



GRAZIELLA EMILIORELI

**O SIGNIFICADO DA ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES PARA
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
EXPRESSO POR PROFESSORES DE MATEMÁTICA E
PEDAGOGOS**

**LAVRAS - MG
2022**

GRAZIELLA EMILIORELI

**O SIGNIFICADO DA ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EXPRESSO POR PROFESSORES DE
MATEMÁTICA E PEDAGOGOS**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Programa de Pós-Graduação
do Mestrado Profissional em Ensino de
Ciências e Educação Matemática, para a
obtenção do título de Mestra.

Profa. Dra. Helena Libardi
Orientadora

**LAVRAS - MG
2022**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados
informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Emilioreli, Graziella.

O significado da adaptação de atividades para estudantes com
deficiência intelectual expresso por professores de matemática e
pedagogos / Graziella Emilioreli. - 2022.

150 p.

Orientador(a): Helena Libardi.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2022.

Bibliografia.

1. Deficiência Intelectual. 2. Ensino de matemática. 3. Formação
Docente. I. Libardi, Helena. II. Título.

GRAZIELLA EMILIORELI

**O SIGNIFICADO DA ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EXPRESSO POR PROFESSORES DE
MATEMÁTICA E PEDAGOGOS**

**THE MEANING OF ADAPTATION OF ACTIVITIES FOR STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES EXPRESSED BY MATHEMATICS TEACHERS
AND PEDAGOGUES**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Programa de Pós-Graduação
do Mestrado Profissional em Ensino de
Ciências e Educação Matemática, para a
obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 22 de junho de 2022.

Dra. Helena Libardi	UFLA
Dra. Rosana Maria Mendes	UFLA
Dra. Camila da Silva Nunes	Prefeitura Municipal de Canoas/RS

Profa. Dra. Helena Libardi
Orientadora

**LAVRAS - MG
2022**

*Dedico esta dissertação à minha filha Isadora,
que com sua existência me trouxe motivação a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus, que me deu forças, sabedoria e perseverança em toda minha caminhada acadêmica.

Aos meus pais, Ana Lucia e Edgard, por iluminar meu caminho e oferecer ajuda em todos os momentos para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Não há palavras para agradecer tudo o que vocês fizeram por mim.

Ao meu companheiro, Alexsandro, por sempre estar ao meu lado e compreender minhas metas e motivos por estar ausente em alguns momentos.

À Isadora, que com sua alegria ilumina meus dias e esteve comigo sempre boazinha, dia a dia, no ensino emergencial remoto, em tempos de isolamento devido a Pandemia da Covid 19.

À “rede de apoio” que se formou à minha volta para que eu conseguisse concluir o Mestrado, a todos e todas que por várias vezes zelaram pela minha filha nos momentos que eu tive que me ausentar, sem vocês eu não teria conseguido.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a. Helena Libardi, por toda paciência, incentivo, por ter acreditado em mim até quando eu não acreditava: obrigada do fundo do meu coração.

À Professora Dr.^a. Rosana Maria Mendes, ao Professor Dr. Antonio Marcelo Martins Maciel e à Professora Dr.^a. Camila Nunes, por terem aceitado gentilmente participar da minha banca de qualificação e da banca da defesa, obrigada pela leitura cuidadosa e pelas importantes contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos e às colegas do curso, que tanto me ajudaram nesta caminhada, em especial a Lucélia, Elaine e Nilvana, obrigada pelas trocas de experiências.

Aos amigos Everaldo e Dayane que, com sua generosidade e experiência, estiveram ao meu lado, me ouvindo, aconselhando e contribuindo com suas experiências.

Sou grata à secretária do Programa, Josiane Cristina Pinto de Oliveira, que sempre se prontificou a me ajudar nas minhas solicitações.

Ao participante e às participantes do curso de formação “Oficina de adaptação de atividades de matemática para estudantes com Deficiência Intelectual” que possibilitaram a constituição dos dados da pesquisa.

A toda equipe da Escola Estadual Benjamim Guimarães e da APAE de Lavras, que me propiciaram a experiência profissional que me fez querer seguir com os estudos e me firmar na profissão.

À Universidade Federal de Lavras, que me possibilitou a oportunidade de me graduar e pós graduar e, dessa forma, construir meus sonhos.

RESUMO

A necessidade de explorar recursos metodológicos e acessíveis para trabalhar com estudantes com deficiência intelectual é assunto que faz parte do contexto escolar e, nas últimas décadas, vem sofrendo modificações para dar significado em relação à aprendizagem dos conteúdos básicos e socialização do indivíduo a ser incluído. Tendo em vista as modificações e conquistas de espaços acerca da inclusão, percebe-se a necessidade de aprofundar os estudos acerca da temática. O contexto educacional atual apresenta situações contraditórias acerca da inclusão, e a oferta do ensino inclusivo precisa ser pensada a fim de propiciar acesso aos conhecimentos e ao espaço escolar. Nossa dissertação versa sobre a elaboração e execução de uma oficina de adaptação e construção de materiais de conteúdo de matemática, com seis encontros, que proporciona direcionamento e reflexão de um grupo de professores da educação básica formados em matemática ou Pedagogia em torno das limitações e potencialidades do estudante com deficiência intelectual. Nossos objetivos foram identificar quais as concepções em relação à inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual expressas pelos professores participantes de um grupo de discussão; analisar contribuições de um espaço formativo para o desenvolvimento de concepções relacionadas à adaptação de atividades de matemática e compreensão da importância do olhar individualizado para o estudante no ensino inclusivo. Para tanto, nos empenhamos em responder à seguinte questão direcionadora: *Que significação é expressa por professores de Matemática e Pedagogos acerca do ensino inclusivo e à adaptação de materiais e conteúdos para estudantes com Deficiência Intelectual?* Nos embasamos na visão teórica de Vigotski, e, assim, fundamentamos nossos objetivos e definimos nossas ações. Com uma abordagem qualitativa, utilizamos em nossa análise Núcleos de Significação para observarmos os dados coletados das reflexões dos professores em discussões sobre a deficiência intelectual e nos momentos práticos para adaptação de conteúdos de matemática. Desse modo, destacamos a importância da formação continuada do professor, em que as práticas de adaptação e a reflexão sobre a pessoa com deficiência venha fazer parte dessa construção profissional. E pudemos perceber que a historicidade permeada do contexto de trabalho em que o professor está inserido, bem como as ofertas de espaços formativos tende a influenciar em suas *Significações* em relação ao ensino inclusivo e as práticas de adaptações curriculares.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Ensino de matemática. Formação Docente. Inclusão e Adaptação.

ABSTRACT

The need for exploratory, methodological and accessible resources to work with students with intellectual disabilities is the subject that is part of the school context and in recent decades studying to give meaning in learning the basic contents and socialization of the individual to be included. In view of the studies on inclusion, there is a need to deepen those on the subject. The current educational context presents contradictory situations regarding inclusion, and the offer of inclusive education needs to be thought of in order to provide access to knowledge and school space. Our dissertation on the elaboration and execution of a workshop for the adaptation and construction of mathematics education materials, with meetings, which provide guidance and reflection from a group of base teachers formed around the potential and education of students with intellectual disabilities. Our objectives were to identify what are the conceptions regarding the inclusion of students with Intellectual Disabilities by the teachers participating in a discussion group; Contributions of a training course for the development of concepts related to the adaptation of mathematics activities and understanding of the student's importance in the individualized look at inclusive education. To this end, teaching and teaching strive to answer the directed question: What is the meaning expressed by Mathematics teachers and Pedagogues about inclusive content and the adaptation of materials and content for students with Intellectual Disabilities? We base ourselves on Vygotsky's theoretical vision, and objectives, thus, base our actions. With a qualitative approach, we used in our analysis Cores of Meaningful Learning Content for Teacher Learning for Learning in Moments of Content Learning Practices for Teacher Learning for Learning of Intellectual and Mathematical Content Learning. In this way, the importance of continuing teacher education is highlighted, in which the practices of adaptation and reflection on the person with whom they will become part of this professional construction. And we could see that a historicity permeated by the work context in which the teacher is inserted, as well as offers of training spaces, tend to influence their Meanings in an exclusive relationship and as curricular course practices.

Keywords: Intellectual Disability. Mathematics teaching. Teacher Training. Inclusion and Adaptation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pontos destacados pelos professores acerca do ensino inclusivo.	89
Figura 2 - Modelo de resolução da atividade 1	121
Figura 3 - Modelo de atividade tradicional.	122
Figura 4 - Tabuleiro do Jogo Batalha Naval com Coordenadas Cartesianas.	124
Figura 5 - Potenciação de expoente um com Material Dourado.	125
Figura 6 - Potenciação de expoente dois com Material Dourado.....	126
Figura 7 - Potenciação de expoente três com Material Dourado.....	126
Figura 8 - Ferramenta tradicional para ensino de contagem.	127
Figura 9 - Modelo Ábaco.	127
Figura 10 - Material Dourado.....	128
Figura 11 - Material Dourado.....	129
Figura 12 - Atividade de potenciação do Grupo 1.....	136
Figura 13 - Exemplos de simetria.....	137
Figura 14 - Atividades simetrias.....	137
Figura 15 - Modelo Teórico de Deficiência Mental.	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que abordam recursos pedagógicos para estudantes com Deficiência Intelectual.	35
Quadro 2 - Percurso para constituição dos dados.....	40
Quadro 3 - Cronograma da Oficina	43
Quadro 4 - Seleção de temas recorrentes.....	48
Quadro 5 - Constituição dos Indicadores.	49
Quadro 6 - Questionário perfil.	116
Quadro 7 - Pré- Indicadores.	138
Quadro 8 - Sistema 2002	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Constituição dos Núcleos de Significação.	55
Tabela 2 - Constituição do Núcleo 1.	63
Tabela 3 - Constituição do Núcleo 2.	70
Tabela 4 - Constituição do Núcleo 3.	75
Tabela 5 - Constituição do Núcleo 4.	81
Tabela 6 - Constituição do Núcleo 5.	93

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	O PERCURSO PROFISSIONAL INSTIGA A INVESTIGAÇÃO.....	14
3	POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	16
3.1	A importância da Formação Continuada de profissionais que trabalham em escolas comuns inclusivas.....	16
3.2	Educação Especial.....	19
3.2.1	Reconhecendo a Deficiência Intelectual no ambiente escolar: entre modelos de diagnóstico.....	21
4	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	26
4.1	Diagnosticar não basta: as contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho educacional com estudantes com Deficiência Intelectual.....	26
5	ASPECTOS INERENTES ÀS PESQUISAS ATUAIS.....	32
6	METODOLOGIA.....	36
6.1	Sujeitos da pesquisa.....	37
6.2	Constituição dos dados.....	38
6.3	Descrição da Oficina.....	41
6.4	Descrição e justificativa sobre o método de análise.....	45
6.5	Análise por meio dos Núcleos de Significação.....	47
6.5.1	Historicidade.....	56
6.5.2	Mediação.....	56
6.5.3	Pensamento e Linguagem.....	56
6.5.4	Sentidos e Significados.....	57
7	ANÁLISE DAS DISCUSSÕES DESENVOLVIDAS NA OFICINA.....	61
7.1	Núcleos de Significação.....	62
7.1.1	Núcleo 1.....	62
7.1.2	Núcleo 2.....	70
7.1.3	Núcleo 3.....	75
7.1.4	Núcleo 4.....	81
7.1.5	Núcleo 5.....	92
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A.....	116
	APÊNDICE B.....	117
	APÊNDICE C.....	118
	APÊNDICE D.....	121
	APÊNDICE E.....	127
	APÊNDICE F.....	130
	APÊNDICE G.....	135
	APÊNDICE H.....	138
	ANEXO A.....	147
	ANEXO B.....	148
	ANEXO C.....	149

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa a elaboração de ações voltadas à exploração de estratégias que nos deem direcionamento no ensino e na aprendizagem de matemática de estudantes com Deficiência Intelectual, bem como a reflexão da prática de professores de matemática em relação a ações voltadas à adaptação¹ de materiais que possibilitem a construção do conhecimento e inclusão dos estudantes com Deficiência Intelectual na matemática.

Em nosso contexto educacional atual, vivenciamos situações conflituosas ao tratarmos de inclusão na educação básica. Algumas vezes, as crianças são inseridas em salas de aula sem que haja suporte necessário para tal atendimento. Segundo Flores (2013, p. 6), para que ocorresse a entrada das crianças com deficiência nas escolas regulares, foi necessário inserir o atendimento especializado, o que de certa forma coloca a Educação Especial nas mãos de “outros” que não são os professores das salas comuns. Com isso, vislumbramos a necessidade de recursos metodológicos e acessíveis para que o trabalho com esses estudantes obtenha de fato significado em relação à aprendizagem dos conteúdos básicos e a inserção dos mesmos em sociedade.

Nossas salas de aula são compostas por estudantes diferentes uns dos outros, e, entre eles, contamos com a presença de estudantes com Deficiência Intelectual, uma deficiência que em grau leve pode demorar a ser percebida. Precisamos ter cuidado, pois a abordagem e a elaboração de atividades coerentes com a subjetividade em torno da compreensão desse estudante é fundamental para o processo de aprendizagem e para possibilitar suas relações sociais, que são motivacionais para seu desenvolvimento. O que se espera ao receber esse estudante é que as ações sejam construídas visando compromisso por parte dos profissionais envolvidos, que os mesmos busquem formas de fazer acontecer o ensino inclusivo, e que os resultados venham se mostrar suficientes em termos de ensino, aprendizagem e formação social.

Para tanto, é preciso ter comprometimento por parte dos profissionais ao se propor o ensino inclusivo e, ao receber estudantes com necessidades educacionais especiais, é necessário que haja um engajamento entre o professor e o profissional que irá lhe fornecer o apoio, ou seja, o professor da sala de recurso, psicólogo, professor de apoio, pedagogo da instituição, entre outros profissionais que fazem parte dessa unidade de apoio que é sugerida em diretrizes legais, e, para que isso ocorra de fato, existem normativas institucionais que descrevem ações e direcionamentos a serem colocados em prática no início do ano letivo.

¹ Ao “adaptar”, estávamos integrando os alunos diferentes no contexto escolar, ou seja, eles deveriam

Ao desenvolver essa pesquisa, buscamos responder à seguinte questão direcionadora: *Que significação é expressa por professores de Matemática e Pedagogos acerca do ensino inclusivo e à adaptação de materiais e conteúdos para estudantes com Deficiência Intelectual?*

Buscamos refletir sobre a significação atribuída pelos professores acerca do processo de inclusão; a promoção da significação em relação à adaptação de materiais, um dos fatores para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem; e a formação social de estudantes com Deficiência Intelectual. Acreditamos que a formação continuada pode garantir ao professor a reflexão sobre teorias que auxiliam em seu modo de enxergar sua prática, e sua experiência pode auxiliar na compreensão de aspectos educativos e subjetivos que necessitam ser analisados para acompanhar as mudanças existentes na construção social dos indivíduos.

Nosso objetivo geral *é identificar a significação expressa por professores de matemática e pedagogos acerca do ensino inclusivo e da adaptação de conteúdos para o estudante com Deficiência Intelectual.*

E nossos objetivos específicos são os seguintes: *1) proporcionar a reflexão sobre o ensino inclusivo e sobre a adaptação de atividades e conteúdo de matemática; 2) propor a adaptação de atividades de matemática, a fim de despertar um olhar crítico para a necessidade de suporte metodológico adequado e individualizado para cada situação e especificidade do estudante com Deficiência Intelectual; 3) identificar quais as concepções em relação à inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual expressas pelos professores participantes de um grupo de discussão; 4) analisar contribuições de um espaço formativo para o desenvolvimento de concepções relacionadas à adaptação de atividades de matemática e compreensão da importância do olhar individualizado para o estudante no ensino inclusivo.*

No tópico seguinte, faremos uma breve descrição sobre a motivação para realização dessa proposta de trabalho.

2 O PERCURSO PROFISSIONAL INSTIGA A INVESTIGAÇÃO

Uma das funções do educador é realizar, através do processo de ensino e de aprendizagem, apontamentos que resultem na promoção social do estudante, para que tal situação se torne presente em contexto de sala de aula. Necessariamente, as práticas educacionais precisam ser pensadas e adaptadas para a situação específica de cada espaço cultural.

Em turmas muito grandes, pode-se enfrentar a dificuldade de se observar os sentimentos, posturas, pensamentos e afetos de todos os estudantes, o que são fatores essencialmente ligados a todos os participantes do processo de ensino e de aprendizagem. Ao longo de meu percurso, foi notável essa expressão de sentimentos, em alguns momentos, com a ânsia de fazer parte e conhecer o mundo, em outros, a sensação quase oculta e imensurável de impotência em relação aos demais que compartilham o mesmo espaço. A observação em relação aos sentimentos e posturas foi um fator determinante em relação a resultados promissores, levando a uma direção em que o afeto pudesse abrir um espaço para aproximação, permitindo a construção do novo conhecimento. O desejo de realizar um trabalho que dê resultados e fazer com que o processo inclusivo tenha um significado na vida do estudante faz parte de minha identidade profissional.

Estou há cinco anos trabalhando na modalidade regular e vivenciei situações nas quais o espaço escolar permite a inclusão de estudantes com deficiência, observei que essa nem sempre aconteceu conforme estabelecido, e alguns fatores se destacaram, como por exemplo, falta de estrutura da escola, apoio familiar, diálogo entre professores de apoio e professor regente de aulas, entre outros. Estou há três anos trabalhando na modalidade especial em uma escola dentro da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, observo que esses estudantes, essencialmente, necessitam de apoio especializado, e recebem toda atenção e subsídios adequados à sua necessidade. Sabemos, através de nosso referencial teórico vigotskiano, a importância das relações sociais para o desenvolvimento pleno desses estudantes e vislumbramos também a necessidade de apoio especializado, para, assim, alcançar a construção do conhecimento e o sucesso pessoal de nossos estudantes. Questiono-me, através das experiências relatadas acima, buscando como ponto de partida dessa pesquisa a busca de responder a seguinte questão: *Que significação é expressa por professores de Matemática e Pedagogos acerca do ensino inclusivo e à adaptação de materiais e conteúdos para estudantes com Deficiência Intelectual?*

A seguir, descreveremos nosso suporte teórico para o delineamento de cada uma das ações dessa pesquisa.

3 POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O texto a seguir versa sobre a importância da Formação Continuada para a promoção do ensino inclusivo e sobre a necessidade de capacitação dos profissionais envolvidos nesse processo. Dessa forma, utilizamos como arcabouço teórico os apontamentos de Vigotski (1997, 2001, 2014) acerca do ensino para pessoa com deficiência, e destacamos os conceitos de Zona de Desenvolvimento Iminente atrelado à formação de Funções Psíquicas Superiores a fim de relacioná-las às ações de ensino que podem ser pensadas e refletidas em momentos de formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva.

Para tanto, buscaremos definir conceitos e concepções acerca da Educação Especial e especificamente sobre a Deficiência Intelectual, complementando nosso estudo com apontamentos a respeito de seu diagnóstico, causas e aspectos gerais.

Em seguida, destacamos a importância da Formação Continuada para constituição de saberes docentes teóricos e práticos, com intuito de constituir profissionais aptos para o atendimento educacional em qualquer situação, considerando sua dimensão subjetiva e complexa de construir saberes a um público diverso.

3.1 A importância da Formação Continuada de profissionais que trabalham em escolas comuns inclusivas

Ao iniciar o mestrado, minha expectativa era de crescer profissionalmente, melhorando minha argumentação, meu repertório teórico e ampliando minhas possibilidades profissionais, através de orientações em torno de referenciais teóricos atuais e participação em discussões que proporcionem reflexões em torno da prática docente, levando em conta a importância dos estudos teóricos alinhados à prática.

O mestrado enquanto espaço formativo me possibilitou pensar na minha prática profissional e sobre questões relacionadas a essa pesquisa, como a inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual, conhecer teorias que abordam o assunto e perceber a importância da formação continuada para a prática docente. A partir da teoria, percebo mudanças na minha prática profissional, que se deram a partir das reflexões teóricas, que resultaram principalmente da participação em grupos de discussão.

Ao pensar na prática profissional, concordo com Garcia (2009, p. 8) que “escolas foram criadas com intuito de transformar as mentes dos estudantes em mentes educadas. Uma

expectativa que pode caracterizar esforço redobrado de confiança, compromisso e motivação, por parte dos professores”. A partir do ambiente do mestrado, participando de grupos de discussões, pude perceber que compartilhar e discutir minhas inquietações com outros profissionais da área, e ao olhar por outra perspectiva, me trouxe motivação e inspiração em relação à minha prática. Esse tipo de dinâmica pode ser um recurso para preservar a confiança, compromisso e motivação. Com isso, ao observar o trecho, destaco a importância de manter o diálogo e reflexões entre os profissionais.

A formação continuada de professores garante a qualidade da educação, pois profissionais bem informados e que se permitem refletir sobre o processo educacional podem ser mais flexíveis às mudanças de práticas. Dessa forma, concordamos com Garcia (2009, p. 8), quando aponta que "atualmente existe um considerável volume de investigações indicando que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos”. Com isso, dou ênfase à necessidade de formação inicial e continuada que se dá através de espaços que permitam experiências práticas e reflexivas, que possibilitem o conhecimento pedagógico e acesso a teorias que são importantes para constituição profissional. O que se espera desses espaços para constituição e desenvolvimento profissional docente são oficinas, especializações, incentivo por parte dos governos, parcerias entre instituições formativas e escolas para desenvolvimento de práticas, entre outros.

Os espaços formativos só têm a contribuir com a construção da identidade profissional, “que é a forma como os professores se definem a si mesmo e aos outros” (GARCIA, 2009, p. 7). Esta identidade está relacionada ao domínio de habilidades de adaptação, como padrão do desenvolvimento profissional, que é a “disponibilidade para transformar suas competências, aprofundá-las e ampliá-las continuamente” (GARCIA, 2009, p. 14). Nossa identidade profissional é constituída ao longo da vida e abarca crenças.

Modificar crenças é um processo complexo, pois o tempo que passamos sentados em uma sala de aula e as memórias destes momentos aparecem e refletem em nossa conduta, ao longo da carreira. Trata-se de um processo lento de reconstrução, na busca de crescer e melhorar profissionalmente a cada dia.

Após experienciar dinâmicas de rodas de conversas relacionadas ao ensino em atividades propostas no mestrado, pude perceber como essa dinâmica modificou algumas crenças minhas, me levando a possibilidade de reavaliar concepções quando for necessário e repensar minha prática mediante as vivências em sala de aula. Esse despertar se deu a partir da participação em um espaço de formação continuada, Estar em ambientes que propiciam a

reflexão é o que considero uma boa estratégia para constituição do crescimento profissional docente.

Por meio da reflexão e da possibilidade de repensar nossa prática, podemos combater algumas visões simplistas que temos sobre o ensino e que também podem ser uma crença que temos e não percebemos.

Há, segundo Canário (1998, p. 1), uma "visão simplista de que os alunos aprendem e professores ensinam". Tal visão desconsidera que "professores aprendem também em sua profissão" (CANÁRIO, 1998, p. 1). Professores aprendem a desenvolver sua prática, a lidar com a subjetividade humana e a diferença de contextos sociais, aprendem a se relacionar com os sentimentos que fazem parte de sua constituição profissional e também com o sentimento de diferentes indivíduos, algo que auxilia no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Se o professor também aprende e não apenas ensina, encarar espaços formativos como extensão da formação inicial também é uma visão simplista. O professor é aquele profissional que não para de estudar, não importa se a formação inicial foi suficiente, pois as demandas de seu dia a dia requerem reflexões constantes. Ser professor é estar em constante reflexão sobre novas tendências e também sobre sua própria prática. Portanto, a formação docente precisa estar centrada na escola.

É necessário enfatizar dois pontos importantes na constituição profissional do professor, como sua formação inicial que propicie o domínio do conteúdo e o conhecimento de metodologias, assim como a experiência da sala de aula e sua "formação continuada acontecendo no espaço da escola entre coordenação pedagógica e professores" (CANÁRIO, 1998, p. 17). O envolvimento e dedicação das instituições em relação à formação dos seus professores pode representar uma ruptura de um sistema que não tem funcionado e necessita de mudança urgente, assim como explica Nóvoa (2017, p. 115), "trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores."

Ao relacionar os apontamentos acima em torno da temática de minha pesquisa, me remeto ao fato de que espaços de Formação Continuada voltados para o Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva são propostas previstas em lei na Conferência Nacional da Educação Básica/2008. Percebemos que estudiosos como os autores citados são coerentes com a demanda emergente sobre a necessidade de espaços formativos, e que o processo formativo para o desenvolvimento do profissional docente se faz necessário e

que estudos na área de inclusão são fundamentais, tendo em vista que essa modalidade de ensino vem se modificando nas últimas décadas.

A seguir, comentaremos sobre a Educação Especial, o processo de Inclusão e das especificidades da Deficiência Intelectual.

3.2 Educação Especial

As guerras mundiais geraram diversos problemas sociais, muitos ex-combatentes voltaram para seus países de origem com danos neurológicos e mutilações. Nesse sentido, houve uma demanda por reconhecimento desse grupo e, também, de outras pessoas com necessidades especiais no geral. A partir de um contingente maior de pessoas com demandas específicas, surge a necessidade de pensar em políticas inclusivas. Para Dicher e Trevisam (2014),

Ao final da guerra, os soldados que retornavam das batalhas com mutilações elevaram, ainda mais, o número de pessoas com deficiência. A crise financeira que assolava o mundo não poderia prescindir de nenhuma força de trabalho, fazendo-se necessário tomar medidas eficazes para a reabilitação dos ex-combatentes. (DICHER; TREVISAM, 2014, p. 14).

Esse pensamento influenciou mudanças significativas sobre o pensamento em relação à pessoa com deficiência e, ao passar dos anos, houve uma busca de mão de obra entre as pessoas com deficiência, o que, conseqüentemente, levou a um reconhecimento na sociedade, levando a lutas em busca de direitos que propiciam qualidade de vida e acessibilidade às pessoas com deficiência.

Segundo o pesquisador Sasaki (1999, p. 13), mais ou menos a partir do final da década de 60, “o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas portadoras de deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, o trabalho, a família e o lazer”.

Tal demanda influenciou diversas áreas que lidam com essas pessoas. Tais discussões chegaram no campo da Educação e as reflexões sobre estratégias de ensino para estudantes com deficiência tomaram centralidade. Houve também uma reorientação das condições de acesso e priorizou-se espaços de formação técnica para constituição de mão de obra.

A Educação Especial tem se modificado à medida que se pensa no indivíduo como sujeito capaz de produzir, adquirir conhecimento e se engajar socialmente, considerando que a deficiência é apenas uma das características que as pessoas com deficiência têm.

As conquistas de espaços e de direitos se deram de forma sutil, e ainda estamos vivenciando esse processo de adequação dos espaços sociais com acessibilidade e também de reconhecimento por parte da sociedade.

Um desses espaços conquistados em meados do século XX (SASSAKI, 1999), as escolas especiais, eram responsáveis pela escolarização da pessoa com deficiência, depois foram instituídas as classes especiais em escolas regulares e atualmente vivenciamos um cenário diferente, onde as escolas são comuns inclusivas e são as responsáveis pela escolarização da pessoa com deficiência, mantendo parceria com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No AEE, os estudantes recebem atendimento individualizado no contra turno. Conforme o Decreto no 6.571/2008: “O Atendimento Educacional Especializado - AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

Para isso, nos espaços educacionais, têm ocorrido diversas transformações. Nos dias atuais, o modelo de Educação Inclusiva oferece Atendimento Educacional Especializado nas escolas comuns inclusivas a todo tipo de estudante. Esse é um princípio utilizado pela Política Nacional de Educação, e tem como base a Declaração de Salamanca:

o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3).

Com esse princípio em mente, a oferta do ensino inclusivo pode possibilitar a aprendizagem do estudante com deficiência. Para que isso ocorra, o apoio aos estudantes com deficiência em classes comuns é necessário. Esse tipo de apoio é disposto no artigo 5º, § 2º, do decreto 7.611/2011 da seguinte maneira:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da Educação Inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para

acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011, p. 3).

Percebemos que são diversos os recursos dispostos no decreto 7.611/2011 e empregados para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2011). Ao mencionar a acessibilidade, precisamos lembrar que, além do acesso físico, é importante o emprego de ações que possibilitem o acesso em termos psicológicos, proporcionando aos estudantes a sensação de pertencimento em relação ao meio em que está inserido. Para que isso ocorra, é fundamental desenvolver algumas ferramentas, como a elaboração de atividades e conteúdos adequados, a oferta de materiais didáticos para auxiliar em seu desenvolvimento e as propostas em grupo que levem em conta suas limitações, são fundamentais para o desenvolvimento desse estudante.

Outro ponto relevante está na articulação das potencialidades da Educação Especial à modalidade de ensino comum inclusivo, através das salas de recursos, que exercem papel de atendimento complementar e especializado ao estudante que necessita desse apoio. Dessa maneira, desde a conquista de direitos até a criação de políticas públicas ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, a pessoa com deficiência vem ocupando seu espaço, seja no mercado de trabalho, na escola e/ou na sociedade.

No tópico a seguir, nos centramos em um tipo de deficiência, objeto de estudo desta dissertação: a Deficiência Intelectual. Partimos de uma discussão macro sobre a Educação Especial e as conquistas das pessoas com deficiência para desenvolvermos nos próximos tópicos uma reflexão direcionada especificamente ao nosso objeto de estudo. Para isso, iniciamos a discussão sobre como acontece o diagnóstico da Deficiência Intelectual, como ocorrem o direcionamento e o apoio no ambiente escolar e comentaremos brevemente sobre quais suas causas.

3.2.1 Reconhecendo a Deficiência Intelectual no ambiente escolar: entre modelos de diagnóstico

Neste tópico, buscaremos definir aspectos que venham auxiliar na compreensão sobre a dinâmica das famílias, escola e o contexto social da pessoa com Deficiência Intelectual e também os diferentes aspectos individuais que constituem a deficiência.

As diferentes características da deficiência e o saber diferenciar casos em que o estudante tem um comprometimento cognitivo mais significativo nos responsabilizam a ter um olhar individualizado para cada um. O exercício de adaptar conteúdos sem diminuir a importância da proposta original da atividade, considerando a possibilidade real do estudante, são habilidades que podem ser adquiridas ao longo da experiência e através de espaços formativos que permitam uma troca de ideias por conhecer, a fim de melhorar a prática profissional para interagir e proporcionar um ambiente favorável para aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual.

“A Deficiência Intelectual está inserida em sistemas de categorias a séculos, figurando como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental” (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 148). Porém, essa compreensão nos passa uma ideia limitada acerca das amplas características da pessoa com Deficiência Intelectual, tendo em vista que essas concepções utilizadas por muitos anos foram permeadas por preconceitos e estigmas que definiram e influenciaram negativamente a promoção da autonomia desses indivíduos e a forma de tratamento direcionada a eles.

Luckasson e colaboradores (2002, p. 8 *apud* CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 150) possuem outra definição, que, segundo eles, a “Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade”. Todos esses fatores podem ser pensados considerando a realidade do estudante com Deficiência Intelectual. Nesse caso, não se afirma ser permanente, apenas se descreve suas características, ampliando olhares para definição de apoios.

No caso de fatores intrapessoais, alguns estudantes enfrentam dificuldades em relação à aceitação familiar, que tem o papel de ser o principal incentivo ao seu desenvolvimento cognitivo, pois facilita acesso na comunicação com o mundo e obtenção dos recursos necessários de aprendizagem de questões intelectuais e também sociais.

Conhecer sobre o assunto implica conhecer caminhos para seu diagnóstico e também sobre suas causas, que podem variar, como: fatores genéticos; ambientais decorrente de infecções e uso de drogas na gravidez; problemas durante o parto (prematuidade); meningite; traumas cranianos; Síndrome de Down; Paralisia Cerebral; Epilepsia; Transtornos mentais; entre outros. É importante ressaltar que nem sempre a Deficiência Intelectual está vinculada a algum problema de saúde (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 10).

A escola é um local onde pode ser percebida alguma dificuldade intelectual, e é bom termos conhecimento sobre esses assuntos para que possamos instruir as famílias onde se encontrar apoio, como veremos no parágrafo que segue.

Existem diferentes sistemas de classificação e diagnóstico da Deficiência Intelectual: Sistemas de apoio (AAMR, 2002); o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV (2002); a Classificação Internacional das Doenças – CID-10 (Organização Mundial da Saúde (OMS, 1993)) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (Organização Panamericana a Saúde (OPAS, 2003)). Estes sistemas apresentam características semelhantes e divergem em alguns aspectos, sendo o Sistema 2002 aquele que mais traz contribuições para a área educacional. Os demais modelos de diagnóstico têm suas características voltadas para área médica, se concentrando em caracterizar apenas aspectos referentes à individualidade da deficiência de cada indivíduo.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV é um sistema de diagnóstico e estatístico de classificação dos transtornos mentais que adota a classificação proposta pela AAMR de 1959 a 1983, com algumas reformulações, observando três aspectos com base nos sintomas e comportamentos, o funcionamento intelectual, o comportamento adaptativo e a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento. O CID-10 apresenta uma classificação muito parecida com DSM-IV e a Organização Mundial de Saúde traz o CIF como proposta de complementação ao CID- 10. Ao observar os sistemas citados acima², percebemos que sua forma de classificar e diagnosticar a Deficiência Intelectual centraliza em determinar um fator relacionado a seu QI, o que, na visão escolar, pode ser considerado como algo que não possibilita ao indivíduo possibilidades de avanço.

Em contrapartida, a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), através do modelo Teórico Multidimensional, também conhecido como Sistema 2002³, avalia a Deficiência Intelectual segundo cinco dimensões, que envolvem aspectos relacionados à pessoa; ao seu funcionamento individual no ambiente físico; questões sociais; ao contexto e aos sistemas de apoio. Este, por sua vez, é o modelo que apresenta direcionamentos ao campo educacional. Ao ser percebida a dimensão em que pessoa se encaixa a partir de sua limitação, é definido o sistema adequado de apoio⁴ que impulse o funcionamento individual do indivíduo.

² Sistemas DSM-IV, CID-10 E CIF- Anexo C.

³ Sistema 2002- Anexo A.

⁴ Sistema de Apoio- Anexo B.

Esse processo de definição foi documentado e sistematizado por Carvalho e Maciel (2003, p. 12).

Ressaltamos que o Sistema 2002 leva em consideração outros fatores, que são fundamentais para entender a individualidade do estudante e definir o tempo e tipo de apoio que lhe é necessário. Na concepção de Deficiência Intelectual proposta pela AADID, o foco ainda é o sujeito e qual a melhor estratégia de apoio para seu desenvolvimento.

Complementamos dizendo que nossa escrita se restringe a entender e conhecer um pouco mais sobre a Deficiência Intelectual e não entraremos no mérito de classificar a qualidade e eficiência dos testes e métodos para seu diagnóstico, nem seus requisitos para aplicação. Essas informações podem ser obtidas no texto de Carvalho e Maciel (2003).

O que nos importa neste texto é perceber que temos vivenciado um amplo cenário no que diz respeito à pessoa com Deficiência Intelectual, onde seu comprometimento é diversificado em níveis e ocasiões, levando em conta uma vasta abrangência de situações a serem consideradas para seu diagnóstico.

Quando pensamos nos aspectos referentes à inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual, e o amplo cenário a ser considerado, percebemos inúmeras dificuldades, pois ainda existem muitas limitações em organizar o atendimento desse estudante na escola comum. Para Figueiredo, Nogueira e Araujo (2017, p. 23), a inclusão do aluno com deficiência intelectual depende de uma rede de apoio, que toda a escola esteja envolvida com uma educação que ofereça oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os alunos.

De modo geral, percebe-se que precisa existir uma estrutura de organização a ser respeitada para que de fato ocorra a construção do conhecimento, e, para tanto, é necessário um plano de ação bem elaborado. Tendo em vista que em nossa sociedade convivemos com um número significativo de pessoas com Deficiência Intelectual, que, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), corresponde a 1,4% da população brasileira, é necessário despertar para o processo de inclusão que atenda esse público.

Ao pensar no percentual acima e na diversidade dos níveis de comprometimento da Deficiência Intelectual, percebemos o quanto precisamos nos informar acerca de seu diagnóstico, e, como profissionais da educação, orientar as famílias sobre a identificação da existência de algum comprometimento, para que, dessa forma, as famílias possam procurar apoios adequados a necessidade do indivíduo.

A seguir, exploraremos a perspectiva de constituição de funções psicológicas superiores, algo que traz luz a nosso trabalho e nos leva a refletir sobre questões psicológicas

que remetem ao desenvolvimento da aprendizagem, e nos direcionam a questões de desenvolvimento do ensino.

4 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Neste tópico, abordaremos a teoria histórico-cultural em suas contribuições para o desenvolvimento educacional e também buscaremos trazer, a partir dessa teoria, aspectos que refletem a compreensão de concepções, do mundo, dos seres humanos, assim como a forma como a humanidade produz conhecimento.

4.1 Diagnosticar não basta: as contribuições da teoria histórico-cultural para o trabalho educacional com estudantes com Deficiência Intelectual

Neste tópico, estaremos abordando o conceito de Funções Psíquicas Superiores de acordo com a teoria de Vigotski, e como a modalidade de ensino inclusivo pode contribuir para sua constituição em estudantes com Deficiência Intelectual. Os autores que estarei mencionando a seguir realizaram estudos em torno da teoria de Vigotski, e elaboraram algumas considerações.

