

Residência pedagógica e inclusão de alunos com deficiência intelectual

Ana Gessica de Castroⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE, Brasil

Leonardo Brito Martinsⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, CE, Brasil

1

Resumo

Este relato visa mostrar as vivências em sala de aula com alunos que têm deficiência intelectual (DI) no intuito de explicitar como o pedagogo pode atuar na formação desses alunos no seu processo de alfabetização. O objetivo deste trabalho foi descrever as experiências de ensino com alunos com DI e mostrar como o PRP nos proporciona essa vivência imprescindível para a nossa formação. Desse modo, esta pesquisa é de cunho bibliográfico e documental. Em conclusão, as atividades realizadas durante o módulo I da residência foram cuidadosamente planejadas de acordo com as capacidades e limitações das crianças. Observou-se que elas participaram ativamente, envolvendo-se em diversas atividades como escrita, diálogo, jogos e momentos de diversão.

Palavras-chave: Residência Pedagógica. Deficiência Intelectual. Formação Inicial.

Pedagogical residence and inclusion of students with intellectual disabilities

Abstract

This report aims to show the experiences in the classroom with students who have intellectual disabilities (ID) in order to explain how the pedagogue can act in the formation of these students in their literacy process. The objective of this work was to describe the teaching experiences with students with ID and show how the PRP provides us with this essential experience for our training. Thus, this research is bibliographic and documentary. In conclusion, the activities carried out during module I of the residency were carefully planned according to the children's abilities and limitations. It was observed that they participated actively, engaging in various activities such as writing, dialog, games and moments of fun.

Keywords: Pedagogical Residency. Intellectual Disability. Initial Training.

1 Introdução

Neste trabalho será relatada uma experiência de suma importância para a formação dos futuros docentes. O contexto são as ações do Programa Residência Pedagógica (PRP), que auxilia o graduando na sua formação para que ele possa

vivenciar experiências na escola. Desse modo, abordaremos as vivências em sala de aula com alunos que têm deficiência intelectual (DI) no intuito de explicitar como o pedagogo pode atuar na formação desses alunos no seu processo de alfabetização. O objetivo deste trabalho foi descrever as experiências de ensino com alunos com DI e mostrar como o PRP nos proporciona essa vivência imprescindível para a nossa formação.

2

Ao longo deste relato, serão descritas atividades do programa residência pedagógica, faremos a conceituação da deficiência intelectual, e o relato de nossa experiência em sala de aula com alunos que têm DI de grau leve, porque é o público o qual estamos atuando. Além disso, iremos refletir sobre os aprendizados dos residentes e o quão significativo foram as experiências para o desenvolvimento desses alunos.

Desse modo, optamos por uma pesquisa bibliográfica e documental. Ao relatar esta experiência, esperamos contribuir para que os demais interessados no tema ponderem sobre o processo de inclusão. Trazemos como pontos abordados o conceito de deficiência intelectual e as vivências em sala de aula.

2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Os documentos analisados foram: American Psychiatric Association (2014), Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Declaração de Salamanca, (ESPANHA, 1994), (BRASIL, 2010). Além, dos diários de campo.

Realizamos revisões bibliográficas de estudos já existentes na área. Recorremos aos autores: Almeida (2017), Corde (1994), Bueno (2001), Veltrone; Mendes (2011), Ozan (et. al. 2023), Pletsch (2009) e Soares (2020).

A opção metodológica pela pesquisa bibliográfica e documental é embasado nas autoras que Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009), que tratam sobre essas abordagens.

Este relato foi criado de acordo com as vivências no Programa Residência Pedagógica (PRP) que tem como objetivo aperfeiçoar a formação de futuros

professores na prática nos cursos de licenciatura, promovendo ao aluno a relação entre teoria e prática. Este programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) vem buscando o aprimoramento da formação docente, pois nos permite ter um contato direto com o ambiente escolar, com outros profissionais e crianças de diferentes faixas etárias.

