pedagógica, promoveram interesse pela educação inclusiva, oferecendo segurança e fortalecimento para o trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos com deficiência intelectual.

Através das atividades propostas realizadas, registradas no PPI e avaliadas diariamente, empoderaram-se do fazer pedagógico, principalmente ao constatarem avanços na aprendizagem dos estudantes, após a adequação do currículo escolar.

Exercitaram o olhar quando buscaram perceber avanços escolares sutis, em situações de adaptação curricular de grande porte, para estudantes com comprometimentos intelectuais significativos, por meio da construção dos PPIs. De acordo com o documento orientador do Projeto Escola Viva, do Ministério da Educação (BRASIL, 2000), essas adaptações servirão para atender às especificidades do estudante, principalmente diante da dissonância entre suas necessidades e as proposições do currículo regular, geralmente exigindo apoio técnico específico para sua realização.

Percebe-se claramente esses avanços no processo de utilização do PPI, quando uma das professoras discorre sobre o avanço de seu estudante ao comentar a apresentação que realizou durante o workshop educacional realizado em março de 2017 (I *Workshop* “O papel do professor na escolarização de alunos com Deficiência Intelectual, incluídos em escolas regulares”):

Apresentei sobre um aluno com quadro sugestivo de deficiência intelectual, baseado em avaliação pedagógica. O aluno não reagia a nenhum estímulo, comia as folhas de atividades que lhe eram dadas. Não se relacionava [...], nem brincava no recreio. Xingava palavrões e muitas vezes sentava num canto sem querer fazer. [...] Meu aluno avançou bastante em relação ao que chegou, ao final do ano o aluno já fazia algumas atividades e relacionava alguns fonemas.

A maior parte dos alunos contemplados pelo GEDIAC recebeu adequação curricular de pequeno porte. Tais adaptações foram efetivadas no currículo escolar, pelo professor, proporcionando a participação produtiva dos alunos que apresentassem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Essas adaptações

foram realizadas pelo professor, com pouca ou nenhuma necessidade de apoio técnico.

Elaboração e execução dos Planos Pedagógicos Individualizados (PPIs):

Um plano de ensino individualizado possibilita ao professor planejar, elaborar e implementar estratégias com finalidade de desenvolver a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, levando em consideração suas necessidades individuais. Também é possível avaliar o desenvolvimento do estudante nas diversas áreas através dos objetivos propostos em consonância com o currículo escolar. Contudo, na ausência de orientações efetivas em âmbito nacional, o município de Nova Friburgo necessitava desenvolver uma proposta que contemplasse a demanda das escolas com relação à inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, na qual se possibilitasse o avanço na sua escolarização.

A escolha do formulário inicial (já utilizado anteriormente, com base no formulário de adequação curricular de Brasília.¹¹ SILVA e RIBEIRO, 2017) deu-se a partir da necessidade de valorização de outros aspectos, além do cognitivo, que pudessem ser contemplados durante a construção de um planejamento educacional individualizado, objetivos e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Por outro lado, refletiu-se sobre a importância de serem propostas atividades contextualizadas com o tema abordado com a turma, em cada uma das disciplinas. Para tal, destacamos a necessidade de realizar o planejamento das aulas vislumbrando a melhor maneira de apresentar o conteúdo a ser estudado a todos os estudantes da turma, considerando suas potencialidades e necessidades.

Dentre os estudantes, aqueles com quadro sugestivo de deficiência intelectual passaram a ser contemplados com atividades para desenvolver a escolarização, além da socialização implícita nos ambientes coletivos, neste caso, a escola. Neste

¹¹Disponível na página da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - <http://www.se.df.gov.br/component/content/article/255-educacao-no-df/456-educacao-especial-formularios.html>

momento, percebemos a necessidade de compartilhar com todos os participantes do grupo as atividades e estratégias utilizadas, bem como a avaliação das mesmas através do registro sucinto de como cada aluno respondeu ao que fora proposto. Neste momento foi criada a pasta GEDIAC no programa *Google Drive* e permitido o acesso de todos os participantes.