De acordo com as considerações de Cenci (2015), as funções psicológicas superiores são capacidades psicológicas que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características de tempo e de espaço. Elas são produto do desenvolvimento histórico da humanidade (CENCI, 2015, p. 7).

Para a autora, esse conceito leva em consideração a interação do sujeito com o meio cultural, e salienta a importância dessa influência no desenvolvimento de posturas, comportamentos e ações que, em geral, refletem em sua conduta.

Oferecer suporte adequado através da mediação por meio da linguagem promovendo a interação entre os objetos físicos, sociais e o sujeito, pode resultar em ações que permitam vislumbrar a aprendizagem potencial do estudante e a constituição de Funções Psicológicas Superiores. Como explica Moysés (2003),

como conteúdo e método estão intrinsecamente relacionados, o mesmo se pode dizer dos métodos. As pesquisas evidenciaram que aqueles métodos que mais favorecem o desenvolvimento mental são os que levam o aluno a pensar, que desafiam ir sempre mais além. São, sobretudo, aqueles que o levam a começar um processo por meio de ações externas, socialmente compartilhadas, ações que irão, mediante o processo de internalização, transformando em ações mentais. (MOYSÉS, 2003, p. 45).

As contribuições de Moysés (2003) trazem apontamentos de acordo com a teoria de Vigotski. Em seu trabalho, realizou um levantamento sobre a base conceitual e teórica da teoria de Vigotski.

Uma de suas contribuições se trata da aprendizagem de conceitos científicos, que podem ser mediadas por ações externas. Como explica o autor, para o estudante com Deficiência Intelectual é importante que existam espaços de socialização, para que funções psicológicas superiores sejam constituídas, e dessa forma esse recurso seja um objeto de compreensão por parte do estudante.

O professor pode encontrar recursos para o ensino de matemática, proporcionando possibilidades de abstração através do uso de Signos que serão mediados através do desenvolvimento dos conceitos presentes nos sistemas de contagem, sistemas simbólicos, desenhos, entre outros Signos convencionais.

Assim, o material concreto e associações em relação a signos sociais podem ser considerados como recursos metodológicos utilizados na proposta de inserção de materiais adaptados para o estudante com Deficiência Intelectual.

E com isso, Vigotski (1981b) explica a importância da constituição de Funções Psíquicas Superiores, e como o meio social vem a corroborar com esse desenvolvimento, tendo em vista que, para a ideia de Signos na concepção de Vigotski, ele concebe seu entendimento na inspiração de acordo com a teoria marxista que,

o instrumento mediatizando a atividade laboral do homem, ele concebeu a noção de que o signo — instrumento psicológico por excelência — estaria mediatizando não só o seu pensamento, como o próprio processo social do humano. Inclui dentre os signos, a linguagem, os vários sistemas de contagem, as técnicas mnemônicas, os sistemas simbólicos algébricos, os esquemas, diagramas, mapas, desenhos, e todo tipo de signos convencionais. Sua ideia básica é de que, ao usá-los, o homem modifica as suas próprias funções psíquicas superiores. (VIGOTSKI, 1981a *apud* MOYSÉS, 2003, p. 23)

A ideia do contato e conseqüentemente o conhecimento dos Signos convencionais citados acima pode ser um caminho facilitador da aprendizagem de conceitos, que estão presentes tanto no ambiente social quanto na sistematização de habilidades conceituais, como explicitado a seguir,

Qualquer função presente no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos distintos. Primeiro aparece no plano social, e depois, então, no plano psicológico. [...] Isso é válido para a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e o desenvolvimento da vontade. [...]. As relações sociais ou relação entre as pessoas estão na

origem de todas as funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 1981b *apud* MOYSÉS, 2003, p. 28).

A teoria de estudo da defectologia de Vigotski (1997) vai de encontro com o proposto nos parágrafos anteriores acerca das Funções Psíquicas Superiores. Como veremos a seguir, segundo Vigotski (2011, p. 2), poderíamos dizer, que ademais, poderíamos dizer que todas as funções superiores formaram-se não na biologia nem na história da filogênese pura – esse mecanismo, que se encontra na base das Funções Psíquicas Superiores, tem sua matriz no social.

Na tradução direta do Russo para o Português, a obra de Lev Semionovitch Vigotski, “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011, p. 1), apresenta a seguinte tese central, que “caminhos indiretos de desenvolvimento são possibilitados pela cultura quando o caminho direto está impedido”. Através desta consideração, é notável a importância cultural para compensar aspectos limitadores que foram proporcionados pela deficiência. A influência da família, amigos, escola e trabalho, pode ser vista como fator decisivo no desenvolvimento das funções sociais do indivíduo.

Nesse sentido, algumas estratégias podem ser utilizadas para que a pessoa com deficiência supere suas dificuldades encontradas no plano social, através de estratégias que a leve para o plano psicológico, fazendo com que esse exercício possa constituir formas superiores de pensamento. Para que possamos entender a ideia mencionada acima em torno de estratégias, Vigotski (2011, p. 3) aponta que o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade. Se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar.

Para Vigotski (2011), existem dois pontos a serem compreendidos dentro da Defectologia como estudo para o desenvolvimento. Em primeiro plano, o que mencionamos e sintetizamos acima se relaciona com a seguinte ideia, acrescenta o autor russo que Vigotski (2011, p.3), “...ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento.”

Para isso, o maior desafio consiste em acreditar na possibilidade que uma criança com Deficiência Intelectual tem de adquirir habilidades sociais e que essas também podem resultar em sua independência.

Para tanto, como uma estratégia, o estudante pode ser instigado a resgatar sua auto confiança, que diversas vezes foi sabotada através de relações sociais frustrantes. Ao acreditar

em sua capacidade podemos buscar conhecer mais a individualidade do estudante, levando em conta seus interesses e traços culturais, o que resulta na busca de metodologias adequadas, que sejam coerentes com habilidades construídas ao longo de sua trajetória.

De forma alguma significa facilitar, mas sim, explorar fatores potencializadores, que os levem a superar suas limitações, de acordo com as concepções de Vigotski (1997 *apud* ARAUJO, 2013, p. 42). Para ele, uma criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento inferior ao de outra criança com deficiência, mas um desenvolvimento diferente e único, estando a sua singularidade nos caminhos encontrados por ela para compensação e superação de uma limitação.

No segundo ponto, Vigotski (2011) chama atenção para novas teorias relacionadas à educação, pelas quais a ideia de que “o desenvolvimento cultural da criança como continuação e consequência direta de seu desenvolvimento natural, agora tal compreensão resulta impossível” (VIGOTSKI, 2011, p. 4). Tendo em vista que “onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos” (VIGOTSKI, 2011, p. 4). Dessa forma, com base nessas ideias, vimos que o desenvolvimento cultural não precisa seguir um plano linear, e que o mesmo pode ocorrer rupturas, que precisam ser trabalhadas para que, dessa forma, a criança possa saltar. E para o caso da Pessoa com Deficiência, Vigotski traz a seguinte contribuição,

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

A necessidade de comunicação da pessoa com deficiência a leva a buscar caminhos alternativos que perpassam pelo que é possível em seu desenvolvimento natural levando-a para seu desenvolvimento cultural. E com isso, para Vigotski (2011, p. 4), o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só

⁵ O termo criança normal ou anormal caiu em desuso, e nos dias atuais o mais adequado é usar o termo pessoa com deficiência.

suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, antes de mais nada, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento.

É importante lembrar que a Educação Especial vem se modificando ao longo de muitas décadas e os estudos do pesquisador russo trouxeram um novo olhar para as perspectivas de desenvolvimento da pessoa com deficiência, e que suas concepções de desenvolvimento tem estado atreladas à sociedade, o que, em sua concepção, para superar dificuldades secundárias, não se trata de uma compensação natural, biológica, ela só acontece por vias sociais.

Assim, “pode-se dizer que a deficiência primária é aquela ligada à causa orgânica e a deficiência secundária é aquela que aparece como consequência social da deficiência primária” (VYGOTSKI, 1997 *apud* CENCI, 2015, p. 4). Com isso, percebemos que a deficiência primária tende a não sofrer modificações, enquanto a secundária, apresenta possibilidades de modificações, dependendo inteiramente da relação social, que pode interferir positivamente e também negativamente. À medida que processos inclusivos são efetivamente colocados em prática é que se pode ter dimensão dessa influência.

Acreditamos que se apropriar das teorias vigotskiana, e procurar seu entendimento através de leituras e discussões complementares, abriu nosso horizonte para tratar metodologias de ensino apropriadas ao estudante com Deficiência Intelectual e considerar questões sociais como fator potencializador e acreditar que a aplicação de metodologias adequadas ao ensino inclusivo podem resultar na formação de Funções Psíquicas Superiores.

Portanto, nota-se que o principal atributo do ensino inclusivo é o *Significado* atribuído à proposta de inclusão que venha trazer resultados tanto educacionais como sociais.

Com isso, percebe-se que a proposta de acompanhamento, colocando em prática as fontes de apoio e adaptação de atividades de acordo com a possibilidade real do estudante, pode trazer tanto a possibilidade de aprendizagem de conteúdos, como a inclusão social desse indivíduo, de forma natural, em contato diário com os colegas da escola comum inclusiva, e dentro de uma abordagem na qual o reconhecimento desse indivíduo é proposto de forma igualitária.

Para tanto, a constituição desse ambiente e das funções psicológicas superiores vão se complementar na teoria da Zona de Desenvolvimento Iminente, com o intuito de desenvolver práticas de ensino que venham possibilitar aprendizagem da matemática de estudantes com Deficiência Intelectual.

A Zona de Desenvolvimento Iminente é o espaço entre a zona de desenvolvimento real, que corresponde ao que o estudante já sabe, e a Zona de Desenvolvimento Potencial,

que nos traz projeções sobre aquilo que o estudante tem possibilidade de aprender. Conforme os dizeres de Vigotski, ele observa que, “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1984 *apud* MOYSÉS, 2003, p. 34; VYGOTSKY *et al.*, 1988, p. 114). Moysés (2003, p. 34) nos traz a complementação como segue: “criando zonas de desenvolvimento proximal, o professor estaria forçando o aparecimento de funções ainda não completamente desenvolvidas.”

Entendemos que, ao conciliar metodologias que priorizem a construção do conhecimento como: ensino de conteúdos por meio de adaptações de acordo com individualidade do estudante, observações em relação às emoções, sentimentos, pensamentos, afetos, posturas, explorar conhecimento proveniente do meio cultural e conhecer habilidades previamente consolidadas, esses podem ser ferramentas para alcançar a Zona de Desenvolvimento Potencial do estudante.

Sendo assim, é necessário levar em conta o processo de ações externas e explorar aspectos de seu meio social e que já estão constituídas nas Funções Psíquicas Superiores, trazendo conceitos e saberes já internalizados, a fim de usá-los como fator que potencializa a aprendizagem.

Esse caminho inicia com o favorecimento do ambiente social que promove a constituição de Funções Psíquicas Superiores. Havendo a existência dessas habilidades sociais e constituição dos Signos que são propiciados pelas experiências culturais, explora-se a Zona de Desenvolvimento Iminente através da observação e elabora-se estratégias para constituição da Zona de Desenvolvimento Potencial.

No tópico seguinte, mostraremos o resultado da busca em torno das pesquisas que se relacionam com o ensino de matemática para o estudante com Deficiência Intelectual, entre os anos de 2015 e 2021.

5 ASPECTOS INERENTES ÀS PESQUISAS ATUAIS

Neste tópico, nossas observações estão relacionadas às pesquisas atuais que versam sobre o tema Deficiência Intelectual e o ensino de matemática. Entre as pesquisas analisadas, foram encontradas vinte e três dissertações e três teses. Ao observar esse número, percebemos uma carência nas pesquisas que relacionam os dois temas e destacamos a importância de estudos relacionados a essa temática, comparado a outros temas relacionados à educação matemática.

Dessa forma, nosso intuito é observar nessas pesquisas aspectos que vieram a contribuir com nosso trabalho, como: as metodologias empregadas, o público alvo e os principais resultados encontrados pelos pesquisadores nos últimos cinco anos. E também analisar fatores de convergência com nossa pesquisa, a fim de nos direcionarmos, respeitando os critérios que evidenciem as similaridades entre as pesquisas, e, dessa forma, definimos nossas ações de pesquisa.

Inicialmente observamos a dissertação de Pereira (2019), que, por meio de um Estado da Arte, traz apontamentos de pesquisas que investigam o tema Deficiência/Déficit Intelectual e suas relações com a matemática, entre 2001 até 2019. Entre as quatorze pesquisas analisadas, oito correspondem aos termos e filtro temporal de nossa pesquisa, que contempla uma busca entre 2015 e 2020, e os dados observados pela pesquisadora nos auxiliaram na realização de inferências acerca dos aspectos que foram evidenciados em sua pesquisa, como o público da pesquisa, recursos pedagógicos, metodologia para análise dos dados e o principal referencial, que são parâmetros de observação empregados pela pesquisadora.

Demos continuidade na busca para perceber como se deram as pesquisas desenvolvidas com professores de estudantes com Deficiência Intelectual, com intuito de nos inspirarmos na elaboração e condução da Oficina de Adaptação de Atividades de matemática, e também na prática educacional de quem estiver lendo este trabalho. Encontramos os autores que seguem:

Felipe (2019), Ferraz (2017), Mateus (2016), Paiva (2018), Patrício (2020), Rocha (2016) e Souza (2016) se apropriaram do recurso metodológico de entrevistas, rodas de conversas e questionários, os quais foram aplicados para professores. Os principais resultados analisados descrevemos nas linhas seguintes.

Mateus (2016), em seus resultados, aponta, através de sua pesquisa, que existe a necessidade de rever o desenvolvimento da organização didática por meio de um trabalho

colaborativo, tendo como objetivo a ampliação de uma didática pautada nas especificidades. Ou seja, é necessário elaborar atividades de acordo com a individualidade do estudante.

Entretanto, ao se falar sobre uma didática pautada nas especificidades, Paiva (2018) propõe a aprendizagem dos seus estudantes considerando suas diferenças, e descreve como métodos a utilização da adequação curricular e jogos. Em sua proposta, buscou analisar a percepção dos professores envolvidos no processo de aprendizagem do estudante, tendo como resultado, nas falas dos professores, a necessidade de apontar, através de um site, exemplos de adequações curriculares que possam ser de fácil acesso aos professores, beneficiando a aprendizagem do ensino de matemática aos alunos com DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Outra proposta metodológica que chama nossa atenção e pode nos remeter a uma prática que propicie estímulo na individualidade é a de Souza (2016), quando “através da aplicação de uma atividade empregando o recurso de Tecnologia Assistiva somados a experiência e observação de 20 professores que já haviam trabalhado com estudantes com Deficiência Intelectual”, a autora chegou à conclusão que esse tipo de recurso pode “favorecer a aprendizagem por facilitar a obtenção de informação e dar suporte ao processo de raciocínio” (SOUZA, 2016, p. 3).

Com uma proposta um pouco diferente, Rocha (2016) observou em sua pesquisa, através das respostas dos professores, que a estratégia do uso de Projetos proporciona a participação, a autonomia, e a aprendizagem de todos os estudantes do ambiente escolar.

A elaboração de projetos exige conhecimentos sobre o ensino na Educação Inclusiva, e para que essas propostas contemplem a ideia central que movimenta o processo de inclusão, uma sugestão é a existência de espaços formativos.

O trabalho de Felipe (2019) se destaca por observar as percepções na formação inicial de professores de matemática em relação ao ensino inclusivo, e utilizar um curso de Formação de Professores, e infere que os estudantes que já atuam em situações de ensino demonstram dúvidas pontuais sobre a realidade do ambiente escolar inclusivo e salientam ainda a importância da formação continuada e a necessidade de se discutir mais profundamente sobre a Educação Inclusiva.

Patrício (2020) complementa quando traz como resultado a importância de reforçarmos a necessidade de investimentos na formação continuada para os profissionais do AEE, para que se tornem multiplicadores das ações no espaço escolar, a partir da realização de planejamentos em conjunto com professores da sala de aula comum.

Ferraz (2017, p. 3) nos traz um resultado importante que destaca o ponto central em torno do que viemos discutindo, onde “percebeu que as políticas educacionais de inclusão

garantiam o acesso e melhorias na organização escolar, mas em relação à aprendizagem, poucas mudanças foram alcançadas.”

Em resumo, percebemos a necessidade de políticas educacionais mais eficazes, o emprego adequado de recursos metodológicos, a importância de espaços formativos e a execução de metodologias de projetos. E isso se conclui através das pesquisas realizadas com professores mencionados acima que mostraram resultados favoráveis à inclusão e trouxeram inferências sobre questões que precisam de melhorias.

Seguimos com nossas observações considerando trabalhos que abordam a adaptação de atividades como recurso para construção da aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual e a relação existente com os resultados encontrados sobre essa temática em nossa pesquisa.

Encontramos Paiva (2018), que apresentou como resultados a necessidade de um banco de dados de fácil acesso com sugestões de adequações curriculares e que esse tipo de proposta pode ser boa para o desempenho acadêmico dos estudantes com Deficiência Intelectual, e também beneficiar os demais estudantes da sala. Lins (2019), por sua vez, apontou bons resultados, utilizando atividade adaptada, na qual foi permitida a oportunidade de desenvolver na forma escrita ou por comandos gestuais ou ainda perguntas reflexivas acompanhadas de material concreto, como o Tampimática.

Nosso trabalho se relaciona com essas pesquisas, no sentido de observar previamente o estudante para que, a partir das observações, aconteça a adaptação das atividades, utilizando recursos como materiais concretos, jogos, entre outros, e, por meio do professor apoio, dar a oportunidade ao de se desenvolver academicamente e socialmente, e que a criação de um banco de dados com sugestões de atividades adaptadas facilitaria o trabalho do professor e o processo de Inclusão. São valores e recursos que também estaremos abordando em um curso de formação, criado para ser um ambiente para constituição dos dados de nossa pesquisa.

Seguimos procurando recursos pedagógicos que nos inspirassem em nossa Oficina, a fim de levar uma ideia criativa para os participantes sobre como pode ser possível construir o conhecimento a partir de dinâmicas que levem o estudantes a situações mais práticas e que podem ser reformuladas a partir de recursos pedagógicos que permitam melhor visualização sobre o assunto e materiais para manipular, e encontramos os seguintes trabalhos que seguem no Quadro 1:

Quadro 1 - Trabalhos que abordam recursos pedagógicos para estudantes com Deficiência Intelectual.

Tecnologia Assistiva	Jogos e jogos informatizados	Material Concreto
Silva (2017), Rodrigues (2015) e Souza (2016)	Carvalho (2019), Cruz (2020), Masciano (2015), Nunes (2018), Ortiz (2019), Rodrigues (2017) e Santos (2019)	Bartmeyer (2015), Milli (2019), Noletto (2019), Noronha (2019), Nunes (2018) e Viginheski (2017)

Fonte: Da autora (2022).

Ao observar os trabalhos citados, destacamos a importância de pesquisar e construir novas propostas para o atendimento de estudantes com Deficiência Intelectual. É importante observar que os resultados apresentados se mostraram eficientes quando o emprego de metodologias é adequado às necessidades dos estudantes.

Um dos aspectos que nos motivou a seguir em frente com o tema da pesquisa foi o fato das pesquisas apontarem a necessidade de mudança das práticas metodológicas. Para que isso ocorra, o assunto pode ser analisado e investigado de forma que, através das reflexões, possam surgir novas propostas para o Atendimento Educacional Especializado.

No tópico seguinte, traremos os aspectos metodológicos que compõem essa pesquisa, bem como a descrição do ambiente onde aconteceu a coleta dos dados para dissertação de mestrado e materiais para construção do Produto Educacional.

6 METODOLOGIA

Nossa pesquisa se apropria de uma abordagem qualitativa, que busca *identificar a significação expressa por professores de matemática e pedagogos acerca do ensino inclusivo e da adaptação de conteúdos para o estudante com Deficiência Intelectual*. Segundo Borba (2010), a pesquisa qualitativa se difere da pesquisa quantitativa por não se concentrar em levantar dados, que mostram o resultado através de um número ou de uma medida. Na pesquisa qualitativa, não há preocupação com números, medidas ou expressões quantitativas, permitindo uma visão mais subjetiva dos atores envolvidos (TRIVIÑOS, 1987). O intuito desse tipo de pesquisa é conhecer o objeto de estudo e explorar o máximo de informações possíveis, e, assim, transcrever os resultados explorados, de forma discursiva.

Inicialmente, foi realizada uma pesquisa visando obter informações referentes às reflexões dos sujeitos participantes da pesquisa, aprimorando as ideias sobre o modo de trabalho e suas percepções, e, também, foi feito um levantamento sobre pesquisas que abordam o ensino de matemática no âmbito da Educação Especial.

Para o delineamento de nossa pesquisa, buscamos formular nossa questão de pesquisa relacionando com uma problemática presente na modalidade educacional, desenvolvendo ações que promoveram reflexões e nos permitiram observar, através de discussões em grupo, as percepções dos participantes da pesquisa (GIL, 2002).

Esta pesquisa tem como proposta interpretar as falas dos participantes de uma oficina da adaptação de atividades de matemática para estudantes com Deficiência Intelectual, procurando: *identificar quais as concepções em relação à inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual expressas pelos professores participantes de um grupo de discussão; analisar contribuições de um espaço formativo para o desenvolvimento de concepções relacionadas à adaptação de atividades de matemática e compreensão da importância do olhar individualizado para o estudante no ensino inclusivo*.

De acordo com Eisenhart,

Conduzir a investigação é um ato de interpretação em dois níveis: as experiências dos participantes devem ser explicadas e interpretadas em termos das regras da sua cultura e relações sociais, e as experiências do investigador devem ser explicadas e interpretadas em termos do mesmo tipo de regras da comunidade intelectual em que ele ou ela trabalha. (EISENHART, 1988, p. 103).

A construção da oficina de material adaptável se deu com o intuito de contribuir para Formação Continuada de professores, trabalhando adaptação de atividades do conteúdo de matemática para estudantes com Deficiência Intelectual, e proporcionar um momento de compartilhamento de experiências e reflexões em torno da prática docente.

Para André (2001), se nas décadas de 60 a 70 o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 80 a 90 o exame de situações “reais” do cotidiano e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações do pesquisador. Portanto, perceber significados e sentidos empregados por professores em torno do contexto e de situações subjetivas vivenciadas na sala de aula, sobre uma perspectiva da teoria histórico cultural por Vigotski, caracteriza uma estratégia qualitativa em nosso trabalho.

Após a elaboração da proposta descrita acima, encaminhamos nossa pesquisa ao Comitê de Ética da UFLA-Universidade Federal de Lavras, recebendo aprovação pelo parecer número 4.743.291, emitido pelo COEP no dia 28 de maio de 2021.

No tópico seguinte faremos a descrição referente ao percurso formativo, experiência profissional, entre outros aspectos relevantes dos sujeitos da pesquisa.

6.1 Sujeitos da pesquisa

Nosso estudo busca uma análise próxima do sujeito da pesquisa, com foco em perceber o *Significado* empregado acerca do ensino inclusivo e a adaptação de atividades, e assim, proporcionar a oportunidade de repensar a prática profissional, e, por meio das atividades e questionários desenvolvidos na Oficina, obter respostas para nossa questão de pesquisa.

Para a escolha dos sujeitos dessa pesquisa, foram considerados os fatores contribuintes para o bom desenvolvimento da pesquisa e obtenção dos resultados. Dessa forma, o público alvo foi determinado com intuito de que suas vivências e experiências durante o percurso profissional ensinando matemática para estudantes com Deficiência Intelectual viessem a ser relevantes para nossa pesquisa, de forma que pudéssemos perceber suas necessidades e motivos, de modo que esse contexto nos auxiliasse a encontrar os sentidos pelos quais esse sujeito estivesse inserido em relação à adaptação de atividades e ao ensino inclusivo. De acordo Aguiar e Ozella (2006, p. 229), com o processo por meio do qual os motivos se configuram, avança-se na apropriação do processo de constituição dos *Sentidos*, definidos como a melhor síntese do racional e do emocional.

Para isso, consideramos os conhecimentos dos participantes da pesquisa sobre o ensino inclusivo, recursos pedagógicos, abordagens empregadas em classe comum inclusiva e como essa experiência profissional veio se relacionar com seu percurso acadêmico.

No que tange à divulgação da Oficina, ela se deu por meio de redes sociais, grupos de WhatsApp em que a pesquisadora participa e que tem a participação de professores de matemática e pedagogos, e pelo gerenciamento de eventos do Sistema Integrado de Gestão (SIG) da Universidade, abrindo espaço para todos que se interessassem pelo tema.

A oferta para participação na Oficina atendeu aos seguintes critérios: professores de matemática e/ou pedagogos, dado a importância de que ambos ensinam matemática na educação básica.

A oficina contou também com rodas de conversa para a produção dos dados da pesquisa. Essa dinâmica se justifica uma vez que a reflexão de um participante inspira a do outro, e, com isso, a dinâmica de discussão em grupo pode favorecer a constituição de dados em torno dos elementos que vierem a surgir através dos seus relatos. Sobre a entrevista em grupo, Patton (2008, p.181 *apud* FLICK, 2000, p. 386) entende que “Os participantes tendem a controlar e a contrabalançar uns aos outros, o que, em geral, elimina opiniões falsas ou radicais. A extensão à qual exista uma opinião relativamente consistente sendo compartilhada pode ser rapidamente avaliada”.

No próximo tópico, descreveremos os passos para constituição dos dados em nossa pesquisa.

6.2 Constituição dos dados

Nas linhas seguintes descrevemos o roteiro metodológico da oficina, e como se deu a constituição de dados para dissertação de mestrado e constituição de materiais didáticos que irão compor o produto educacional.

I) O primeiro encontro foi destinado a apresentação dos participantes da pesquisa, a partir de um roteiro de questões que nos permitiu conhecer seus percursos profissionais e conhecimentos prévios acerca do ensino inclusivo e o estudante com Deficiência Intelectual; apresentação do cronograma da oficina; breve discussão sobre a denominação mais adequada para mencionar as pessoas com deficiência e sugestão de leitura de um texto referente ao tema.

a) Os dados foram constituídos através da transcrição dos áudios do encontro.

II) Para a realização da segunda atividade, foi sugerida a leitura do texto “Como chamar as pessoas que têm deficiência?” e um registro reflexivo na plataforma do *Google Classroom*. Além disso, foi solicitado que os professores fizessem uma sistematização das principais ideias do texto, para, a partir disso, direcionar as discussões na roda de conversa.

b) Os dados foram constituídos a partir da análise dos registros e pela transcrição dos áudios do encontro.

III) Para a terceira atividade, foi sugerida a leitura do artigo “Rumos da Educação Especial no Brasil frente ao paradigma da Educação Inclusiva”. Após a leitura, foi solicitado aos professores que fizessem um registro e respondessem algumas questões com suas impressões em um fórum criado na plataforma. No terceiro encontro, foi realizada ainda uma breve discussão sobre as impressões acerca do artigo.

c) Os dados foram constituídos após análise das impressões destacadas e registradas no ambiente virtual e pela transcrição dos áudios do encontro.

IV) Para a atividade quatro, sugerimos que os participantes fizessem a leitura dos capítulos 1 e 3 do livro “A Educação Especial do Deficiente Mental” e assistissem um documentário sobre a Deficiência Intelectual e um vídeo de um relato de experiência de uma pessoa com Deficiência Intelectual. Após realizar as leituras e assistirem os vídeos, os professores responderam duas perguntas formuladas buscando a reflexão deles sobre a perspectiva histórica da Educação Especial.

Para o quarto encontro, foi proposta uma breve discussão sobre a Educação Especial ao longo dos anos, levando os participantes a refletirem sobre esse cenário nos dias de hoje. Em seguida, foi realizada uma apresentação de três atividades adaptadas com a sugestão de alguns materiais. Por meio da reflexão dos professores acerca do que foi apresentado, propomos a discussão, análise e verificação de novos caminhos viáveis para adaptação dessas atividades e de outras, a fim de despertar habilidades para o trabalho na Educação Inclusiva.

d) Os dados foram constituídos através da análise das respostas e pela transcrição dos áudios do encontro.

V) Como quinta atividade, solicitamos aos participantes uma proposta de adaptação de atividades relacionadas ao conteúdo de matemática, para serem apresentadas no quinto encontro. Assim, o quinto encontro foi direcionado para discussão, análise, verificação de novas inspirações e a viabilidade das atividades adaptadas apresentadas.

e) Os dados foram constituídos através do registro das imagens e pela transcrição dos áudios do encontro.

VI) A sexta atividade foi destinada a uma avaliação da Oficina com espaço para sugestões e reflexões sobre as concepções dos sujeitos da pesquisa em torno da adaptação de atividades após terem participado da oficina. A proposta se deu através de um questionário individual que foi disponibilizado no *Google Forms*, visando constituir dados sobre a significação empregada na adaptação de atividades pelos professores após a participação na oficina, e aspectos gerais que foram discutidos durante a oficina.

f) Os dados foram obtidos a partir do registro e observação dos comentários sobre a Oficina, e principalmente sobre a reflexão dos professores após a realização da oficina. Essas observações foram realizadas a partir das ideias que foram registradas, através de um questionário construído no *Google Forms*.

A produção dos dados e as ferramentas utilizadas se relacionam da seguinte forma (QUADRO 2):

Quadro 2 - Percurso para constituição dos dados.

Dados obtidos:	Ferramenta usadas para a constituição dos dados:
<i>i) Das transcrições dos encontros via Google Meet, visando perceber concepções em relação ao contexto geral da Educação Inclusiva e principais ideias acerca do objeto de estudo;</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Gravações; ● Transcrições; ● Entrevista com roteiro prévio de questões; ● Diário de campo.
<i>ii) Dos registros reflexivos registrados no Google Classroom, visando perceber concepções após o estudo do material indicado. E como suas ideias delineiam seu perfil profissional.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista com questões de cunho reflexivo ; ● Diário de campo;
<i>iii) Das discussões em torno experiência da atividade prática de adaptação de um conteúdo, onde observamos a percepção em torno do significado da adaptação de materiais e a viabilidade das propostas apresentadas.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Gravações; ● Transcrições; ● Entrevista com roteiro prévio de questões; ● Diário de campo.
<i>iv) Dos registros da projeção de ações futuras por parte dos participantes e relatos acerca da contribuição da oficina para a formação profissional do professor;</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista com questionário.
<i>v) Do Perfil acadêmico e profissional dos participantes, e da experiência no ensino inclusivo.</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista com questionário.

Fonte: Da autora (2022).

Por meio da relação citada no quadro acima, buscaremos nos direcionar para a constituição dos dados.

A seguir traremos uma descrição detalhada de como se deu as ações de criação e desenvolvimento de nossa Oficina.

6.3 Descrição da Oficina

A oficina foi desenvolvida no período de 12/04/2021 a 14/06/2021, com encontros síncronos com duração de 2 horas a cada quinze dias. Nossos encontros contaram com uma dinâmica de entrevistas guiadas por um roteiro prévio⁶ em rodas de conversa em grupo de discussão. Além dos encontros síncronos, foram realizados estudos assíncronos de textos indicados pela pesquisadora. Foram feitas, também, sugestões de vídeos relacionados ao tema de estudo. A partir desse movimento de discussões e estudos, as vivências e experiências dos sujeitos da pesquisa também fundamentam as reflexões.

Tendo em vista que a pesquisa foi desenvolvida em torno da análise das reflexões entre a pesquisadora e os sujeitos da pesquisa em um ambiente de formação, a análise se deu a partir das entrevistas, relatos e reflexões que tomaram forma por meio da roda de conversa e do compartilhamento das ideias dos professores na plataforma após estudo de textos, vídeos e filmes indicados para reflexão em torno dos temas relacionados a educação especial, Deficiência Intelectual e ensino de matemática. Por fim, foi feita uma análise dos materiais adaptados produzidos na oficina.

Para o desenvolvimento da oficina, iniciamos com uma análise teórica em torno dos assuntos citados anteriormente, definição dos materiais de estudo, análise e construção das atividades adaptadas, assim como a construção de um roteiro de questões semi estruturado elaborado com termos e questões destacados a partir dos materiais definidos para estudo com objetivo de subsidiar a busca em responder nossa questão de pesquisa.

A partir disso, priorizamos a realização de uma análise teórica referente às estratégias propostas para o ensino inclusivo abordadas na teoria vigotskiana, buscando a inspiração para a definição das ações em relação à melhor abordagem a ser empregada, ao se trabalhar com adaptação de atividades didáticas para o estudante com Deficiência Intelectual.

Ao iniciar a Oficina, contávamos com quinze participantes, dos quais cinco não concluíram as atividades propostas ou não participaram de todas as etapas. Assim, foram

⁶ Roteiro de entrevistas- Apêndice C.

analisados os dados de dez professores. Concluíram todas as etapas da oficina, nove professores de matemática e uma pedagoga. Este grupo contou com a participação assídua de dez participantes, para os quais foram desenvolvidas algumas entrevistas e compartilhamento de ideias relativas à profissão docente, assim como as vivências e experiências dos professores com o Ensino Inclusivo.

Para o desenvolvimento da oficina, foram propostas seis atividades assíncronas com registros via *Google Classroom* e cinco encontros síncronos via *Google Meet*. A estratégia utilizada foi a proposta de um momento estudo entre os encontros síncronos, acerca de um assunto que foi previamente programado para discussão em grupo. Com isso, nossas ferramentas de constituição de dados foram as gravações dos encontros na roda de conversa, feitas no próprio aplicativo *Google Meet*, os registros reflexivos feitos pelos participantes da pesquisa e respostas das atividades registradas no aplicativo *Google Classroom*. Durante a realização desta pesquisa, eu contei também com o diário de campo para o registro de informações relevantes que surgiram na preparação, no desenvolvimento e após a realização da oficina, bem como todos aspectos relevantes à pesquisa.

As atividades síncronas foram gravadas mediante autorização dos sujeitos da pesquisa, após serem informados sobre o uso das transcrições para constituição dos dados da dissertação de mestrado, frisando que a identidade dos participantes foi preservada por meio do uso de nomes fictícios. Também solicitamos a autorização para análise e uso dos registros salvos no *Google Classroom* e das transcrições das gravações realizadas pelo *Google Meet* em nossos encontros síncronos.

Por fim, solicitamos a autorização dos participantes para nos apropriarmos das reflexões e dos materiais adaptados que foram construídos para análise em nossa dissertação de mestrado e para construção do produto educacional, conforme orientado pelo comitê de ética da nossa Universidade. As transcrições foram encaminhadas para o e-mail dos sujeitos para que pudessem fazer a apreciação de suas falas, junto com um termo de consentimento especificando nossas ações e solicitando seu aval para utilização dos referidos materiais citados acima.

A seguir temos o Quadro 3, onde apresentamos o cronograma de execução das atividades.

Quadro 3 - Cronograma da Oficina (Continua)

<p>Encontro 1 – Roda de conversa: Síncrona pelo aplicativo <i>google meet</i>, com duração de 2 horas. Data: 12/04/2021 Horário: 19:00 às 21:00</p> <p>Descrição Metodológica do Encontro 1</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apresentação do cronograma da Oficina; -Apresentação dos Participantes; -Indagações das percepções dos professores participantes acerca do ensino inclusivo, mediante roteiro de questões previamente elaborado para estimular um diálogo entre os professores (o roteiro será apresentado a seguir); -Breve discussão sobre termos utilizados em relação às Pessoas com Deficiência. Para motivar a discussão, foi realizada uma breve apresentação com os termos utilizados ao longo dos anos, com informações extraídas do texto que será sugerido a seguir.
<p>Momento de estudo 1: Assíncrono, com duração de 2 horas.</p> <p>Descrição Metodológica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugestão de leitura e destaque dos pontos principais no texto. <p>Texto sugerido para leitura: “Como chamar as pessoas que têm deficiência?”⁷</p>
<p>Momento de estudo 2: Assíncrono com registro no <i>Google Classroom</i>, com previsão de 6 horas.</p> <p>Descrição Metodológica</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Leitura do texto “Rumos da Educação Especial no Brasil frente ao Paradigma da Educação Inclusiva” e destaque dos principais aspectos; ● Registro escrito ou em áudio no Google Classroom das percepções prévias e novas concepções a partir do texto; <p>Texto sugerido para leitura: “Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da Educação Inclusiva.”⁸</p>
<p>Encontro 2 – Roda de conversa: Síncrono pelo aplicativo <i>Google Meet</i>, com duração de 2 horas. Data: 26/04/2021 Horário: 19:00 às 21:00</p> <p>Descrição Metodológica do Encontro 2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Uso do Jamboard⁹ para sistematizar as ideias retiradas do texto; <p>Discussão em grupo sobre os aspectos destacados.</p>
<p>Momento de estudo 3: Assíncrono pelo <i>Google Classroom</i>, com previsão de 6 horas.</p> <p>Descrição Metodológica</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Assistir ao documentário¹⁰ Deficiência Intelectual; ● Assistir ao vídeo relato de experiência Kellen; ● Registro escrito ou em áudio sobre as principais impressões no <i>Google Classroom</i>. <p>Documentário Deficiência Intelectual. Vídeo relato de experiência Kellen¹¹.</p>

⁷ SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostmizados**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-11, 2003.

⁸ DUTRA, C. P.; SANTOS, M. C. D. Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 5, 2010.

⁹ Jamboard: O Google Jamboard é um quadro branco inteligente que se conecta ao ecossistema do buscador, em especial o G Suite, a suíte de soluções corporativas do Google. No Jamboard, por exemplo, dá para fazer reuniões, rabiscar no quadro e exibir apresentações (LIMA, 2020).