O PRP é ofertado para participação de alunos a partir do quinto semestre, ou seja, a partir da metade do curso, dando aos residentes a oportunidade de vivenciar uma rotina de trabalho, através da aproximação com educandos e educadores. Segundo a Capes (2020):

O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2020, p. 1).

O programa tem três módulos de seis meses cada, tendo um total de 18 meses de vivência pedagógica, no qual os universitários têm que completar uma carga horária de 414 horas.

4.1. Os projetos institucionais de residência pedagógica têm vigência de 18 meses com carga horária total de 414 horas de atividades, organizadas em 3 módulos de seis meses com carga horária de 138 horas cada módulo. [...] 4.2. Os módulos de 138 horas que compõem o projeto de residência pedagógica deverão contemplar as seguintes atividades: a) 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e sobre metodologias de ensino, familiarização com a atividade docente por meio da ambientação na escola e da observação semi-estruturada em sala de aula, elaboração de relatório do residente juntamente com o preceptor e o docente orientador, avaliação da experiência, entre outras atividades; b) 12 horas de elaboração de planos de aula; e c) 40 horas de regência com acompanhamento do preceptor (CAPES, 2020, p. 3).

Essa tem sido considerada uma importante experiência de aproximação entre a universidade e a escola e a teoria e a prática. Assim, nosso

objeto de estudo foi o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, das séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente do 5º ano.

3 Resultados e Discussões

3.1 Deficiência intelectual

4

A legislação educacional, informa que a educação especial já está definida em Lei, inclusive os alunos com DI já estão inclusos nesse documento. Desse modo, educação especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, e em seu artigo 58 (BRASIL, 1996, s/p) traz que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). **§ 1º** Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. **§ 2º** O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. **§ 3º** A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

As crianças com deficiência intelectual visam apresentar dificuldades em construir o conhecimento e em mostrar as capacidades que elas podem ter ao desenvolver algumas atividades.

Deficiência intelectual (D.I.) ou atraso mental é o termo usado para uma pessoa que apresenta certas limitações no seu funcionamento mental e no desempenho de tarefas como as de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social. Essas limitações provocam uma maior lentidão na

aprendizagem e no desenvolvimento dessas pessoas (INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL, 2023, p. 1).

A deficiência intelectual prejudica o desenvolvimento da inteligência, as crianças que são diagnosticadas mostram uma enorme dificuldade em atividades de raciocínio, em especial o abstrato e memorização. O diagnóstico pode ser obtido logo após o nascimento da criança, mas na maioria dos casos isso só ocorre durante o processo de escolarização ou até mesmo na adolescência, o que dificulta ainda mais a aprendizagem dessas crianças.

A definição de deficiência intelectual encontra-se registrada no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).

Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) é um transtorno com início no período do desenvolvimento que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 33).

Muitas vezes ao basear o ensino nos níveis de desenvolvimento dos alunos, crianças com DI estarão prejudicadas, pois muitas vezes demoram mais que a maioria para consolidar determinadas aprendizagens. Isso foi influenciado pelo uso dos testes para aferição do QI (Quociente de Inteligência), que teve origem no começo do século XX e sua fórmula é feita pela divisão da idade mental pela idade cronológica: $Q.I = I.M. / I.C \times 100$. Esses testes eram mais fidedignos quando feitos individualmente e de modo adaptado ao público-alvo, entretanto isso encarecia muito. O que fez com que fossem usados modelos como a Escala Binet-Simon em grupos, com ênfase na aferição de inteligência linguística e lógico-matemática, áreas que em pessoas com DI estarão prejudicadas.

Para o diagnóstico de deficiência intelectual, é necessário que certos critérios sejam preenchidos:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e

individualizados. B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 33).