A partir do relato dos professores nas reuniões do GEDIAC, ao compartilharem informações sobre o progresso alcançado pelos estudantes, o PPI se destacou como um instrumento que contribuiu para o planejamento e sistematização das atividades. Após identificação e análise das atividades realizadas pelos professores, foi possível perceber que algumas delas se destacaram como facilitadoras do processo de aprendizagem destes estudantes. Tendo sido utilizada a categorização “muito”, “por vezes”, “pouco ou nunca utilizada”, em questionário respondido pelos professores, as atividades ficaram também desta maneira agrupadas.

A utilização destas atividades teve por objetivo adequar o currículo comum ao ano de escolaridade da turma em que os estudantes estavam matriculados, oferecendo, contudo, estratégias diversas que dessem condições aos estudantes com deficiência intelectual para acessar, participar e aprender os conteúdos trabalhados, respeitadas as suas dificuldades e potencialidades. A adequação do currículo comum às necessidades dos estudantes, através de atividades que estivessem dentro de suas possibilidades de realização, é explicitada no relato de uma professora quando diz que “Já no nível alfabético, começaram as adequações de atividades, de acordo com o currículo desenvolvido na turma da qual fazia parte (5º ano), conseguindo realizar com sucesso.”

As atividades que foram “muito utilizadas” pelos professores foram agrupadas em sete categorias, a saber:

1. Produção escrita orientada: caça palavras, construção de palavras com utilização de figuras, listagem de palavras, cruzadinha, completar com letras, nomes e figuras;
2. Participação oral: descrição oral de imagens, rodas de conversa, conversas informais, relatos de experiência, exposição oral, debates,

recontagem de histórias, identificação / compreensão de conceitos, palavras e imagens;

3. Utilização de textos: produção de texto coletivo, interpretação oral, escrita ou através de desenho;

4. Contagem: construção de sequência numérica, montagem de conjuntos, resolução de cálculos com material concreto;

5. Atividades de percepção: identificação e representação da letra inicial das figuras, atividades de correlacionar, rimas;

6. Atividades artísticas: desenho livre e dirigido, recorte e colagem;

7. Jogos esportivos.

Foram “por vezes utilizadas” as seguintes atividades, agrupadas em cinco categorias:

1. Produção escrita: escrita espontânea, construção de palavras sem utilização de figuras, registro escrito da descrição da imagem, história em quadrinhos, pesquisa;

2. Atividades no pátio: jogos e brincadeiras;

3. Interpretação, compreensão e formação de conceitos: descrição de figuras, interpretação de mapas e gráficos, construção de maquete;

4. Raciocínio lógico: montagem de quebra cabeça;

5. Atividades artísticas: dobraduras.

As atividades que “pouco ou nunca foram utilizadas” destacadas foram:

1. Aula passeio / visita guiada;

2. Teatro;

3. Entrevista;

4. Acrósticos;

5. Construção de quebra cabeça.

A categorização em relação aos recursos pedagógicos utilizados foi a mesma aplicada às atividades pedagógicas. Após investigação com os professores, destacaram-se como recursos “muito utilizados”:

1. Atividade impressa com imagem, aparelho de som (música), caderno;
2. Material concreto (ábaco, material dourado, objetos em geral, alfabeto móvel);
3. Objetos para produção artística (pincel, guache, giz de cera, lápis de cor, massinha, argila, sucata), jornais e revistas (cola e tesoura),
4. Realização de atividades individuais e em grupo.

Os recursos “por vezes utilizados” foram:

1. Atividade impressa sem imagem;
2. Filmes / vídeos;
3. Jogos didáticos;
4. Brincadeiras corporais e cantadas;
5. Mapas e gráficos.

Os recursos “pouco ou nunca utilizados” foram:

1. Livro didático;
2. Computador;
3. Lousa digital.

Quando questionados sobre a eficácia da sistematização das atividades através do PPI, os professores, em sua totalidade, o reconheceram como instrumento que auxiliou no processo de ensino-aprendizagem, pois norteou, organizou e permitiu a comparação de resultados, a verificação de avanços e a avaliação diária da aprendizagem do estudante. Perceberam o preenchimento do formulário do PPI como uma tarefa trabalhosa, embora organizasse o planejamento do professor em relação às atividades a serem desenvolvidas para cada estudante.

Segundo o depoimento de uma das professoras participantes do GEDIAC, o PPI “serviu para que eu pudesse comparar resultados, ver avanços [...], observar que uma atividade ora não funcionou e em outro momento sim”.