¹⁰ MACHADO, Sonia. **Deficiência intelectual/ inclusive eu**. Multirio. Youtube, ago, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQQ9acLTKEQ>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Quadro 3 - Cronograma da Oficina (Continua)

<p>3 – Roda de conversa: Síncrono pelo aplicativo <i>google meet</i>, com duração de 2 horas.</p> <p>Descrição Metodológica do Encontro</p> <p>Data: 10/05/2021 Horário: 19:00 às 21:00</p> <p>Discutir sobre o Documentário e o vídeo dialogando sobre recursos metodológicos e formativos que possibilitem propiciar o atendimento inclusivo de qualidade.</p>
<p>Momento de estudo 4: Assíncrono pelo <i>Google Classroom</i>, com previsão de 6 horas.</p> <p>Descrição Metodológica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura dos capítulos 1 e 3 do livro “A Educação Especial do Deficiente Mental¹²”; • Registro escrito ou em áudio com a reflexão sobre os avanços obtidos até os dias de hoje, destacando a realidade, exigências e propostas para os dias de hoje.
<p>Encontro 4 – Roda de conversa: Síncrono pelo aplicativo <i>google meet</i>, com duração de 2 horas.</p> <p>Data: 24/05/2021 Horário: 19:00 às 21:00</p> <p>Descrição Metodológica do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre os cenários da Educação Especial ao longo de alguns anos com base na leitura indicada; • Apresentar a adaptação de três atividades do conteúdo de matemática¹³, para discutirmos, analisarmos e verificarmos a possibilidade de novos caminhos. <p>Sugerir materiais pedagógicos¹⁴, para o ensino de matemática, para discutirmos e analisarmos suas potencialidades.</p>
<p>Momento de estudo 5: Assíncrono pelo <i>Google Classroom</i>, com previsão de 10 horas.</p> <p>Descrição Metodológica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro escrito ou em áudio sobre a viabilidade das atividades propostas no encontro anterior; • Analisar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI¹⁵) de um estudante com Deficiência Intelectual e a partir dele propor uma atividade de matemática adaptada¹⁶ ao perfil expresso no documento. (Modelo de elaboração no Apêndice F)
<p>Encontro 5 – Roda de conversa: Síncrono pelo aplicativo <i>google meet</i>, com duração de 2 horas.</p> <p>Data: 07/06/2021 Horário: 19:00 às 21:00</p> <p>Descrição Metodológica do Encontro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os participantes deverão apresentar suas propostas de adaptação de atividades de matemática; <p>Momento para discussão sobre a viabilidade de novas propostas a partir das observações realizadas durante a apresentação dos colegas.</p>

¹¹ **Relato de experiência Kellen.** Kellen Cristina das Dores Carlos. 15 fev. 2021. Acervo pessoal. Arquivo de vídeo. MPEG-4.

¹² RAIÇA, D.; OLIVEIRA, M. T. B. **A educação especial do deficiente mental.** São Paulo: E.P.U, 1990.

¹³ Atividades adaptadas- Apêndice D.

¹⁴ Materiais pedagógicos- Apêndice E.

¹⁵ Modelo no APÊNDICE F.

¹⁶ Raiça e Oliveira (1990).

Quadro 3 - Cronograma da Oficina (Conclusão)

<p>Momento de estudo 6: Assíncrono pelo <i>Google Classroom</i>, com previsão de 8 horas.</p> <p>Descrição Metodológica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registro escrito ou em áudio sugerindo ações e metodologias que possam ser aplicadas para melhoria do atendimento nas classes comuns inclusivas. • Responder questões relacionadas à avaliação da Oficina; • Descrever reflexões sobre suas concepções em torno da adaptação de atividades após a Oficina; <p>Espaço para sugerir propostas de adaptação de atividades de matemática.</p>
<p>Encontro 6- Roda de conversa: Síncrono pelo aplicativo <i>google meet</i>, com duração de 2 horas.</p> <p>Data: 14/06/2021 Horário: 19:00 às 21:00</p> <p>Descrição Metodológica do Encontro</p> <p>Entrevistar o grupo seguindo roteiro prévio para avaliar percepções em relação ao significado empregado pelos professores acerca da adaptação de atividades de matemática e o espaço inclusivo para o estudante com Deficiência Intelectual.</p>

Fonte: Da autora (2021).

No tópico seguinte, serão apresentados os principais aspectos de investigação da pesquisa, assim como as etapas de análise dos dados alinhadas aos dados constituídos.

6.4 Descrição e justificativa sobre o método de análise

Nossos dados foram constituídos por meio de entrevistas em rodas de conversa, questionários, transcrição de vídeos e observação de atividades desenvolvidas pelos professores. O primeiro passo da nossa pesquisa foi formular nossa questão de pesquisa, e os passos seguintes irão articular os dados obtidos na busca de responder nossa grande questão.

Assim buscamos respondê-la:

- a) através da transcrição das discussões de professores de matemática e uma pedagoga que participou da oficina de atividades adaptadas, que teve como base, um questionário semi estruturado em torno dos assuntos pertinentes a esse estudo;
- b) através das atividades propostas para o desenvolvimento da oficina e dos relatos das vivências e experiências que foram propostos em encontros ocorridos na roda de conversa;
- c) por meio das anotações de um diário de campo, em que foram registrados pontos relevantes das discussões. Em que as anotações direcionaram as questões levantadas nos encontros seguintes, e orientaram a formulação de questões durante as discussões;

- d) por meio da observação do desenvolvimento da proposta de adaptação de uma atividade de matemática respeitando a especificidade de um determinado estudante; e da discussão posterior ao estudo sobre a Deficiência Intelectual e Inclusão;
- e) após analisar as respostas ao questionário final, observando as mudanças de concepções e a relevância da Oficina no desenvolvimento profissional dos professores.

As etapas mencionadas acima nos permitiram seguir com o procedimento de análise que Aguiar e Ozella (2006) denominam de construção de Núcleos de Significação. De acordo com os autores,

nossa reflexão metodológica sobre a apreensão dos sentidos estará pautada numa visão que tem no empírico seu ponto de partida, mas a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscamos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Esse procedimento de análise visa perceber, de acordo com seu contexto, o *Significado* expresso nas palavras, através das falas dos participantes, bem como a realidade sócio-histórica em que são pronunciadas. Como explicam Aguiar e Ozella (2006, p. 226), “para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento”.

Nossa proposta envolveu perguntas por meio de dois questionários, que foram respondidos individualmente, um no início e outro no final do desenvolvimento da Oficina. Essa dinâmica visou perceber as concepções prévias e concepções após a participação de um grupo de discussão ocorrido em um espaço possibilitador de reflexões acerca do ensino inclusivo e práticas de adaptações de materiais didáticos.

Também tivemos cinco encontros em rodas de conversa que foram orientados por meio de um roteiro de questões semiestruturado. Esses encontros foram organizados para acontecer entre a primeira e a última entrevista. Nossas discussões orientaram o roteiro de questões dos encontros seguintes. O modelo de roda de conversa em grupo de discussão nos permitiu perceber concordâncias e complementações nas ideias dos participantes, e contribuiu para que os elementos que surgiram nas falas de uns não se repetissem nas falas dos demais, permitindo fluidez ao diálogo.

Após essas observações, foi realizada a análise dos dados constituídos, observando fatores que atribuem *Sentido* às palavras adaptação e inclusão, o que, conforme Aguiar e Ozella (2006), se relaciona com o percurso histórico do indivíduo e se manifesta através de expressões emocionais que podem ser interpretadas da seguinte maneira:

Para que se possa melhor compreender a categoria sentido, retomamos um dos princípios do materialismo dialético: a unidade contraditória existente na relação simbólico - emocional. Para se avançar na compreensão do homem, ou melhor dizendo, dos seus sentidos, temos que, nas nossas análises, considerar que todas as expressões humanas sejam cognitivas e afetivas. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Os momentos já mencionados nos possibilitaram reflexões que trouxeram elementos para o processo de análise, ainda que não fosse realizados de forma interpretativa, permitiu termos uma ideia de como seriam constituídos os núcleos de análise.

De acordo com Gil (2002, p. 146), “muitas vezes o trabalho interpretativo é elaborado com base apenas nos dados obtidos empiricamente. Há casos, entretanto, em que contribuições teóricas tornam-se muito relevantes”. Tendo em vista que dentre nossas questões a serem observadas em nossa análise, podemos destacar o *Significado e Sentido*, definidos de acordo com a teoria metodológica basicamente de Vigotski, buscaremos relacionar a teoria e os dados que foram constituídos empiricamente.

Com isso, aprofundaremos sobre os *Significados e Sentidos*, conforme iremos mostrar a seguir.

6.5 Análise por meio dos Núcleos de Significação

Neste tópico, buscamos descrever nosso percurso de análise dos dados para o estudo das informações referentes ao nosso objeto de pesquisa através das seguintes ações que foram registradas no diário de campo: observações referentes às emoções, frustrações, projeções, contextualizações e sugestões evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa, assim como os pontos importantes que apareceram no decorrer do desenvolvimento da oficina.

Para observar os dados que foram constituídos, conforme especificado no Quadro 2 e listado no tópico 6.2, consideramos as etapas que são sugeridas pelo método de Núcleo de Significação, em que os principais aspectos considerados levaram em conta a percepção dos professores acerca do Ensino Inclusivo e a Adaptação de atividades de matemática para estudantes com Deficiência Intelectual.

Dessa forma, primeiramente, iremos descrever os Pré-Indicadores, que, de acordo com Aguiar e Ozella (2006), são percebidos após as leituras do material transcrito a partir das gravações das entrevistas, que revisitamos várias vezes com intuito de nos apropriarmos das ideias colocadas pelos professores e, dessa forma, buscamos perceber os temas diversos que emergem com maior frequência e podem constituir os Núcleos futuros.

A ideia central dessa teoria é que, a partir da identificação dos Pré-Indicadores que se dão pela frequência, ênfase, reiteração de palavras e expressões que transmitem as emoções, concepções e pensamentos, tenhamos o direcionamento para definição dos Indicadores que surgiram por meio do processo de aglutinação que é dado pela “similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, o que nos leva a menor diversidade entre as ideias” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231). Esse exercício de sintetizar as ideias a partir do critério descrito define os indicadores e sua relação com os temas existentes.

Para seleção dos Pré-indicadores, primeiramente separamos nas transcrições os relatos que representam as principais ideias pertinentes à investigação. A partir disso, elas foram grafadas com cores diferentes, conforme recorte que apresentamos no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 - Seleção de temas recorrentes.

<p>Sophia: “Um ambiente em que todos possam se desenvolver de acordo com suas limitações”</p> <p>Maria Teresa: “Esses fatores vão da adaptação de materiais, espaços formativos para professores, adaptação dos espaços físicos que compõem a escola (cadeiras, mesas), participação efetiva da família.”</p> <p>Eder: “Entendo como ambiente inclusivo ideal aquele em que há tempo e momentos para a formação dos educadores, possibilidade de diálogo com pesquisadores das áreas, escuta ativa das necessidades específicas de cada estudante e adaptações quanto à estrutura da instituição e seus materiais.”</p> <p>Nilvana: “Primeiro, eu acredito que é fundamental que toda a comunidade escolar e familiar tenha compromisso com a educação inclusiva e, para isso, é necessário que haja mais conscientização a respeito das necessidades dos estudantes com deficiência. Segundo, todo Sistema deve fazer cumprir e cumprir as leis que asseguram os direitos desse público. Para isso, é necessário que as escolas tenham todo o aparato legal para receber estes estudantes, assim como, uma escola especial inclusiva possui.”</p>
--

Fonte: Da autora (2022)

Em seguida, foi feita a identificação das palavras ou expressões que transmitiram ideias semelhantes ou complementares e, a partir desse processo de identificação, a pesquisadora enfatizou com negrito as falas complementares. Dessa forma, relacionamos as

respostas das perguntas, e, a partir disso, foram identificados e indicados em negrito os Pré-Indicadores usando o critério de semelhança, complementaridade ou contraposição entre as ideias, a partir das próprias falas dos participantes, o que resultou na elaboração dos Indicadores, a fim de representar a ideia expressa pelo sujeito a partir de suas falas, conforme expresso no Quadro 5 abaixo:

Quadro 5 - Constituição dos Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Lola: “O bom é que na escola que eu trabalho a professora APOIO que ficava responsável por elaborar atividades e tomar conta dele em sala de aula (...)”</p> <p>Nilvana: “No começo achei difícil estar com uma professora de APOIO na sala de aula. Meu receio era ser julgada (...)”</p> <p>Maria: “(...) No ano passado, foi o primeiro ano que tive professor de apoio em minha sala... Praticamente era só ela que trabalhava com ele, eu auxiliava no planejamento. Por ser inquieto, tinha que sair com ele da sala.”</p> <p>Sophia: “...E no caso específico dessa professora de APOIO, não foi legal, eu sempre fazia o planejamento e enviava pra ela antes por email, e ela verificava se estava legal.”</p> <p>Nilvana: “...Com o professor de apoio é bem mais tranquilo. Acaba que o apoio não apoia só o aluno mas a gente também...”</p>	<p>a professora APOIO que ficava responsável por elaborar atividades e tomar conta dele [...]Meu receio era ser julgada.</p>
<p>Luana: “Essa questão do laudo depende muito da família, procurar recursos. Mas algumas famílias não aceitam, o SUS não cobre o médico. São vários médicos e às vezes a família não tem esclarecimento para buscar o atendimento necessário.”</p> <p>Nilvana: “Em uma escola em que eu trabalhei, a mãe foi entender que o filho tinha uma certa deficiência só no 7º ano.(...) E a escola já tinha feito várias tentativas e se a família não aceita também fica muito complicado de tentar ajudar.”</p>	<p>laudo médico identificando a deficiência depende muito da família [...]algumas famílias não aceitam.</p>
<p>Sophia: “...Professores ... eles não sabem como falar, então chama muito aluno de PDI né.(...)Aí me falaram que eu não precisava fazer que já tinha PDI pronto lá(....).</p> <p>Nilvana: Aí eu vi que lá 30% dos meninos tentaram fazer e ninguém conseguiu e aí que eu perguntei a diretora e ela falou "ah não mas eles são PDI's" (...) E quando a gente começou a fazer também que tem pouco tempo, eu vi uma resistência muito grande de alguns professores em fazer os PDIs.</p>	<p>Os Professores não sabem como falar, então chama aluno de PDI [...]começou a fazer PDI também tem pouco tempo, eu vi uma resistência</p>

Quadro 5 - Constituição dos Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Nilvana: "...Mas para acontecer a inclusão só o professor de apoio não é suficiente. Precisaria ter um psicólogo, mais profissionais para atender esses estudantes..."</p> <p>Sophia: "Ela tem tais características, o autismo você trabalha assim..."</p> <p>Luana: "Mas a questão da falta de capacitação é muito significativa. Deveria ter cursos de formação no horário de módulo, e toda organização escolar deve fazer."</p> <p>Eder: "...E outra questão é formação desse professor de apoio, se essa formação não está voltada para área específica da disciplina é um desafio ainda maior..."</p> <p>Lola: "Não temos aquele momento de sentar e conhecer o aluno, de ver a real dificuldade dele naquela matéria..."</p> <p>Sophia: "Acredito que falta uma sala de recurso dentro da escola, para ajudar os meninos."</p>	<p>Não temos aquele momento de sentar e conhecer o aluno [...]</p> <p>Ele ou ela tem tais características, você trabalha assim..."</p> <p>[...] Precisaria ter um psicólogo, mais profissionais [...] falta de capacitação.</p>
<p>Manu: "mas não tinha conhecimento das justificativas dos outros termos e dos períodos que eram utilizados..."</p> <p>Eder: "eu sempre tenho que pensar um pouquinho pra ver se eu estou usando o termo adequado... tá na sociedade agente replica algumas coisas sem refletir muito sobre."</p> <p>Nilvana: "Por que pra mim as vezes eu tenho assim a impressão, acho que é na minha constituição né, na minha formação ainda não consegui me apropriar bem do que define uma pessoa com deficiência."</p> <p>Sophia: "Então, pra mim não foi muita novidade ... mas eu não saberia falar deles antes de começar a estudar né."</p> <p>Maria: "...É porque as coisas se modificam e quem não está realmente no meio né eu acho que às vezes fica difícil mesmo."</p> <p>Cristine: "...E eu também não saberia dizer antes de ler o texto qual é o termo correto a ser utilizado agora, sou sincera em dizer..."</p>	<p>eu não saberia falar deles antes de começar a estudar [...] agente replica algumas coisas sem refletir muito</p>

Quadro 5 - Constituição dos Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Maria: “Metodologias de ensino e aprendizagem, métodos de avaliação, entre outros, precisam ser revistos.”</p> <p>Dayane: “Aí me construíram uma escola agora em 2009 que não tem nada, gente eu tô falando sério, não tem nada que se lembre a acessibilidade...”</p> <p>Luana: “...A escola, de modo geral, a estrutura já deixa a desejar, pro menino né, sem deficiência, então com deficiência piorou.</p> <p>Nilvana: “Podia muito bem trazer toda essa estrutura de uma escola especial pra dentro de uma escola regular.”</p>	<p>Estrutura da escola especial pra dentro de uma escola regular [...] metodologias precisam ser revistas.</p>
<p>Sophia: “...Eu acredito que ela não seja inclusiva para todos os estudantes... os profissionais ainda não têm, e eu acredito que ainda não tá preparada.</p> <p>Maria Teresa complementa: “...Eu acho que não tem o preparo, eu penso e eu acredito muito que a peça chave nesse sentido é a formação de professores.</p> <p>Cristine: “...Eu posso falar por mim como professora que eu não estou preparada...</p>	<p>(A escola) ela não seja inclusiva para todos [...] a peça chave nesse sentido é a formação.</p>
<p>Nilvana: “...acho que ainda existe muito preconceito na nossa sociedade em relação às pessoas com deficiência”.</p> <p>Maria: “Percebi ao ouvir as famílias, que naturalizar as diferenças é importante para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.”</p> <p>Sophia: “A sociedade precisa entender que todas as pessoas são diferentes, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência, uma dificuldade.</p>	<p>ainda existe muito preconceito na nossa sociedade[...]as pessoas são diferentes, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência, uma dificuldade</p>
<p>Manu: “...É claro que é sempre válido pensar em adaptações sem dúvida nenhuma, é importante incluir, mas nós sabemos também da realidade do professor que não tem tempo né.</p> <p>Sophia: “... eu acredito que vai demandar tempo no começo, porque depois quando a gente já tem essas atividades montadas, a gente vai deixando elas guardadinhas né, e aí quando a gente for precisando a gente vai retomando essas atividades pra estar trabalhando com outros estudantes.</p> <p>Eder: “...Pra mim é isso né, então tipo, como nunca lidou com pessoas assim, é um trabalho a mais querendo ou não.</p>	<p>é sempre válido pensar em adaptações sem dúvida nenhuma, mas nós sabemos também da realidade do professor que não tem tempo[...]vai demandar tempo no começo, porque depois a gente já tem essas atividades</p>

Quadro 5 - Constituição dos Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Cristine: “... quanto mais manipulativo a situação, quanto mais concreto no caso, é mais fácil para ele compreender os conceitos nesse caso.”</p> <p>Nilvana: “...trabalhar com alunos com deficiência, até com os alunos sem deficiência demanda tempo se o professor quiser elaborar uma atividade diferente, eu acredito que essa questão...”</p>	<p>demanda tempo se o professor quiser elaborar uma atividade diferente[...] quanto mais concreto no caso, é mais fácil para ele compreender os conceitos</p>
<p>Cristine: “...com profissionais especializados, ..., o local precisa ter estrutura, ..., independente da deficiência dos alunos. E a presença de um professor de apoio para cada estudante com deficiência...”</p> <p>Sophia: “Um ambiente em que todos possam se desenvolver de acordo com suas limitações”</p> <p>Maria Teresa: “Esses fatores vão da Adaptação de materiais, espaços formativos para professores, Adaptação dos espaços físicos que compõem a escola (cadeiras, mesas), participação efetiva da família.”</p> <p>Eder: “Entendo como ambiente inclusivo ideal aquele em que há tempo e momentos para a formação dos educadores, possibilidade de diálogo com pesquisadores das áreas, escuta ativa das necessidades específicas de cada estudante e adaptações quanto à estrutura da instituição e seus materiais.”</p>	<p>Adaptação quanto à estrutura e seus materiais [...] espaços formativos para professores[...] escuta ativa das necessidades específicas de cada estudante</p>
<p>Maria Teresa: “Acho que devem ocorrer trabalhos interdisciplinares, onde os vários profissionais possam contribuir para o crescimento dos estudantes com deficiência.”</p> <p>Eder: “Creio que o mais importante é que um trabalho de equipe seja realizado, em que o professor da Disciplina e os profissionais de apoio”.</p> <p>Nilvana: “a começar por disponibilizar processo formativo para os profissionais que ali atuam, não somente os professores, mas toda equipe escolar. Possibilitar uma equipe interdisciplinar composta por vários especialistas, assim como, psicólogo, neuropsiquiatra, conselheiros, entre outros.”</p>	<p>Possibilitar uma equipe interdisciplinar [...] disponibilizar processo formativo</p>
<p>Maria Teresa: “Acho que o aspecto fundamental para que esse processo de desenvolvimento escolar aconteça é o diálogo entre a equipe pedagógica e os familiares.”</p> <p>Nilvana: 1 - No apoio mútuo, agindo de mãos dadas em prol de melhores condições de atendimento para esse público. Recursos financeiros que possibilitem o processo formativo dos profissionais que atuam na educação.</p>	<p>Diálogo entre a equipe pedagógica e os familiares[...] Recursos que possibilitem o processo formativo dos profissionais</p>

Quadro 5 - Constituição dos Indicadores. (Conclusão)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Cristine: “Com a oficina percebi que os materiais podem ser confeccionados com o material disponível para os professores e que nem toda atividade adaptativa, precisa necessariamente de um material manipulativo para trabalhar com esses alunos, por exemplo”.</p> <p>Jacinta: “Sim, que antes de fazer qualquer adaptação devemos ter um conhecimento prévio do que o aluno já sabe”</p> <p>Nilvana: “...vivenciar a possibilidade de refletir e, a partir disso, produzir materiais que atendam melhor os estudantes e, sobretudo, possibilita trabalhar também com estudantes com deficiência...”</p> <p>Luana: “...lembro-me ter feito poucas atividades, não tinha uma preocupação de fazer a atividade de forma tão detalhada.”</p> <p>Lola: “Precisamos conhecer as fragilidades e potencialidades desse aluno especial, pois, a partir daí podemos elaborar ou adaptar atividades integradoras...”</p>	<p>produzir materiais que atendam melhor os estudantes [...]</p> <p>conhecer as fragilidades e potencialidades desse aluno especial</p>

Fonte: Da autora (2022).

Ao realizar uma re-leitura dos Pré-Indicadores e dos Indicadores aglutinados no quadro acima, iniciamos um processo de compreensão da articulação existente entre eles, o que nos direcionou a construir o Núcleo de Significação de nosso trabalho.

Na última etapa, foi feita uma releitura dos Indicadores, para, então, realizar o processo de articulação, que resultou nos Núcleos de Significação, como explicam Aguiar e Ozella (2006)

a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Nessa etapa, é esperado que apareça um número reduzido de núcleos, sem que haja a diluição de nenhum dos indicadores. Esse momento consiste em uma etapa na qual podemos interpretar as informações inspiradas pelas categorias; historicidade, mediação, pensamento e linguagem, *sentidos* e *significados*. As categorias mencionadas serão repensadas em todos os núcleos e, a partir delas, direcionamos nossos olhares para compreensão e interpretação, para, a partir disso, buscar resposta para a nossa questão de pesquisa. Vale ressaltar que todo esse

processo já nos propicia momentos de interpretação que nos permitem fazer relações entre nossos objetivos e as categorias mencionadas acima.

Nesse exercício de articulação entre os indicadores, Aguiar e Ozella (2006, p. 231) apontam como critério a percepção de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, e, a partir daí, a verificação das transformações e contradições existentes no processo de constituição dos Sentidos e Significados, algo que nos possibilita a identificação de aspectos subjetivos relacionados ao contexto e à história dos professores participantes da pesquisa.

A apresentação dos cinco Núcleos de Significação diante dos Indicadores sintetiza os principais aspectos articulados para sua elaboração (TABELA 1):

Tabela 1 - Constituição dos Núcleos de Significação.

Núcleo de Significação	Indicadores
Percepções acerca da Educação Inclusiva: conhecer a individualidade do estudante, informações sobre metodologias, o papel do professor de apoio, presença do psicólogo na escola e necessidade de capacitação.	<p>1) “Não temos aquele momento de sentar e conhecer o aluno [...] Ele ou ela tem tais características, você trabalha assim...” [...]Precisaria ter um psicólogo, mais profissionais [...]falta capacitação”.</p> <p>2) A professora APOIO que ficava responsável por elaborar atividades e tomar conta dele [...]Meu receio era ser julgada”.</p> <p>3) “Estrutura da escola especial pra dentro de uma escola regular [...] metodologias precisam ser revistas.”</p>
Ainda existe muito preconceito na nossa sociedade, as pessoas são diferentes, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência, uma dificuldade.	<p>1) “Ainda existe muito preconceito na nossa sociedade[...]as pessoas são diferentes, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência, uma dificuldade” .</p> <p>2) “Algumas famílias não aceitam a deficiência [...] laudo médico identificando a deficiência depende muito da família”.</p>
A importância de espaços formativos para conhecer os termos e terminologias corretos no processo de inclusão.	<p>1)“Os Professores não sabem como falar, então chama aluno de PDI [...]começou a fazer PDI também tem pouco tempo, eu vi uma resistência”.</p> <p>2)“eu não saberia falar deles antes de começar a estudar [...]agente replica algumas coisas sem refletir muito”.</p>
A inclusão: empasses e desafios no ambiente escolar	<p>1)“Diálogo entre a equipe pedagógica e os familiares”[...] Recursos que possibilitem o processo formativo dos profissionais”.</p> <p>2)“Possibilitar uma equipe interdisciplinar[...]disponibilizar processo formativo”.</p> <p>3)“ (A escola) ela não seja inclusiva para todos[...] eu não estou preparada[...] a peça chave nesse sentido é a formação”.</p> <p>4)“Adaptação quanto à estrutura e seus materiais [...] espaços formativos para professores”[...]escuta ativa das necessidades específicas de cada estudante”.</p>
A Adaptação de atividades e conteúdos: dilema entre a necessidade de métodos pedagógicos acessíveis ao estudante com deficiência e a realidade do professor que não tem tempo para sua elaboração	<p>1)“É sempre válido pensar em adaptações sem dúvida nenhuma, mas nós sabemos também da realidade do professor que não tem tempo[...]vai demandar tempo no começo, porque depois a gente já tem essas atividades”.</p> <p>2)“demanda tempo se o professor quiser elaborar uma atividade diferente[...] quanto mais concreto no caso, é mais fácil para ele compreender os conceitos”.</p> <p>3)“produzir materiais que atendam melhor os estudantes[...]conhecer as fragilidades e potencialidades desse aluno especial”.</p>

Fonte: Da autora (2022).

Assim, a análise dos núcleos consiste em olhar para eles e articular as ideias temáticas em um procedimento para “explicitar semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”, essa observação não será restrita à fala do sujeito, pois iremos considerar também o “contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Para melhor compreensão das categorias que nos direcionaram nessa análise, os próximos tópicos apresentam suas definições.

6.5.1 Historicidade

A respeito da historicidade, Vigotski entende como a forma como ocorrem mudanças nos fenômenos da vida humana ao longo dos tempos. Dessa forma, essa categoria é entendida como o processo existente entre as relações humanas, e as relações humanas e a natureza em transformação, o que resulta na história social e cultural. Para Vigotski (1989, p. 9), “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”.

6.5.2 Mediação

A Mediação na constituição do ser social exerce o papel de relacionar o que é singular (individual) ao que é universal (social) ao sujeito, e, assim, relaciona processos, objetos e situações entre si, e liga esses elementos caracterizando o que é externo, permitindo que essas informações se internalizam ao sujeito. A mediação nesse processo centraliza os aspectos que constituem as transformações sociais, culturais e individuais em torno das concepções humanas (AGUIAR; OZELLA, 2006).

6.5.3 Pensamento e Linguagem

O pensamento e a linguagem representam um aspecto simbólico e comunicativo nas relações humanas, no qual o pensamento assume a função de processar as informações e seu conhecimento de forma cognitiva, e assim favorecer essa atividade humana, tendo em vista que, através da fala, o pensamento se revela.

Dessa forma, para Vigotski (2001, p. 25), a “verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual”. Conforme vimos no tópico anterior, a medição exerce o papel de articular/centralizar as informações do individual para o social e do social para o individual.

Assim, a palavra assume o papel de possibilitar que o sujeito expresse seus pensamentos, sendo então um reflexo da atividade do sujeito e suas atividades sociais. Com isso, de acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 5), “O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido”.

A seguir será apresentado como Vigotski define o processo de constituição dos *sentidos e significados*.

6.5.4 Sentidos e Significados

Ao nos apropriarmos das colocações de Vigotski em relação a suas contribuições para o ensino de pessoas com deficiência, notamos que poderíamos nos direcionar através de definições que se fundamentam através de sua linha de pensamento.

Com isso, ao explorar aspectos relacionados ao ensino de estudantes com Deficiência Intelectual, observamos o quão difícil tem sido implementar essa modalidade no contexto das escolas comuns inclusivas. Complementando, “no nível da sala de aula e das práticas de ensino, a mobilização do professor e/ou de uma equipe escolar em torno de uma mudança educacional como a inclusão não acontece de modo semelhante em todas as escolas” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 14).

Os profissionais que trabalham na educação básica podem ter pouco conhecimento sobre a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual, devido à sua inserção em classes comuns ter sido regulamentada a pouco mais de uma década. Denari (2006, p. 59) aponta que “a proposta de uma escola inclusiva supõe uma verdadeira revolução nos sistemas tradicionais de formação docente, geral ou especial”.

O que se percebe é a carência de espaços formativos para lidar com essa nova modalidade de ensino, algo que dificulta muito a compreensão e a prática de ensino por parte dos profissionais da rede de ensino, assim como mostra Mantoan (2006, p. 57), “a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino”. Esse tipo de incentivo pode favorecer o processo de inclusão,

permitindo o acesso à construção do conhecimento e um espaço para compartilhamento de experiências, o que só favorece a atuação profissional docente na perspectiva inclusiva.

Em alguns ambientes educacionais, a adaptação de atividades e conteúdos pode ser atribuída como responsabilidade dos professores de apoio e, com isso, o professor regente de aulas transfere sua responsabilidade pelo ensino daquele estudante. Complemento nossa colocação com as considerações de Guadagnini e Duarte (2015):

a adaptação curricular quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando um caminho para nortear a prática pedagógica por meio de um planejamento desenvolvido pelos professores da Educação Especial e do ensino regular, no intuito de apoiar os alunos com deficiência e, em especial, os alunos com deficiência intelectual no seu processo de escolarização. (GUADAGNINI; DUARTE, 2015, p. 439).

Tendo em vista que o professor de apoio não tem formação em todas as áreas dos conteúdos escolares, entendemos que o trabalho de adaptar um conteúdo pode acontecer de forma colaborativa entre professor regente de aula e professor de apoio, de forma que ambos contribuam, de um lado com o conhecimento sobre o conteúdo e do outro com seu conhecimento sobre a individualidade daqueles estudantes. De acordo com Vilaronga e Mendes (2014, p. 4), a proposta de ensino colaborativo “implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares”.

É possível que os profissionais do ambiente educacional ainda não tenham atribuído um *Significado* acerca de uma proposta de adaptação de atividades e conteúdos dentro da modalidade de ensino inclusivo, tendo em vista que são muitas as concepções que versam nos diferentes ambientes educacionais. Algo que se explica através da definição de *Significado e Sentido* proposta por Vigotski.

Ao definirmos o assunto a ser estudado, optamos por nos apropriar das concepções em torno de *Sentido e Significado*, de acordo com a teoria de Vigotski. A palavra adaptação pode ter seu sentido expresso pelos profissionais da rede de ensino de forma corriqueira, e, devido a poucas discussões sobre o assunto, acreditamos que seu significado é algo ainda não definido. De acordo com Vigotski (1997), temos as seguintes concepções acerca de *Sentido e Significado*:

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência...O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O

significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. (VIGOTSKI, 1997, p. 104).

Para Vigotski (1997), o pensamento recebe influências do meio cultural em que os indivíduos estão inseridos e, dessa forma, a relação de pensamento e fala é o que configura o *Significado* cultural. Esse exercício de generalização em torno de conceitos é o que oferece suporte às ideias influenciadas por determinado grupo. As ideias sobre uma determinada palavra ou conceito, são configuradas como *Sentido*, uma vez que o mesmo sofre mudanças à medida que um determinado grupo a interpreta de forma diferente. Entretanto, a constituição do *Significado* é algo sólido no pensamento do indivíduo, e pode se ampliar de acordo com novas interpretações que constituem novos *Sentidos* e se concretizar em uma ideia que se une em pensamento e fala.

O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1997, p. 104).

O *Significado* da adaptação de atividades e conteúdos pode ser um aspecto a ser trabalhado acerca do ensino inclusivo na concepção dos profissionais da rede de ensino. Uma sugestão é a existência de espaços formativos que possibilitem discussões e reflexões acontecidas entre grupos de professores se apropriando de teorias que refletem a prática de inclusão, sobre uma perspectiva de acolhimento, aceitação e reconhecimento da possibilidade de aprendizagem e socialização da pessoa com deficiência. Essa proposta pode auxiliar a transição entre os *Sentidos* expressos por profissionais em diferentes contextos, a uma ideia sólida que configura o *Significado* de uma adaptação, que, segundo Vigotski (1997), se configura como a generalização de um conceito, como descreve suas palavras a seguir:

O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Pareceria portanto que poderia ser encarado como um fenômeno lingüístico. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. (VIGOTSKI, 1997, p. 84).

Com essas concepções em mente, a contribuição de reconhecer o *Significado* de tal palavra que representa uma ação educacional, se dá em definir com clareza os objetivos de

ensino envolvidos em uma proposta de atividades que sejam coerentes com desenvolvimento do estudante com Deficiência Intelectual em classes comuns inclusivas, em torno do conteúdo de matemática.

No próximo tópico será apresentado o desenvolvimento da análise relativa às discussões oriundas das rodas de conversa no espaço da Oficina. Será descrito também o método de análise por meio do Núcleo de Significação.

7 ANÁLISE DAS DISCUSSÕES DESENVOLVIDAS NA OFICINA

Os Pré-Indicadores, Indicadores e Núcleos de Significação que apresentamos a seguir, foram resultantes das respostas/diálogos dos sujeitos a cada pergunta realizada durante o desenvolvimento da Oficina. Participaram dessa Oficina, dez sujeitos, sendo, nove professores de matemática e uma pedagoga.

Assim, fizemos um levantamento do qual observamos o local de trabalho e seu percurso formativo, como seguem:

Os sujeitos da pesquisa foram professores que desenvolvem suas atividades docente em diferentes instituições, assim, temos três professores que trabalham em escolas estaduais de Minas Gerais, uma professora que trabalha em uma escola estadual do Rio Grande do Sul, duas professoras que exercem sua prática docente em escolas municipais de Lavras-MG, sendo que uma delas também desenvolve sua atividade em uma escola estadual de Minas Gerais e na rede Particular de ensino. Temos ainda, duas professoras que trabalham apenas na rede particular de ensino, além de um professor que desenvolve sua atividade docente em um Instituto Federal do Estado de São Paulo. Como os participantes estão inseridos em ambientes diversos, podemos ter um olhar mais amplo em torno das questões que iremos observar.

Outra característica importante a ser mencionada é o fato de que todos os participantes tiveram a iniciativa de ingressar em um espaço formativo após a graduação, alguns fizeram duas participantes na Pós-graduação, seis estão fazendo Mestrado e dois professores estão em um programa de Doutorado. Os professores que estão no Mestrado e Doutorado relataram ter tido discussões sobre o ensino inclusivo em algum momento de seu processo formativo. As demais participantes disseram não ter tido experiências de discussões sobre o assunto.

O tema que foi abordado em nossa pesquisa, nos chama atenção sobre a importância da inserção do tema, Educação Inclusiva em espaços formativos em quaisquer áreas do conhecimento, e principalmente na formação de professores.

No próximo tópico, apresentamos o momento em que interpretamos os dados e realizamos sua análise propriamente dita. É importante ressaltar que em todas as etapas ocorreu o exercício de interpretação das informações, porém, nas etapas anteriores, nossos esforços estavam voltados para o processo empírico, e esta etapa está voltada para o momento em que iremos visualizar as respostas das questões relacionadas à nossa pesquisa.

7.1 Núcleos de Significação

Apresentamos a seguir os cinco Núcleos de Significação resultantes da Oficina de Adaptação de Atividades de matemática para estudantes com Deficiência Intelectual:

1º Núcleo de Significação: Percepções acerca da Educação Inclusiva: conhecer a individualidade do estudante, informações sobre metodologias e práticas pedagógicas, o papel do professor de apoio, a presença do psicólogo no ambiente escolar e necessidade de capacitação dos profissionais da educação;

2º Núcleo de Significação: Ainda existe muito preconceito na nossa sociedade, as pessoas são diferentes, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência, uma dificuldade, etc;

3º Núcleo de Significação: A importância de espaços formativos para conhecer os termos e terminologias corretos no processo de inclusão;

4º Núcleo de Significação: A inclusão: empasses e desafios no ambiente escolar;

5º Núcleo de Significação: A adaptação de atividades e conteúdos: dilema entre a necessidade de métodos pedagógicos acessíveis ao estudante com deficiência e a realidade do professor que não tem tempo para sua elaboração.