6

Esses critérios servem para auxiliar os profissionais da saúde na identificação e no diagnóstico da criança. Essa deficiência, segundo o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014), caracteriza-se por déficits em capacidades mentais, envolvendo dificuldades no desenvolvimento do cérebro e funções mentais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem por experiência. Além disso, há um comprometimento adaptativo que afeta a independência, responsabilidade social, comunicação, participação social e funcionamento acadêmico/profissional, resultando em atrasos no desenvolvimento global.

Vale ressaltar que o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) especifica o grau de gravidade como: 317 (F70) Leve, 318.0 (F71) Moderada, 318.1 (F72) Grave, 318.2 (F73) Profunda. Esses níveis não são definidos com testes de QI, mas sim a partir do comportamento adaptativo da criança.

Na década de 1990, com os movimentos sociais em prol da inclusão dos alunos da educação especial nas escolas regulares, surgiram documentos importantes para apoiar essa causa, como a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994).

Apesar de atualmente haver mais documentos que visam viabilizar o acesso dos alunos da educação especial às salas de aula regulares, ainda é possível identificar práticas de educação excludentes, nas quais esses alunos não têm acesso direto à educação, pois o Estado os direciona para outras instituições, resultando em segregação do ambiente escolar. Nesse contexto, Bueno (2001) afirma que:

[...] a perspectiva de inclusão exige, por um lado, modificações profundas nos sistemas de ensino; que estas modificações [...] demandam ousadia, por um lado e prudência por outro; - que uma política efetiva de educação inclusiva deve ser gradativa, contínua, sistemática e planejada, na perspectiva de oferecer às crianças deficientes educação de qualidade; e que a gradatividade e a prudência não podem servir para o adiamento “ad eternum” para a inclusão [...] mas [...] devem servir de base para a superação de toda e qualquer dificuldade que se interponha à construção de uma escola única e democrática. (BUENO, 2001, p. 27)

7

Durante nossos dias de atuação no PRP, na sala de aula, foi observado que alguns alunos não podiam participar das aulas em determinados dias da semana devido à necessidade de frequentar outra instituição. Essa situação evidencia a existência de obstáculos que impedem a plena participação desses alunos na sala de aula regular.

Vale ressaltar que no decorrer dos anos foi ocorrendo mudanças na sua nomenclatura por causa de fatores: sociais, políticos e principalmente educacionais. Inicialmente era chamado de retardo mental, depois de deficiente mental e atualmente a terminologia correta é deficiente intelectual. Além disso, Cirilo (2008) ressalta que não é possível pensar a terminologia e conceituação de deficiência intelectual sem situá-la no contexto social e cultural imediato no qual se encontra.

Ao considerar as alterações na terminologia utilizada, é possível observar que cada mudança traz consigo uma postura da sociedade em relação a essa terminologia.

[...] adoção de nomenclaturas propostas deve vir acompanhada de mudanças conceituais, estruturais, políticas e sociais. E, no caso brasileiro, um caminho para evitar os descompassos propostos entre tendências internacionais, legislação e práticas dos profissionais seria o desenvolvimento de uma melhor articulação entre as decisões do poder público e participação das comunidades escolares nestas decisões. As mudanças não podem simplesmente ser impostas de cima para baixo, sem considerar a realidade dos professores que diretamente vão lidar com elas. No caso específico da definição da deficiência intelectual este fato é ainda mais agravante, levando em consideração que o olhar que temos sobre ela é influenciado pelo contexto social, econômico, político, cultural do qual fazemos parte (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 420).

Esse olhar abrange tanto as instituições de ensino quanto as pessoas que as frequentam. É esperado que a cada mudança ocorra uma visão diferenciada e que seja reconhecido o potencial de cada aluno, independentemente de sua deficiência, para aprender e compreender diversos conteúdos e situações.