Salienta-se a importância de uma estrutura mínima de apoio para que o professor tenha condições de colocar em prática uma proposta pedagógica de qualidade, que beneficie o estudante na construção da aprendizagem. Neste sentido, a mediação escolar aponta para a importância do profissional de apoio. Quando a deficiência do estudante exige um apoio mais intensivo, ou diante do contexto de uma classe numerosa, onde a diversidade de características dos estudantes impõe ao professor dificuldades em executar o seu trabalho, a presença do profissional de apoio é imprescindível para a oferta de trabalho pedagógico que contemple as variadas demandas dos estudantes. A relevância da presença do profissional de apoio escolar foi destacada por uma professora, cuja classe com mais de 20 estudantes possuía 4 estudantes com deficiência intelectual:

Antes da chegada da auxiliar C.G. havia uma grande dificuldade para atingir os objetivos com os estudantes especiais e dar conta dos demais estudantes, com isso, o trabalho acabava se tornando falho. Com a chegada da professora auxiliar, em conjunto às adequações curriculares, os estudantes com deficiência intelectual puderam ter uma atenção redobrada, [...] e só aí começou realmente a ter resultado. [...] Acredito que a presença de um auxiliar é de suma importância para o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual”. Nesta experiência ficaram claros os benefícios alcançados a partir do trabalho conjunto entre professora regente e profissional de apoio escolar.

Desdobramentos do GEDIAC

O bom andamento das atividades do grupo e o empenho dos participantes exigiram um passo adiante. Sendo assim, este projeto culminou com a realização de um Workshop onde os professores participantes pudessem expor os trabalhos desenvolvidos com seus estudantes a partir das discussões realizadas no âmbito do GEDIAC. Este evento, intitulado *I Workshop: “O papel do professor na escolarização de*

estudantes com deficiência intelectual, incluídos em escolas regulares”¹². O evento foi divulgado por mala direta *via e-mail* e mídias sociais para profissionais da saúde e educação de Nova Friburgo, vinculados à rede municipal, estadual, particular, instituições e universidades, através de e-mail institucional e aos mesmos representantes dos municípios vizinhos da Região Serrana do estado, convidados principalmente pelos próprios professores da equipe de educação especial e ensino regular que trabalham no entorno de Nova Friburgo.

As temáticas abordadas foram de extrema relevância para o trabalho pedagógico inclusivo e possibilitaram articulação do conhecimento teórico com a prática cotidiana da sala de aula, o que é fundamental para a instrumentalização do professor no trabalho com estudantes com deficiência intelectual, matriculados em classes regulares de ensino.

Este evento foi de grande importância para os professores participantes do GEDIAC, visto que, diante da oportunidade de apresentarem os resultados de seu trabalho pedagógico com os estudantes, perceberam ainda mais a relevância de suas práticas cotidianas, necessárias ao contexto escolar inclusivo, e inovadoras no contexto da escola atual. Desta maneira, sentiram-se valorizados, prestigiados, e de fato pesquisadores em deficiência intelectual, ao compreenderem que são agentes de produção e transformação de conhecimento na área da educação inclusiva, por meio dos estudos realizados e das atividades aplicadas aos estudantes, as quais foram divulgadas durante o evento.

Nas apresentações, os professores participantes do GEDIAC relataram a experiência vivida no cotidiano escolar com os estudantes com deficiência intelectual matriculados em suas classes regulares. Destacaram a adequação das atividades, como estratégia de oportunizar aos estudantes acesso ao currículo comum da turma, ou seja, mesmo com uma estratégia diferente, o assunto abordado era o mesmo para

¹²foi realizado pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI, UFF) com apoio da SME de Nova Friburgo, contou com 292 inscrições e ocorreu no dia 24 de março de 2017, de 8h às 17h no Teatro Municipal Laércio Rangel Ventura, em Nova Friburgo-RJ. A filmagem foi editada pela equipe da UNITEVÊ (UFF) e pode ser visualizada nos links https://www.youtube.com/watch?v=T_HZ-mYhvVc&feature=youtu.be e <https://www.youtube.com/watch?v=mE3UDJnYBzg&feature=youtu.be>

todos, assim como a forma de participação dos estudantes com deficiência intelectual partia sempre daquilo que estes tinham possibilidade de compreender e realizar.