E os principais resultados observados em nossa investigação.

7.1.1 Núcleo 1

Neste tópico, iremos apresentar a análise das mediações e de aspectos que refletem a historicidade dos participantes a serem percebidas a partir das significações apresentadas em torno do Núcleo 1.

Tabela 2 - Constituição do Núcleo 1.

Núcleo 1: Percepções acerca da Educação Inclusiva: conhecer a individualidade do estudante, informações sobre metodologias, o papel do professor de apoio, presença do psicólogo na escola e necessidade de capacitação.
Indicadores:
1)“Não temos aquele momento de sentar e conhecer o aluno [...] Ele ou ela tem tais características, você trabalha assim...” [...]Precisaria ter um psicólogo, mais profissionais [...]falta capacitação”.
2)A professora APOIO que ficava responsável por elaborar atividades e tomar conta dele [...]Meu receio era ser julgada”.
3)“Estrutura da escola especial pra dentro de uma escola regular [...] metodologias precisam ser revistas.”

Fonte: Da autora (2022).

Os três indicadores que constituem esse núcleo foram definidos a partir dos pré-indicadores que sintetizam a ideia que aparece com maior ênfase durante as discussões ocorridas na roda de conversa da Oficina e se caracterizam com a percepção prévia em torno das significações expressas pela experiência relatada. Consideramos a categoria historicidade pelo fato de, nesse momento da Oficina, estarmos levando em conta justamente os conhecimentos prévios e as experiências dos sujeitos.

Buscamos compreender, a partir da fala de dez participantes de uma Oficina, as **significações atribuídas à Educação Inclusiva e sobre as práticas educacionais que favorecem esse processo**, com foco em sua experiência.

Para que possamos compreender as ações relatadas, é importante conhecermos um pouco sobre o ambiente de trabalho no qual os sujeitos estão inseridos. Contamos com a participação de professores da rede municipal, particular, estadual de Minas Gerais, de um Instituto Federal de São Paulo e uma professora da rede estadual do Rio Grande do Sul.

Após o início das discussões, e instigados pela questão *“1) Você tem ou já teve experiência com estudantes com Deficiência Intelectual? Se sim, fale um pouco sobre essa experiência.”*,

As ideias relacionadas à questão direcionadora *“1) Você tem ou já teve experiência com estudantes com Deficiência Intelectual? Se sim, fale um pouco sobre essa experiência.”* foram representadas pelo indicador 1. Segue uma análise em torno desse indicador, no qual os sujeitos destacam, a partir de sua experiência, a importância da presença de profissionais para fornecer apoios, como, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, e, diálogo entre a gestão pedagógica, professores e professor de apoio.

Também que, devido à inclusão ser algo novo no ambiente escolar, consideravam importante a **oferta de espaços formativos** que levassem informações para os profissionais da educação, afinal, o processo de inclusão vem sofrendo modificações e ganhando espaço aos poucos. Concordamos com Souza e Rodrigues (2015, p. 2) ao dizer que “reconheceu-se a necessidade da urgência de uma formação de professores que atendessem aos desafios estabelecidos pelo paradigma da educação para todos”.

Muitos professores relataram que não tiveram disciplinas voltadas à área de inclusão durante a graduação, e que obtiveram informações por meio de seus próprios estudos e em ambientes formativos após a conclusão de seu curso. Dessa forma, os professores chamam atenção para a necessidade de existência de espaços formativos ou de discussão promovidos pela escola acerca do ensino inclusivo.

Outro fator em destaque que foi mencionado é o quão significativo é o momento de **conhecimento individualizado** para a relação entre professor e estudante, e, com isso, se colocaram incomodados com o fato de lecionarem em salas lotadas, e que a demanda dos conteúdos não permite tempo para esse atendimento individualizado, que possibilitaria conhecer melhor seus estudantes, suas limitações, e, assim, promover mais situações e atividades inclusivas.

Ao serem questionados sobre: “*Qual sua percepção em relação ao atendimento do estudante em situação de inclusão, nas escolas comuns inclusivas?*” (em relação aos recursos e o que as escolas têm a oferecer de apoio), a participante Luana reforça a importância de conhecer mais sobre a inclusão, assim como segue: “*Em relação aos subsídios, eu acredito que quase toda escola fornece sim. Mas a questão da falta de capacitação é muito significativa. Deveria ter **cursos de formação** no horário de módulo, e toda organização escolar deve fazer*”. Sophia complementa dizendo que “*...Agora, no meu ponto de vista né, eles teriam que falar "olha, você vai receber uma estudante com autismo. Ela tem tais características, o autismo você trabalha assim..."*”

O exemplo que Sophia cita sobre o estudante autista é uma generalização de situações diversas que podem ocorrer. O que entende-se por sua fala é que existe pouca comunicação por parte da organização escolar, e que é necessário conhecer o perfil do estudante para que se possa definir ações, e que, além disso, considera importante conhecer informações sobre as peculiaridades do trabalho com determinado estudante.

Chamaram atenção também à falta de uma sala de recursos dentro da escola e à falta do **professor de apoio** para os estudantes com Deficiência Intelectual, que se caracteriza

como empecilho em relação às necessidades dos estudantes. Inclusive, uma das participantes compartilhou sua experiência como segue:

Nilvana: “...*No começo achei difícil estar com uma professora de APOIO na sala de aula. Meu receio era ser julgada, mas logo percebi que ela era muito comprometida com o aluno e gostei do trabalho dela.*”

Percebemos que essa experiência vem sendo mediada enquanto o processo de inclusão vai se consolidando nas escolas. Porém, foi comentado que somente o estudante autista e com múltiplas deficiências têm direito ao **professor Apoio**. Então, verificamos a Resolução SEE nº 4.256/2020, que institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais, e confirmamos, de acordo com Art. 27, que;

O Professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas (ACLTA) tem a função de apoiar o processo pedagógico de escolarização do estudante com disfunção neuromotora grave, deficiência múltipla ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculado na escola comum, sendo autorizado 1 (um) professor para até 3 (três) estudantes matriculados no mesmo ano de escolaridade e frequentes na mesma turma (MINAS GERAIS, 2020).

A contradição existente entre o que é proposto pela legislação e o que foi relatado por partes dos participantes em relação às condições do ambiente inclusivo se dá pela percepção do anseio por transformação que se constitui a partir da mediação entre o que está definido e o que pode melhorar através do sujeito que evolui e se constitui à medida que adquire conhecimento.

Outro recurso considerado importante foi a sala de recurso. Foi comentado que existem em algumas escolas mas em outras não, ou seja, não é um padrão oferecido a todas as escolas. Uma professora relatou que, ao questionar sobre a falta de sala recurso na escola que trabalhava, a resposta foi que não tinha o número mínimo de estudantes necessário para liberação do governo.

Em relação às observações relatadas acima, percebemos que existe uma inquietação presente nos relatos, apontando à necessidade de modificações em relação ao sistema inclusivo atual.

Complementando o que foi relatado acima, e relacionando com o indicador 2, ao serem questionados sobre sua experiência na Educação Inclusiva, alguns professores relataram que, trabalhando nessa modalidade de ensino, **o professor de Apoio elaborava as atividades do estudante**, e que isso facilitava o trabalho deles e era fundamental esse profissional para auxiliar o estudante.

Assim como relata Lola: ... *“O bom é que na escola que eu trabalho a professora APOIO que ficava responsável por elaborar atividades e tomar conta dele em sala de aula, só que tinha o aval dos professores...”*. Sua fala sintetiza a ideia que foi colocada pela maior parte dos participantes.

Apenas uma das participantes relatou que o planejamento das atividades era realizado por ela e que a professora de Apoio era convidada a verificar e acrescentar pontos se necessário. É importante ressaltar, como esclarecem Souza, Valenti e Pennuti (2015, p. 6), que *“O professor de apoio deve ser encarado como um profissional que assume o papel de auxiliar na inclusão do aluno com deficiência e não o papel de professor principal da criança”*.

Assim, direcionamos nossa discussão para o tema acima mencionado, e relatamos nossas observações em torno das respostas que seguem:

Nilvana: *“...Mas para acontecer a inclusão só o professor de apoio não é suficiente. Precisaria ter um psicólogo, mais profissionais para atender esses estudantes dentro do espaço da escola...”*

Algo que, ao ser implementado, precisa estar articulado com toda equipe escolar. Assim como afirma Eder: *“A gente não imagina que um trabalho em conjunto pode ser tão problemático. Aqui no Instituto temos um núcleo que recebe todo o tipo de necessidade do estudante. E quando o estudante chega é construído um plano individualizado para ele. E nosso trabalho é feito em conjunto com os apoios. E fico pensando em como a falta desse trabalho coletivo pode influenciar no desenvolvimento das crianças...”*

Ele também chama atenção para a questão da formação, conforme segue: *“... E outra questão é formação desse professor de apoio, se essa formação não está voltada para área específica da disciplina é um desafio ainda maior...”*. Essa questão, conforme definida pela legislação, se refere ao fato de que a função do professor de apoio é apenas oferecer apoio, e o regente de aulas direciona todo planejamento conforme a habilidade trabalhada com a turma toda, assim como explica o Art.9º da resolução SEE nº 4.256/2020:

Os professores do Atendimento Educacional Especializado incumbir-se-ão de: I- Eliminar, em colaboração com o regente, as barreiras que podem obstruir a participação plena e efetiva do estudante com deficiência nas atividades escolares em igualdade de condições com os demais estudantes; II- Trabalhar em colaboração com o regente de turma e regente de aula para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes com base no planejamento de aula dos regentes; III- Atuar na escola como multiplicador do conhecimento acerca de metodologias de ensino da Educação Especial, tecnologias assistivas e comunicação alternativa; IV - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial; V - Participar de reuniões e capacitações promovidas pela Secretaria de Estado de

Educação, sempre que convocados; VI- Registrar todas as adaptações realizadas para o estudante (MINAS GERAIS, 2020).

Retomando a questão do trabalho do professor regente de aulas com esse aluno em situação de inclusão, Lola apresenta a seguinte afirmação:

“Não temos aquele momento de sentar e conhecer o aluno, de ver a real dificuldade dele naquela matéria...”... “Uma coisa é eu levar um jogo e inserir esse aluno ao grupo, mas não é sempre que esse momento acontece, devido ao planejamento que tem que ser cumprido. Se focar em um aluno, os outros saem andando.”

Assim, ressaltamos a importância de um momento para o **diálogo entre o professor e o estudante**, e que essa dinâmica precisa ser inserida nesse processo de inclusão. Além desse momento, é importante que os demais profissionais se comuniquem, a fim de promover um **trabalho colaborativo**, no qual a troca de informações possa potencializar esse planejamento educacional.

Outro ponto de destaque é que a disposição das salas com um número muito grande de estudantes faz com que o trabalho individualizado seja dificultado pelos professores, algo que também foi expresso na fala da Nilvana:

“...Com o professor de apoio é bem mais tranquilo. Acaba que o apoio não apoia só o aluno mas a gente também...”... “Em muitos casos acho que na escola que tem o professor de apoio, precisa de ter mais ações entre os professores e esse professor de apoio, muitas vezes não acontece o diálogo entre esses profissionais.”

Ao analisar as falas dos professores em relação aos apoios recebidos no processo de inclusão, percebemos uma reincidência em dizer que a presença do **professor de apoio faz muita diferença** e é um dos recursos essenciais.

Nesse primeiro momento, o pensamento expresso nas falas dos participantes é que o sistema educacional ainda carece de atenção em relação aos apoios necessários aos estudantes com Deficiência Intelectual. Assim, como afirma Sophia:

*“Acredito que falta uma sala de recurso dentro da escola, para ajudar os meninos...”
... “inclusive para Deficiência Intelectual o Estado não está liberando professor de APOIO, só caso de autismo e múltiplas deficiências...”*

Nos chama atenção o fato de não ser oferecido professor de apoio a todos os estudantes com necessidade educacionais especiais, assim como a Deficiência Intelectual, tendo em vista que o atendimento a esse público na escola especial contemplava adaptações que se adequassem às suas possibilidades. Sendo assim, esse processo de inclusão pode não

atender todas as necessidades do estudante e da dinâmica de inclusão em uma sala de aula na modalidade regular.

Em outro momento, a participante complementa sua afirmação anterior com seguinte relato: “... *E no caso específico dessa professora de APOIO, não foi legal, eu sempre fazia o planejamento e enviava pra ela antes por email, e ela verificava se estava legal. Mas ela mantinha os estudantes sempre ao redor dela, e ela não dava o espaço para que nós professores se aproximassem dos estudantes...*”

A falta de informação sobre o assunto leva os profissionais a transferir sua responsabilidade ao professor de apoio que não tem formação em todos os conteúdos, o que dificulta muito o acompanhamento na disciplina por parte do estudante e faz com que planejamentos diferentes sejam ofertados em uma mesma sala, o que pode ser considerado um fator de exclusão, tendo em vista que a responsabilidade pelo estudante em situação de inclusão é do professor regente de aula. A ele compete o planejamento, e, ao professor de apoio, facilitar o desenvolvimento das atividades, o que mais uma vez nos remete a importância do trabalho colaborativo.

Os participantes argumentam sobre a importância de algumas ações que podem minimizar a situação descrita: **o diálogo entre professor, apoio e gestão escolar** como peça indispensável no processo de inclusão; momentos mais leves com propostas dinâmicas como jogos em grupo, instruindo o colega para ajudar se for necessário; conscientização da turma sobre as diferenças em relação ao tempo de compreensão do conteúdo e execução das tarefas e sobre as diferenças gerais entre as pessoas; estudos que proporcionam mais conhecimentos sobre a pessoa com deficiência de forma que possamos combater o **capacitismo** e planejamento de aulas pensado nesses estudantes. Em relação a capacitismo, “trata-se da expressão que designa o preconceito em relação às pessoas com deficiência, que surge a partir do fato de que no senso comum pressupõe-se que o sujeito com deficiência possui todas as suas capacidades limitadas ou reduzidas, constituindo-se em uma pessoa automaticamente “menos capaz” (MARCHESAN; CARPENEDO, 2021, p. 1).

Os participantes foram instigados a refletir sobre a política atual de inclusão e a liberdade de escolha de matrícula na escola especial ou na escola comum inclusiva, o que nos leva a reflexão em torno do indicador 3, onde as reflexões são as que seguem:

Os professores em geral não concordam sobre o estudante frequentar somente a escola especial, e argumentam sobre a necessidade de ambientes de socialização em que a diversidade apareça e seja um espaço de aceitação e respeito mútuo. Entretanto, de acordo com os estudos de Dutra e Santos (2010),

tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394,1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB, 2001), denotam ambigüidade quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização. (DUTRA; SANTOS, 2010, p. 21).

De modo geral, consideram a escola especial importante e com estrutura melhor, mas como atendimento complementar à escola comum inclusiva. Consideraram a possibilidade de que esse atendimento complementar possa vir a acontecer dentro da escola regular, com todos os recursos que a escola especial tem a oferecer.

Do relato da participante Nilvana:

*“...Eu acho que é uma maneira deles se eximir da responsabilidade dele. Por que eu acho que **podia muito bem trazer toda essa estrutura de uma escola especial pra dentro de uma escola regular...**”... “...É:: o quê que eu penso se a proposta for inclusão, pra mim ela não acontece. Se a proposta for igual eu falei, formar esses meninos né ou dar uma atenção pra eles é:: adequada né? Com tudo o que ele precisa igual ali ele tem todo o apoio, têm professores especializados, tem médico, tem uma estrutura física boa, tem um processo formativo até pro mercado de trabalho muito interessante, aí sim. Mas agora se for pensar em inclusão... Porque igual eu falei, quem que você tá incluindo? Que inclusão que tá acontecendo ali se ele tá dentro do grupo dele? Ele continua na parte da sociedade, né? ...”*

Novamente é mencionado sobre a necessidade de **mudanças na estrutura da escola** e sobre as condições de acesso e permanência como mencionado no indicador 3, aspecto semelhante e complementar ao mencionado no indicador 1.

Assim, percebemos que, mediados pela voz da experiência, estamos diante da **necessidade de transformação de um ambiente inclusivo**, que vem sofrendo com grandes empasses ao longo de algumas décadas, no qual através dessa pesquisa percebemos que ainda existem alguns equívocos em torno das atitudes dos profissionais, conforme vimos no indicador 2, e que se trata de um problema que pode ser solucionado mediante a **oferta de espaços formativos** envolvendo a temática da inclusão, assim como uma das medidas necessárias que foram mencionadas no indicador 1.

Relacionando os três indicadores, percebe-se na fala dos participantes uma necessidade de transformações em relação ao que está definido na legislação e aquilo que realmente acontece. Observar o expresso em suas falas: a importância entre o diálogo,

trabalho colaborativo, conhecimento das individualidade entre os envolvidos no processo de inclusão, nos remete a um dos sentidos atribuídos pelos participantes, que se contradiz ao se mencionar com naturalidade as adaptações serem realizadas somente pelos professores de Apoio. Com base nesse relato, percebe-se a necessidade de espaços formativos para que os profissionais atribuam um significado ao processo de inclusão, o qual se leve em consideração o que é proposto na legislação e a efetivação da proposta.

A seguir estaremos abordando no Núcleo 2, aspectos referentes aos preconceitos provenientes da sociedade e da própria família

7.1.2 Núcleo 2

Nesse tópico, traremos a discussão ocorrida no ambiente de estudo *Classroom* do módulo três de nossa Oficina e parte da roda de conversa quatro, que trouxeram uma reflexão voltada para o relato de famílias de pessoas com Deficiência Intelectual acerca do percurso educacional e social, que se deu através da indicação de um documentário e de um vídeo¹⁷.

Tabela 3 - Constituição do Núcleo 2.

Núcleo 2: Ainda existe muito preconceito na nossa sociedade, as pessoas são diferentes, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência
Indicadores:
1)“Ainda existe muito preconceito na nossa sociedade[...]as pessoas são diferentes, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência, uma dificuldade” .
2)“Algumas famílias não aceitam a deficiência [...] laudo médico identificando que a deficiência depende muito da família”.

Fonte: Da autora (2022).

Buscaremos perceber, nas falas dos professores, suas opiniões e sugestões de ações frente a um estudante em situação de inclusão, e em relação a aceitação da pessoa com Deficiência Intelectual pela sociedade, apresentando a análise das mediações e de aspectos que refletem a cultura dos participantes a serem percebidas a partir das significações apresentadas em torno do Núcleo 2.

¹⁷ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/127DDw4sAJsrcG_joN-i48p1dVi6D41S/view?usp=sharing Vídeo Kelly.

É importante entendermos como surgiu a discussão que resultou na centralização deste núcleo. Na Oficina, foi proposta uma reflexão com a indicação de um documentário e um vídeo, os quais foram a base para nossas discussões.

O documentário e o vídeo contaram com os relatos de três famílias que, expressando seus sentimentos, apresentaram formas diferentes de lidar com os apoios oferecidos a seus filhos. Os dois indicadores que constituem esse núcleo foram definidos a partir dos pré-indicadores que sintetizam a ideia que aparece com maior ênfase durante as discussões ocorridas na Oficina e também em torno dos relatos no *Google Classroom*, e se caracterizam com a percepção prévia em torno das **significações expressas em seus relatos acerca da aceitação social das pessoas com deficiência**.

Com isso, busca-se compreender o indicador 1 a partir dos relatos que, por meio das falas, refletem ações percebidas em seu meio social.

De acordo com os relatos sobre a necessidade de conhecer mais sobre o assunto, os participantes chamam a atenção sobre o quanto a sociedade ainda precisa de mudança em sua postura em relação à pessoa com deficiência, pelo fato de ainda não termos uma conversa natural sobre as diferenças, o que chama a atenção para a necessidade de refletir e trazer à tona nos debates sociais a referida temática.

Dessa forma, foi percebido que a sociedade não tem preparo para olhar para o outro e perceber que temos diferenças, que as pessoas têm sentimentos e percepções sobre o mundo que podem diferir das nossas, e que, apesar da diferença, essas pessoas têm outras habilidades. Como essa discussão se deu com professores, aproveitamos para direcionar a discussão para o ambiente escolar, e destacamos os relatos em que os professores reafirmam a importância da aceitação da família e do processo de inclusão fora dos muros da escola, de forma que, nos ambientes de trabalho e em outros espaços sociais, eles também possam ser reconhecidos.

As falas que serão mencionadas a seguir e a forma como os relatos se relacionam e se complementam fazem parte dos Pré-indicadores que resultaram no indicador 1 e que compõem nosso Núcleo 2.

Assim, segue-se a pergunta que direcionou nossa discussão: *"Como vocês percebem essa questão de aceitação da inclusão na sociedade? As pessoas acolhem, existem oportunidades de emprego para esse público? Como é a reação das famílias, de acordo com as experiências que vocês já vivenciaram?"*

Nas linhas seguintes, temos um pouco do diálogo ocorrido na reflexão da questão acima.

Maria:”... *Inclusive também em relação a não aceitação, um estudante que eu contei que a dois anos que só a dois meses eu fui saber que ele tinha deficiência a professora ... do AEE(?), ela disse que já estavam preparando toda a documentação dele pra conseguir colocá-lo como jovem aprendiz na Cofap (uma fábrica de peças de carro, localizada em uma cidade do Sul de Minas), mas por **falta de interesse da família**, não conseguiu....”*

A forma como a participante comenta sobre o interesse da família em inserir o estudante no mercado de trabalho pode estar relacionada aos valores históricos e culturais nos quais a família do estudante está inserida.

O interessante é que, pela fala da professora e suas expressões, ficou claro que ela acredita na capacidade de participação desse estudante no mercado de trabalho, o que reflete sua **aceitação e valorização** da pessoa com deficiência.

Outra participante complementa apresentando o relato de que presenciou uma situação em que uma pessoa conhecida apresentava Deficiência Intelectual e foi contratada em uma determinada fábrica. Nessa fábrica, as pessoas com deficiência exerciam uma atividade específica e não eram consideradas para mudança de função. A questão é que a moça apresentava habilidades para uma determinada função na qual ela teria mais reconhecimento, e, mesmo assim, não foi considerada competente para a função. A fábrica se recusava a fazer a mudança devido ao protocolo que haviam estabelecido sobre a função específica da pessoa com deficiência. Uma movimentação por parte dos colegas levou a uma mudança nessa perspectiva.

O que a participante destaca é que a pessoa com deficiência tem que conviver com o capacitismo que a sociedade impõe, e muitas vezes deixa de ser observada em suas potencialidades.

Observamos a fala da outra professora, o seguinte trecho: Nilvana: “...*Mas assim, a gente, ainda tá longe de ter essas pessoas como **olhar pra ela sem preconceito**, acho que ainda existe muito **preconceito na nossa sociedade** em relação às pessoas com deficiência, não só a intelectual, acho que qualquer deficiência.*”

Ao colocar a expressão “**a gente**”, ela descreve uma reflexão vivenciada por ela. Sua fala descreve um olhar com preconceito vivenciado por ela mesma. Entretanto, ao observar suas expressões ao revisitar as transcrições, foi percebido, além de sua fala, que essa colocação veio carregada de indignação, e, no decorrer da Oficina, foi perceptível um incômodo de sua parte, em torno de posturas preconceituosas.

Para Vigotski (2001, p. 12), “o significado das palavras é, simultaneamente, pensamento e linguagem”. Ao observar a fala acima, percebemos que, mesmo afirmando já

ter praticado preconceito, a subjetividade existente em seu discurso demonstra que, ao perceber discriminação em suas ações e na sociedade e a classificá-las como preconceituosas, o significado do preconceito ali expresso aparece como uma atitude não agradável na sua percepção. O que nos leva a concluir que seu significado em torno do processo de inclusão passou pelo pensamento reflexivo e que ali existe a intencionalidade de buscar a compreensão sobre como agir de forma inclusiva.

Contudo, além da análise realizada na fala dos participantes, também observamos suas expressões e seus relatos formulados em momento de estudo. Assim como os dois relatos que seguem:

Relato de Maria após estudos e interação no fórum: *“Percebi, ao ouvir as famílias, que **naturalizar as diferenças** é importante para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Se isso acontece, o sentimento de pertencimento é aflorado, fortalecendo a interação social e o desejo em buscar novas descobertas...”*

Relato de Sophia após estudos e interação no fórum: *“A sociedade precisa entender que todas **as pessoas são diferentes**, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência, uma dificuldade. Cada uma e cada uma tem seu tempo, tempo para pensar, para agir e para se desenvolver. A pessoa com deficiência ainda carrega um estigma de que não é capaz, o que sabemos ser algo inverídico. Acredito que quando a pessoa com deficiência tem o **apoio em casa**, das pessoas nas quais confia, ama, respeita, afeta positivamente em seu desenvolvimento.”*

Os relatos nos mostraram que a proposta de reflexão em torno da realidade expressa pelas famílias alcançou o objetivo de propiciar um sentimento de empatia. Quando na fala de Maria ela coloca **“percebi ... naturalizar as diferenças é importante”**, sua colocação nos diz muito sobre seu processo de amadurecimento acerca de seu pensamento sobre o modo de perceber as diferenças.

Assim, como afirma Sophia percebe-se em sua fala **“A sociedade precisa entender”**, as palavras mostram que ela deseja enviar um recado para sociedade e que o documentário apenas a impulsionou, pois, em seu lugar de fala, nos mostra que já havia uma concepção inclusiva já constituída.

Dando seguimento às observações deste núcleo, seguiremos para as relações estabelecidas no indicador 2.

Outro ponto destacado pelos professores foi que o trabalho era dificultado pela aceitação da família, que por muitas vezes encontram dificuldades por questões financeiras

em relação ao atendimento médico e também pelos laudos médicos que não apresentam com clareza a condição da deficiência do estudante.

Em outros casos, estudantes com Deficiência Intelectual em um nível mais leve estão em maior número nas salas de aula e, como não são diagnosticados, dificulta muito o apoio e ocasiona problemas em seu desenvolvimento educacional.

Sendo assim, um trecho que nos chama atenção durante a entrevista e que nos mostra um pouco da angústia dos profissionais da educação é o que segue:

Luana: *“...O complicado é a questão do laudo, porque não vem com clareza se tem ou não a Deficiência Intelectual...”*

Pesquisadora: *“O que você acha que prejudica, essa questão de obter um laudo mais conclusivo?”*

Luana: *“Essa questão do laudo depende muito da família, procurar recursos. E muitas vezes essa questão da Deficiência Intelectual mesmo a família não aceita.”*

Pesquisadora: *“E você acha que a escola busca levar informação para a família?”*

Luana: *“Em alguns casos sim. Mas algumas famílias não aceitam, o SUS não cobre o médico. São vários médicos e às vezes a família não tem esclarecimento para buscar o necessário.”*

Ao proporcionar um momento de discussão que levou a reflexão do trabalho docente sobre um aspecto que se caracteriza como um impasse no processo de inclusão conforme mencionado acima, pudemos compreender um pouco da historicidade dessa professora, que percebe o desafio que está permeado no sistema público de saúde impactando diretamente na educação. Essa problemática relatada por ela pode ser uma realidade de sua região e ambiente cultural, o que, dessa forma, pode definir seu modo de olhar e compreender o movimento das ações sociais. Para que possamos compreender melhor esse movimento, a análise realizada acima se relaciona com a “Categoria Historicidade”, que é descrita no tópico 6.5.1.

Os professores disseram perceber problemas em relação à identificação da deficiência e dificuldades em relação ao laudo médico, muitas vezes por falta de recursos, mas também pelo preconceito por parte das famílias. Assim como diz Glat e Pletsch (2004),

Nossa sociedade tem restrições ao que é diferente, àquilo a que não está habituada. Portanto, a constituição da pessoa com deficiência pode ser prejudicada pela quebra da expectativa do seu grupo social, pelo estranhamento em relação a inteligência desse indivíduo, pelos preconceitos e estigmas presentes na sociedade frente às diferenças. GLAT; PLETSCHE, 2004, p. 2).

O interesse da família em procurar por laudos médicos consistentes que possam auxiliar na interpretação e definição de ações de inclusão no ambiente escolar pode neutralizar a diferença do indivíduo e propiciar a sensação de pertencimento ao grupo, e, assim, a liberdade para o desenvolvimento independente da sua diferença. **Acreditamos que a aceitação familiar e social no** sentido de naturalizar as diferenças é um dos caminhos para que o processo de inclusão possa favorecer o desenvolvimento desse indivíduo, e que mudanças em relação ao modo de encarar as diferenças precisam ser trabalhadas com enfoque em mostrar a potencialidade da aceitação e valorização.

No tópico seguinte mostraremos nossa análise acerca do Núcleo 3.

7.1.3 Núcleo 3

Neste tópico continuaremos analisando a discussão ocorrida no primeiro encontro e seguiu como tema de estudo no módulo dois de nossa Oficina, que trouxe uma reflexão voltada para importância dos termos e terminologias na inclusão da pessoa com deficiência, assim como segue no Núcleo 3.

Tabela 4 - Constituição do Núcleo 3.

Núcleo 3: A importância de espaços formativos para conhecer os termos e terminologias corretas no processo de inclusão, buscaremos perceber nas falas dos professores seu pensamento em relação aos termos em terminologias e como suas vivências refletem em suas opiniões.
Indicadores:
1)“Os Professores não sabem como falar, então chama aluno de PDI [...] começou a fazer PDI também tem pouco tempo, eu vi uma resistência”.
2)“eu não saberia falar deles antes de começar a estudar [...] agente replica algumas coisas sem refletir muito”

Fonte: Da autora (2022).

Em nosso Núcleo 3, a categoria Pensamento e Linguagem nos auxilia a perceber as significações que se relacionam com nosso objetivo de pesquisa. Assim, seguiremos observando o indicador 1, com o qual mostraremos as significações em torno do termo PDI¹⁸ e suas implicações ao processo de inclusão.

¹⁸ Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) é um instrumento obrigatório para acompanhamento, avaliação, regulação da aprendizagem e planejamento da intervenção

Para que possamos mostrar nosso ponto de partida, descrevemos como se deram nossas discussões. Em nossa primeira roda de conversa, foram direcionadas algumas questões buscando perceber as concepções prévias dos participantes em relação ao seu conhecimento sobre os termos e terminologias, e, em seguida, foi proposto um momento de estudo assíncrono, e, na segunda roda de conversa, retomamos as discussões.

Os professores mencionaram a maneira que os estudantes com Deficiência Intelectual eram descritos pelos professores como “**aluno PDI**”.

A fala que segue apareceu com recorrência nos relatos dos professores: “**Eu não fazia ideia do que se tratava o termo aluno PDI nas primeiras que eu ouvi.** Nos incomoda muito ouvir “aluno PDI” depois que começamos a estudar sobre a inclusão, e reconhecemos os direitos da pessoa com deficiência de forma igualitária.

O documento PDI não deveria estar relacionado a como chamar uma pessoa com deficiência, pois, através das informações que estão registradas nele em culminância com o refletido pelos integrantes da gestão escolar e professores, nele estão definidas ações para auxiliar no desenvolvimento do indivíduo. Portanto, não faz nenhum sentido em se tornar um termo de referência ao sujeito. Porém, na prática, esse documento é encarado como uma forma de rotular o estudante como aquele que não possui capacidade para aprendizagem e, portanto, será aprovado de qualquer maneira. Assim, concordamos com o documento Minas Gerais (2018, p. 8) que “a partir de discussões coletivas dos profissionais que participam do processo de ensino/aprendizagem do/da estudante e embasados no PDI é que serão definidas as prioridades a serem contempladas para garantir o pleno desenvolvimento do sujeito”.

Seguimos com as falas dos professores, mostrando inquietações em relação ao assunto descrito acima.

Sophia: “...Professores ... eles não sabem como falar, então chama muito aluno de PDI né “**ah aquele aluno é PDI**” e às vezes a pessoa nem sabe o que é PDI...Aí me falaram que eu não precisava fazer que já tinha PDI pronto lá e aí eu comecei a fazer PDI mesmo de uns 3 anos pra cá. Porque geralmente eles falavam “tá pronto, não precisa fazer não”, aí agora que eu já tô fazendo os PDIs dos meninos né...”

Nilvana: “Isso aconteceu comigo também assim que eu cheguei na escola. Eu fui identificar, perceber que os meninos tinham algum problema, alguma dificuldade quando eu dei a primeira prova. Aí eu vi que lá 30% dos meninos tentaram fazer e ninguém conseguiu e

aí que eu perguntei a diretora e ela falou "ah não mas eles são PDI's", eu não sabia nem o significado dessa sigla, eu nunca tinha ouvido falar nessa sigla, nesse... Nada. Aí eu fui realmente procurar, fui pesquisar e outra coisa eu tive muita dificuldade na época de achar um documento aqui em Minas que falava o que era PDI, não achava documento. Eu achei um documento e esse documento era muito assim bem superficial, não achava nada que falava sobre PDI é:: naquela época. E aí foi muito difícil e realmente a gente não precisava falar PDI. E quando a gente começou a fazer também que tem pouco tempo, eu vi uma resistência muito grande de alguns professores em fazer os PDIs também dos alunos, assim não por falta de comprometimento mas por falta de tempo também, porque era muito complicado. De repente cê tinha 4, 5 alunos na turma que precisavam de fazer o PDI e é um processo que não é muito simples assim, principalmente pra quem tá começando..."

De acordo com a fala dos professores, eles reconhecem a importância do PDI ao relatar o percurso de entender sobre o significado da sigla e mencionar a necessidade da sua elaboração ser feita pelo professor, e ao ouvir relatos que envolvem tantas controvérsias, percebemos uma carência de informação em relação às estratégias pedagógicas que versam sobre o modelo de inclusão atual, por considerarmos fundamental esse registro para nosso próprio direcionamento.

Para tanto, nosso intuito era perceber a importância dos termos e terminologias. Assim, seguimos nossas observações acerca da significação sobre a importância da forma de tratamento da pessoa com deficiência. Buscamos realizar uma síntese sobre os principais registros no fórum no *Google Classroom* e também acerca das discussões ocorridas de forma síncrona em nossa Oficina.

Em nosso módulo um, o texto trabalhado com o título¹⁹ "Como chamar as pessoas que têm deficiência?", aponta a importância de como chamar a pessoa com deficiência, quais os termos corretos e como é importante a assertividade dos termos para o processo de inclusão.

Para reflexão, levantamos os seguintes pontos:

- Se considera importante ou não pensar nessa forma de tratamento;
- Se tem domínio dessa linguagem;
- Se, ao ler o texto, percebeu aspectos que ainda não conhecia ou se os participantes querem acrescentar algo.

¹⁹ SASSAKI R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

Essas questões nos levaram a perceber como os participantes de nossa pesquisa se sentem pertencentes ao processo de inclusão, e expressam a necessidade de acompanhar esse processo atuando como profissionais da área de ensino.

Apresentamos um pouco sobre as falas dos participantes, que trouxeram elementos para nossos resultados parciais observados:

Trouxemos a fala de Eder que versa sobre a importância em conhecer os termos e terminologias: “...*Me chama atenção e eu **tenho também uma preocupação**, na nossa fala, eu sempre tenho que pensar um pouquinho pra ver se eu estou usando o termo adequado...tá na sociedade **agente replica algumas coisas sem refletir muito sobre**... Hoje também, por exemplo, me incomoda muito chamar meus três alunos de, os surdos, porque eles têm essa característica, só que não é a única característica que eles tem, eles tem nome, tem outros gostos que a gente não foca, a gente foca na deficiência...Eu acho que o ponto mais interessante é tomar cuidado pra gente **não propagar preconceito**.*”

Em relação à questão da surdez, a comunidade surda encara como adequado ser chamado de o surdo, por considerar uma característica que os irá diferenciar apenas pela questão da linguagem. Concordamos com Lane (2008, p. 284 *apud* BISOL; SPERB, 2010, p. 8): “Ser Surdo (com “S” maiúsculo) é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não vêem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como “ pessoas que se comunicam e se relacionam através de uma linguagem modelo cultural diferente e se constituem em uma forma física distinta.

Ao mencionar “*a gente replica algumas coisas sem refletir muito sobre*”, percebemos a influência da historicidade na constituição do indivíduo. O próprio participante, através de sua reflexão, expressa preocupação sobre a forma como a mediação das falas da sociedade e definição dos modos mais comuns de se referir a uma pessoa com deficiência. Isso se dá pelo fato de alguns termos estarem a mais tempo presentes em nossa sociedade, e as mudanças em relação ao reconhecimento e formas de tratamento estarem ganhando espaços nas últimas décadas. Entendemos que a naturalização das formas de tratamento podem ser intensificadas a medidas que mais espaços de reflexão acerca das desigualdades vierem sendo promovidos em nossa sociedade.

Essa necessidade aparece expressa na fala de Nilvana:

...É os termos que a gente usa e assim que pra mim não tá muito claro o quê que define uma pessoa com deficiência sabe? Por que pra mim as vezes eu tenho assim a impressão, acho que é na minha constituição né, na minha formação ainda não consegui me apropriar bem do que define uma pessoa com deficiência. Aí às vezes eu acho, por exemplo, o

autista é uma pessoa com deficiência, a pessoa que tem por exemplo, deixa eu pensar aqui... Esquizofrenia é uma pessoa com deficiência? Não é uma pessoa com deficiência? Sabe? Porque eu penso que isso também é importante. Por quê de repente você tá tratando uma pessoa como se ela fosse uma pessoa com deficiência e de repente ela não é, ela se enquadra em outra característica, um outro grupo né?