As mudanças ocorridas na nomenclatura ao longo do tempo carregavam rótulos específicos para cada indivíduo, no Brasil foi adotado a terminologia proposta pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). Embora o significado subjacente permanecesse o mesmo. Schalock et al. 2007 apud. Veltrone e Mendes explicam que:

[...] mesmo que a definição que a definição da deficiência intelectual seja a mesma proposta para o retardo mental em 2002, ela pode ser considerada mais adequada na medida em que reflete as mudanças de concepção de deficiência intelectual descritas pela AAIDD. É considerada menos ofensiva para as pessoas e demonstra mais respeito e dignidade. (SCHALOCK et. al. 2007 apud VELTRONE e MENDES, 2012. p. 363)

Essas mudanças foram necessárias devido ao estigma associado a esses rótulos, uma vez que a forma como os indivíduos seriam tratados refletiria diretamente na nomenclatura utilizada. Portanto, foram realizadas várias alterações nesse termo para buscar uma terminologia mais adequada e inclusiva.

3.2 Vivências em sala de aula

Durante nossa experiência na instituição, pudemos observar que as crianças enfrentam dificuldades para serem atendidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), principalmente devido aos desafios relacionados aos transportes escolares. Mesmo sendo oferecido no contraturno, os pais, por vezes, limitam-se a não levar os alunos para o atendimento, o que acaba impactando negativamente em sua aprendizagem.

Nesse contexto, durante nossa atuação na residência, buscamos realizar atividades que visavam minimizar o déficit no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Para isso, promovemos momentos de retirada dos alunos da sala de

aula por uma hora, proporcionando-lhes um atendimento mais personalizado e direcionado às suas necessidades específicas.

Tratamos de encontrar meios para facilitar a introdução de uma inovação, fazendo o mesmo que fazíamos antes, mas com outra designação ou em um local diferente – como é o caso de incluir alunos nas salas de aula comuns, mas com todo o staff do ensino especial por detrás, para que não seja necessário rever as práticas excludentes do ensino regular. Válvulas de escape, como o reforço paralelo, o reforço continuado, os currículos adaptados etc., continuam sendo modos de discriminar alunos que não damos conta de ensinar. Assim, escondemo-nos da nossa incompetência (MANTOAN, 2015, p. 55).

A citação anterior ressalta que remover um discente da sala de aula, na perspectiva da autora, representa uma conduta incoerente, uma vez que isso pode prejudicar o processo de aprendizado do aluno. Isso ocorre devido à lacuna que se cria quando o aluno é retirado da exposição ao conteúdo ministrado na sala de aula.

Contudo, é crucial observar que, no caso de alunos que ainda não possuem habilidades de leitura e escrita, a participação na rotina da sala de aula pode ser desafiadora. Nesse cenário, tais alunos podem não conseguir acompanhar as atividades da turma e, como resultado, podem não prestar atenção ou compreender o conteúdo transmitido durante as aulas.

Por essa razão, para alguns estudantes que tem deficiência intelectual, a prática de retirá-los da sala de aula para as aulas de reforço assume uma importância significativa. Essa abordagem oferece a oportunidade de oferecer aos alunos uma atenção individualizada, juntamente com estratégias de ensino adaptados às suas necessidades específicas. Além disso, ao retirá-los do ambiente da sala de aula, é possível criar um ambiente menos intimidados e mais acolhedor para esses alunos, o que pode contribuir para que eles se sintam mais confiantes e motivados a aprender.

Essas ações demonstraram ser de grande relevância para o progresso educacional das crianças atendidas, permitindo que se beneficiassem do suporte especializado oferecido pelo AEE, mesmo diante dos desafios relacionados ao transporte escolar e à participação dos pais.

Durante nossa experiência, pudemos constatar a precariedade da vida escolar dos estudantes que não têm o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, o que dificulta significativamente o seu desenvolvimento escolar.

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), esses alunos não recebem um acompanhamento constante, tendo apenas uma sessão de 30 minutos por semana. Essa falta de suporte adequado e de adaptações curriculares individuais dificultam ainda mais o processo de aprendizagem para esses alunos.

