



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS XII*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

VILMA TEREZINHA DA SILVA

**ESCOLARES DO CAMPO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO**

GUANAMBI

2018

VILMA TEREZINHA DA SILVA

**ESCOLARES DO CAMPO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao programa de pós-graduação em Educação do Campo, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XII*, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Kleonara Santos Oliveira.

Linha de pesquisa: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais. Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE).

GUANAMBI

2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

T316e

Terezinha da Silva, Vilma

Escolares do Campo com deficiência intelectual: Reflexões sobre a alfabetização / Vilma Terezinha da Silva.-- Guanambi, 2018.
35 fls.

Orientador(a): Kleonara Santos Oliveira.

Inclui Referências

TCC (Pós-Graduação - Educação do Campo) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação.

1.Deficiência Intelectual. 2.Aluno do campo. 3.Educação Inclusiva.

CDD: 707

**ESCOLARES DO CAMPO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO**

Aprovada em _____ de _____ 2018.

Profa. Kleonara Santos Oliveira
(Orientadora – UNEB/*Campus XII*)

Profa. Ma. Edilma Cotrim da Silva
(Avaliadora – UNEB/*Campus XII*)

Profa Dra. Martha de Cássia Nascimento
(Avaliadora – IF BAIANO/*Campus Guanambi*)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como os escolares oriundos do campo, que têm Deficiência Intelectual (DI), são contemplados em seus processos de alfabetização na escola regular que os acolhe. Assim, tomou-se como base autores que problematizem questões teóricas relacionadas à Deficiência Intelectual seu conceito, diagnóstico e processos de inclusão; a inclusão escolar de crianças do campo com DI e a alfabetização desses escolares. Para tanto, apoiou-se os estudos em Almeida (2012), Veltrone e Mendes (2012), AAIDD (2010), LBI (2015), LDBEN (2008), Capovilla e Seabra (2010), Mantoan (2006) entre outros autores e parâmetros legais. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Guanambi-BA, criada para atender alunos oriundos do campo a partir do processo de nucleação das escolas multisseriadas. Para a construção dessa investigação utilizamos uma abordagem metodológica fundamentada nos princípios da pesquisa qualitativa com pesquisa de campo e como instrumento de coleta de dados optamos pela entrevista semiestruturada. As entrevistas, neste sentido, foram realizadas com três professoras que atuam na escola, campo de pesquisa, em turmas regulares com alunos com deficiência intelectual. Buscou-se, pelas narrativas produzidas, por meio de categorias identificar o processo de inclusão do escolar do campo com a adaptação e flexibilização curricular no processo de alfabetização para o aluno do campo com DI. A pesquisa apontou que é necessário que a escola, bem como as políticas públicas educacionais invistam em formação contínua para e com os docentes. Além disso, mudanças práticas devem ser efetivadas nos currículos para que sejam adaptados e flexíveis a realidade dos alunos do campo com deficiência intelectual, em acordo a seus limites e potencialidades de aprendizagem.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Aluno do campo. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research aimed to understand how schoolchildren from the countryside, who have intellectual disabilities (ID), are included in their literacy processes in the regular school that welcomes them. Thus, it was based on authors who problematize theoretical issues related to intellectual disability, its concept, diagnosis and inclusion processes; the school inclusion of rural children with ID and the literacy of these students. In order to do so, we supported the studies in Almeida (2012), Veltrone and Mendes (2012), AAIDD (2010), LBI (2015), LDBN (2008), Capovilla and Seabra (2010), Mantoan and legal parameters. The study was carried out at a Municipal School in Guanambi-BA, created to assist students from the countryside through the process of nucleation of the multisite schools. To construct this research we use a methodological approach based on the principles of qualitative research with field research, and as a data collection instrument we opted for the semi-structured interview. The interviews, in this sense, were carried out with three teachers who work in the school, field of research, in regular classes with students with intellectual disability. Through the narratives produced, through categories, the process of inclusion of the school in the field with the adaptation and curriculum flexibilization in the literacy process for the student of the field ID. The research pointed out that it is necessary for school as well as public educational policies to invest in continuing education for and with teachers. In addition, practical changes must be made in the curricula to adapt and flexible the reality of the students of the field with intellectual disability, according to their limits and learning potential.

Keywords: Intellectual Disability. Field student. Inclusive education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

AEE -Atendimento Educacional Especializado

APA - Associação Americana de Psiquiatria

AAIDD - Associação Americana de Deficiência Intelectual ou do Desenvolvimento

AAMR - Associação Americana de Retardo Mental

AVD - Atividades da Vida Diária

BA - Bahia

DI - Deficiência Intelectual

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

QI - Quociente de Inteligência

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Caracterização dos profissionais	222
---	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITO, DIAGNÓSTICO E PROCESSOS DE INCLUSÃO	12
2.1 Inclusão Escolar de crianças do campo com deficiência intelectual.....	15
2.2 Alfabetização de escolares do campo com deficiência intelectual.....	17
4 DISCUSSÃO E RESULTADOS.....	21
4.1 O processo de inclusão do escolar do campo com DI	23
4.2 Adaptação e flexibilização curricular no processo de alfabetização para o aluno do campo com DI	26
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
REFERÊNCIAS.....	31
APÊNDICE	34

1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute sobre escolares do campo com deficiência intelectual, buscando levantar reflexões sobre o seu processo de alfabetização na escola regular urbana. A pessoa com Deficiência Intelectual (DI) nem sempre teve acesso à escolarização, porém, a partir de lutas sociais, nas últimas décadas, fora conquistado esse direito e atualmente está assegurado na Legislação Brasileira. Mas sabemos que ainda há muitas limitações no que tange ao processo de inclusão escolar do aluno com DI.