Acreditamos que não é necessário definir uma pessoa com deficiência, e sim naturalizar as diferenças, procurando se apropriar de formas de tratamento que possam evitar a propagação do preconceito. De modo geral, em relação aos termos, atualmente nos referimos como “pessoa com deficiência” e complementamos com o que caracteriza sua deficiência.

O que notamos foi que os participantes que pesquisam mais sobre a inclusão tiveram maior facilidade e encararam com maior naturalidade nossas discussões, assim como Sophia:

“...Então, pra mim não foi muita novidade ... mas eu não saberia falar deles antes de começar a estudar né. Eu acho que tem que ser mais divulgado, tanto pra população, na escola, com cursos, às vezes no módulo²⁰ mesmo né?

De sua fala, concordamos com a necessidade de mais espaços para reflexão da temática. Um dos fatores se dá pelo que afirma Maria: *“... É porque as coisas se modificam e quem não está realmente no meio né eu acho que às vezes fica difícil mesmo pra estar se atualizando né? Eu acho que seria meio por aí.”*

E assim reforça Cristine:

“...E eu também não saberia dizer antes de ler o texto qual é o termo correto a ser utilizado agora, sou sincera em dizer...”

Outra perspectiva observada pelos participantes é em relação ao termo inválido, que nos trouxe uma reflexão em relação ao que se justifica o fato de inserirmos “pessoa” antes da referida deficiência. Trouxemos um pouco dessa discussão nos trechos a seguir:

Nilvana: *“...É tanto que se eu não me engano a pessoa com deficiência que trabalha ela não tem o direito de receber o benefício, se eu não me engano. E aí tem o incentivo às empresas para contratar essas pessoas, mas aí o quê que eu tô pensando, o quê que eu pensei que isso é muito complicado assim no modo de ver porque quando o sistema coloca isso ele não tá preocupado em pensar ou em colocar a pessoa como uma pessoa que é útil, que trabalha, que tem condições. Por que se assim fosse ele investiria na educação que fosse é::*

²⁰ Módulo: É uma carga horária obrigatória extraclasse que os professores de Minas Gerais utilizam para fazer reuniões.

coerente com a situação, que permitisse que realmente as pessoas se preparem para estar atuando nas diversas áreas...”

Essa questão levantada acerca do termo ‘inválido’ se refere a uma pessoa que não vai fazer nada, e que não consegue fazer nada. Algo que no âmbito social precisa ser revisto, pois se trata de uma forma de identificação e tratamento destinado a pessoa que vai ter direito a receber um determinado benefício, ao ser constatada alguma limitação que a impeça de desenvolver determinadas atividades. Por se tratar de um termo utilizado em repartições públicas, ser mencionado com certa frequência acaba propagando preconceito, pois essa pessoa é vista como alguém que não possui outras habilidades.

Essa visão contraditória vai de encontro ao termo pessoa com deficiência, pensado para se referir a uma pessoa e qualquer tipo de limitação que ela tenha. Ao refletir sobre essa questão, o importante é não esquecer que por trás dessa limitação tem uma pessoa que possui outras habilidades, sentimentos e desejos.

Outro ponto importante que foi destacado foi a importância da elaboração do PDI em conjunto com toda a equipe pedagógica, tendo em vista que ali teriam olhares diferentes, e visões que competem àquele profissional da área específica.

Chamaram atenção também para o fato da sociedade estar em um processo de ressignificação sobre uso dos termos, e que pessoas que têm um *lugar de fala influenciadora* precisam ter ainda mais cuidado, pois podem ser observados e copiados em relação à terminologia referida à pessoa com deficiência, como no caso da “aluno PDI” que muitas vezes é mencionado por uma figura de influência ao caracterizar a forma de desenvolvimento do estudante.

De modo geral, os participantes concordam sobre a importância da existência de **espaços formativos** que abordem assuntos relacionados à inclusão, inclusive sobre a abordagem do uso de termos adequados, e que esses espaços fazem grande diferença na constituição social e profissional de um educador. Dessa forma, foi percebida a preocupação em relação ao uso dos termos adequados, e que esse exercício pode favorecer o processo de inclusão e respeito a todas as pessoas, independente das diferenças.

A seguir iremos direcionar nossas discussões para opinião dos professores acerca dos espaços adequados ao desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência.

7.1.4 Núcleo 4

Neste tópico estaremos analisando as discussões ocorridas no decorrer de nossa Oficina, da qual os estudos trouxeram uma reflexão voltada para alcançarmos nosso objetivo 3 - *identificar quais as concepções em relação à inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual expressa pelos professores participantes de um grupo de discussão.*

Este núcleo trouxe a aglutinação e articulação das ideias que remetem ao pensamento expresso pelos participantes em relação a aspectos diversos da inclusão, nos permitindo perceber a significação em torno da referida temática. Abaixo temos um quadro que apresenta como foi definido o Núcleo 4 a partir da articulação dos indicadores descritos.

Tabela 5 - Constituição do Núcleo 4.

Núcleo 4: A inclusão: empasses e desafios no ambiente escolar
Indicadores:
1)“Diálogo entre a equipe pedagógica e os familiares”[...] Recursos que possibilitem o processo formativo dos profissionais”..
2)“Possibilitar uma equipe interdisciplinar[...]disponibilizar processo formativo”.
3)“ (A escola) ela não seja inclusiva para todos[...] eu não estou preparada[...] a peça chave nesse sentido é a formação”
/4)“Adaptação quanto à estrutura e seus materiais[...] espaços formativos para professores”[...]escuta ativa das necessidades específicas de cada estudante”.

Fonte: Da autora (2022).

Segue-se com objetivo de analisar as significações dos participantes da Oficina acerca de sua percepção em relação ao ensino inclusivo e adaptações para o estudante com Deficiência Intelectual. Esse núcleo traz elementos que foram constituídos a partir da fala dos participantes, que ressaltaram a importância da existência do diálogo entre os profissionais envolvidos, a família e o estudante. Através dos indicadores, relacionamos as ideias que se apresentaram por semelhança, complementaridade ou contraposição, aos elementos citados e, assim, constituímos o Núcleo 4.

Inicia-se nossa discussão pelo indicador 1, em que as ideias versam sobre o **diálogo entre profissionais do ambiente educacional e familiares, e, a necessidade de recursos que possibilitem espaços formativos**, apareceram com ênfase nas falas dos participantes, que

através dos estudos e de suas experiências, expuseram seu pensamento no momento de troca de ideias.

O material analisado foi produto da discussão ocorrida após os participantes assistirem a um documentário e um vídeo¹⁴ que traz relatos de famílias e de pessoas com Deficiência Intelectual.

Para direcionar nossas discussões acerca do desenvolvimento escolar e social da pessoa com Deficiência Intelectual, elaboramos algumas questões para direcionar nossas discussões, assim como a pergunta que segue:

De que forma a escola, família e comunidade podem ajudar no processo de desenvolvimento escolar e social da pessoa com Deficiência Intelectual? Quais recursos você considera fundamentais?

Entre as opiniões dos participantes, surgiram com frequência: a importância de conscientizar as famílias, levando conhecimentos de como lidar com as especificidades da Deficiência Intelectual; existência de uma assistência social para o caso de famílias vulneráveis; recursos financeiros para capacitação dos profissionais da educação e manutenção da estrutura física; troca de ideias entre equipe pedagógica e professores acerca da utilização de: Adaptação de materiais, uso de materiais concretos, imagens, tecnologia, na busca de alcançar melhores resultados.

Selecionamos algumas falas que expressam o pensamento dos participantes e refletem como as experiências influenciam suas concepções, assim como segue:

Maria Teresa: *“Acho que o aspecto fundamental para que esse processo de desenvolvimento escolar aconteça é o **diálogo entre a equipe pedagógica e os familiares**. Acredito que uma boa comunicação entre ambas as partes seja uma das condições necessárias, e com isso utilizar os recursos que forem necessários para que estes estudantes possam alcançar o objetivo de conseguirem compreender o que está sendo ensinado para os professores. Tais recursos seriam as adaptações de materiais, utilização de materiais manipulativos, figuras, e até mesmo contar com professores apoio para aqueles que têm direito.”*

A experiência da participante e o modo como afirma ser fundamental o **diálogo entre a equipe pedagógica e os familiares**, nos permite perceber que sua trajetória profissional e formativa a levou a essa significação em relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência. Assim como a da participante Nilvana, que em sua fala expõe uma ideia semelhante, quando chama atenção para a necessidade **apoio mútuo**, como segue:

Nilvana: *1- No **apoio mútuo**, agindo de mãos dadas em prol de melhores condições de atendimento para esse público. Caso a família esteja em estado de vulnerabilidade social, que ela tenha o **apoio da assistência social**, segurança e de saúde pública. Acredito que, para que a Educação, ou a Educação Especial seja efetiva, é necessário que ela faça parte de um tripé, ou seja, a união da Educação-saúde pública - segurança pública. 2- Para que a Educação Especial seja contemplada por meio da Educação Regular é necessário que o Sistemas de Ensino sejam comprometidos com essa causa. 3- **Recursos financeiros que possibilitem o processo formativo dos profissionais** que atuam na Educação, profissionais qualificados e especializados para atuar nas escolas juntamente com os profissionais da educação, e, estrutura física nas escolas.*

Ao elaborar essas significações como estratégia para o ensino de estudantes em situação de inclusão, entendemos que as mesmas podem vir a subsidiar suas práticas.

A experiência e o processo formativo foram mediadores da constituição dos pensamentos que foram expressos nas linhas anteriores, e que, através da fala, refletem a significação de elementos que se fazem fundamentais ao processo de inclusão, como foi proposto observar em nossa pesquisa.

Dando seguimento com indicador 2, buscamos analisar a percepção dos participantes em relação ao contexto da Educação Inclusiva, e assim instigar as discussões complementando a pergunta anterior com a pergunta que segue:

Você acredita que deva acontecer alguma mudança em relação aos sistemas de apoio oferecidos a Educação Especial na escola comum inclusiva?

A participante Maria Teresa afirma: *“Sim, acredito. Acho que devem ocorrer **trabalhos interdisciplinares**, onde os vários profissionais possam contribuir para o crescimento dos estudantes com deficiência.”*

E o participante Eder complementa: *“Creio que o mais importante é que um **trabalho de equipe** seja realizado, em que o professor da disciplina e os profissionais de apoio discutem constantemente sobre as dificuldades de transformação da escola em uma escola realmente inclusiva.”*

Mediados pela experiência e os momentos de estudo propiciados na Oficina, algumas conclusões vieram aparecendo na fala dos participantes, entre elas: propostas de trabalhos interdisciplinares; existência de trabalho em equipe no qual professores e professor de apoio estejam sempre em diálogo refletindo sobre o desenvolvimento do estudante.

Esses pensamentos alimentaram nossas discussões e nos permitiram perceber que podem ser necessários alguns ajustes ao modelo atual do sistema inclusivo.

Ao relacionar as duas perguntas, as participantes Nilvana e Luana deram ênfase para a necessidade de: espaços formativos para toda comunidade escolar; equipe técnica, contando com psicólogo, neuropsiquiatra, conselheiros, entre outros. Percebemos semelhança nas falas que seguem:

Nilvana: *“Todas, a começar por **disponibilizar processo formativo** para os profissionais que ali atuam, não somente os professores, mas toda equipe escolar. Reformular toda estrutura física da escola, deixando acessível para todo alunado que ali frequenta. Possibilitar uma equipe interdisciplinar composta por **vários especialistas, assim como, psicólogo, neuropsiquiatra, conselheiros, entre outros.**”*

Luana: *“Sim , do jeito que é ofertado "para mim" não está funcionando, aquele tempo que é utilizado como Módulo 2, deveria ser utilizado em partes para ajudar na **formação dos docentes.**”*

Em suas falas, sinalizam o quão fundamental é a existência de espaços formativos, e refletem sobre sua prática na qual existe uma carência em relação à temática Inclusão. Concordamos com Gatti e colaboradores (2019) quando afirmam que,

A constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Com vistas à construção da profissionalidade docente, os caminhos formativos se definem mediante a condução dos conhecimentos de senso comum preexistentes aos conhecimentos fundamentados que sustentam práticas pedagógicas. (GATTI *et al.*, 2019, p. 40).

A importância dada ao processo de formação continuada reflete uma necessidade que tem sido tema recorrente no cenário da educação e ao nosso ver se intensifica ao relacionarmos a temática da inclusão, pelo fato de ser um assunto que vem ganhando espaço nas últimas décadas.

O próximo assunto que se constitui neste núcleo é que foi discutido no indicador 3, que aborda justamente um pouco desse processo de transição da escola especial para a escola comum inclusiva. Algo que relaciona a legislação e o modelo atual de inclusão no sistema educacional.

Para subsidiarmos nossa discussão, disponibilizamos aos participantes um artigo que comenta a legislação para estudo e, na roda de conversa seguinte, um espaço para reflexão em torno do assunto. Para direcionar nossa discussão, foi proposto comentar sobre a seguinte questão:

O que vocês acham da política atual de inclusão no sentido de orientar as matrículas nas classes comuns inclusivas e deixar também a possibilidade de atendimento nas escolas especiais?

Segue-se com uma síntese que teve como base os registros reflexivos que foram produzidos pelos participantes após estudos, com as principais reflexões.

Manu, Maria Teresa e Nilvana concordam com a perspectiva apontada pelas autoras do artigo, que defendem e embasam suas opiniões com base em trechos de leis e declarações nacionais e internacionais, e salientam a importância de todas as pessoas na escola, e de um ambiente reestruturado para atender as individualidades dos estudantes. O Decreto nº 6.571/2008 define algumas ações fundamentais para que ocorra o processo de inclusão favorável ao estudante, e os participantes perceberam que parte das ações não acontecem, entre elas: a existência de **salas de recurso** em todas as escolas; boa parte dos participantes relataram não terem tido **disciplinas específicas a Educação Inclusiva** na graduação, e salientaram a importância de espaços formativos para os profissionais da educação, voltados para a área de inclusão, com objetivo de se atualizar sobre as conquistas e estratégias metodológicas e, principalmente, que proporcione reflexões que os levem a realizar um trabalho mais adequado a essa perspectiva (BRASIL, 2008).

Os professores relatam também dificuldades em relação ao **acesso** dos estudantes por falta de estrutura apropriada e ressaltaram a importância da existência de salas recurso em todas as escolas, e de espaços formativos para os profissionais da educação.

A participante Nilvana, ao refletir sobre a questão acima, expõe seu pensamento com tom de indignação: *“Todavia, a normatização da dualidade, escolas comuns e atendimento educacional especializado, foi mais uma barreira para que a inclusão ocorresse de fato, uma vez que ela não acontecia de maneira inclusiva e sim separatista... Com isso, a partir de 2008, a **Educação Especial começa a ganhar terreno** e passa a ser uma modalidade de ensino, então ela assume um papel importante em nossa sociedade, pois deixa de ser coadjuvante e passa a ser protagonista no aspecto inclusivo...”*.

Entretanto, as opiniões em partes se contradizem. Enquanto Nilvana se refere à inclusão considerando seus avanços, a participante Maria discorda ao dizer: *“**Nosso sistema educacional não está preparado** para promover a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual. Metodologias de ensino e aprendizagem, métodos de avaliação, entre outros, precisam ser revistos. A atenção à formação do professor é fundamental nesse processo.”*

As participantes **concordam com a necessidade de espaços formativos**, mas discordam em expressar sua opinião em torno do sistema de inclusão atual. Observando a

historicidade presente em seus percursos formativos, observamos que existem semelhanças, pois ambas têm graduação em matemática e fazem parte do mesmo programa de mestrado, porém, ao observar a experiência profissional, notamos diversas diferenças, tanto em relação ao tempo, pois uma delas está no final e a outra no início da carreira, como em relação ao ambiente de trabalho que apresentam estrutura diferente, pois uma delas teve sua carreira na rede municipal e a outra está ingressando na rede estadual.

A constituição de seus pensamentos, de acordo com a teoria sócio histórica, tem sua raiz na sociedade e na cultura em que estiveram inseridas, o que justifica significações diferentes em torno da mesma situação.

Na sequência, os participantes levantaram questões relacionadas à **acessibilidade**, ao observarem que o decreto é de 2008 e que nos dias atuais muitas escolas ainda não possuem condições básicas de acesso, como rampas, banheiro com adaptações, portas ampliadas, entre outros.

A participante Cristine expressa sua indignação em relação à escola em que trabalha na rede estadual do Sul do país: *“Então assim, já existia né, contextualizando já uma caminhada que isso em 94. Então assim, já tinha passado o quê? 14 anos quando concretizou em 2008. E aí me construíram uma escola agora em 2009 que não tem nada, gente eu tô falando sério, não tem nada que se lembre a acessibilidade...”*

O seu pensamento expresso através da fala e gestos, quando dá ênfase em *“eu tô falando sério”*, acompanhado da expressão facial que transmitia indignação, nos faz perceber que a significação atribuída ao ambiente inclusivo se concretiza com uma infraestrutura de acesso que obedeça a diretrizes legais e atenda às necessidades dos estudantes.

Luana complementa: *“... A escola, de modo geral, a estrutura já deixa a desejar, pro menino né, sem deficiência, então com deficiência piorou. Esse pessoal que faz, acredita que cê vai lá coloca uma rampa, vai lá coloca uma porta né com uma largura maior, com uma dimensão melhor que resolveu o problema...”*

Quando a participante ressaltou que algumas modificações não resolvem o problema, direcionamos nossa discussão para um ponto que nos interessa ao pensar em estudantes com Deficiência Intelectual, que no caso irá se referir ao acesso a práticas pedagógicas adequadas a esse público. Investigamos a discussão com a pergunta que segue:

Nosso sistema educacional está preparado pedagogicamente para promover a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual?

Os professores relatam não considerar a escola comum inclusiva preparada para receber estudantes com maiores limitações, e que a falta de preparação começa pelos

profissionais da escola, que não conhecem e não tem formação direcionada para esse público, como observamos nas falas que seguem:

Sophia: “...*Eu acredito que ela não seja inclusiva para todos os estudantes. Eu acho que a escola ainda não tá preparada pra tá recebendo esses alunos, tem algumas deficiências que demandam um pouco mais de cuidado, um pouco **mais de especialização** que muitas vezes os profissionais ainda não têm, e eu acredito que **ainda não tá preparada**, eles estão preparados pra gente e a gente não está preparados pra eles...*”

Maria Teresa traz um relato semelhante, com intuito de complementar a fala da colega: “...*Eu acho que não tem o preparo, eu penso e eu acredito muito que a peça chave nesse sentido é a **formação de professores**. Eu acho que assim, havendo um movimento nas universidades de inserir o contexto da inclusão na formação...*”

Já Cristine complementa expressando sua própria experiência: “... *Eu posso falar por mim como professora que eu não estou preparada...acho que ainda tem muito o que mudar, tanto na formação né dos professores né, formação inicial pedagógica deles quanto na **formação continuada**...*”

As participantes destacaram a importância de inserir disciplinas de Educação Inclusiva na formação inicial, aumentar a promoção de espaços formativos voltado para especialização desses profissionais que estão atuando. E a base para seus relatos foi a reflexão sobre sua própria experiência.

Complemento dizendo que o ensino inclusivo tem que ser acessível não só no sentido de permitir acesso físico, mas permitir o acesso de todas as formas, sobre como fazer parte do grupo, como adquirir conhecimento, entre outros aspectos.

O profissional que se propõe a conhecer sobre a historicidade do estudante poderá entender o estudante que apresenta um pouco mais de dificuldade na fala, um menino mais agitado devido limitação ou situação diversa, ou a própria pessoa com deficiência que tem as suas particularidades e muitas limitações, inclusive sociais.

Direcionamos nossas discussões com a finalidade de permitir que os participantes expusessem suas concepções em relação a um modelo de ensino que atenda às demandas da inclusão. E direcionamos nossa discussão com a seguinte questão:

Com base nos estudos realizados até o momento. Como você acha que tem que ser esse sistema inclusivo?

Elaboramos uma síntese com os principais elementos observados nas falas dos professores participantes da Oficina.

Os professores relataram a importância dos seguintes aspectos: a formação que contemple **estudos voltados para o ensino inclusivo** para todos os funcionários da escola; **adequação de espaços físicos** que possam atender os estudantes com deficiência física; diminuição do número de estudantes em sala para que se possa conhecer e oferecer apoio a individualidade dos estudantes; professores de apoio para os estudantes que necessitam e a existência de um tempo de diálogo entre o regente e o apoio; empenho político para **cumprimento dos decretos e leis** que definem o modelo do ensino inclusivo; comunicação entre os profissionais da saúde e educacional, para que possamos entender melhor a deficiência do estudante e recursos financeiros para compra de materiais.

Buscamos também perceber sobre suas vivências em relação aos recursos oferecidos nas escolas em que trabalhavam, e como os mesmos favoreciam a permanência dos estudantes na escola.

No local em que você trabalha, é feita a elaboração ou distribuição de materiais didáticos que possam auxiliar o trabalho pedagógico e também as condições de permanência de estudantes especificamente com a Deficiência Intelectual?

Novamente elaboramos uma síntese das respostas.

Os participantes alegam que as escolas não oferecem muitos materiais para o trabalho com os estudantes, com exceção de uma professora que trabalha na rede estadual do Sul do país, que relatou ter um armário contendo materiais manipulativos e jogos, entre outros recursos para desenvolvimento de aulas de matemática.

Alguns relataram que compravam alguns materiais de papelaria do próprio bolso para conseguir desenvolver suas aulas.

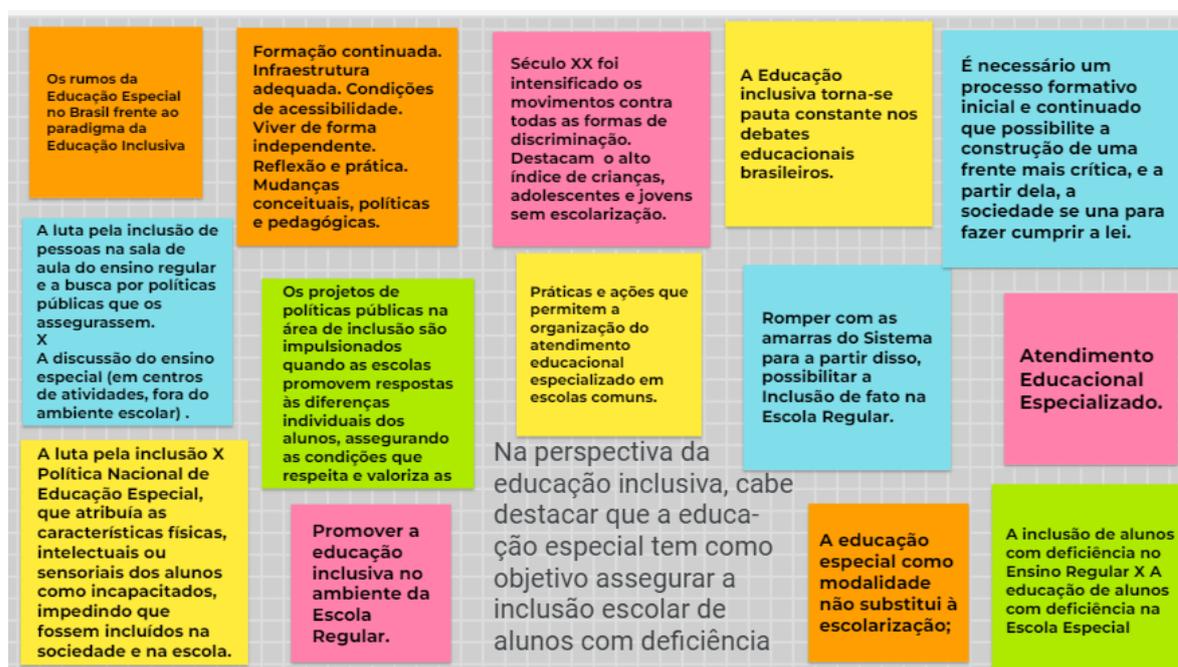
A existência de alguns projetos custeados pelo governo foi relatada como fator que levou a algumas melhorias, como laboratórios de matemática, e verbas para compra de materiais que não fazem parte do orçamento da escola.

De modo geral, os professores relatam não ter esse tipo de apoio.

A fim de obtermos uma conclusão sobre as significações expressas pelos participantes, apresentamos na Figura 1 uma tela construída com base nos estudos e discussões promovidas até aquele momento, na qual os participantes descreveram em poucas palavras suas percepções/significações acerca do momento atual do ensino inclusivo e destacaram ações que favorecem o processo de inclusão²¹.

²¹ Descrição da Figura 1: Na figura estão apresentados alguns Pontos destacados pelos professores acerca do ensino inclusivo nas seguintes falas dos professores, distribuídas em quadrados coloridos:
Fala 1: Os rumos da Educação Especial no Brasil frente ao paradigma da Educação Inclusiva.

Figura 1 - Pontos destacados pelos professores acerca do ensino inclusivo.



Fonte: Da autora (2022).

Esta tela foi construída em um momento síncrono e, em seguida, os participantes comentaram sobre as expressões que haviam inserido. Os participantes escreveram em poucas palavras aspectos que consideram essenciais para o bom andamento do ensino inclusivo.

Foi notável em toda discussão, e inclusive nesse momento de expressividade, que existe a necessidade de espaços formativos para trabalhar a temática Educação Inclusiva por

Fala 2: A luta pela inclusão de pessoas na sala de aula do ensino regular e a busca por políticas públicas que os assegurassem. Versus A discussão do ensino especial (em centros de atividades, fora do ambiente escolar).

Fala 3: A luta pela inclusão Versus política Nacional de Educação Especial, que atribua as características físicas, intelectuais ou sensoriais dos alunos como incapacitados, impedindo que fossem incluídos na sociedade na escola.

Fala 4: Formação continuada. Infraestrutura adequada. Condições de acessibilidade. Viver de forma independente. Reflexão e prática. Mudanças conceituais, políticas e pedagógicas.

Fala 5: Os projetos de políticas públicas na área de inclusão são impulsionados quando as escolas promovem respostas às diferenças individuais dos alunos, assegurando as condições que respeita e valoriza as (diferenças)

Fala 6: Promover a educação inclusiva no ambiente da Escola Regular.

Fala 7: Século XX foi intensificado os movimentos contra todas as formas de discriminação. Destacam o alto índice de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização.

Fala 8: Práticas e ações que permitem a organização do atendimento educacional especializado em escolas comuns.

Fala 9: Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência

Fala 10: A Educação inclusiva torna-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros.

Fala 11: Romper com as amarras do Sistema para a partir disso, possibilitar a Inclusão de fato na Escola Regular.

Fala 12: A educação especial como modalidade não substitui a escolarização;

Fala 13: É necessário um processo formativo inicial e continuado que possibilite a construção de uma frente mais crítica, e a partir dela, a sociedade se una para fazer cumprir a lei.

Fala 14: Atendimento Educacional Especializado.

Fala 15: A inclusão de alunos com deficiência no Ensino Regular versus A educação de alunos com deficiência na Escola Especial

parte dos professores participantes. Algo que acreditamos que foi percebido por eles devido à mediação das conversas e estudos ocorridos na Oficina que resultaram na reflexão sobre a prática.

O termo luta pela inclusão também apareceu na tela que apresentamos na Figura 1, e foi acompanhado pela ideia de **promover a inclusão tanto na educação como na sociedade**. A ideia expressa se relaciona com o fato de que a luta pela criação de leis que normatizam a inclusão já aconteceu, o que é necessário agora é lutar para que os recursos para seu cumprimento sejam conquistados, assegurando melhores condições de acesso para todas as pessoas, acompanhados de discussões acerca da naturalidade da aceitação.

Tendo em vista todas as necessidades mencionadas acima, e com intuito de percebermos, através da história e experiência dos participantes, a significação em torno da ideia de um ambiente inclusivo ideal, elencamos as ideias presentes no indicador 4 deste núcleo para que possamos fechar as reflexões que versão sobre os empasses e desafios da inclusão. Assim, seguimos com mais uma questão:

Você pode descrever como considera um ambiente inclusivo ideal? (Recursos; situações; dinâmicas; adaptações ...)

As respostas que seguem trazem a expressão em torno da significação idealizada para o modelo de inclusão. Dessa forma, trouxemos algumas falas para que sintetizam as principais ideias que surgiram ao longo da discussão:

Eder: *“Entendo como ambiente inclusivo ideal aquele em que há tempo e momentos para a formação dos educadores, possibilidade de diálogo com pesquisadores das áreas, escuta ativa das necessidades específicas de cada estudante e adaptações quanto à estrutura da instituição e seus materiais.”*

E Nilvana complementa:

“Primeiro, eu acredito que é fundamental que toda a comunidade escolar e familiar tenha compromisso com a Educação Inclusiva e, para isso, é necessário que haja mais conscientização a respeito das necessidades dos estudantes com deficiência. Segundo, todo Sistema deve fazer cumprir e cumprir as leis que asseguram os direitos desse público. Para isso, é necessário que as escolas tenham todo o aparato legal para receber estes estudantes, assim como, uma escola especial inclusiva possui.”

Entretanto, a justificativa dos participantes por sugerir várias vezes espaços formativos para reflexão sobre a temática Educação Inclusiva se dá pelo fato de que, em sua formação inicial, não tiveram estudos direcionados à Educação Inclusiva. E reforçaram a importância de

estágios como foco nesse público, de forma que pudessem ter contato com as especificidades de estudantes com deficiência, contemplando espaços para reflexão.

Com base na ideia sugerida, elaboramos uma questão, visando perceber a significação em torno da temática que se constituiu como objeto de estudo durante a Oficina. Dessa forma, queremos observar os progressos obtidos após a participação de professores em espaços formativos, e se as reflexões oriundas desse ambiente podem resultar em mudanças de sentidos sobre alguns elementos. Para tanto elaboramos a questão que segue:

Após a Oficina, houve alguma mudança na sua concepção em relação ao ensino na escola comum inclusiva?

De modo geral, relataram mudanças em suas concepções, e sobre não conhecer os decretos e leis, ao chamar atenção sobre seu cumprimento e a necessidade de fazê-los conhecidos pela comunidade escolar. Trouxemos algumas respostas que refletem as ideias que surgiram em resposta à pergunta acima.

Como afirma Cristine: *“Muitas mudanças ocorreram na minha visão sobre a Educação Especial, principalmente com relação às escolas comuns inclusivas, que na teoria possuem vários projetos e leis, porém, na prática, não vemos nem metade desses projetos sendo desenvolvidos nas escolas comuns.”*

E complementa Nilvana: *“Sim. Acredito que a conscientização e acesso a novos conhecimentos e, além disso, mais específicos sobre essa área, possibilitará uma atuação mais eficiente com relação ao trabalho a ser desenvolvido com os estudantes com deficiência.”*

Entretanto, a participante Sophia afirma que *não* houve mudança em suas concepções. Ao analisar seu percurso formativo, percebemos que ela já tem proximidade em relação a estudos na área de inclusão. Dessa forma, acredita-se que o *Significado* atribuído por ela em relação ao ensino na escola comum inclusiva não foi alterado por estar em uma zona estável em sua percepção.

Na fala dos participantes, observamos que, mediados pela prática e as reflexões ocorridas no grupo de discussão, alguns elementos vieram sugerir o modelo ideal para o ensino inclusivo, que caracterizamos como empasses e desafios.

Assim, percebemos a grande necessidade de espaços formativos para os profissionais da educação ao afirmar *“não estarem preparados”*, o que se faz essencial para que haja consistência no diálogo entre a família, escola e estudantes, assim como fazer cumprir as leis que asseguram os direitos desse público, resultando em assegurar o atendimento especial através desse recurso.

Entretanto, alguns relatos expressaram também a preocupação em relação à estrutura física adequada para o acesso e permanência de todos os estudantes, contemplando a presença do professor de apoio, com escuta ativa sobre as individualidades dos estudantes e amparo de profissionais da área de saúde e assistência social, e recursos para materiais adaptados a necessidade do estudante que facilitem o processo de aprendizagem.

Todavia, constituindo a significação em torno da temática do ensino inclusivo, percebemos que as reflexões puderam despertar um olhar que contemple a Educação Inclusiva como um espaço de acolhimento, que se concretiza a partir de todas as sugestões de melhorias que foram mencionadas acima, e que, ao nosso ver, se faz essencial para o bom andamento da proposta.

No tópico seguinte, veremos a análise das discussões que se deram a partir da proposta de adaptação de atividades e conteúdos que se trata de um dos recursos essenciais ao modelo de Educação Inclusiva.

7.1.5 Núcleo 5

Neste tópico estaremos analisando as discussões ocorridas no decorrer de nossa Oficina, em que os estudos trouxeram uma reflexão voltada para alcançarmos nosso objetivo 4: *analisar contribuições de um espaço formativo para o desenvolvimento de concepções relacionadas à adaptação de atividades de matemática e compreensão da importância do olhar individualizado para o estudante no ensino inclusivo.*

Este núcleo trouxe a aglutinação e articulação das ideias que remetem ao pensamento expresso pelos participantes em relação a aspectos referente a adaptação de atividades e conteúdos de matemática, nos permitindo perceber a significação em torno do referido assunto. Abaixo temos a Tabela 6 que apresenta como foi definido o Núcleo 5 a partir da articulação dos indicadores descritos.

Tabela 6 - Constituição do Núcleo 5.

Núcleo 5: A Adaptação de atividades e conteúdos: dilema entre a necessidade de métodos pedagógicos acessíveis ao estudante com deficiência e a realidade do professor que não tem tempo para sua elaboração
Indicadores:
1)"É sempre válido pensar em adaptações sem dúvida nenhuma, mas nós sabemos também da realidade do professor que não tem tempo[...]vai demandar tempo no começo, porque depois a gente já tem essas atividades".
2)"demanda tempo se o professor quiser elaborar uma atividade diferente[...] quanto mais concreto no caso, é mais fácil para ele compreender os conceitos".
3)"produzir materiais que atendam melhor os estudantes[...]conhecer as fragilidades e potencialidades desse aluno especial".

Fonte: Da autora (2022).

Inicia-se a análise desse núcleo observando os elementos que se constituem a partir do indicador 1, com o qual buscamos observar a percepção dos professores acerca da Adaptação de atividades, após a apresentação do plano de aula de três atividades adaptadas de matemática²². As discussões aconteceram pelo *Google Meet* e nosso material se deu através da transcrição dos relatos ocorridos nesse encontro.

Nosso intuito com essa proposta foi de promover uma discussão acerca do exercício de observar a individualidade do estudante para adaptar uma atividade ou conteúdo que esteja dentro da Zona de Desenvolvimento Iminente do estudante. Com isso, disponibilizamos algumas atividades adaptadas e sugestões de materiais concretos para estudo e apreciação dos participantes e direcionamos nossas discussões por meio das questões que seguem: *O que vocês acham sobre construir um material adaptado? Está dentro da nossa realidade? Essas adaptações para o estudante com Deficiência Intelectual, são viáveis? Destaquem na discussão quais pontos positivos e negativos dessas propostas.*

Os professores relatam grande sobrecarga de trabalho e o problema de salas muito cheias, e destacaram que mais profissionais em sala de aula podem facilitar o processo de reinvenção e de promoção de atividades mais interativas. Assim como relata Manu, *"...É claro que é sempre válido pensar em adaptações sem dúvida nenhuma, é importante incluir, mas nós sabemos também da realidade do professor que não tem tempo né...É uma sobrecarga dar aula numa escola, dar aula em outra, tem os planejamentos, vamos dizer, básicos né, e diários que já são feitos, esse seria um planejamento a mais em situações que o professor já*

²² Atividades Adaptadas - Apêndice D.

tem que planejar aula em horário extra, avaliação, trabalho, elaborar, corrigir, fazer diário, agora com a aula online fazer relatório. Então assim, é viável? Eu falo que sim, mas até quando é possível né?...”

Todavia, continuamos nossas observações e os professores relataram considerar os materiais utilizados nas atividades apresentadas fáceis de serem trabalhados e concordam com o uso de materiais manipulativos, contando com o apoio do professor de apoio para o estudante com Deficiência Intelectual. Assim como expressos nas falas de Maria Teresa e Sophia respectivamente, em que sintetizam um pouco do que foi relatado:

“eu acredito que a utilização de materiais manipuláveis no desenvolvimento de conceitos matemáticos seja muito positivo. Quanto à utilização do professor, dependerá da sua disposição e do acesso de materiais manipuláveis, infelizmente nem todos os professores têm acesso a atividades como essa, outras vezes não teve contato com esses caminhos durante a sua formação...”

“Eu acho que essas atividades, elas são viáveis sim de trabalhar, já trabalhei com os palitinhos né de picolé, trabalho muito também com a questão de tampinha de garrafa, de pet e eu sempre peço os meninos pra estarem levando pra gente estar trabalhando porque aí eu considero trabalhar com a turma toda. Demanda um tempo sim pra estar preparando essas atividades, essas adaptações, os jogos pra gente trabalhar com a turma toda, mas eu acredito que vai demandar tempo no começo, porque depois quando a gente já tem essas atividades montadas, a gente vai deixando elas guardadinhas né, e aí quando a gente for precisando a gente vai retomando essas atividades pra tar trabalhando com outros estudantes...Eu acredito que seja muito viável todas as 3 atividades aí...”

Foi destacado também por mais de um participante que o professor de apoio às vezes tem dificuldades em adaptar o conteúdo, pelo fato de não terem conhecimento sobre os recursos de todas as áreas, e que a experiência e a participação em cursos de formação, e o conhecimento sobre a legislação que propõem um trabalho colaborativo, podem sanar essa problemática.