10

Além disso, as próprias instituições de ensino cobram desses alunos o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura e escrita, mas como os mesmos podem adquirir tais capacidades se a escola não oferece os recursos básicos necessários? Outro desafio enfrentado é quando esses alunos precisam realizar as avaliações externas, percebemos a apreensão evidente por parte deles, bem como a pressão para obter boas notas. As avaliações externas não são adaptadas para atender às necessidades específicas desses alunos, o que dificulta ainda mais o seu desenvolvimento e coloca-os em desvantagem em comparação com seus colegas que dominam a leitura, escrita e raciocínio lógico.

Essa questão nos leva a uma reflexão sobre como é possível avaliar de forma justa um aluno que ainda não possui habilidades de leitura e escrita, enquanto é comparado com outros que já dominam essas competências. Isso evidencia a necessidade urgente de proporcionar um ambiente inclusivo e adaptado para esses estudantes, de modo a garantir o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades. “Em uma perspectiva da EI, não é o aluno(a) que tem que se adaptar ao ensino, mas sim a escola que deva promover meios para que esse(a) aluno(a) também tenha acesso ao conhecimento e ao aprendizado”. (SOUZA, Symon; Tiago Brandão de; PEREIRA, Arleien Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. 2022, p. 3)

Podemos destacar uma certa diferença dos alunos quando eles são retirados da sala de aula para o momento de “reforço”. Porque eles sentem mais liberdade de se expressar e dialogar. Não trabalhamos somente com as crianças atividades de alfabetização, mas também jogos que propiciam o seu desenvolvimento cognitivo de modo atrativo para os alunos.

A alfabetização é um meio que demanda o processo de desenvolvimento do aluno porque irá desenvolver a aquisição da linguagem oral em linguagem escrita (escrever) e decodificar a linguagem escrita em linguagem oral (ler). Assim esse processo se torna característico para cada criança “normal”, entretanto, o aluno com deficiência intelectual tem uma dificuldade maior para desenvolver esse processo. Isso ocorre porque cada criança tem sua especificidade e com isso não podemos utilizar um método predefinido para alfabetizar todas da mesma forma porque cada uma tem uma singularidade específica.

Ao retirar os discentes para o reforço da aprendizagem, trabalhamos o alfabeto, mas percebemos uma certa dificuldade na ordem das letras, também em alguns casos ao mencionar alguma letra aleatória e notamos uma certa dificuldade na percepção daquela letra. Na matemática vimos que essa peculiaridade era menos perceptível porque eles conseguiam diferenciar alguns números.

Notamos que as crianças não conseguem transcrever as palavras ao serem ditadas, eles escrevem pelos sons mais fortes. Apesar de sempre trabalharmos o alfabeto, eles ainda têm dificuldade na sua apreensão.

Durante nossa experiência, observamos que os alunos conseguiam identificar o cabeçalho das aulas no quadro branco, mas devido à falta de habilidades de leitura, não conseguiam compreender o conteúdo apresentado, necessitando de orientação dos residentes ou da professora titular.

No contexto da disciplina de matemática, trabalhamos a adição com os alunos, e notamos que em alguns casos eles conseguiam realizar as atividades de forma independente, mas em outras situações, precisavam de auxílio. Ficou evidente a necessidade de atendimento especializado para esses alunos, uma vez que, apesar de estarem no 5º ano, apresentavam um nível de conhecimento equivalente ao de alunos do 2º ano. No entanto, são tratados como alunos do 5º ano e são submetidos às mesmas cobranças formais dos demais estudantes.

Essa discrepância entre o nível de desenvolvimento e as expectativas educacionais impostas aos alunos com dificuldades de aprendizagem revelam a importância de um atendimento mais individualizado e adaptado às suas

necessidades específicas, a fim de garantir uma educação inclusiva e justa para todos os estudantes.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula regular é insuficiente sem o adequado acompanhamento de uma equipe multidisciplinar. A simples presença desses alunos na sala de aula não garante que estejam efetivamente aprendendo e desenvolvendo seus conhecimentos.