O interesse pela temática surgiu a partir da minha trajetória profissional vinculada ao processo de ensino em escolas públicas no campo e na cidade. Atualmente, trabalho em uma escola na sede da cidade de Guanambi/BA, que atende 77% de educandos oriundos do campo.

Nesta escola, no turno matutino, sou professora do 2º ano do ensino fundamental I e no turno vespertino, faço adaptação de material para ser usado na sala comum, com os alunos com deficiências múltiplas, cegueira e deficiência intelectual.

Enquanto profissional da educação, percebo que um dos grandes desafios para a escola na atualidade tem sido o processo de ensino e aprendizagem de escolares com necessidades educativas especiais, principalmente quando se trata da Deficiência Intelectual. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) todos os alunos têm direito ao acesso e permanência escolar e as instituições de ensino devem se adaptar as especificidades de cada um. Porém, no Brasil, nota-se que, diferente dos países desenvolvidos, a inclusão tem sido vista pelo poder público como um gasto e não como um investimento. E por isso, as crianças público-alvo da educação especial sofrem, muitas vezes, com o descaso no processo de ensino e aprendizagem.

Levando em consideração que a inclusão está para além da inserção do aluno na escola, pois incluir é a garantia de acesso, permanência, participação e aquisição de conhecimento, enquanto que a inserção é somente o acesso, foi que surgiu a questão que norteou esta pesquisa: Como os escolares com Deficiência Intelectual são contemplados em seus processos de alfabetização na escola regular em que estudam?

Para tanto, tomamos como objetivo principal desta pesquisa, compreender como os escolares oriundos do campo, que têm deficiência intelectual, são contemplados em seus processos de alfabetização na escola regular que os acolhe.

Como objetivos específicos contamos com os seguintes: a) compreender a Deficiência Intelectual, seu conceito, diagnóstico e processos de inclusão; b) identificar como se dá o processo de alfabetização de escolares do campo com DI matriculados em uma escola pública municipal de Guanambi-BA.

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo e para a efetivação dos objetivos mencionados, seguimos o seguinte percurso metodológico: Revisão de literatura e pesquisa de campo através da entrevista semiestruturada. A revisão de literatura foi feita a partir de um levantamento de artigos e capítulos de livros que discutem a escolarização de alunos com Deficiência Intelectual e, a pesquisa de campo ocorreu em uma escola municipal pública urbana de Guanambi-BA. Esta escola atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II, foi fundada no ano de 2005, pela lei municipal nº 027/05, para receber os alunos oriundos do campo, devido o sistema de nucleação que fechou as escolas multisseriadas do meio rural.

A entrevista semiestruturada, realizada com três professoras desta escola, todas têm em suas salas de aula alunos do campo com deficiência intelectual. A Análise de Dados foi feita a partir das seguintes categorias: 1) O processo de inclusão do escolar do campo com DI; 2) Adaptação e flexibilização curricular no processo de alfabetização para o aluno do campo com DI.

A pesquisa está organizada da seguinte maneira: Na introdução constam os objetivos de pesquisa, a justificativa e as questões que nortearam o estudo; em seguida um capítulo que descreve a deficiência intelectual: conceito, diagnóstico e processos de inclusão e a alfabetização de escolares do campo com DI em seguida apresenta-se resultados e discussão, conclusões e referências.

A inclusão escolar do aluno com Deficiência Intelectual acontece quando este participa das atividades e adquire conhecimento, portanto, é preciso que os professores entendam cada vez mais sobre a deficiência intelectual, com vistas a garantir a alfabetização desses sujeitos. A alfabetização e o letramento estão intrinsecamente conectados a inclusão, pois vivemos em uma sociedade letrada, e nesta, não saber ler e escrever também é fator de exclusão.

A escola, por se colocar como reprodutora da sociedade e, portanto, ao longo da história, raramente ter acolhido alunos com deficiências ou transtornos, não aprendeu a lidar com estes, nem nunca se preocupou em compreender como cada aluno aprende, homogeneizando o processo de ensino e aprendizagem, sem nunca ter levado em consideração as diferenças que cada aluno traz em si.