A seguir um pouco do que foi relatado pelos participantes:

Jacinta: *“É, no caso do município, a responsabilidade de fazer essa Adaptação pro aluno é da professora de apoio. Quê que acontece, em muitos casos a maioria das professoras de apoio, eu falo pelo fundamental dois, não tem conhecimento sobre como trabalhar isso, como desenvolver um material de apoio adequado para cada matéria. E muita das vezes, é:: o professor de apoio não sabe nem o que é um material dourado. Aí fica numa dificuldade maior ainda”.*

Sophia:”...porque no estado a obrigação de fazer as adaptações é do professor regente e não do professor de apoio...”

De acordo com a resolução SEE nº 4.256/2020, que institui diretrizes para normatização e organização da educação especial, destaco algumas do Art.8º, que nos esclarece sobre as responsabilidades dos professores regentes em relação a proposta de inclusão, assim como segue:

Art. 8º - Os regentes de turma e regentes de aula incumbir-se-ão de: I - Assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação de todos os estudantes na sala de aula;(...) IV - Trabalhar em parceria com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizando o plano de aula antecipadamente para planejamento dos recursos de acessibilidade dos estudantes; V - Zelar pela aprendizagem dos estudantes públicos da educação especial (MINAS GERAIS, 2020).

Com a observação das falas dos participantes e da legislação, entende-se que é necessário articular melhor as normativas da inclusão, tendo em vista que o ambiente social de trabalho vem definindo ações de inclusão que não são coerentes com o proposto. Através da fala, percebe-se a dificuldade do professor regente de aulas em assumir o estudante em situação de inclusão, assim como na fala de Eder. Ele relata e descreve com clareza suas inquietações, como segue:

Eder: “...Pra mim é isso né, então tipo, como nunca lidou com pessoas assim, é um trabalho a mais querendo ou não. Por quê não é uma coisa da minha aula do mesmo jeito e eu vou lá sala de aula e desenvolvo a minha aula, não funciona assim. É um outro pensamento, é pensar uma aula totalmente diferente para essa pessoa com deficiência, né? Claro que a gente pensa as aulas para todos os alunos, a gente quer que todos os alunos aprendam, mas é um cuidado a mais né. Tem aquela coisa de que a gente fala "quando eu planejo a aula para o estudante com deficiência, eu tô planejando pra turma toda porque beneficia a turma toda". Mas tem algumas especificidades ali, algum aprofundamento que eu não vou fazer com a turma toda que... Algum aprofundamento que eu não vou fazer com a pessoa com deficiência né!? Mas o que eu vou fazer com a turma toda, então modifica né? Querendo ou não modifica, é um trabalho a mais...”

O sentido atribuído ao processo de inclusão mediados pelo consenso cultural nos permite perceber que o estudante é aceito na sala de aula, porém, não é necessário mudanças no planejamento das aulas e que as mesmas continuaram sendo pensadas para um público de classe comum regular, prevalecendo a ideia de que esse estudante tem um professor exclusivo para ele.

Entretanto, entendemos que a responsabilidade pela aprendizagem do conteúdo específico é do professor regente daquela disciplina. E em relação ao estudante em situação de inclusão, cabe ao professor regente de aulas promover adaptações nas atividades e conteúdos, assim como momentos de interação entre esse estudante e seus colegas, contando com o apoio do professor para eliminar as barreiras que possam vir a surgir, mantendo essa comunicação sinalizando aspectos que se referem à individualidade do estudante a fim de contribuir com a proposta.

A seguir mostraremos a análise articulada ao indicador 2, em que foi realizada a observação das reflexões dos participantes da Oficina sobre duas atividades adaptadas por eles. Para essa tarefa, foi solicitado que formassem dois grupos, disponibilizamos dois PDIs que descrevem os perfis de dois estudantes em níveis diferentes. Nossa proposta foi que elaborassem e apresentassem um plano de aula²³ para o grupo, de forma que os colegas pudessem refletir e expor seus pontos de vista acerca da atividade. Tínhamos o intuito de perceber as significações expressas pelos professores acerca da Adaptação de uma atividade e sobre o processo de inclusão, após as discussões e estudos realizados no decorrer da Oficina.

Observamos as falas dos participantes, começando pelos integrantes do grupo que elaborou o plano de aula:

Cristine: *“Então, nós levamos em conta todos aqueles conceitos apresentados no PDI sobre o conhecimento do aluno, e aqui estamos considerando que este aluno reconhece a figura geométrica do quadrado e que ele conhece a questão de ::, da área do quadrado. E como ele já sabe a multiplicação nós estamos considerando que ele consiga fazer isso.”*

Ao levar em conta os elementos que foram descritos no PDI do estudante, o grupo teve que pensar com mais cautela na individualidade expressa no documento e assim elaborar uma atividade que considerasse sua Zona de Desenvolvimento Iminente. Ao refletir após a apresentação, outras sugestões surgiram, como observamos nas falas que seguem:

Nilvana: *“...E outra coisa, a respeito desse material, como a Cristine falou, sobre utilizar o material dourado ou os cubos, a gente pode colocar como sugestão na atividade.”*

Cristine: *“...Com esse material, os alunos realmente constroem o muro, nós estamos fazendo no papel quadriculado ou no próprio caderno do aluno ele não tá, não existe aquela questão do equilíbrio, e a gente sabe que quanto mais manipulativo a situação, quanto mais concreto no caso, é mais fácil para ele compreender os conceitos nesse caso.”*

²³ APÊNDICE G

Ao pensar em experiências mais próximas do concreto possível, os estudantes com e sem deficiência podem se envolver mais com a proposta de ensino. Dessa forma, é válido pensar que essa construção do conhecimento, pensada para o estudante com alguma limitação, permite aulas mais interessantes, que possam prover a afetividade na sala de aula, e maior envolvimento de toda a turma. Concordamos com Fernandes (2018, p. 87) que “a proposta de construção envolve a elaboração de um contexto, no qual os aprendizes “diferentes” possam vivenciar novas trajetórias rumo ao conhecimento, que favoreçam o compartilhamento e a negociação de significados dos objetos matemáticos, no nosso caso”.

Ao refletir sobre a construção que citamos acima, Nilvana expõe seu pensamento, motivado por sua experiência com a fala:

“...Como você estava falando realmente, pra você trabalhar com alunos com deficiência, até com os alunos sem deficiência demanda tempo se o professor quiser elaborar uma atividade diferente, eu acredito que essa questão...”

De modo geral, os colegas mencionaram achar viável a atividade do grupo, e refletiram sobre algumas sugestões de adaptação da própria atividade.

Lola: *“...Nessa parte de potência eu achei bem legal, mantendo a parte do expoente 2, que a gente sempre começa em relação ao quadrado, até no Geoplano eu acho que seria legal também.”*

Maria: *“...eu pensei em palitos de picolé ou fósforo... Talvez também de EVA recortar os quadrados de EVA... Para a atividade ficar ainda mais interessante, a sugestão do uso dos cubinhos do material dourado, pode ser substituído por aquelas balinhas, que chamam dadinho.”*

Assim, surge a oportunidade de nos reinventarmos, e permitir que a matemática seja percebida com outros olhos, tanto na forma de ensinar como de aprender. Dessa forma, “Nosso desafio passou a ser a criação de cenários para aprendizagem” (FERNANDES, 2018, p. 87). Essa construção leva em conta materiais didáticos, como recursos tecnológicos, uso de materiais concretos, possibilidades de situações que promovem a interação. Enfim, momentos que propiciem experiências que remetem aspectos da historicidade do estudante em situações plurais, em seus conhecimentos de sociedade e cultura são mediadores da aprendizagem.

Seguiremos mostrando a característica do segundo plano de aula²⁴, com os comentários dos professores do grupo em relação a elaboração dessa atividade adaptada seguida de nossa análise.

²⁴ APÊNDICE G

Lola: *“...na relação que você nos passou do plano dele individual, em relação a matemática, fala que ele tem muita dificuldade. Ele conhece só os 10 algarismos de 0 a 10, ele trabalha com poucos números. Aí o que que nós pensamos, é :: não trabalhar numa atividade que envolva muitas operações matemáticas, porque é onde ele encontra muita dificuldade, então, já que para elaborar uma atividade que envolva ele...”*... *“...Outra coisa, agora heim Gra, que talvez poderia ser, essa folha tá ótima com esses desenhos, mas imagine esses desenhos um em cada folha...”*

Novamente pudemos perceber que os participantes do grupo tiveram certo cuidado com a individualidade do estudante.

Os colegas complementam a proposta com algumas sugestões de adaptação da atividade, assim como segue:

Nilvana: *“...eu acho que pode colocar uma sugestão na atividade, pra eles procurarem em casa, na rua onde eles moram, sobre o percurso que eles fazem, de casa pra escola, da escola pra casa, se eles conseguem enxergar alguma coisa que tenha relação com a simetria ali...”*

Refletem sobre questões que envolvem o interesse dos estudantes, e sobre propostas que estão dentro da possibilidade do professor. Vejamos nas falas que seguem:

Sophia: *“Eu acho que é uma boa atividade, pois o aluno não gosta da matemática, pra gente tirar as vezes o bloqueio, até com relação ao professor aluno mesmo...”*

Manu: *“...eu achei excelente as atividades,... que a gente percebe que são atividades fáceis para adaptar, cada um aqui está numa situação, pública, particular, ..., mais todas as atividades que dá pra adaptar. Aí eu até comentei, a diferença de oficina, com professor que atua, que a gente teve oportunidade de ver atividades que realmente dá pra aplicar, não é aquela coisa dos sonhos, não são aquelas atividades perfeitas, utilizando o computador, atividade individual com os alunos cada um com seu computador, coisas que agente sabe que na realidade não dá pra aplicar. Então:: eu observei mais em relação a isso. Dá pra fazer sim, dá pra adaptar, dá pra fazer como inclusão, e gostei muito da atividade deles também.*

Nilvana: *“...Ela resume um pouco o curso, que a gente construiu, e acredito que aqui todas que estão aqui deu um passo à frente em relação ao trabalho com aluno com deficiência, eu aprendi muito e acredito que os colegas também, eu achei super interessante, acredito que a fala de todos refletiu bem o que foi tratado no curso.”*

Com essa atividade, percebemos que o modo como foi sugerida a proposta atendeu nossas expectativas, pois esse exercício de se inspirar e modificar atividades atendendo aos

recursos materiais disponíveis, as especificidades do grupo e a individualidade do estudante que necessita do material adaptado, eram o que esperávamos alcançar ao final da proposta.

Nossa ideia era justamente o que foi percebido nas falas acima, a de mostrar a possibilidade de adaptar com simplicidade, e com uso de materiais que são de fácil acesso. O mais importante é não esquecer a ideia que está fundamentada na teoria histórico cultural, que nossos recursos de aprendizagem aparecem a partir de experiências com o mundo.

Ao se propor a culminância das atividades em grupo, os participantes puderam refletir sobre mudanças na proposta, o que ressalta a importância do exercício de experienciar sua prática. Ao refletir sobre sua prática, tem-se a oportunidade de mudanças de crenças. De acordo com García (2009, p. 16), “a mudança ocorre através da mediação dos processos de aplicação e reflexão, em quatro âmbitos: o domínio pessoal (conhecimentos, crenças e atitudes do docente), o domínio das práticas de ensino, as consequências na aprendizagem dos alunos e o domínio externo.

Percebemos a importância de nossa Oficina, e que ela alcançou o objetivo de ensino ao promover adaptações de atividades para o estudante com Deficiência Intelectual. De modo geral, os grupos consideraram viáveis as propostas de atividade apresentadas, e até sugeriram outras propostas inspiradas na apresentada, o que nos leva a considerar a relevância de se propor espaços formativos para reflexão e discussões entre professores.

Elaboramos uma auto avaliação dos participantes ao final da Oficina, na qual buscamos perceber suas significações em torno da adaptação de atividades após estudos e discussões em nossa Oficina.

Nas falas que seguem, elencamos nosso indicador 3, com o qual procuramos perceber, através das falas dos participantes, os sentidos empregados em relação à adaptação de atividades no início e aos significados expressos ao final da Oficina, através da pergunta que apresentamos a seguir:

Em relação a Adaptação de atividades de matemática, houve alguma mudança em sua concepção após o desenvolvimento da Oficina? Se sim, especifique como você entendia a adaptação de atividades antes da Oficina e como entende agora.

Nesse momento, os participantes expressam seus pensamentos por meio da escrita, tendo tempo para refletir e organizar seus relatos, assim como segue:

Cristine: “Houve diversas mudanças quanto ao desenvolvimento de materiais didáticos para alunos com deficiência ao longo da oficina. A primeira delas, relacionada ao material que deveria ser apresentado para os alunos com deficiência e como desenvolvê-los. Acreditava que as atividades deveriam ser complexas de maneira a requerer muito tempo

na elaboração/confecção do material. Com a oficina percebi que os materiais podem ser realizados com o material disponível para os professores e que nem toda atividade adaptativa, precisa necessariamente de um material manipulativo para trabalhar com esses alunos, por exemplo. Segunda mudança, foi na concepção de que a atividade diferenciada para alunos que possuem alguma deficiência deveria ser desenvolvido somente para ele na sala de aula. Durante o curso, acompanhamos, vimos e apresentamos exemplos de atividades adaptadas para alunos com deficiência intelectual que podem ser realizadas com todos os alunos na sala de aula. Estas atividades podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupos, o que ajuda na interação de todos os alunos na sala de aula.”

Jacinta: *“Sim, que antes de fazer qualquer adaptação devemos ter um **conhecimento prévio do que o aluno já sabe** sobre a atividade proposta.”*

Nilvana: *“Em alguns momentos, eu até produzi alguns materiais, mas sem pensar na perspectiva da inclusão, pensava apenas em **potencializar o ensino e aprendizagem** de alguns conceitos que acreditava ser mais complexo quando trabalhado de maneira tradicional”. Nesse sentido, vivenciar a possibilidade de refletir e, a partir disso, produzir **materiais que atendam melhor os estudantes** e, sobretudo, possibilita trabalhar também com estudantes com deficiência foi muito bom para meu processo formativo e prática docente... Além disso, é visto que a potencialidade da oficina contribuiu muito para a formação da Identidade e do Desenvolvimento Profissional dos participantes.*

Luana: *“Sim, pelo o que já tinha vivenciado no tempo que leciono, sempre era a professora de apoio que realizava esta elaboração, lembro-me ter feito poucas atividades, **não tinha uma preocupação de fazer a atividade de forma tão detalhada.**”*

Lola: *“Sim. Hoje, percebo que o mais importante não é apenas leva uma atividade e integrarmos o aluno especial em um determinado grupo e pronto, isso não é o suficiente. Precisamos **conhecer as fragilidades e potencialidades desse aluno especial**, pois, a partir daí podemos elaborar ou adaptar atividades integradoras para que ele se sinta não apenas pertencente ao meio, mas capaz de realizá-la.”*

Antes da Oficina, uma das professoras relatou que acreditava que a adaptação ia requerer muito tempo devido a complexidade, e, ao participar da proposta de desenvolver um plano de aula adaptado, percebeu que o mesmo pode ser feito de forma mais simples; que a adaptação pode ser feita com materiais de fácil acesso para os professores, e que nem sempre é necessário o uso de materiais concretos.

Ao relatar que antes da Oficina pensava na adaptação como uma tarefa complexa, ela expressa que esse foi o sentido que lhe foi concebido em seu percurso acadêmico e

profissional acerca da adaptação. Percebemos que existe um pouco de desinformação sobre como promover o processo de inclusão, ao observar relatos de que o material adaptado teria que ser exclusivo para o estudante, e não pensado para turma toda.

Notamos avanços e mudanças de sentidos nas falas que sinalizaram a necessidade de se pensar na individualidade dos estudantes, buscando perceber suas fragilidades e potencialidades.

Nos chama a atenção a influência positiva da Oficina, quando a professora relata que sempre pensou na adaptação como sendo responsabilidade do professor de apoio, e agora entende esse processo de outra forma, de forma que certamente ela irá se envolver diretamente com a adaptação.

Essa mudança de crença nos permite perceber que, após a Oficina, o processo de adaptação recebeu um novo significado de acordo com o relato de alguns professores. De acordo com Vigotski (2001, p. 11), é no significado, portanto, que poderemos encontrar a resposta às nossas perguntas sobre a relação entre o pensamento e o discurso.

Ao relatar as ações mencionadas acima e descrever uma mudança de crença mediada pela reflexão realizada no grupo, entendemos que os participantes pensam a adaptação de uma atividade para um estudante com Deficiência Intelectual como sendo um exercício de construir um cenário para interação entre eles e o mundo, onde a individualidade é levada em consideração, que as atividades podem ser elaborados com materiais de fácil acesso, que a conexão entre os saberes sociais e culturais precisam estar relacionadas ao ensinar a matemática e que o estudante com deficiência é responsabilidade do professor regente e auxiliado pelo professor apoio. O *Significado* relatado em suas mudanças refletem seus pensamentos.

A seguir buscaremos dialogar entre nossa questão de pesquisa, objetivos gerais e específicos e os resultados parciais listados acima, com intuito de constituir as considerações finais desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conclusão desta pesquisa, voltaremos nos nossos objetivos de pesquisa e na questão direcionadora, buscando relacionar os resultados parciais que foram identificados a partir da análise apresentada nos cinco Núcleos apresentados nos tópicos 6.5.6 até 6.5.10, o que caracteriza uma construção Internúcleos, que constitui a Significação de um grupo de professores de matemática e uma pedagoga acerca da adaptação de atividades e conteúdos de matemática e sobre o ensino inclusivo. Como apresentado na introdução deste trabalho, nosso objetivo era identificar a significação expressa por professores de matemática e pedagogos acerca do ensino inclusivo e da adaptação de conteúdos para o estudante com Deficiência Intelectual.

Para esta etapa, os Núcleos de Significação serão pensados com o intuito de responder nossa questão de pesquisa através da reflexão que versa em torno dos objetivos geral e específicos de nossa pesquisa.

As categorias teórico-metodológicas do Materialismo Histórico-dialético (Historicidade e Mediação) e da Psicologia Sócio-histórica (Pensamento/Palavra e Sentido/Significado) foram ferramentas que subsidiaram a compreensão das falas dos participantes, permitindo a compreensão de objetivos propostos em nosso estudo.

Assim, entendemos que a perspectiva histórica permite analisar o que foi expresso através dos relatos. Puderam ser compreendidas para além do aspecto, por meio da compreensão existente pela mediação entre a experiência, o contexto cultural observado e o pensamento relatado através das falas. As categorias exercem o papel de nos permitir apreender a realidade, e assim observar o sujeito sem separá-lo de mundo social, permitindo uma análise reflexiva fundamentada pela lógica dialética.

Por meio da historicidade e das mediações que compõem as experiências relatadas por nove professores de matemática e uma pedagoga, a análise focou nas Significações, ou seja, na articulação entre os Sentidos e Significados, acerca da Educação Inclusiva e o processo de adaptação de atividades de matemática.

As categorias mencionadas acima permitiram a elaboração do raciocínio interpretativo através das falas observadas no decorrer da Oficina, as quais centralizam suas ideias em torno de elementos que favorecem o ensino inclusivo, o preconceito sobre pessoas com deficiência existente na sociedade, o conhecimento de termos e terminologias, os impasses e desafios da Educação Inclusiva e adaptação de atividades e conteúdos de matemática.

Posto isto, é importante saber que este modo de desenvolver uma pesquisa levou em conta estudos teóricos prévios para elaboração de uma Oficina que tinha cunho reflexivo em torno dos movimentos da inclusão, e que, dessa forma, nos concentramos em perceber os sentidos já atribuídos previamente acerca da temática, e que a reflexão, como instrumento mediador da transformação, poderia nos permitir uma mudança de concepção. Porém, essa perspectiva de pesquisa não permite um olhar ingênuo, sendo então necessário compreender o movimento contraditório da realidade, sem deixar de observar com clareza que mudanças na educação dependem, além de mudanças nos sujeitos, da sociedade permeada por aspectos políticos e econômicos.

Buscamos construir uma síntese que articulasse as Significações expressas pelos participantes da pesquisa em torno do ensino inclusivo e a adaptação de atividades de matemática para estudantes com Deficiência Intelectual.

Ao longo dos Núcleos, foram apresentadas discussões e reflexões que representam experiências e concepções sobre a Educação Inclusiva. Os pensamentos expressos de forma individual se complementam, contradizem ou assemelham de forma subjetiva no grupo de discussão. Sendo assim, buscamos fundamentar as falas destacadas nos Núcleos com produções teóricas de outros autores, que são fundamentais para auxiliar a análise desta pesquisa, entre eles: Bisol e Sperb (2010), Dutra e Santos (2010), Fernandes (2018), Gatti (2019), Glat e Pletsch (2004), García (2009), Sasaki (1999), Souza e Rodrigues (2015), Souza, Valentini e Pennuti (2015) e Vigotski (2001). Dessa forma, elaboramos um processo interpretativo para análise das contribuições dos participantes da pesquisa.

Assim seguimos com a análise das Significações em cada Núcleo.

No Núcleo 1, nossa observação se centraliza nas percepções acerca de recursos que favorecem a Educação Inclusiva, onde os principais elementos que foram ressaltados pelos participantes foram: conhecer a individualidade do estudante, informações sobre metodologias, o papel do professor de apoio, presença do psicólogo na escola e necessidade de capacitação. Nesse momento, contávamos apenas com as percepções prévias dos sujeitos. No Núcleo 2, temos nossa observação centrada na ideia de que existe muito preconceito na nossa sociedade. Encontramos um aspecto diferente do Núcleo 1 por não destinar a discussão para educação, mas que se complementam quando pensamos nos aspectos inerentes à pessoa. Já o Núcleo 3 se faz fundamental para o Núcleo 1 e 2, por direcionar a discussão dos termos e terminologias e se tratar de um aspecto essencial para inclusão e contemplar educação e sociedade. O Núcleo 4 nos auxilia a responder parte de nossa questão de pesquisa, e abordamos os empasses e desafios da inclusão, que se relacionam com todos os outros

núcleos. Por fim, o Núcleo 5 também irá nos auxiliar a responder nossa questão de pesquisa, ao abordar a adaptação de atividades e conteúdos de matemática, e se relaciona diretamente com os Núcleos 1, 3 e 4 nas questões relacionadas ao ensino e, por complementaridade, às questões sociais relacionadas no Núcleo 2.

Uma vez apresentado os aspectos de cada núcleo, cabe apresentar os aspectos que assemelham, complementam e articulam em cada núcleo. Em todos eles, temos como raiz de nossa discussão a temática da inclusão, seja em torno dos recursos, da educação, da sociedade ou das formas de tratamento. Porém, entre os recursos que se articulam entre os núcleos, está a Adaptação de atividades e conteúdos, que assumiu um papel importante em nossa pesquisa, pois as discussões ocorreram em um momento formativo voltado para adaptação.

Sendo assim, o presente trabalho centralizou nossos objetivos em ensino e pesquisa, o que justificou a elaboração de nossa Oficina, a fim de termos um espaço de reflexão e também para constituição de nossos dados.

Sendo de ensino os dois objetivos específicos que seguem:

1) proporcionar a reflexão sobre o ensino inclusivo e sobre a adaptação de atividades e conteúdo de matemática; 2) propor a adaptação de atividades de matemática, a fim de despertar um olhar crítico para a necessidade de suporte metodológico adequado e individualizado para cada situação e especificidade do estudante com Deficiência Intelectual.

Os objetivos 1 e 2, listados acima, foram cumpridos, tendo em vista os resultados que foram apresentados na análise dos núcleos, que contêm muitas falas que expressam as reflexões em torno da inclusão e da adaptação de atividades e conteúdos de matemática. Assim, como descrito em nosso material, também tivemos a oportunidade de perceber a criticidade ao adaptar uma proposta, expressa nas falas durante a apresentação, e também nos comentários que agregaram as propostas entre grupos.

Entretanto, os objetivos que seguem exigiram maior interpretação, considerando que nossa análise teve que considerar o pensamento expresso através das palavras, os movimentos da sociedade e cultura implícitos na formação de concepções, e as mudanças de concepções provenientes de momentos de estudos e reflexão em um espaço formativo.

3) identificar quais as concepções em relação à inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual expressa pelos professores participantes de um grupo de discussão; 4) analisar contribuições de um espaço formativo para o desenvolvimento de concepções relacionadas à adaptação de atividades de matemática e compreensão da importância do olhar individualizado para o estudante no ensino inclusivo.

Nossas considerações já vieram surgindo ao longo das análises dentro dos núcleos. Apresentaremos de forma sucinta os resultados em diálogo com nossos objetivos, começando pelo Núcleo 1.

Os participantes, ao serem instigados sobre seus conhecimentos em relação aos aspectos da Educação Inclusiva, foram levados a pensar sobre seu percurso formativo e profissional, e chegaram a conclusão de que havia muito a se pensar sobre o assunto, como a forma de encarar a inclusão na escola e na sociedade, os recursos que são essenciais e sobre suas visões de um modo geral. Com isso, a sugestão que surgiu em diversas falas e em diferentes momentos é que existe uma necessidade imensa de espaços formativos para reflexão sobre a inclusão, sobre o movimento histórico que versa sobre seus avanços e sobre os recursos pedagógicos essenciais ao acesso da pessoa com deficiência. Dessa forma, elaboramos um tópico teórico para ressaltar a importância de espaços formativos para o exercício da docência.

Por meio de nossa Oficina, acreditamos que podemos combater concepções relacionadas ao modo de encarar o estudante em situação de inclusão, como o modo de entender a presença do professor de Apoio como sendo o único responsável pela pessoa com deficiência. Através das leituras sugeridas e dos momentos de discussão, percebemos a surpresa ao se deparar com a legislação que considera a responsabilidade das adaptações como sendo papel do professor regente, cabendo ao professor Apoio oferecer suporte para o bom andamento da proposta.

Com isso, pudemos identificar alguns sentidos que foram constituídos por meio do ambiente cultural de trabalho em que o professor estava inserido. O conhecimento da legislação de inclusão e o entendimento sobre o que de fato versa incluir uma pessoa permeou algumas zonas de sentidos que foram mediadas pela experiência social e cultural, e que, ao ser expressa através das falas, demonstrou Significações mais sólidas após reflexões.

Seguindo para o Núcleo 2, ainda dialogando com objetivo 3, observamos a perspectiva da inclusão voltada para sociedade, e, na fala dos participantes, o preconceito da família caracterizando um impasse para Educação Inclusiva, tendo em vista que sua não aceitação impede a identificação da deficiência, e, conseqüentemente, atrapalha o desenvolvimento mediado pelos recursos oferecidos ao estudante em situação de inclusão.

Nesse momento, percebemos que os participantes foram categóricos em dizer que se trata de um grande desafio. Direcionamos nossa discussão para compreender a visão individual de uma das participantes que relata a inexistência de políticas públicas, o que dificultaria que as famílias mais carentes tivessem acesso a laudos médicos, pela burocracia

existente na marcação de consultas pelos SUS. Ressaltaram a importância da aceitação da família, que resulta na busca de recursos na área da saúde, e que a existência de políticas públicas pode facilitar o acesso a esses recursos, sendo fundamental naturalizar as deficiências e a existência dos recursos a serem oferecidos.

Percebemos que os participantes carregam consigo concepções mais atualizadas, que versam sobre a construção social que foi constituída em movimentos e lutas coletivas da pessoa com deficiência, que trouxeram mudanças sociais e culturais de participação na sociedade da pessoa com deficiência. Mostra que, mesmo que os participantes não tenham amplo conhecimento sobre essas mudanças e sobre as formas de agir, existe uma percepção geral sobre essa mudança na forma de reconhecer e sobre os direitos da pessoa com deficiência.

No Núcleo 3, prosseguimos com a discussão que versa sobre as conquistas das pessoas com deficiência que resultou também em mudanças na forma de tratamento. De modo geral, os participantes reconhecem e atribuem o *Significado* à necessidade de conhecer os termos corretos. Nos chama atenção uma questão que tange diretamente ao processo de inclusão, e que reflete a carência de conhecimentos em seus ambientes culturais de trabalho, ao relatarem que presenciaram profissionais da equipe pedagógica se referirem ao estudante com Deficiência Intelectual como aluno PDI. Nossa análise se volta para a cultura do sujeito e, com isso, identificamos a necessidade da existência de espaços formativos, que levem conhecimento sobre o processo de inclusão, no qual rotular o estudante só tende a prejudicar a proposta, tendo em vista que as pessoas replicam algumas coisas sem refletir muito sobre o assunto. Assim, ressaltamos a importância do cuidado com as formas de tratamento, que colocadas inadequadamente podem propagar preconceito.

Ao seguirmos para Núcleo 4, buscamos uma observação em torno dos empassos e desafios no processo de inclusão, dialogando com nosso objetivo 3.

Ao longo da Oficina, algumas leituras foram sugeridas e percebemos algumas ideias amadurecendo durante as discussões acerca da temática. Na concepção dos professores, para que ocorra a proposta de inclusão é fundamental que exista diálogo entre a família e a escola, entre os profissionais da gestão escolar e professores, assim como a existência de salas de recursos dentro da escola permitindo a troca de ideias entre os profissionais, e também o acompanhamento dos profissionais da área de saúde e assistência social. Porém, afirmaram que o diálogo ainda não existe, as salas de recursos não são ofertadas em todas as escolas e o acompanhamento pela equipe da saúde é dificultado. Com isso, percebemos que a concepção sobre o que tange o processo de inclusão existe, mas que suas experiências refletem um

sistema que ainda não está preparado, sendo fundamental uma mudança nas ações que contemplem os aspectos mencionados acima e também um espaço para escuta ativa sobre as necessidades dos estudantes.

Na sequência, seguimos para o Núcleo 5, em que observamos as Significações dos participantes acerca do exercício de adaptar atividades e conteúdos de matemática, e, assim, buscamos dialogar com nosso objetivo 4.

Os participantes refletiram sobre a importância de articular melhor as normativas de inclusão, a fim de deixar clara a responsabilidade do professor regente em elaborar atividades adaptadas para o estudante com deficiência, combatendo o consenso cultural que transfere a responsabilidade do estudante para o professor de Apoio ou ao professor da sala de recurso. Ressaltaram também que não tem acesso à elaboração do PDI e muitas vezes nem tem acesso a ele.

Em nossa Oficina, chamamos atenção para a importância desse documento, para elaboração de uma proposta e para o acompanhamento do estudante, e que seu uso como recurso pode potencializar a aprendizagem do estudante e facilitar a elaboração de uma proposta inclusiva. Ao chamar a atenção para esse aspecto, subentende-se a importância do olhar individualizado para esse estudante, e o quão importante é a elaboração de materiais que atendam suas necessidades.

Ao refletirmos sobre a importância da adaptação e o nosso objetivo 4, relacionamos a questão que segue a uma resposta que sintetiza maior parte das respostas dos participantes.

Em relação a Adaptação de atividades de matemática, houve alguma mudança em sua concepção após o desenvolvimento da Oficina?

Cristine: *“Houve diversas mudanças quanto ao desenvolvimento de materiais didáticos para alunos com deficiência ao longo da oficina. A primeira delas, relacionada ao material que deveria ser apresentado para os alunos com deficiência e como desenvolvê-los. Acreditava que as atividades deveriam ser complexas de maneira a requerer muito tempo na elaboração/confecção do material. Com a oficina percebi que os materiais podem ser realizados com o material disponível para os professores e que nem toda atividade adaptativa, precisa necessariamente de um material manipulativo para trabalhar com esses alunos, por exemplo. Segunda mudança, foi na concepção de que a atividade diferenciada para alunos que possuem alguma deficiência deveria ser desenvolvido somente para ele na sala de aula. Durante o curso, acompanhamos, vimos e apresentamos exemplos de atividades adaptadas para alunos com deficiência intelectual que podem ser realizadas com todos os*

alunos na sala de aula. Estas atividades podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupos, o que ajuda na interação de todos os alunos na sala de aula.”

De modo geral, os participantes se surpreenderam com a sugestão das atividades adaptadas, por se tratar de propostas elaboradas com materiais simples e de fácil acesso. Assim, também percebemos uma ressignificação sobre o exercício de adaptar uma atividade ou conteúdo, que se constituiu após a participação de um espaço formativo que permitiu a reflexão e o exercício de elaborar uma atividade adaptada com base no perfil de um estudante expresso em seu PDI.

Por fim, nossa questão direcionadora é: *Que significação é expressa por professores de Matemática e Pedagogos acerca do ensino inclusivo e à adaptação de materiais e conteúdos para estudantes com Deficiência Intelectual?*

De modo geral, os participantes atribuem a significação sobre a inclusão de forma a compreender aspectos gerais de sua evolução, em que reconhecem a importância de acolher e oferecer um tratamento igualitário a todas as pessoas, mas reconhecem uma carência em relação às especificidades que são poucos discutidas em espaços acadêmicos, sobre os recursos pedagógicos disponíveis para o trabalho na área da educação, sobre a dificuldade de naturalização das diferenças por parte da sociedade e sobre as condições de acessibilidade que asseguram o pleno desenvolvimento da proposta.

Entretanto, em relação à adaptação de atividades e conteúdos, inicialmente o *Sentido* expresso pelos professores acerca do exercício de adaptar uma atividade é de que não era sua responsabilidade e que demandaria um tempo que os professores regentes não têm. Ao longo da Oficina e após a apresentação de propostas adaptadas e da oportunidade de se adaptar uma atividade, na oportunidade de um discussão em grupo, percebemos uma mudança de concepção, onde, através de seus relatos, disseram perceber que o exercício de adaptar uma atividade pode ser feitos com materiais de fácil acesso e que a proposta poderia ser significativa para toda turma, assim como, demonstraram entender, por meio do estudo das normativas de inclusão, que a responsabilidade por todos os estudantes é do professor regente de aulas.

Esperamos que as discussões e conclusões ocorridas a partir dessa investigação não venham se perder, e que independa dos empasses e desafios a serem encontrados, que o modo de pensar a inclusão se fundamente na naturalização, na responsabilidade e no acreditar nesse processo. Assim, nossa pesquisa teve o intuito de ser mais uma mediação através do espaço formativo que foi construído, com intenção de contribuir para mudanças de práticas pedagógicas que contemplem todos os estudantes em sua diversidade, representando assim

meu interesse e carinho em especial pela Educação Inclusiva. Que esta pesquisa possa inspirar práticas na Educação Inclusiva!

REFERÊNCIAS

AAMR . AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports. Washington: AAMR, 2002.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, DF, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, n. 113, p. 51-64, 2001.

ARAÚJO, Yesmin Correia Dias de. **Uma adolescente, um diagnóstico de Deficiência Intelectual e a resolução de problemas matemáticos**: histórias de exclusão e possibilidades de superação. 2013. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

BARTMEYER, Claudilene Aparecida Pandorf *et al.* **Ensino de habilidades monetárias para educandos com Deficiência Intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2015.

BISOL, Cláudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010.

BORBA, C. M. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. v. 3, p. 10.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 21 nov. 2021.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

CARVALHO, Márcia Maria Dias. **A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com Deficiência Intelectual na educação de jovens e adultos**: desafios e perspectivas. 2019. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CENCI, Adriane. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Trabalhos apresentados...** Florianópolis: UFSC, 2015.

CRUZ, Renata de Fátima Santana. **APP MIX GAME**: ferramenta educacional para adolescentes com Deficiência Intelectual. 2020. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana**. *In: CONGRESSO NACIONAL DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO*, 23., 2014, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2014. p. 254-276.

DUTRA, Cláudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 5, n. 1, 2010.

EISENHART, M. The ethnographic research tradition and mathematics education research. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, v. 19, p. 103, 1988.

FELIPE, Marina Andrades. **Educação Inclusiva: percepções na formação inicial de professores que ensinam matemática na educação básica**. 2019. 100 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2019.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Educação matemática inclusiva: adaptação X construção. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 1, n. 1, p. 78-95, 2018. Disponível em: http://www.matematicainclusiva.net.br/pdf/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Matem%C3%A1tica%20Inclusiva_Adapta%C3%A7%C3%A3o%20X%20Constru%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos *et al.* “**Sistema educacional inclusivo**”: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com Deficiência Intelectual. 2017.107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FIGUEIREDO, Flávia Tófani; NEGREIROS, Rivani Lopes; ARAÚJO, Rosenéri Lago S. A Educação Inclusiva e o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro-Unipac**, Teófilo Otoni, v. 2178, p. 6925, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FLORES, Maria Marta Lopes. Professores de apoio. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 26., 2013, Recife. **Anais [...]**. Goiânia: ANPAE, 2013. 14 p. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MariaMartaLopesFlores-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, v. 8, p. 7-22, 2009.

GATTI, Angelina Bernadete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GIL, Antonio Carlos *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 33-40, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4913>. Acesso em: 18 nov. 2022.

GUADAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 437-452, 2015.

IBGE educa. Pessoas com deficiência – Censo 2010. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LINS, Graciela Sieglach *et al.* **O ensino de matemática para alunos do 9º ano com Deficiência Intelectual atendidos na sala de recursos multifuncional**. 2019. 129 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.

LIMA, Lucas. O que é Jamboard? **Tecnoblog**, 2020. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/google-jamboard-g-suite/#:~:text=O%20Google%20Jamboard%20%C3%A9%20um,para%20intera%C3%A7%C3%A3o%20com%20os%20aplicativos>. Acesso em: 10 out, 2020.

LUCKASSON, R. *et al.* **Mental retardation**: definition, classification, and systems of support. 10th ed. Washington: American Association on Mental Retardation, 2002.

MACHADO, Sonia. **Deficiência intelectual/ inclusive eu**. Multirio. Youtube, ago, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CQQ9acLTKEQ>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS - DSM-IV. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

MARCHESAN, Andressa; CARPENEDO, Rejane Fiepke. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 40, p. 56-66, 2021.