Considerações finais

Durante os estudos do GEDIAC, foi possível aprender critérios de avaliação para identificação da deficiência intelectual, baseando-se na definição da AAIDD, não apenas considerando o rendimento acadêmico, mas também as capacidades adaptativas, em consonância com critérios de funcionalidade, que levam em consideração o ambiente, relações sociais, valores, educação, saúde e família.

A realização do GEDIAC se mostrou um importante instrumento para capacitação dos professores e auxiliou na implementação de protocolos de avaliação pedagógica da deficiência intelectual e avaliação individual dos estudantes público-alvo da educação especial, pela CEE do município de Nova Friburgo.

Após observação do despertar do interesse apresentado pela maioria dos estudantes, bem como dos avanços na aprendizagem percebidos através do registro das respostas dos alunos às atividades propostas, é possível concluir que a constituição do grupo possibilitou a discussão coletiva e permitiu a destituição dos paradigmas de que o aluno estaria na escola somente para convívio social, além de destacar a relevância da mediação escolar. Este paradigma foi transposto na medida em que os professores tomaram conhecimento de estratégias pedagógicas possíveis. Encontraram no grupo acolhimento entre seus pares e, através do compartilhamento do estudo e ideias suscitadas, puderam agir com maior segurança mediante as dificuldades vividas no contexto educacional inclusivo.

As mudanças de concepção foram percebidas no discurso e na prática de alguns professores, se observadas as primeiras reuniões realizadas. Demonstraram uma melhor compreensão da inclusão escolar, visto que na concepção do grupo (com base nas respostas à Questão 1 do questionário apresentado no Anexo 1, o professor, antes considerado transmissor de conhecimentos, passou a ser o mediador do

processo de aprendizagem de seus estudantes, o qual também deveria estimular a colaboração entre os mesmos, desenvolvendo práticas de cooperação e solidariedade no ambiente escolar.

O formulário do PPI, elaborado pelos professores neste grupo de estudos, por se tratar de uma proposta de adequação curricular individual, permitiu aos professores descobrirem os caminhos pedagógicos capazes de facilitar o processo de desenvolvimento da escolarização, por meio de atividades intencionais e relação direta com os estudantes. Proporcionou também a percepção de avanços no comportamento, comunicação, socialização e relações interpessoais dos estudantes no ambiente escolar. Por fim, possibilitou a ampliação da compreensão de que o estudante, no contexto inclusivo, precisa ser percebido em suas potencialidades e atendido em suas necessidades, mesmo que explorando áreas de habilidades pouco trabalhadas e até mesmo não valorizadas no ensino regular.

Referências

AAIDD. **Intellectual disability: definition, classification and systems of supports**. 11th ed. Washington (DC): American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, Brasília, DF, 2000

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, 20 de dezembro de 1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. 2016

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília., DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Nº 04 / 2014 / MEC /SECADI / DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios do cadastro de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Presidência da República, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF, 2015.

BRAUN, P.; NUNES, L. R. O. P. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: O caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**v.21, n.1, pp.75-92, jan-mar, 2015.

CARAMORI, P. M.; DALL'ACQUA, M.J.C. Estratégias pedagógicas empregadas por professores de educação especial aos seus alunos com deficiência intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. **Revista Brasileira de Educação Especial** v. 21, n.4, pp. 367-378, out-dez, 2015.

CBCD. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2003

FANTACINI, R.A.F.; DIAS, T.R.S. Professores do atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.21, n.1, pp.57-74, jan/mar, 2015.

FÁVERO, E.A.G.; PANTOJA, L.M.; MANTOAN, M.T.E. **Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. Brasília, SEESP/SEED/MEC, 2007.

FERNANDES, E. M. Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental / intelectual. In Mendes, E. & Almeida, M. A. (org.). **Das margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

FERNANDES, E. M. & CORRÊA, M.A.M. **Processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com deficiência mental**. Rio de Janeiro: UNIRIO / CEAD, 2008.

GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In Laplane, A. L. F.; Góes, M. C. R. (orgs). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, Autores Associados, pp. 69-92, 2004

INEP: **EducaCenso 2016**. Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br>, 2016

LEITE, L. P.; SILVA, A. M.; MENNOCCHI, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**v.32, pp.89 – 111, 2011.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M.C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial** v. 18, n.3, pp.487-506, jul-set, 2012.

MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In Mantoan, M. T. E. (org.). **O Desafio das Diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, pp.29-41, 2009.

MENDONÇA, F. L. R.; SILVA, D. N. H. A formação docente no contexto da inclusão: para uma nova metodologia. **Cadernos de Pesquisa** v.45, n.157, pp.508-526, jul/set, 2015.

ONU. Intellectual disability: programs, policies, and planning for the future. [Simpósio internacional promovido por *The National Institute of Child Health and Human Development*, *The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation* e *The 1995 Special Olympics World Games*]. Nova York, 30 de junho de 1995.

OPS/OMS. The Montreal Declaration on Intellectual Disabilities. 06 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.opadd.on.ca/News/documents/montrealdeclarationMTL.pdf>>.

PEDRO, K.M.; CHACON, M.C.M. *Softwares* educativos para alunos com Deficiência Intelectual: estratégias utilizadas. **Revista Brasileira Educação Especial** v.19, n. 2, pp. 195-210, 2013.

PLETSCH, M.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas críticas** v.18, n.35, pp.193-208, jan./abr. 2012.

PLETSCH, M.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch. (Org.). EDUERJ, 2013, v. 1, p. 17-32. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. 1ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, pp.17-32, 2013.

ROSSATO, S. M.; CONSTANTINO, E. P.; MELLO, S. A. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Psicologia em Estudo** v.18, n.4, pp.737-748, out./dez. 2013.

SANTOS, T.C.C.; MARTINS, L.A.R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial** v.21, n.3, pp.395-408, jul – set, 2015.

SILVA, C. C. M.; RIBEIRO, M. G. L. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a importância de uma intervenção pedagógica individualizada. In: LIMA, N. R. W.; DELOU, C. M. C.; PERDIGÃO, L. T. (Orgs). **Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão**. v.3. Niterói – Rio de Janeiro - Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI), 2017.

SOUZA, M. C.; GOMES, C. Neurociência e o déficit intelectual:aportes para a ação pedagógica. **Revista Psicopedagogia**v.32, n.97, pp. 104-114, 2015.

TOLEDO, E.H.; VITALIANO, C.R. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial** v.18, n.2, pp. 319-336, abr-jun, 2012.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa** v.31, n.3, pp.433-466, set./dez.2005.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Conferência Mundial de Educação Especial**. Salamanca: Espanha, 1994.

VELTRONE, A.A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência Intelectual no estado de São Paulo: Identificação e caracterização**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial. São Carlos, UFSCar, 2011.

VELTRONE, A.A.; MENDES, E.G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia** v..21, n.50, pp. 413-421, set/dez, 2011.

VELTRONE, A.A.; MENDES, E.G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva** v. 3, n. 2, pp. 448-450, jul./dez. 2012

VIEIRA, C. M. Sentimentos infantis e relação à deficiência intelectual: efeitos de uma intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**v.35, n.2, pp. 423-436, 2015.

Anexos

Anexo 1. Questionário de avaliação da participação no Grupo de Estudos sobre Deficiência Intelectual (GEDIAC), entregue aos professores participantes na última reunião do grupo.

1- Relacione no máximo três aspectos que lhe pareceram positivos nesta experiência:

1 - _____

2 - _____

3 - _____

2- Relacione no máximo três aspectos que lhe pareceram negativos nesta experiência:

1 - _____

2 - _____

3 - _____

3- A participação neste grupo de estudos gerou repercussão no seu cotidiano de trabalho? () Sim () Não

Quais? Comente:

4- Você tem desejo de continuar participando deste grupo?