De fato, a implementação da inclusão apresenta desafios, e apesar de nossos esforços em oferecer estratégias diferenciadas para esses alunos, ainda observamos frequentes faltas nas aulas e desinteresse por parte de alguns.

Essa falta de interesse pode ser atribuída ao receio dos próprios em não conseguir acompanhar o conteúdo ou ao desconhecimento de como abordar determinados temas. Além disso, o medo de errar também pode ser um fator inibidor. Ao interagirmos com eles, percebemos que relatam dificuldades e incertezas sobre suas capacidades de aprendizado. Para superar essa barreira, procuramos motivá-los, enfatizando que possuem o potencial para aprender e que errar faz parte do processo de aprendizagem.

Com abordagens incentivadoras, notamos que os alunos se sentiam mais motivados para participar das atividades propostas e se engajaram de forma mais ativa em suas aprendizagens.

Os professores precisam ter conhecimento para que saibam lidar com esse público, podemos perceber ao longo do módulo I da residência pedagógica, que não tinha tantas formações para os professores voltadas para esse público. E que o material utilizado não era adaptado para utilizar com os mesmos. “É necessária uma formação continuada acerca do tema, para que o professor atue conforme a necessidade do aluno, possibilitando, assim, ações e novas propostas que favoreçam o desenvolvimento do mesmo.” (OZAN et. al., 2023, p. 48).

Para esses alunos não serem tão prejudicados eles precisam ser alfabetizados e numeralizados, ou seja, tenham desenvolvido o seu processo de leitura e escrita.

A aprendizagem da leitura não é um ato simples de decodificação do sistema alfabético, vai para além disso. Ler é compreender o sentido

do texto, entendendo-o na sua relação dialética com os diferentes contextos, implica em dialogar com o autor ausente, lendo as palavras e lendo o mundo. No decorrer do processo de construção da escrita, as crianças descobrem as propriedades do sistema alfabético e, a partir da compreensão de como funcionam os signos linguísticos, elas aprendem a ler (BRASIL, 2007, p. 45-46).

É imprescindível refletir sobre a sobrevivência dos alunos na contemporaneidade sem dominarem, ao menos, o mínimo de leitura e escrita. Questionamos a verdadeira essência da inclusão quando constatamos que muitos alunos são simplesmente passados de série sem adquirir os conhecimentos essenciais. Isso nos leva a indagar o porquê desse desinteresse por parte da comunidade escolar em relação a esses alunos.

Os alunos com deficiência intelectual não diferem dos alunos "normais" no processo de alfabetização, o que não impede a alfabetização desses estudantes. No entanto, é possível que, devido ao rótulo de deficiente, os professores se restrinjam em suas tentativas de alfabetizar esses alunos. Segundo Pletsch:

[...] tem alterações nos processos mentais que interferem na aquisição da Leitura, dos conceitos lógico matemáticos, na realização das atividades da Vida diária, no desempenho social, entre outras habilidades. Contudo, novamente ressaltamos que essas alterações não são determinantes por si só para o processo de ensino aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento (PLETSCH, 2009, p. 90).

Ter um olhar sensível para cada estudante é de suma importância para os profissionais da educação. Porque é necessário estar alerta mediante a cada necessidade dos alunos e, além disso, dá oportunidade iguais para os todos, independente de quem seja.

A alfabetização e o domínio das habilidades de leitura e escrita são direitos fundamentais, inalienáveis a todos os estudantes, não apenas aqueles considerados "normais". Caso alguma deficiência apresente barreiras ao desenvolvimento dessas capacidades, é dever da escola planejar estratégias adequadas para suprir essas necessidades específicas. No entanto, é alarmante perceber que muitos alunos com potencial para aprender não são devidamente estimulados. Apesar disso, a

educação especial é atualmente uma modalidade de ensino transversal, assim garantindo a alfabetização das crianças (BRASIL, 2010, p. 01).