MASCIANO, Cristiane Ferreira Rolim. **O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com Deficiência Intelectual**. 2015. 179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

MATEUS, Andreia Barbosa. **O letramento matemático: um olhar sobre atividades propostas para alunos com Deficiência Intelectual de uma escola pública**. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2016.

MILLI, Elcio Pasolini. **Desenvolvimento do pensamento aritmético de um estudante com Deficiência Intelectual na educação de jovens e adultos**. 2019. 215 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante: orientações para construção**. Belo Horizonte: SEE, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Institui as diretrizes para normatização e organização da educação especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. Campinas: Papyrus, 2003.

NOLETO, Carine Almeida Silva. **A construção do número pela criança com Deficiência Intelectual: a percepção entre diferentes ambientes escolares**. 2019. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2019.

NORONHA, Adriela Maria. **Desenvolvimento do pensamento algébrico em alunos com Deficiência Intelectual no atendimento educacional especializado na perspectiva histórico-cultural**. 2019. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Luis, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NUNES, Camila da Silva. **Alunos com TDAH em Atendimento Educacional Especializado: um estudo sobre a aprendizagem de conceitos matemáticos**. 2018. 235 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

OMS. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados à Saúde**. 10 revisão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993. v. 1.

OPAS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

ORTIZ, Katiúscia Texeira Dias *et al.* **Possibilidades e limites do trabalho colaborativo: o processo de aprendizagem das equações de primeiro grau pelos alunos com Deficiência Intelectual**. 2019. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

PAIVA, Amanda Garcia Bachiega. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM PROCESSO PARA NORTEAR AS AULAS DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**. 2018. 135 f. Dissertação.(Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) -Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2018.

PALITOS de picolé de madeira. Disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1388037809-palito-de-picole-madeira-colorido-ponta-redonda-c-50>. Acesso em: 08 fev.2021.

PATRICÍO, Maria Aparecida Marcelino. **Aluno com Deficiência Intelectual no atendimento educacional especializado em matemática**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

PEREIRA, Lidiane Maciel. **Déficit/Deficiência Intelectual e suas relações com a educação matemática: uma análise de pesquisas acadêmicas**. 2019. 77 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

RAIÇA, D.; OLIVEIRA, M. T. B. **A educação especial do deficiente mental**. São Paulo: E.P.U, 1990.

ROCHA, Naiara Chierici da. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. 2016. 134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

RODRIGUES, Lis Borges. **O uso da calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de aritmética para os alunos com Deficiência Intelectual inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2015. 237p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RODRIGUES, Sastria de Paula *et al.* **A aprendizagem do conceito científico de fração por alunos com Deficiência Intelectual: os resultados de uma intervenção**. 2017.168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

SANTOS, Flávia Fassarella Cola dos. **Apropriação do conceito de números por um estudante com síndrome de willians**: estudo de caso com base no conceito de compensação de Vigotski. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Fernanda Cinthya de Oliveira. **O uso de instrumentos midiáticos no processo de escolarização de alunos com diagnóstico de deficiência na educação básica**. 2017. 103 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SOUZA, Alas; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. **Educação Inclusiva e formação docente continuada**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21491_10456.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

SOUZA, Fabiola Fleischfresser de; VALENTE, Pedro Merhy; PANNUTI, Maísa. **O papel do professor de apoio na inclusão escolar**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17749_7890.pdf. Acesso em: 21 nov. 2021.

SOUZA, Marlucy Campos de Almeida Reisinger de. **Tecnologia assistiva na aprendizagem da Matemática pelo aluno com Deficiência Intelectual**. 2016. 259 p. Dissertação (Mestrado em Práticas de Educação Básica) - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VIGINHESKI, Lúcia Virginia Mamcasz. **O soroban na formação de conceitos matemáticos por pessoas com Deficiência Intelectual**: implicações na aprendizagem e no desenvolvimento. 2017. 275 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2017.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, p. 139-151, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2001. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/v8ces85>. Acesso em: 21 nov. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Fundamentos de la defectología**. Madrid: Vísor, 1997. (Obras escolhidas, 5).

APÊNDICE A

Questionário perfil.

Quadro 6 - Questionário perfil.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	
DADOS PESSOAIS	
Nome:	
Idade:	
Endereço:	
Bairro:	
Cidade:	Telefone:
Qual codinome quer que seja usado na pesquisa?	
FORMAÇÃO INICIAL	
Curso Superior:	
Instituição: () Pública () Privada	
Nome da Instituição:	
Ano de início e término do curso:	
PÓS-GRADUAÇÃO	
Nome do Curso:	
Instituição: () Pública () Privada	
Modelo: () Presencial () Semipresencial () A distância	
Nome da Instituição:	
Ano de início e término do curso:	
() Não possuo formação continuada (pós-graduação)	
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
Quanto tempo tem de atuação profissional docente? Em que ano começou a lecionar?	
Em que ano começou a lecionar no Ensino Fundamental?	
Em quais anos?	
Quais disciplinas?	
Por quanto tempo?	
Em que ano começou a lecionar no Ensino Médio?	
Em quais anos?	
Quais disciplinas?	
Por quanto tempo?	
Escola :	
() Pública () Privada	
() Ensino Fundamental () Ensino Médio	
Há alguma objeção em fazer a áudio-gravação das reuniões? () SIM () NÃO	
Obs.: Se tiver mais alguma informação que considere importante pode acrescentar aqui.	

APÊNDICE B**Questionário final oficina de adaptação de atividades de matemática.**

- 1- Qual seu nome?
- 2- Em relação a adaptação de atividades de matemática, houve alguma mudança em sua concepção após o desenvolvimento da Oficina? Se sim, especifique como você entendia a adaptação de atividades antes da Oficina e como entende agora.
- 3- Você considera suficiente o que foi desenvolvido durante seu processo formativo inicial, com relação à Educação Especial?
- 4- Após a Oficina, houve alguma mudança na sua concepção em relação ao ensino na escola comum inclusiva?
- 5- Você pode descrever como considera um ambiente inclusivo ideal? (Recursos; situações; dinâmicas; adaptações ...)
- 6- Você acredita que deva acontecer alguma mudança em relação aos sistemas de apoio oferecidos a Educação Especial na escola comum inclusiva?
- 7- De que forma a escola, família e comunidade podem ajudar no processo de desenvolvimento escolar e social da pessoa com Deficiência Intelectual? Quais condições são necessárias? Quais recursos você considera fundamentais?
- 8- Comente suas impressões sobre o Ensino Inclusivo e sobre o espaço da Escola Especial. Qual espaço você considera mais adequado ao estudante com Deficiência Intelectual?
- 9- Você avalia a Oficina como satisfatória?
- 10- Tem algum aspecto que gostaria de ter aprofundado mais durante o curso? Se sim, descreva.
- 11- Espaço para sugestões.

APÊNDICE C

Roteiro de questões para os encontros.

I) Roteiro questões para o primeiro encontro:

- 1) Você tem ou já teve experiência com estudantes com Deficiência Intelectual? Se sim, fale um pouco sobre essa experiência.
- 2) Qual sua percepção em relação ao atendimento do estudante em situação de inclusão nas escolas regular?
- 3) Em relação às políticas atuais em torno da Educação Especial. Você concorda com a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual em classes regulares?
- 4) Como você acha que deveria ser o atendimento do estudante com Deficiência Intelectual no Ensino Regular?
- 5) Como você percebe o diálogo entre o professor regente de aulas e o professor de apoio?
- 6) Como você acha que deveria ser a comunicação entre eles, para favorecer o processo de construção do conhecimento do estudante com deficiência? Quais fatores são considerados positivos e/ou negativos na dinâmica do trabalho conjunto entre professor de apoio e professor regente de aulas?
- 7) No contexto da escola regular você já recebeu orientações sobre o perfil e como lidar com o estudante com deficiência, previamente? E sobre os recursos disponibilizados no programa de inclusão, como por exemplo, oAEE (Atendimento do Educacional Especializado) e as funções do Professor de Apoio?

II) Roteiro de indagações para o segundo encontro:

- 1) Quais os principais aspectos você destaca no texto acerca da Educação Especial?
- 2) De maneira geral, ao que tange a Educação Especial. Antes da leitura você tinha alguma concepção diferente? Comente sobre isso.

III) Roteiro Impressões vídeo, documentário e leitura sugerida para terceiro encontro:

- 1) Ao assistir o vídeo da Kelly, você traz algum destaque à experiência relatada por ela?
- 2) Com base no vídeo e no documentário assistido você acrescenta alguma ideia sobre modelo de ensino que melhor atenderia a demanda das necessidades da pessoa com Deficiência Intelectual?
- 3) Como você percebe a aceitação e compreensão da sociedade em relação à Deficiência Intelectual?

- As pessoas (sociedade) acolhem?
 - Existem oportunidades de emprego?
 - As famílias estão preparadas?
 - As escolas estão preparadas? O que falta?
 - Existe espaço para o lazer?
- 4) Comente sobre as práticas de segregação citadas no texto.
- 5) O texto foi escrito na década de 90, e nos dias atuais você citaria alguma experiência que classificaria como prática de segregação?
- Não precisa citar o nome da escola, ou apresentar detalhes pessoais das pessoas envolvidas. Apenas comente da situação vivenciada.
- 6) Como você relaciona as práticas educacionais no Ensino Especial da década de 90 e nos dias atuais? Percebe avanços?
- 7) Você acredita que a escola é acessível para todos estudantes?
- Se sim, comente sobre isso.
 - Se não, comente sobre isso.
- 8) Comente pontos que considerou interessantes no texto.

IV) Roteiro para o quarto encontro:

1) Adaptação às atividades para estudante com Deficiência Intelectual.

Habilidades trabalhadas:

- Multiplicação, a adaptação realizada traz a perspectiva de construção do conceito de multiplicação.
 - Conteúdo a ser definido do Ensino Fundamental (Anos Finais) .
 - Conteúdo a ser definido do Ensino Médio.
- 2) Observação do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de alguns estudantes, e apresentação da proposta de adaptação de uma atividade do Ensino Fundamental (Anos Finais) ou Ensino Médio realizada pelos participantes da Oficina.
- 3) Você considera importante conhecer aspectos clínicos do estudante com Deficiência Intelectual?

V) Roteiro para o quinto encontro:

- Apresentação das atividades adaptadas realizadas pelos participantes da Oficina.
- Provocar os participantes a pensar nas atividades adaptadas apresentadas como fonte de inspiração para outras adaptações e pedi-los que proponham sugestões.

VI) Roteiro para o sexto encontro com entrevista em grupo:

- Você considera suficiente o que foi desenvolvido durante seu processo formativo inicial, com relação à Educação Especial?
- Após a Oficina, houve alguma mudança na sua concepção em relação ao Ensino Inclusivo, na escola regular?
- Você pode descrever como considera um ambiente inclusivo ideal?
- Recursos; situações; dinâmicas; adaptações ...
 - Você acredita que deva acontecer alguma mudança em relação aos sistemas de apoio oferecidos a Educação Especial?
- Informações por parte da organização escolar; diálogo entre supervisores, professores e professores de apoio; informações do que acontece nas salas de recursos.
 - De que forma a escola, família e comunidade podem ajudar no processo de desenvolvimento escolar e social da pessoa com Deficiência Intelectual?
- Quais condições são necessárias?
- Quais recursos são considerados fundamentais?
 - Comente suas impressões sobre o Ensino Inclusivo e sobre o espaço da Escola Especial.
- Qual espaço você considera mais adequado ao estudante com Deficiência Intelectual?
 - Como você avalia a Oficina?
- Satisfatório ou não satisfatório;
- Aspectos que ainda ficou em dúvida;
- Descreva sugestões;

Figura 3 - Modelo de atividade tradicional.

$2+2 =$		$2 \times 2 =$	
$2+2+2 =$		$2 \times 3 =$	
$2+2+2+2 =$		$2 \times 4 =$	
$2+2+2+2+2 =$		$2 \times 5 =$	
$2+2+2+2+2+2 =$		$2 \times 6 =$	
$2+2+2+2+2+2+2 =$		$2 \times 7 =$	
$2+2+2+2+2+2+2+2 =$		$2 \times 8 =$	
$2+2+2+2+2+2+2+2+2 =$		$2 \times 9 =$	
$2+2+2+2+2+2+2+2+2+2 =$		$2 \times 10 =$	

Fonte: Da autora (2021).

II) Atividade 2

Unidade Temática: Geometria

Objetos de conhecimento: Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.

Habilidades: Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas.

Material: Folha de papel quadriculado, lápis colorido e lápis.

Objetivos: Aprender a marcar pontos no Plano Cartesiano

Organização do jogo

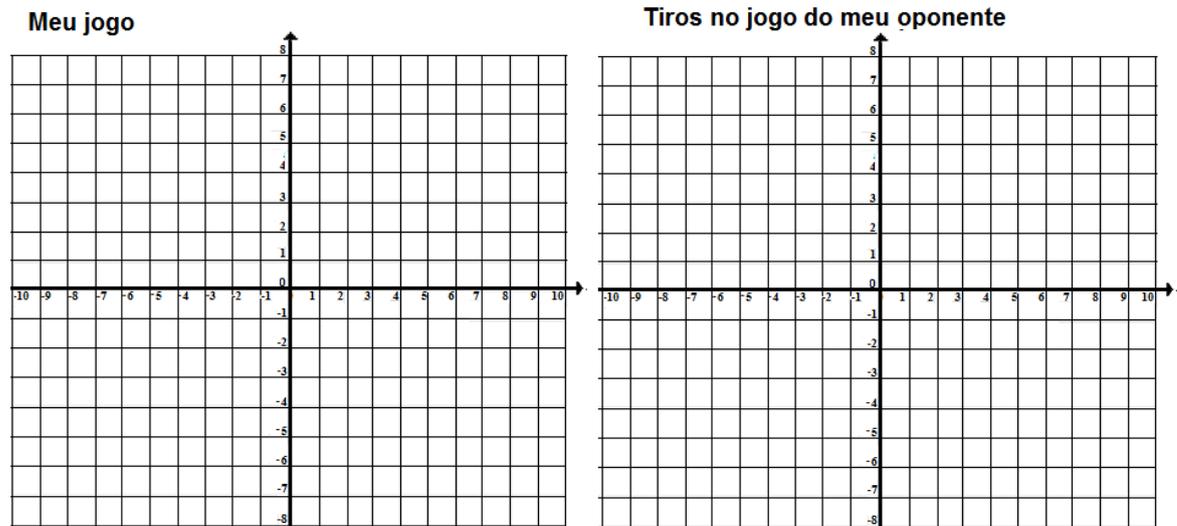
1. Cada jogador distribui suas embarcações pelo tabuleiro, marcando os quadrados em que estarão ancoradas as suas embarcações da seguinte forma: um porta-aviões (cinco quadrados); dois encouraçados (quatro quadrados cada um); três cruzadores (três quadrados cada um); quatro submarinos (dois quadrados cada um).
2. As embarcações devem ocupar os quadrados na extensão de uma linha ou de uma coluna. Por exemplo, um porta-aviões deve ocupar cinco quadrados em uma linha ou em uma coluna.
3. Não é permitido que duas (2) embarcações se toquem ou se sobreponham.

4. Deve ser distribuída pelo menos uma embarcação em cada quadrante.
5. A função do juiz é observar se os jogadores estão marcando corretamente os pontos nos dois tabuleiros (no tabuleiro do seu jogo e no tabuleiro de controle dos tiros dados no tabuleiro do adversário).

Regras do jogo

- Cada jogador não deve revelar ao seu oponente a localização de suas embarcações.
- Os jogadores decidem quem começa a atirar.
- Cada jogador, na sua vez de jogar, tentará atingir uma embarcação do seu oponente. Para isso, indicará ao seu oponente um ponto (tiro) no plano cartesiano dando as coordenadas x e y desse ponto. Lembrando que as coordenadas x, y são pares ordenados (x, y) em que o primeiro número deve ser lido no eixo x e o segundo no eixo y .
- O oponente marca o ponto correspondente no seu tabuleiro e avisa se o jogador acertou uma embarcação, ou se acertou a água. Caso tenha acertado uma embarcação, o oponente deverá informar qual delas foi atingida. Caso ela tenha sido afundada, isso também deverá ser informado. Uma embarcação é afundada quando todos os quadrados que formam essa embarcação forem atingidos.
- Para que um jogador tenha o controle dos pontos que indicou ao seu oponente, deverá marcar cada um dos pontos indicados no plano correspondente ao do oponente no seu tabuleiro.
- Para acertar uma embarcação, basta acertar um dos vértices de um dos quadrados em que a embarcação está ancorada.
- Para afundar uma embarcação, é preciso acertar pelo menos um dos vértices de cada um dos quadrados em que a embarcação está ancorada.
- Se o jogador acertar um alvo, tem direito a nova jogada e assim sucessivamente até acertar a água ou até que tenha afundado todas as embarcações.
- Se o jogador acertar a água, passa a vez para o seu oponente. Também passará a vez para o seu oponente ou perderá uma jogada o jogador que marcar um ponto de forma incorreta, em qualquer um dos tabuleiros. Esse erro deve ser indicado pelo juiz.
- O jogo termina quando um dos jogadores afundar todas as embarcações do seu oponente.

Figura 4 - Tabuleiro do Jogo Batalha Naval com Coordenadas Cartesianas.



Embarcações: 1 porta-avião (5 quadrados) 2 encouraçados (4 quadrados cada)
3 cruzadores (3 quadrados cada) 4 submarinos (2 quadrados cada)

Fonte: Da autora (2021).

Modelo tradicional de atividade:

1. Localize os pares ordenados no plano cartesiano:

- a) (-9, 4)
- b) (8, 3)
- c) (0, -3)
- d) (-4, -9)
- e) (8, 0)

III) Atividade 3

Unidade Temática: Números.

Objetos de conhecimento: Potenciação.

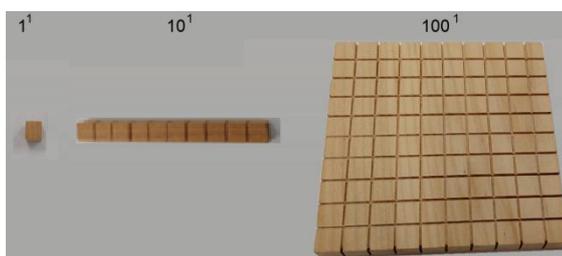
Habilidades: Calcular potências.

Objetivo: O uso do Material Dourado permite que o estudante reconheça a operação de potenciação de forma visual e manipulável, aumentando a possibilidade de abstração em torno do conceito de potenciação.

Materiais: Material dourado, lápis, borracha e folha de atividades.

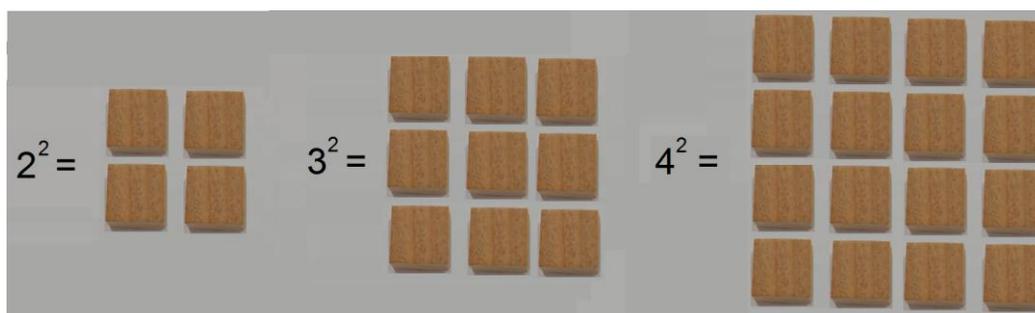
Exemplos:

Figura 5 - Potenciação de expoente um com Material Dourado.



Fonte: Da autora (2022).

Figura 6 - Potenciação de expoente dois com Material Dourado.



Fonte: Da autora (2022).

Figura 7 - Potenciação de expoente três com Material Dourado.

$$3^3 =$$



Fonte: Da autora (2022).

Modelo atividade tradicional:

1) Escreva no caderno as multiplicações correspondentes a cada potência.

a) $3^3 = 3 \times 3 \times 3 = 27$

Observação: Os professores aplicam a proposta em casa para verificar a viabilidade.

APÊNDICE E

Materiais sugeridos para o ensino de estudantes com Deficiência Intelectual.

Palito de picolé

Figura 8 - Ferramenta tradicional para ensino de contagem.

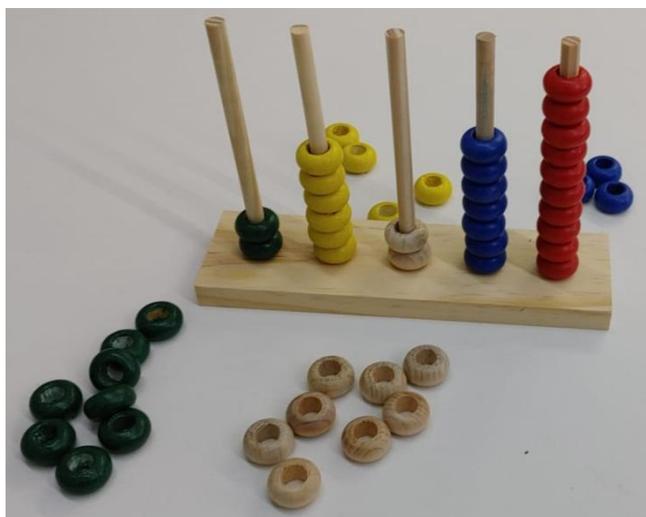


Fonte: PALITOS... (2019).

Ábaco – Aberto

Auxilia na aprendizagem das quatro operações, sistema de contagem, na representação do sistema de numeração decimal, entre outras funções.

Figura 9 - Modelo Ábaco.

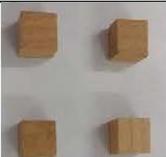
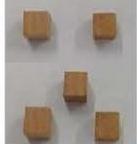
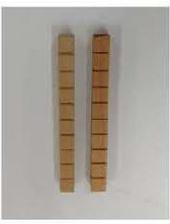
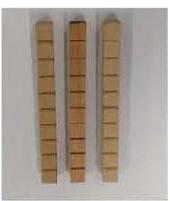
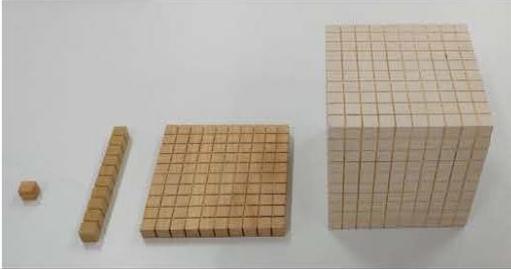


Fonte: Da autora (2022).

Material Dourado

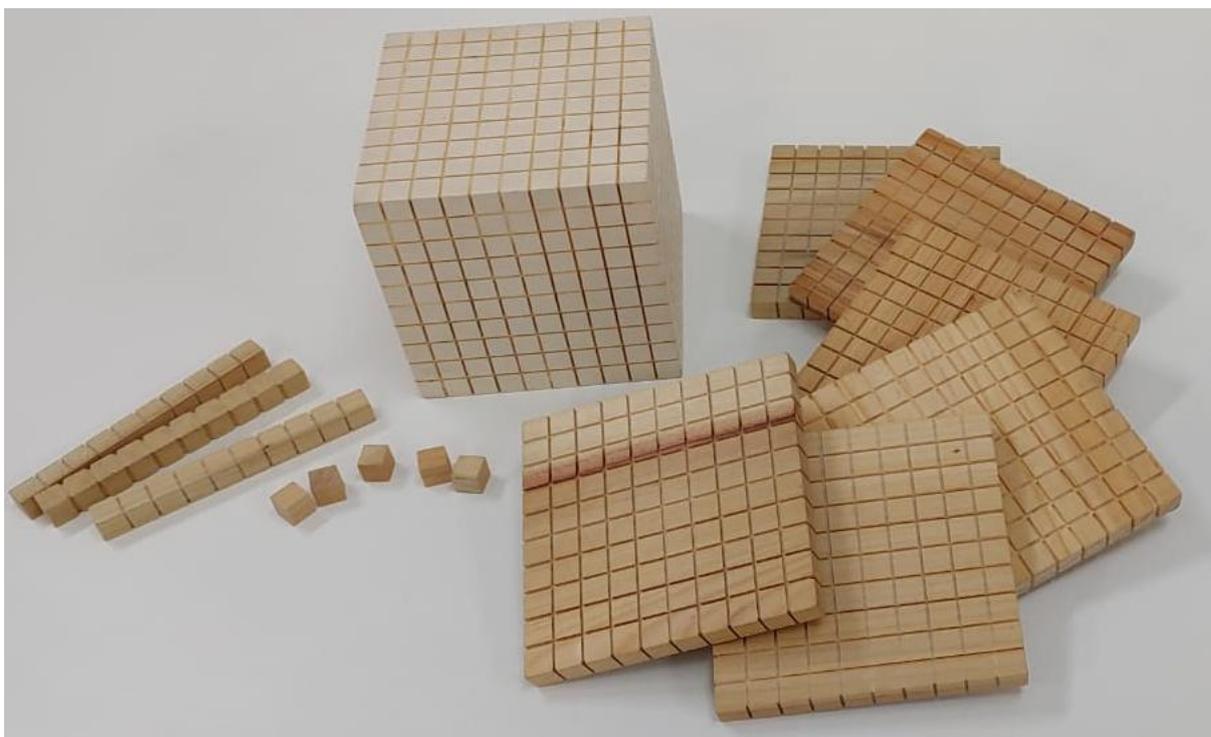
Auxilia a aprendizagem do sistema posicional decimal, bem como a realização de diversas operações, no sistema de contagem, entre outras.

Figura 10 - Material Dourado.

				
um 1 unidade	dois 2 unidades	três 3 unidades	quatro 4 unidades	cinco 5 unidades
				
seis 6 unidades	Sete 7 unidades	oito 8 unidades	nove 9 unidades	dez 10 unidades 1 dezena
				
dez 1 dezena	vinte 2 dezenas	trinta 3 dezenas	quarenta 4 dezenas	cinquenta 5 dezenas
				
sessenta 6 dezenas	setenta 7 dezenas	oitenta 8 dezenas	noventa 9 dezenas	cem 10 dezenas 1 centena
				
Mil		Peças do material dourado		

Fonte: Da autora (2022).

Figura 11 - Material Dourado.



Fonte: Da autora (2021).

APÊNDICE F

Modelo de PDI utilizado na Oficina.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO/PDI (FICTÍCIO) (AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EVOLUTIVA DO ALUNO)

1.0. Identificação:

2. Dados do (a) aluno (a):

2.1. Nome (fictício) : Denis Rodrigues

DN:

2.2. Filiação: (pai/mãe ou responsável)

2.3. Série/ciclo: EJA Anos Finais

2.4. **Necessidades educacionais especiais apresentadas decorrentes da deficiência ou condutas típicas:** Aluno necessita de Atendimento Educacional Especializado, Flexibilização Curricular, Plano de Desenvolvimento Individual.

3. Histórico da vida escolar:

3.1. **Com que idade o educando começou a frequentar a escola?** Aos dois anos de idade

3.2. **Onde e como foi esse percurso até o momento?** Seu percurso escolar iniciou-se em São Paulo até os dez anos de idade, quando veio para Lavras permaneceu por volta de 4 anos na (Escola Especial), depois frequentou o (Escola particular) por três anos e em seguida foi para o (Escola Particular) em um sala especial por dois anos. Em 2013 não frequentou escola e retornou para (Escola Especial) em 2014.

Descreva as aprendizagens e as dificuldades observadas nos alunos de acordo com os itens abaixo:

4.0. Habilidades comunicativas verbais e não verbais

Observação: Apresenta certa dificuldade na comunicação verbal, tem boa interpretação e certa organização de ideias e clareza quanto ao que lhe é solicitado.

Atenção: Demonstra atenção e persistência nas atividades a serem realizadas.

Escuta: É comunicativo, consegue se expressar, aguarda sua vez de falar e responde ao que lhe é solicitado.

4.1. **Habilidade para manifestar informação sobre si mesmo e seu ambiente:** É capaz de relatar fatos do seu cotidiano, apesar de apresentar uma dificuldade com a cronologia e demonstra estar incluído em seu meio social e familiar. Possui um bom conhecimento de mundo.

4.2. **Habilidade de auto-expressão e capacidade para resolução de problemas:** Demonstra iniciativa social e estabelece diálogo, relatando fatos do seu cotidiano e suas experiências

peçoais. Uma de suas dificuldades é aceitar o ponto de vista do outro, demonstrando ter senso crítico em algumas situações que podem ofender seus colegas, necessitando de intervenção, para a solução das mesmas.

Controle executório de seus conhecimentos: O aluno demonstra controle de suas ações motoras, é capaz de fazer escolhas, cumpre regras e combinados, na maioria das vezes, apresenta certa organização do pensamento e verbalização, utilizando-se de algumas estratégias para adquirir e utilizar-se do conhecimento.

Intervenções: Desenvolver atividades que tenham em seu contexto o objetivo de desenvolver a valorização de atitudes de respeito e valorização do outro. Atividades que envolvam sentimentos, emoções, através do trabalho com músicas, teatro, trabalho em grupo, jogos de regras, histórias de valores, cooperação, rodas de conversa, dentre outras.

5.0. Habilidades Intelectuais

5.1. Habilidades para planejamento de ações: O aluno apresenta certa organização do pensamento e verbalização, utilizando-se de algumas estratégias para adquirir e utilizar-se do conhecimento, é capaz de realizar atividades em sequência, é capaz de planejar e organizar suas atividades.

5.2. Raciocínio: O aluno apresenta um bom raciocínio, sendo capaz de fazer associação com o que observa em livros, revistas, filmes com algumas vivências do cotidiano.

5.3. Memória: O aluno apresenta uma boa memória imediata, necessitando de intervenção para aprimorar ainda mais sua capacidade de memória mediata, levando a abstração de conhecimentos. Boa percepção visual e auditiva.

5.4. Compreensão de ordens simples e complexas: É capaz de cumprir ordens e comandos simples, demonstrando independência nas tarefas que lhe são solicitadas.

5.5. Leitura: Consegue realizar leitura de pequenos textos, fazendo a junção silábica e dando sentido à palavra mesmo apresentando certa gagueira, apresenta certa dificuldade na interpretação necessitando de intervenção.

5.7. Escrita: O aluno encontra-se no nível alfabético de escrita, é capaz de escrever seu próprio nome, escrever com letra cursiva, é capaz de fazer registros escritos com palavras e redigir pequenos textos. Diferencia letras e números de outros símbolos gráficos.

5.8. Conceitos matemáticos: Não têm apresentado avanços, e demonstra pouco interesse pela disciplina, não procura auxílio da professora quando não consegue resolver questões. O estudante consegue identificar alguns conceitos sem apresentar dificuldades: (alto/ baixo; longe/ perto; dentro/fora, em cima/ em baixo; mão direita/mão esquerda). Conhece as cores, e não identifica algumas figuras geométricas planas. Nas histórias matemáticas o estudante

depende totalmente da intervenção do professor. Reconhece os numerais até aqui trabalhados (0 até 10) porém não sabe sua representabilidade, não sabendo organizá-los em ordem crescente e decrescente.

5.9. Cálculos matemáticos: Realiza operação de adição com intervenção da professora. É capaz de realizar situações problemas que envolvem operação de adição e ainda necessita de material concreto para operar. Não há previsão de que consiga consolidar a operação de divisão e multiplicação até o final do ano.

5.10. Manejo de dinheiro: Reconhece algumas moedas e notas, mas não realiza troco com valores acima de 50. Apresenta pouco potencial para avançar. Não apresentou avanços no segundo semestre.

5.11. Conhecimentos de História e Geografia: O aluno apresenta boa noção espacial como o trajeto de sua casa para escola, sabe seu endereço, seu bairro, localiza-se no recinto da escola e possui independência para locomover-se dentro da mesma, possui noção temporal de dia da semana, mês e ano, demonstra ter conhecimento de cidades vizinhas. Sabe citar nomes de seus familiares, se identifica quanto à linha do tempo de sua vida. Necessita de auxílio do professor, normalmente não espera para fazer a atividade e acaba realizando-a de forma errada. Para melhor processo de ensino-aprendizagem precisa ser o primeiro a ter instrução, a fim de que faça as atividades propostas com mais acertos. Consegue ler e realizar atividades simples, identifica as estações do ano e lugares nos mapas.

5.12. Conhecimentos básicos e manejo do computador: O aluno necessita de intervenção e apoio para utilizar o computador, até mesmo em atividades básicas, apresenta pouco conhecimento deste recurso tecnológico.

Intervenções:

- Atividades que envolvam vários tipos de gêneros textuais;
- Atividades de interpretação oral e escrita;
- Trabalho com conto e recontos;
- Atividades de seriação, classificação com objetos concretos, sequência lógica, histórias em sequências, material dourado, jogos pedagógicos envolvendo as operações, trabalho com sistema monetário, simulação de compra e venda, folhetos de supermercados, farmácias, pesquisas.
- Trabalho com textos do cotidiano como: cupom fiscal, conta de energia, etc.
- Trabalho com mapas, pesquisas, vídeos informativos, pesquisas com os temas relacionados, dentre outras.

2.0. Habilidades motoras e psicomotoras: O aluno apresenta boas condições psicomotoras, apesar do encurtamento dos membros inferiores o orienta-se no espaço físico, boa coordenação motora fina e grossa, movimenta-se normalmente, apresenta lateralidade, boa adequação postural, demonstrando certa dificuldade no equilíbrio estático e dinâmico.

Domínio do esquema corporal: Apresenta domínio do esquema corporal, lateralidade, desenho da figura humana de forma reconhecível.

Intervenções:

- Atividades com circuito;
- Quebra- cabeça;
- Atividade de recorte, enfiagens, alinhavos.
- Atividades com bolas, arcos, balões, bambolês , dentre outras.
- Jogos psicomotores.

6.0 Habilidades motoras e psicomotoras: O aluno apresenta boas condições psicomotoras, apesar do encurtamento de um dos membros inferiores. Orienta-se no espaço físico, possui boa coordenação motora grossa, possui uma certa dificuldade nas atividades de coordenação fina. Movimenta-se normalmente, apresentou certa dificuldade nas atividades de lateralidade. Apresentou boa adequação postural, demonstrando certa dificuldade no equilíbrio estático e dinâmico, mas tem se esforçado bastante para melhorar nesse quesito.

Domínio do esquema corporal: Apresenta domínio do esquema corporal, desenho da figura humana de forma reconhecível.

Intervenções:

- Atividades com circuito;
- Quebra- cabeça;
- Atividade de recorte, enfilagens, alinhavos.
- Atividades com bolas, arcos, balões, bambolês , dentre outras.
- Jogos psicomotores.

7.0. Habilidades interpessoais/afetivas:

7.1. Auto-imagem/auto-estima: Demonstra ter boa auto estima, auto imagem, possui boas condições de higiene e autocuidado, possui iniciativa.

7.2.Socialização: Relaciona-se bem com seus pares educativos, possui empatia pelos colegas e é aceito por eles, às vezes demonstra resistência em compreender o ponto de vista do outro. É colaborativo com os colegas , solicita ajuda quando necessário, faz amigos com facilidade.

7.3. Persistência para concluir as atividades propostas: Possui persistência para realizar as atividades propostas, seguem regras e combinados, as realiza com independência, em um bom desempenho e disposição para realizar as atividades propostas.

7.4. Resolução de conflitos: Demonstra certa dificuldade em lidar com situações de conflitos, agindo com críticas negativas em relação ao ponto de vista do outro.

7.5. Controle das emoções: Apresenta certa dificuldade em controlar suas emoções, fica chateado em algumas situações.

7.6. Grau de autonomia: Possui um bom grau de autonomia e independência para realizar as atividades propostas, é independente para as atividades de vida prática e diária, consegue seguir uma rotina pré-determinada.

Intervenções: Desenvolver atividades com o objetivo de trabalhar a valorização de atitudes de respeito, em que o aluno possa expressar seus sentimentos, emoções, seja através do trabalho com músicas, teatros, trabalho em grupo, jogos de regras, cooperação, rodas de conversa, dentre outras.

8.0 Habilidades de vida prática e diária (higiene, alimentação, vestuário, cuidados com o ambiente): Demonstra independência para realizar atividades de vida prática e vida diárias tais como: vestir-se, dar laços, calçar sapatos, lavar-se, manusear objetos com destreza, possui boas noções de higiene e consegue realizá-la no ambiente em que está inserido. Possui noção de cuidados ambientais tais como dar o destino certo ao lixo.

Intervenções: Continuar incentivando quanto aos cuidados com o ambiente em que está inserido e consigo mesmo.

APÊNDICE G

Plano de aula elaborado por participantes da Oficina.

- **Características do plano de aula 1:**

Foi elaborado para uma turma 6º Ano do Ensino Fundamental (Anos Finais) com previsão de 100 minutos (2 aulas), trabalhando o tema de resolução de problemas envolvendo potenciação.

Objetivos de Aprendizagem: Relembrar o conceito de disposição retangular e ressignificá-lo para compreender a potenciação; Identificar situações em que a potenciação pode auxiliar na compreensão e resolução dos problemas; Compreender as potências com expoentes 2, bem como operacionalizar com os expoentes quando a base for um número natural.