() Sim () Não

Justifique:

- 5- Das atividades didáticas abaixo citadas, marque com um X as que você passou a utilizar com estudantes com deficiência intelectual após o grupo de estudos, de acordo com a frequência de utilização das mesmas:

Atividades	Muito utilizada	Por vezes utilizada	Pouco ou nunca utilizada
Aula passeio / visita guiada			
Produção escrita espontânea			
Produção escrita orientada			
Recorte e colagem			
Participação oral			
Atividade no pátio (jogos e brincadeiras)			
Caça palavras			
Construção de palavras com utilização de figuras			
Construção de palavras sem utilização de figuras			
Produção de frases			
Listagem de palavras			
Montar conjuntos			
Cruzadinha			
Construção de sequência numérica			
Interpretação de textos			
Interpretação de figuras, mapas e gráficos			
Contagem			
Cálculo / contagem			
Sequência numérica			
Maquete			
Quebra cabeça			
Descrição oral de imagem			
Descrição escrita de imagem			
Análise de imagens			
Teatro			
Entrevista			
Representação gráfica: Desenho livre e dirigido			
História em quadrinhos			
Utilização de textos			
Leitura			
Identificação de palavras			
Atividades corporais (Coordenação motora ampla e fina)			
Jogos esportivos			
Letras do alfabeto com letra inicial das figuras			
Ligar			
Completar com nomes e figuras			
Pesquisa			
Roda de conversa / conversa informal / relato			

de experiência			
Produção de texto coletivo			
Dobradura			
Dinâmica de grupo			
Acróstico			
Ilustração			
Identificar conceitos, palavras e imagens			
Construir quebra cabeças			
Debates			
Exposição oral			
Percepção das letras que faltam nas palavras			
Percepção das rimas			
Atividades artísticas			
Recontagem de histórias			

- 6- Das atividades acima utilizadas, destaque quais você julgou significativas quanto ao resultado da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, em ordem de importância:

1º- _____

2º- _____

3º- _____

4º- _____

5º- _____

Outras: _____

- 7- Dos recursos pedagógicos abaixo citados, marque com um X os que você passou a utilizar com estudantes com deficiência intelectual, após o grupo de estudos, de acordo com a frequência de utilização dos mesmos

Recursos pedagógicos	Muito utilizado	Por vezes Utilizado	Pouco ou nunca utilizado
Atividade Impressa sem imagem			
Atividade impressa com imagem			
Música / som			
Livro didático			
Caderno			
Vídeo / filmes			
Material concreto (ábaco, material dourado, objetos em geral, alfabeto móvel)			
Jogos didáticos: quebra-cabeça,...			
Pincel, guache, giz de cera, lápis de cor, massinha, argila...			
Jogos e brincadeiras corporais e cantadas			
Jornais e revistas, tesoura			
Computador			
Maquetes, mapas e gráficos			
Lousa digital			
Sucata			

Realizar atividade individualmente			
Realizar atividade em grupo			

- 8-** Das atividades / recursos pedagógicos acima utilizados, destaque quais foram significativos quanto ao resultado da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, em ordem de importância:

1º- _____

2º- _____

3º- _____

4º- _____

5º- _____

Outros:

Anexo 2. Plano Pedagógico Individualizado (PPI) proposto e aplicado pelos professores durante as reuniões do GEDIAC.

PLANO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO

Nome do aluno:
Data de nascimento:
Ano de Escolaridade:
Tipo de Deficiência / Diagnóstico:
Professores:
Tipos de Apoio recebidos atualmente e no passado:

REGISTRO DA ADEQUAÇÃO DAS ATIVIDADES

LÍNGUA PORTUGUESA			
OBJETIVOS / CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	ESTRATÉGIAS / MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
MATEMÁTICA			
OBJETIVOS / CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	ESTRATÉGIAS / MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
GEOGRAFIA			
OBJETIVOS / CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	ESTRATÉGIAS / MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
HISTÓRIA			
OBJETIVOS / CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	ESTRATÉGIAS / MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
CIÊNCIAS DA NATUREZA			
OBJETIVOS / CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	ESTRATÉGIAS / MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
INGLÊS			
OBJETIVOS / CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	ESTRATÉGIAS / MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA			
OBJETIVOS / CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	ESTRATÉGIAS / MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO

RECREAÇÃO			
OBJETIVOS / CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	ESTRATÉGIAS / MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO
INFORMÁTICA			
OBJETIVOS / CONTEÚDOS	ATIVIDADES PROPOSTAS	ESTRATÉGIAS / MATERIAIS UTILIZADOS	AVALIAÇÃO

Data de envio: 26 de setembro de 2017

Data de aceite: 13 de novembro de 2017