Assim, faz-se urgente repensar a abordagem educacional e promover práticas inclusivas que efetivamente garantam o desenvolvimento pleno das potencialidades de todos os alunos, respeitando suas particularidades e criando um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado.

É essencial considerar a posição do professor em relação à turma do aluno com deficiência intelectual. Será que o docente enfrenta salas superlotadas, o que pode dificultar a criação de estratégias adequadas para atender a esses alunos? Será que ele recebeu uma formação suficiente para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual? Além disso, é importante verificar se a escola disponibiliza materiais e recursos adequados para auxiliar o professor nessa tarefa.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996, p. 20).

Todos esses aspectos devem ser cuidadosamente analisados a partir de diversas perspectivas para garantir um ambiente educacional inclusivo e eficaz para todos os alunos. É preciso também ser analisado na visão da instituição porque é fundamental considerar a necessidade de adaptação do currículo da instituição/município para atender aos alunos com deficiência, garantindo a inclusão educacional. Entretanto, quando a própria instituição de ensino não possui um Projeto Político-Pedagógico (PPP) estabelecido, torna-se um desafio para os educadores orientarem-se na elaboração das aulas de forma adequada e inclusiva.

Analisando a perspectiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE), surge o questionamento se os profissionais desse serviço já estabeleceram reuniões com as famílias para traçar estratégias ou propor atividades para esses alunos realizarem em casa. Algumas famílias podem não ter disponibilidade durante o dia, mas podem dedicar o final de semana para essa prática. É importante refletir

porque, mesmo com os métodos demonstrados pelos professores do AEE em momentos de formação, algumas famílias não os utilizam.

O acompanhamento que estamos proporcionando a esses alunos constitui uma tentativa de recomposição das aprendizagens, ou seja, a oportunidade de aprenderem componentes curriculares que não dominam e que não fazem parte daquela série, representando uma oportunidade para desenvolverem as habilidades básicas necessárias para se tornarem cidadãos plenos. Para Soares:

15

Uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever. Assim, a alfabetização, em seu sentido estrito, designa, na leitura a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e na escrita, a capacidade de decodificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos (SOARES, 2020, p. 65).

Desse modo, estamos realizando atividades cuidadosamente escolhidas para a recomposição desse déficit, de modo que o aluno venha a aprender não somente as letras e os números, mas também a escrita. Porque tem muitos alunos que ainda não conseguem escrever o próprio nome.

O encontro com a diferença surge como um momento único, onde cada aluno representa um universo, um desafio, que exigirá a construção pelo professor, de uma série de estratégias que não aprendeu durante a sua trajetória acadêmica. Ele precisará ir além do aprendido, do conhecido, elencando formas de lidar com as demandas dessa tarefa, consoante com seu modo de ser e agir (DUEK, 2006, p. 68).

Neste contexto, o PRP possibilita ao estudante repensar suas práticas desde a graduação até sua atuação na sala de aula, no sentido de que nenhuma turma é uniforme, dessa maneira o estudante terá que buscar mais conhecimento do qual ele não adquiriu na graduação, pois seu processo de atuação em sala de aula pode necessitar de conhecimentos mais aprofundados.

4 Considerações finais

Dessa maneira, O objetivo deste trabalho foi descrever as experiências de ensino com alunos com DI e mostrar como o PRP nos proporciona essa vivência imprescindível para a nossa formação.

A inclusão social é instrumento extremamente importante para todos os tipos de deficiências no ambiente escolar. As políticas públicas de inclusão têm ganhado bastante espaço na sociedade brasileira pois o número de crianças com necessidades educativas especiais que estão sendo inseridas nas escolas regulares cresce a cada dia desmistificando o preconceito enraizado na sociedade. Em vista disso, ainda existem entraves que dificultam o processo de inclusão, mas podemos perceber que muitas políticas públicas surgem para facilitar a inclusão desses alunos.