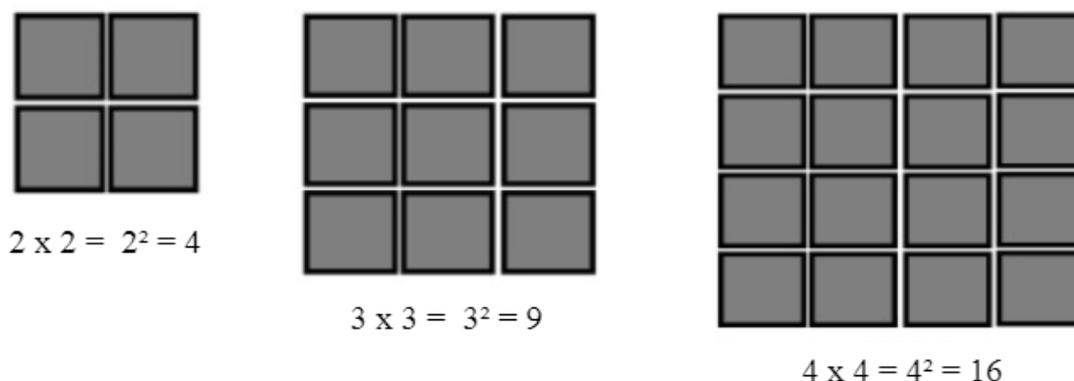
Recursos Didáticos: Malha de papel quadriculado; Lápis de cor; Caderno do estudante; Lápis; Borracha; Lousa; Material manipulativo (ex: blocos de madeira ou material dourado).

Desenvolvimento: A aula será iniciada com uma discussão sobre os elementos necessários para a construção de um muro quadrado. Colocaremos as seguintes questões: Quais materiais são necessários para construir um muro? A partir da pergunta inicial, deixaremos os estudantes exporem suas ideias a respeito desse tema. Espera-se que eles falem sobre (base, vigas, materiais utilizados para a construção do muro, etc).

Após essas discussões, faremos mais questões para aprofundar as discussões sobre alguns conceitos matemáticos que serão abordados para construir um muro, como, por exemplo, quantos tijolos são necessários? No início da construção do muro, temos dois tijolos na base e dois em cima deles, como é possível representar esses tijolos por meio da multiplicação no papel quadriculado? E se tivermos 3 tijolos na base e mais duas fileiras em cima? E se tivermos 4 tijolos na base e mais 3 fileiras em cima?

Solicitaremos aos estudantes que desenhem o muro na malha quadriculada. Pediremos para eles colorirem a base do muro.

Figura 12 - Atividade de potenciação do Grupo 1.



Fonte: Material elaborado pelo Grupo 1 (2021).

Discutiremos sobre outras formas de representar essas multiplicações sem que se utilize o símbolo de “vezes”. A partir daí, formalizamos o conceito de potência, discutindo com eles as representações 2^2 , 3^2 e 4^2 .

- **Características do plano de aula 2:**

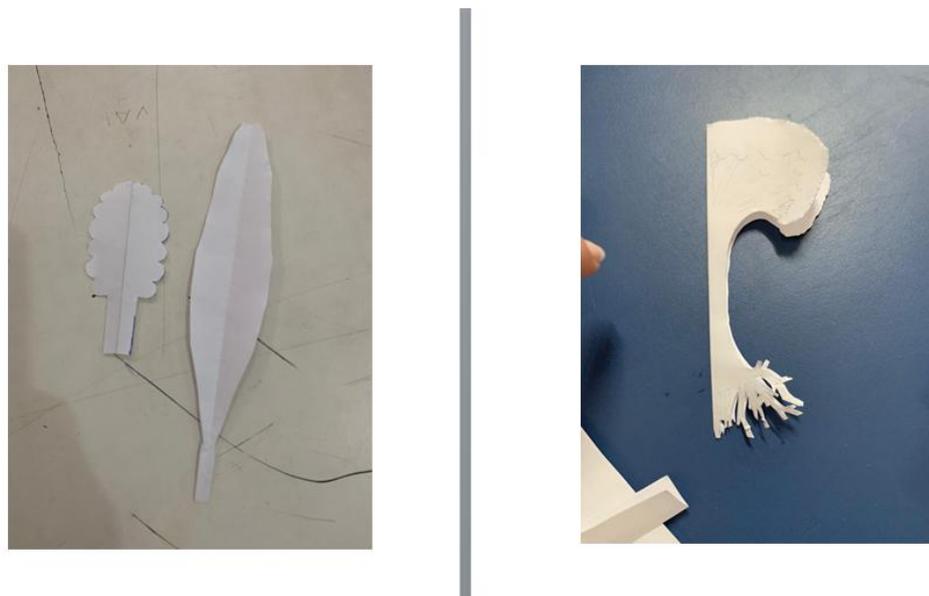
Foi elaborado para uma turma do 7º ano - EJA, com previsão de 50 minutos, abordando o tema simetria.

Objetivos: Compreender o conceito de simetria de uma figura; Reconhecer quando uma figura possui simetria ou quando não possui simetria; Identificar eixos de simetria de uma figura.

Recursos didáticos: Quadro; Giz; Folha de atividades; Papel sulfite; Tesoura.

Desenvolvimento: Entregaremos uma folha sulfite em branco para os estudantes e pediremos que eles dobrem a folha de forma que as duas partes coincidam, auxiliaremos os estudantes a vincar bem a dobra. Posteriormente, solicitamos que os mesmos desenhem metade de uma árvore, de forma que comece e termine na dobra. Assim, pediremos que os estudantes recortem o desenho da árvore e observem a figura encontrada. Faremos os seguintes questionamentos: “O que aconteceu com a figura depois que foi recortada?”, “O que a dobradura representa na figura?”, “As duas partes da figura são iguais? Estão na mesma posição?”) e assim, a partir das respostas, diremos que a figura possui simetria ou a figura é simétrica, e a dobradura é o eixo de simetria.

Figura 13 - Exemplos de simetria.

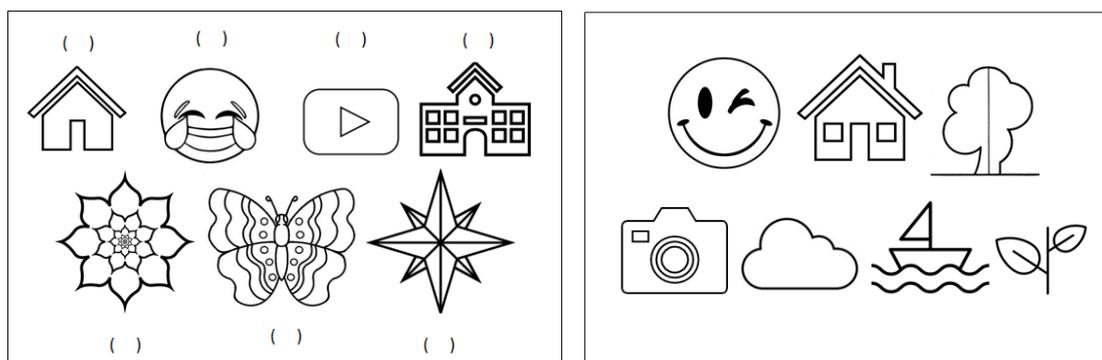


Fonte: Atividade desenvolvida pelo Grupo (2021).

Para a segunda tarefa entregaremos para os estudantes uma folha de atividades com as seguintes imagens:

Observe as imagens abaixo. Utilize a letra **(S)** para as simétricas e **(A)** para as assimétricas. Nas figuras simétricas trace o eixo de simetria.

Figura 14 - Atividades simetrias.



Fonte: Atividade desenvolvida pelo Grupo 1 (2021).

APÊNDICE H

Falas resultantes dos Pré- Indicadores.

Quadro 7 - Pré- Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Lola: “O bom é que na escola que eu trabalho a professora APOIO que ficava responsável por elaborar atividades e tomar conta dele em sala de aula, só que tinha o aval dos professores.”</p> <p>Nilvana: “No começo achei difícil estar com uma professora de APOIO na sala de aula. Meu receio era ser julgada, mas logo percebi que ela era muito comprometida com o aluno e gostei do trabalho dela.”</p> <p>Maria: “Mais recente, ano passado foi o primeiro ano que tive professor de APOIO em minha sala. Uma n turma de 7º ano e outra na turma de 9º ano. No 7º era o Ruan e ele tinha autismo e era muito inquieto. Praticamente era só ela que trabalhava com ele, eu auxiliava no planejamento.</p> <p>Sophia: “E no caso específico dessa professora de APOIO, não foi legal, eu sempre fazia o planejamento e enviava pra ela antes por email, e ela verificava se estava legal.”</p>	<p>a professora APOIO que ficava responsável por elaborar atividades e tomar conta dele [...]Meu receio era ser julgada</p>
<p>Luana: “Essa questão do laudo depende muito da família, procurar recursos. E muitas vezes essa questão da Deficiência Intelectual mesmo a família não aceita.” Pesquisadora: “E você acha que a escola busca levar informação para a família?”</p> <p>Luana: “Em alguns casos sim. Mas algumas famílias não aceitam, o SUS não cobre o médico. São vários médicos e às vezes a família não tem esclarecimento para buscar o atendimento necessário.”</p> <p>Nilvana: “<i>Em uma escola em que eu trabalhei, a mãe foi entender que o filho tinha uma certa deficiência só no 7º ano, e nesse momento a família aceitou e buscou auxílio. E a escola já tinha feito várias tentativas e se a família não aceita também fica muito complicado de tentar ajudar.</i>”</p>	<p>Algumas famílias não aceitam a deficiência [...] laudo médico identificando a deficiência depende muito da família.</p>

Quadro 7 - Pré-Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Pesquisadora: Para complementar essa discussão, na segunda roda de conversa, os professores mencionaram a maneira que os estudantes com Deficiência Intelectual eram descritos pelos professores como “aluno PDI”. Seguem algumas falas:</p> <p>Sophia: “...Professores ... eles não sabem como falar, então chama muito aluno de PDI né "ah aquele aluno é PDI" e às vezes a pessoa nem sabe o que é PDI...Aí me falaram que eu não precisava fazer que já tinha PDI pronto lá e aí eu comecei a fazer PDI mesmo de uns 3 anos pra cá. Porque geralmente eles falavam "tá pronto, não precisa fazer não", aí agora que eu já tô fazendo os PDIs dos meninos né...”</p> <p>Nilvana: “Isso aconteceu comigo também assim que eu cheguei na escola. Eu fui identificar, perceber que os meninos tinham algum problema, alguma dificuldade quando eu dei a primeira prova. Aí eu vi que lá 30% dos meninos tentaram fazer e ninguém conseguiu e aí que eu perguntei a diretora e ela falou "ah não mas eles são PDI's", eu não sabia nem o significado dessa sigla, eu nunca tinha ouvido falar nessa sigla, nesse... Nada. Aí eu fui realmente procurar, fui pesquisar e outra coisa eu tive muita dificuldade na época de achar um documento aqui em Minas que falava o que era PDI, não achava documento. Eu achei um documento e esse documento era muito assim bem superficial, não achava nada que falava sobre PDI é:: naquela época. E aí foi muito difícil e realmente a gente não precisava falar PDI. E quando a gente começou a fazer também que tem pouco tempo, eu vi uma resistência muito grande de alguns professores em fazer os PDIs também dos alunos, assim não por falta de comprometimento mas por falta de tempo também, porque era muito complicado. De repente cê tinha 4, 5 alunos na turma que precisavam de fazer o PDI e é um processo que não é muito simples aassim, principalmente pra quem tá começando...”</p>	<p>Os Professores não sabem como falar e qual o termo correto, então chama aluno de PDI [...]começamos a fazer PDI também tem pouco tempo, eu vi resistência</p>
<p>Nilvana: “...Mas para acontecer a inclusão só o professor de apoio não é suficiente. Precisaria ter um psicólogo, mais profissionais para atender esses estudantes dentro do espaço da escola...”</p> <p>Sophia: “...Agora, no meu ponto de vista né, eles teriam que falar "olha, você vai receber uma estudante com autismo. Ela tem tais características, o autismo você trabalha assim...”</p> <p>Luana: “Em relação aos subsídios, eu acredito que quase toda escola fornece sim. Mas a questão da falta de capacitação é muito significativa. Deveria ter cursos de formação no horário de módulo, e toda organização escolar deve fazer.”</p> <p>Eder: “...E outra questão é formação desse professor de apoio, se essa formação não está voltada para área específica da disciplina é um desafio ainda maior...”</p> <p>Lola: “Não temos aquele momento de sentar e conhecer o aluno, de ver a real dificuldade dele naquela matéria...”... “Uma coisa é eu levar um jogo e inserir esse aluno ao grupo, mas não é sempre que esse momento acontece, devido ao planejamento que tem que ser cumprido. Se focar em um aluno, os outros saem andando.”</p> <p>Sophia: “Acredito que falta uma sala de recurso dentro da escola, para ajudar os meninos ...”... “inclusive para Deficiência Intelectual o Estado não está liberando professor de APOIO, só caso de autismo e múltiplas deficiências...”.</p>	<p>Não temos aquele momento de sentar e conhecer o aluno [...] Ele ou ela tem tais características, você trabalha assim...” [...]Precisaria ter um psicólogo, mais profissionais [...]falta de capacitação.</p>

Quadro 7 - Pré-Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Manu: “ mas não tinha conhecimento das justificativas dos outros termos e dos períodos que eram utilizados...”</p> <p>Eder: “Me chama atenção e eu tenho também uma preocupação, na nossa fala, eu sempre tenho que pensar um pouquinho pra ver se eu estou usando o termo adequado...tá na sociedade agente replica algumas coisas sem refletir muito sobre... Hoje também, por exemplo, me incomoda muito chamar meus três alunos de, os surdos, porque eles têm essa característica, só que não é a única característica que eles tem, eles tem nome, tem outros gostos que a gente não foca, a gente foca na deficiência...Eu acho que o ponto mais interessante é tomar cuidado pra gente não propagar preconceito.</p> <p>Nilvana: “É os termos que a gente usa e assim que pra mim não tá muito claro o quê que define uma pessoa com deficiência sabe? Por que pra mim as vezes eu tenho assim a impressão, acho que é na minha constituição né, na minha formação ainda não consegui me apropriar bem do que define uma pessoa com deficiência. Aí às vezes eu acho, por exemplo, o autista é uma pessoa com deficiência, a pessoa que tem por exemplo, deixa eu pensar aqui... Esquizofrenia é uma pessoa com deficiência? Não é uma pessoa com deficiência? Sabe? Porque eu penso que isso também é importante. Por quê de repente você tá tratando uma pessoa como se ela fosse uma pessoa com deficiência e de repente ela não é, ela se enquadra em outra característica, um outro grupo né?</p> <p>Sophia: “Então, pra mim não foi muita novidade ... mas eu não saberia falar deles antes de começar a estudar né. Eu acho que tem que ser mais divulgado, tanto pra população, na escola, com cursos, às vezes no módulo mesmo né?</p> <p>Maria: “...É porque as coisas se modificam e quem não está realmente no meio né eu acho que às vezes fica difícil mesmo pra estar se atualizando né? Eu acho que seria meio por aí.”</p> <p>Cristine: “...E eu também não saberia dizer antes de ler o texto qual é o termo correto a ser utilizado agora, sou sincera em dizer...”</p>	<p>eu não saberia falar deles antes de começar a estudar [...]agente replica algumas coisas sem refletir muito</p>

Quadro 7 - Pré-Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Nilvana: “Todavia, a normatização da dualidade, escolas comuns e atendimento educacional especializado, foi mais uma barreira para que a inclusão ocorresse de fato, uma vez que ela não acontecia de maneira inclusiva e sim separatista... Com isso, a partir de 2008, a Educação Especial começa a ganhar terreno e passa a ser uma modalidade de ensino, então ela assume um papel importante em nossa sociedade, pois deixa de ser coadjuvante e passa a ser protagonista no aspecto inclusivo...”</p> <p>Maria: “...Nosso sistema educacional não está preparado para promover a inclusão de estudantes com Deficiência Intelectual. Metodologias de ensino e aprendizagem, métodos de avaliação, entre outros, precisam ser revistos. A atenção à formação do professor é fundamental nesse processo.”</p> <p>Na sequência, os participantes levantaram questões relacionadas à acessibilidade, ao observarem que o decreto é de 2008 e que nos dias atuais muitas escolas ainda não possuem condições básicas de acesso, como rampas, banheiro com adaptações, portas ampliadas, entre outros. A seguir o relato de alguns participantes:</p> <p>Cristine: “...Então assim, já existia né, contextualizando já uma caminhada que isso em 94. Então assim, já tinha passado o quê? 14 anos quando concretizou em 2008. E aí me construíram uma escola agora em 2009 que não tem nada, gente eu tô falando sério, não tem nada que se lembre a acessibilidade...”</p> <p>Luana: “...A escola, de modo geral, a estrutura já deixa a desejar, pro menino né, sem deficiência, então com deficiência piorou. Esse pessoal que faz, acredita que cê vai lá coloca uma rampa, vai lá coloca uma porta né com uma largura maior, com uma dimensão melhor que resolveu o problema...”</p>	<p>Estrutura da escola especial pra dentro de uma escola regular [...] Metodologias precisam ser revistas.</p>
<p>Sophia: “...Eu acredito que ela não seja inclusiva para todos os estudantes. Eu acho que a escola ainda não tá preparada pra ta recebendo esses alunos, tem algumas deficiências que demandam um pouco mais de cuidado, um pouco mais de especialização que muitas vezes os profissionais ainda não têm, e eu acredito que ainda não tá preparada, eles estão preparados pra gente e a gente não está preparados pra eles...”</p> <p>Maria Teresa complementa: “...Eu acho que não tem o preparo, eu penso e eu acredito muito que a peça chave nesse sentido é a formação de professores. Eu acho que assim, havendo um movimento nas universidades de inserir o contexto da inclusão na formação...”</p> <p>Cristine: “...Eu posso falar por mim como professora que eu não estou preparada...acho que ainda tem muito o que mudar, tanto na formação né dos professores né, formação inicial pedagógica deles quanto na formação continuada...”</p>	<p>(A escola) ela não seja inclusiva para todos[...] eu não estou preparada[...] a peça chave nesse sentido é a formação.</p>

Quadro 7 - Pré-Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Nilvana: "...Mas assim, a gente, ainda tá longe de ter essas pessoas como olhar pra ela sem preconceito, acho que ainda existe muito preconceito na nossa sociedade em relação às pessoas com deficiência, não só a intelectual, acho que qualquer deficiência."</p> <p>Relato de Maria após estudos e interação no fórum: "Percebi, ao ouvir as famílias, que naturalizar as diferenças é importante para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Se isso acontece, o sentimento de pertencimento é aflorado, fortalecendo a interação social e o desejo em buscar novas descobertas..."</p> <p>Relato de Sophia após estudos e interação no fórum: "A sociedade precisa entender que todas as pessoas são diferentes, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência, uma dificuldade. Cada uma e cada uma tem seu tempo, tempo para pensar, para agir e para se desenvolver. A pessoa com deficiência ainda carrega um estigma de que não é capaz, o que sabemos ser algo inverídico. Acredito que quando a pessoa com deficiência tem o apoio em casa, das pessoas nas quais confia, ama, respeita, afeta positivamente em seu desenvolvimento."</p>	<p>ainda existe muito preconceito na nossa sociedade[...]as pessoas são diferentes, não importa se é pela aparência, ter ou não uma deficiência, uma dificuldade</p>

Quadro 7 - Pré-Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Manu: “...É claro que é sempre válido pensar em adaptações sem dúvida nenhuma, é importante incluir, mas nós sabemos também da realidade do professor que não tem tempo né...É uma sobrecarga dar aula numa escola, dar aula em outra, tem os planejamentos, vamos dizer, básicos né, e diários que já são feitos, esse seria um planejamento a mais em situações que o professor já tem que planejar aula em horário extra, avaliação, trabalho, elaborar, corrigir, fazer diário, agora com a aula online fazer relatório. Então assim, é viável? Eu falo que sim, mas até quando é possível né?...”</p> <p>Sophia: “Eu acho que essas atividades, elas são viáveis sim de trabalhar, já trabalhei com os palitinhos né de picolé, trabalho muito também com a questão de tampinha de garrafa, de pet e eu sempre peço os meninos pra estarem levando pra gente estar trabalhando porque aí eu considero trabalhar com a turma toda. Demanda um tempo sim pra estar preparando essas atividades, essas adaptações, os jogos pra gente trabalhar com a turma toda, mas eu acredito que vai demandar tempo no começo, porque depois quando a gente já tem essas atividades montadas, a gente vai deixando elas guardadinhas né, e aí quando a gente for precisando a gente vai retomando essas atividades pra tar trabalhando com outros estudantes...Eu acredito que seja muito viável todas as 3 atividades aí...”</p> <p>Jacinta: “É, no caso do município, a responsabilidade de fazer essa adaptação pro aluno é da professora de apoio. Quê que acontece, em muitos casos a maioria das professoras de apoio, eu falo pelo fundamental dois, não tem conhecimento sobre como trabalhar isso, como desenvolver um material de apoio adequado para cada matéria. E muita das vezes, é:: o professor de apoio não sabe nem o que é um material dourado. Aí fica numa dificuldade maior ainda”.</p> <p>Sophia:”...porque no estado a obrigação de fazer as adaptações é do professor regente e não do professor de apoio...”</p> <p>Eder: “...Pra mim é isso né, então tipo, como nunca lidou com pessoas assim, é um trabalho a mais querendo ou não. Por quê não é uma coisa da minha aula do mesmo jeito e eu vou lá sala de aula e desenvolvo a minha aula, não funciona assim. É um outro pensamento, é pensar uma aula totalmente diferente para essa pessoa com deficiência, né? Claro que a gente pensa as aulas para todos os alunos, a gente quer que todos os alunos aprendam, mas é um cuidado a mais né. Tem aquela coisa de que a gente fala "quando eu planejo a aula pro deficiente, eu tô planejando pra turma toda porque beneficia a turma toda". Mas tem algumas especificidades ali, algum aprofundamento que eu não vou fazer com a turma toda que... Algum aprofundamento que eu não vou fazer com a pessoa com deficiência né!? Mas o que eu vou fazer com a turma toda, então modifica né? Querendo ou não modifica, é um trabalho a mais...”</p>	<p>é sempre válido pensar em adaptações sem dúvida nenhuma, mas nós sabemos também da realidade do professor que não tem tempo[...]vai demandar tempo no começo, porque depois a gente já tem essas atividades.</p>

Quadro 7 - Pré-Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Cristine: "...Com esse material, os alunos realmente constroem o muro, nós estamos fazendo no papel quadriculado ou no próprio caderno do aluno ele não ta, não existe aquela questão do equilíbrio, e a gente sabe que quanto mais manipulativo a situação, quanto mais concreto no caso, é mais fácil para ele compreender os conceitos nesse caso."</p> <p>Nilvana: "...Como você estava falando realmente, pra você trabalhar com alunos com deficiência, até com os alunos sem deficiência demandam tempo se o professor quiser elaborar uma atividade diferente, eu acredito que essa questão..."</p> <p>Lola: "...na relação que você nos passou do plano dele individual, em relação a matemática, fala que ele tem muita dificuldade. Ele conhece só os 10 algarismos de 0 a 10, ele trabalha com poucos números. Aí o que que nós pensamos, é :: não trabalhar numa atividade que envolva muitas operações matemáticas, porque é onde ele encontra muita dificuldade, então, já que para elaborar uma atividade que envolva ele...".</p> <p>Sophia: "Eu acho que é uma boa atividade, pois o aluno não gosta da matemática, pra gente tirar as vezes o bloqueio, até com relação ao professor aluno mesmo..."</p>	<p>demandam tempo se o professor quiser elaborar uma atividade diferente[...] quanto mais concreto no caso, é mais fácil para ele compreender os conceitos [...] pra gente tirar as vezes o bloqueio.</p>
<p>Cristine: "...com profissionais especializados, ..., o local precisa ter estrutura, ..., independente da deficiência dos alunos. E a presença de um professor de apoio para cada estudante deficiente..."</p> <p>Sophia: "Um ambiente em que todos possam se desenvolver de acordo com suas limitações"</p> <p>Maria Teresa: "Esses fatores vão da Adaptação de materiais, espaços formativos para professores, Adaptação dos espaços físicos que compõem a escola (cadeiras, mesas), participação efetiva da família."</p> <p>Nilvana: "Primeiro, eu acredito que é fundamental que toda a comunidade escolar e familiar tenha compromisso com a Educação Inclusiva e, para isso, é necessário que haja mais conscientização a respeito das necessidades dos estudantes com deficiência. Segundo, todo Sistema deve fazer cumprir e cumprir as leis que asseguram os direitos desse público. Para isso, é necessário que as escolas tenham todo o aparato legal para receber estes estudantes, assim como, uma escola especial inclusiva possui."</p> <p>Lola: "...infraestrutura para o acesso,....Também é preciso mais recursos como, por exemplo, de materiais manipulativos, tecnológicos; de materiais específicos para trabalhar determinadas especificidades, formação continuada para os profissionais, sempre procurando incentivar, capacitar e desenvolver ferramentas essenciais para que o trabalho aconteça com maior empenho, aproveitamento e dinamismo. E por último, um trabalho conscientizador envolvendo a família como parte fundamental do processo."</p>	<p>Adaptação quanto à estrutura e seus materiais[...] espaços formativos para professores.</p>

Quadro 7 - Pré-Indicadores. (Continua)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Maria Teresa: “Sim, acredito. Acho que devem ocorrer trabalhos interdisciplinares, onde os vários profissionais possam contribuir para o crescimento dos estudantes com deficiência.”</p> <p>Eder: “Creio que o mais importante é que um trabalho de equipe seja realizado, em que o professor da Disciplina e os profissionais de apoio discutem constantemente sobre as dificuldades de transformação da escola em uma escola realmente inclusiva.”</p> <p>“Entendo como ambiente inclusivo ideal aquele em que há tempo e momentos para a formação dos educadores, possibilidade de diálogo com pesquisadores das áreas, escuta ativa das necessidades específicas de cada estudante e adaptações quanto à estrutura da instituição e seus materiais.”</p> <p>Nilvana: “Todas, a começar por disponibilizar processo formativo para os profissionais que ali atuam, não somente os professores, mas toda equipe escolar. Reformular toda estrutura física da escola, deixando acessível para todo alunado que ali frequenta. Possibilitar uma equipe interdisciplinar composta por vários especialistas, assim como, psicólogo, neuropsiquiatra, conselheiros, entre outros.”</p> <p>Luana: “Sim, do jeito que é ofertado "para mim" não está funcionando, aquele tempo que é utilizado como Módulo 2, deveria ser utilizado em partes para ajudar na formação dos docentes.”</p> <p>Lola: “Não foi suficiente. Acredito que seria importante e necessário se tivéssemos essa experiência durante a nossa formação, como, por exemplo, nos estágios, para melhor integração, preparação, elaboração e discussões acerca de uma relação construtiva entre professor - aluno e o meio escolar e também para desenvolvermos atividades voltada para toda turma de modo que integre à Educação Especial.”</p> <p>Maria Teresa: “Não considero suficiente,..., inicial tive poucos momentos de reflexões acerca da Educação Especial.”</p>	<p>Possibilitar uma equipe interdisciplinar[...]disponibilizar processo formativo”[...] escuta ativa das necessidades específicas de cada estudante.</p>
<p>Maria Teresa: “Acho que o aspecto fundamental para que esse processo de desenvolvimento escolar aconteça é o diálogo entre a equipe pedagógica e os familiares. Acredito que uma boa comunicação entre ambas as partes seja uma das condições necessárias, e com isso utilizar os recursos que forem necessários para que estes estudantes possam alcançar o objetivo de conseguirem compreender o que está sendo ensinado para os professores. Tais recursos seriam as adaptações de materiais, utilização de materiais manipulativos, figuras, e até mesmo contar com professores apoio para aqueles que têm direito.”</p> <p>Nilvana: 1- No apoio mútuo, agindo de mãos dadas em prol de melhores condições de atendimento para esse público. Caso a família esteja em estado de vulnerabilidade social, que ela tenha o apoio da assistência social, segurança e de saúde pública. Acredito que, para que a Educação, ou a Educação Especial seja efetiva, é necessário que ela faça parte de um tripé, ou seja, a união da Educação-saúde pública - segurança pública. 2- Para que a Educação Especial seja contemplada por meio da Educação Regular é necessário que o Sistemas de Ensino sejam comprometidos com essa causa. 3- Recursos financeiros que possibilitem o processo formativo dos profissionais que atuam na Educação, profissionais qualificados e especializados para atuar nas escolas juntamente com os profissionais da educação, e, estrutura física nas escolas.</p>	<p>Diálogo entre a equipe pedagógica e os familiares”[...] Recursos que possibilitem o processo formativo dos profissionais.</p>

Quadro 7 - Pré-Indicadores. (Conclusão)

Pré-Indicadores das falas do sujeito na Oficina	Indicadores
<p>Cristine: “Houveram diversas mudanças quanto ao desenvolvimento de materiais didáticos para alunos com deficiência ao longo da oficina. A primeira delas, relacionada ao material que deveria ser apresentado para os alunos com deficiência e como desenvolvê-los. Acreditava que as atividades deveriam ser complexas de maneira a requerer muito tempo na elaboração/confecção do material. Com a oficina percebi que os materiais podem ser confeccionados com o material disponível para os professores e que nem toda atividade adaptativa, precisa necessariamente de um material manipulativo para trabalhar com esses alunos, por exemplo. Segunda mudança, foi na concepção de que a atividade diferenciada para alunos que possuem alguma deficiência deveria ser desenvolvido somente para ele na sala de aula. Durante o curso, acompanhamos, vimos e apresentamos exemplos de atividades adaptadas para alunos com deficiência intelectual que podem ser realizadas com todos os alunos na sala de aula. Estas atividades podem ser desenvolvidas individualmente ou em grupos, o que ajuda na interação de todos os alunos na sala de aula.”</p> <p>Jacinta: “Sim, que antes de fazer qualquer adaptação devemos ter um conhecimento prévio do que o aluno já sabe sobre a atividade proposta.”</p> <p>Nilvana: “... Em alguns momentos, eu até produzi alguns materiais, mas sem pensar na perspectiva da inclusão, pensava apenas em potencializar o ensino e aprendizagem de alguns conceitos que acreditava ser mais complexo quando trabalhado de maneira tradicional. Nesse sentido, vivenciar a possibilidade de refletir e, a partir disso, produzir materiais que atendam melhor os estudantes e, sobretudo, possibilita trabalhar também com estudantes com deficiência foi muito bom para meu processo formativo e prática docente... Além disso, é visto que a potencialidade da oficina contribuiu muito para a formação da Identidade e do Desenvolvimento Profissional dos participantes.</p> <p>Luana: “Sim, pelo o que já tinha vivenciado no tempo que leciono, sempre era a professora de apoio que realizava esta elaboração, lembro-me ter feito poucas atividades, não tinha uma preocupação de fazer a atividade de forma tão detalhada.”</p> <p>Lola: “Sim. Hoje,percebo que o mais importante não é apenas leva uma atividade e integrarmos o aluno especial em um determinado grupo e pronto, isso não é o suficiente. Precisamos conhecer as fragilidades e potencialidades desse aluno especial, pois, a partir daí podemos elaborar ou adaptar atividades integradoras para que ele se sinta não apenas pertencente ao meio, mas capaz de realizá-la.”</p>	<p>produzir materiais que atendam melhor os estudantes[...]conhecer as fragilidades e potencialidades desse aluno especial</p>

ANEXO A

Sistema 2002.

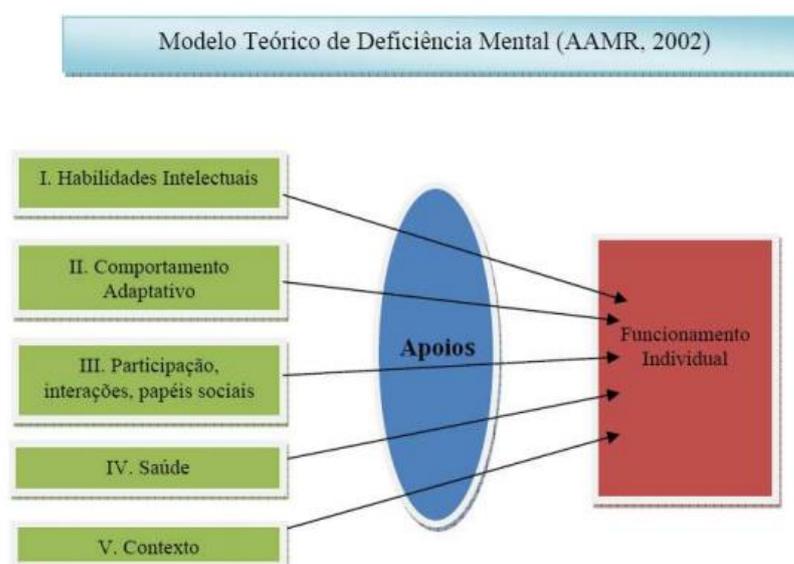
Quadro 8 - Sistema 2002

I - Habilidades intelectuais	A inteligência é concebida como capacidade geral, incluindo “raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência” (LUCKASSON <i>et al.</i> , 2002, p. 40). O diagnóstico é obtido através de testes psicométricos de inteligência;
II- Comportamento Adaptativo	O comportamento adaptativo é definido como o “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana” (LUCKASSON <i>et al.</i> , 2002, p. 14). -Habilidades conceituais, estão relacionadas ao conhecimento escolar como: leitura escrita, linguagem e exercício da autonomia; -Habilidades sociais, estão relacionadas ao comportamento em sociedade como: responsabilidade, auto-estima, interpessoalidade, credulidade, ingenuidade, observância a regras normas e leis. -Habilidades práticas estão relacionadas ao exercício de sua autonomia nos seguintes aspectos: preparar seu alimento, se alimentar, cuidar de sua casa, deslocamento, ter acesso a meios de transporte, se medicar, manejo de dinheiro, se comunicar através dos diversos meios de comunicação, higiene, vestuário, emprego, e segurança pessoal.
III - Participação, interações, papéis sociais	Participação na comunidade que vive. -A observação e o depoimento do indivíduo é o que caracteriza essa dimensão na avaliação.
IV – Contexto	Condições de convivência que a pessoa vivencia, observando o seguinte sistema: sua família e parentes; vizinhança, comunidade e unidade escolar de apoio; contexto cultural, sociedade e grupos populacionais.
V – Saúde	A saúde física e mental pode influenciar no funcionamento de qualquer pessoa. Obs: A pessoa com Deficiência Intelectual pode ter boa saúde, assim como outros casos em que a pessoa apresenta outras limitações (como epilepsia, paralisia cerebral e transtornos mentais) o que pode influenciar em suas relações sociais. Nos casos citados acima a medicação indicada para seu tratamento (anticonvulsivantes e drogas psicotrópicas) podem provocar reações que possam afetar a avaliação da inteligência e do comportamento adaptativo.

ANEXO B**Modelo Teórico de Deficiência Mental (AAMR 2002).**

A imagem a seguir ilustra as dimensões citadas no quadro anterior e nos mostra com clareza como é feita a análise em torno da observância da falta de alguma das habilidades citadas, em correlação com a indicação necessária de apoio, que tem o intuito de auxiliar e viabilizar o funcionamento individual da pessoa em acompanhamento.

Figura 15 - Modelo Teórico de Deficiência Mental.



Fonte: AAMR (2002, p. 10).

ANEXO C

Modelos de avaliações da Deficiência Intelectual.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV (2002) observa os seguintes aspectos- (a) o funcionamento intelectual; (b) o comportamento adaptativo, e (c) a idade de início das manifestações ou sinais indicativos de atraso no desenvolvimento. O modelo separa em síndromes ou transtornos e traz algumas indicações que implicam diretamente na educação e são classificados em: (a) retardo mental leve (QI 50-55 até 70) “influência o percurso acadêmico com observância de desenvolvimentos das habilidades escolares até a sexta série” (DSM-IV, 2002, p. 74) ; (b) retardo mental moderado (QI 35-40 até 50-55) “suas habilidades acadêmicas serão limitadas até a segunda série” (DSM-IV, 2002, p. 75); (c) retardo mental grave (QI 20-25 até 35-40) “beneficiam-se apenas em um grau limitado de matérias escolares, tais como familiaridade com o alfabeto e contagem simples” (DSM-IV, 2002, p. 75); (d) retardo mental profundo (QI abaixo de 20-25); abre espaço também para retardo mental de gravidade inespecificada quando a situação da saúde física não permite mensuração da inteligência. (CARVALHO; MACIEL, 2003, p.153).

O CID-10 apresenta uma classificação muito parecida com DSM-IV acrescentando duas categorias a mais (a) retardo mental leve (QI 50 a 69); (b) retardo mental moderado (QI 35 a 49); c) retardo mental grave (QI 25 a 39); (d) retardo mental profundo (QI abaixo de 20); (e) outro retardo mental; (f) retardo mental não especificado.

A Organização Mundial de Saúde traz o CIF como proposta de complementação ao CID- 10 foi publicada em 2001. Seu olhar vai além apenas da visão médica conforme citado no parágrafo anterior e inclui a perspectiva social e ambiental, organizando seus componentes em:

Parte 1: (a) funções do corpo e estruturas do corpo – referindo-se às funções fisiológicas dos sistemas corporais (inclusive as funções mentais), bem como suas partes estruturais ou anatômicas, tais como órgãos e membros;
 b) atividades e participação. Quatro construtos estão relacionados à Parte 1: mudanças na função e na estrutura do corpo; capacidade e desempenho.
Parte 2: (a) fatores ambientais; (b) fatores pessoais. Um construto está associado à Parte 2: facilitadores ou barreiras existentes nos fatores ambientais. (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 153).