O ensino na perspectiva inclusiva nos mostra que esses alunos tendo o acompanhamento necessário poderão desenvolver suas capacidades cognitivas e conseguirem desenvolver suas atividades escolares em consonância com os demais alunos. Por conseguinte, essa inclusão é um fator primordial para que ocorra o processo de transformação não somente para as crianças com deficiência, mas também para a sociedade em modo geral, mediante reflexões sobre o processo de equidade.

Então podemos perceber que o aluno com deficiência intelectual geralmente precisa de muita prática até conseguir assimilar um conteúdo, por esse motivo é muito importante a intervenção do AEE na sua vida escolar. Inclusive que ocorra a parceria da professora do AEE juntamente com a professora da sala regular, para que ambas tracem estratégias para os alunos e consigam implementar um currículo adaptado (o que não é fácil) para que esses alunos possam desenvolver determinadas habilidades.

Em conclusão, as atividades realizadas durante o módulo I da residência foram cuidadosamente planejadas de acordo com as capacidades e limitações das crianças. Observou-se que elas participaram ativamente, envolvendo-se em diversas atividades como escrita, diálogo, jogos e momentos de diversão. Ao longo do projeto, constatou-se que as estratégias adotadas foram de extrema importância, despertando maior interesse e motivação nos alunos para participarem das

atividades. É essencial destacar que mesmo pequenos avanços são significativos para esses alunos, pois contribuem para que se sintam cada vez mais integrados à sociedade.

Referências

BRASIL. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência mental. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Estabelece diretrizes para a elaboração e implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) e da outras providências. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 22.Jul.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Nota Técnica Nº 09/2010**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BUENO, J. G. **A produção social da identidade do anormal**. In: M. C. Freitas (org.) História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, p. 159-182, 1997.

CIRILO, M. A. **Deficiência mental e discurso pedagógico contemporâneo**. 2008. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

CORDE - **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais**. (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2006.

FUNDAÇÃO CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 28 fev. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil-UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

INSTITUTO INCLUSÃO BRASIL. **Deficiência Intelectual ou Atraso Cognitivo.** Instituto Inclusão Brasil, Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/deficiencia-intelectual-ou-atraso-cognitivo/>. Acesso em: 30 mar. 2023.

INSTITUTO PEBIOÉTICA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5).** Disponível em: <https://www.institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 18. jul. 2023.

18

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: que é? por quê? como fazer? 1.** Reimpressão – São Paulo: Summus, 2015.

OZAN, Daiane; LEAL, Luciana; MARTA, Mirella; Deficiente intelectual: A inclusão e os desafios nos anos iniciais do ensino. **Revista Tema On-Line**, vol. 1, nº 1, mar. de 2023. Disponível em: [publicacoes.uniesp.edu.br, https://publicacoes.uniesp.edu.br/index.php/9/article/view/7](https://publicacoes.uniesp.edu.br/publicacoes.uniesp.edu.br/index.php/9/article/view/7). Acesso em: 22. jul. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

SOARES, Magda. Alfalettrar: **Toda criança aprende a ler e escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Symon Tiago Brandão de; PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais na Educação Física Escolar: relatos de experiências de um professor-pesquisador. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 4, e48178, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.8178>

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, v. 21, n. 50, 2011.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves Mendes. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, vol. 3, nº 2, 2012. [periodicos.ufv.br, https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.235](https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v3i2.235).

ⁱ **Ana Gessica de Castro**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8335-2156>

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Estudante de Licenciatura em Pedagogia, bolsista do Programa Residência Pedagógica.

Contribuição de autoria: Escrita

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4656306302172782>

E-mail: gessica.castro@aluno.uece.br

ⁱⁱ **Leonardo Brito Martins**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2647-5699>

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Estudante de Licenciatura em Pedagogia, bolsista do Programa Residência Pedagógica.

Contribuição de autoria: Escrita

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9174912774490017>

E-mail: brito.martins@aluno.uece.br

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

CASTRO, Ana Gessica de; MARTINS, Leonardo Brito. Residência pedagógica e inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.