2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONCEITO, DIAGNÓSTICO E PROCESSOS DE INCLUSÃO

O conceito de Deficiência Intelectual vem, ao longo do tempo, sendo alterada segue para uma compreensão mais cuidadosa sobre o como avaliar as formas eficazes de atendimentos a esse público. Almeida (2004) faz uma análise e apresenta várias conceituações de deficiência intelectual, diante das inúmeras conceituações, vale ressaltar a conceituação formulada em 1992, pois esta percebe a DI como condição que pode ser melhorada e não como uma deficiência, permanente ao longo da vida (ALMEIDA, 2012), sendo anteriormente considerada por muitos estudiosos como algo permanente, sem cura, ou seja, a pessoa com DI era considerada incapaz de desempenhar qualquer atividade em sociedade.

As modificações ocorridas quanto à conceituação de DI se deram principalmente por mudanças ocorridas na própria sociedade. Em 2007, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) passa a ser nomeada, Associação Americana de Deficiência Intelectual ou do Desenvolvimento (AAIDD), e no ano de 2010 muda o termo retardo mental para deficiência intelectual. Para a AAIDD (2010), o termo Deficiência Intelectual retrata melhor deficiência, equipara-se com as práticas profissionais que focam no comportamento funcional e fatores contextuais é também mais coerente com a terminologia internacional.

A mudança da terminologia de deficiência mental para Deficiência Intelectual transpõe o modelo médico para uma perspectiva educacional e funcional (ALMEIDA, 2010). Segundo Veltrone e Mendes (2012) diante do conceito de DI e de mudança de nomenclatura, a mesma deve vir acompanhada de mudanças atitudinais e estruturais e

essa alteração parece ser estratégia que visa garantir que todos os escolares sejam bem atendidos na escola.

De acordo a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), a Deficiência Intelectual é um transtorno que inicia quando a pessoa está começando a se desenvolver e ainda apresenta déficits funcionais e adaptativos, que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto para a adaptação dos domínios conceitual, social e prático. No Brasil, a definição de DI adotado pela Política Nacional de Educação Especial baseia-se na visão da Associação Americana de Deficiência Intelectual ou do Desenvolvimento (AAIDD).

Segundo a AAIDD (2010), a DI é compreendida como uma redução notável do funcionamento intelectual, abaixo da média caracterizada por limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas do dia a dia.

As dificuldades que os escolares com Deficiência Intelectual apresentaram são de acordo com a gravidade da deficiência. Segundo Almeida (2012), os testes mentais trouxeram formas de classificar e mensurar o funcionamento intelectual, por meio do Quociente de Inteligência (QI), em leve, moderado, severo ou profundo. Apesar do teste de QI ser umas das condições para o diagnóstico, ele por si só não é suficiente para descrever a pessoa avaliada, deve ser considerado apenas como parte de um processo mais amplo de diagnóstico.

Segundo Schwartzman e Lederman (2017) apesar de protocolos de investigação bastante abrangentes para se descobrir as causas da DI, nem sempre isso é possível identificar, estima-se que ocorra em cerca de 50% dos casos. Sendo que as mesmas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas. As mais conhecidas estão relacionadas a síndrome de Down, síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, síndromes neurocutâneas, síndrome de Rett, síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e desnutrição proteico-calórica. Os fatores de risco que podem estar relacionados com as causas são: Infecções, anomalias, meio ambiente, causas metabólicas, causas nutricionais, trauma e situações inexplicáveis (TÉDDE, 2012).

Almeida (2012), recorda que o teste do pezinho detecta precocemente doenças que estão relacionadas ao desenvolvimento da criança. A partir da detecção das

doenças, é possível prevenir e acompanhar, permitindo ações que possibilitam melhorias no desenvolvimento da deficiência intelectual.

É possível listar algumas ações que ajudam na prevenção da DI como, por exemplo, a não ingestão de álcool durante a gestação, fator importante para a prevenção da síndrome alcoólica fetal que é uma das principais causas da deficiência intelectual, além disso, o uso de outras drogas, a falta de oxigênio no cérebro do bebê, também pode ocasionar a DI, isso ocorre com maior incidência em partos cesarianos. Outra importante ação é a triagem neonatal que deve ser realizada em recém-nascidos, com o objetivo de diagnosticar distúrbios específicos para que sejam tratados adequadamente. Essa medida fornece a identificação precoce da deficiência, seguidas pelo tratamento e pela intervenção, a fim de minimizar os impactos da DI na criança (AAMR, 2006). Essas medidas incluem os programas de educação especial, onde os educadores podem oferecer atividades para que os escolares com Deficiência Intelectual desenvolvam suas habilidades para que tenham uma vida o mais independente possível.

O diagnóstico da DI “não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos” (BRASIL, 2007, p. 14). Assim, somente o uso dos testes de QI não é confiável para a definição de Deficiência Intelectual havendo a necessidade de considerar as diferentes e particulares formas que se relacionam com o meio social e aprendizagem. O diagnóstico deve englobar não somente a inteligência, mas o comportamento adaptativo, além de entrevista com familiares, profissionais da saúde que atendam a pessoa e a própria observação de seus comportamentos que fornecem dados para o diagnóstico completo da Deficiência Intelectual (HALLAHAN; KAUFFMAN; PULLEN, 2012).

O que realmente caracteriza de fato a DI são os vários déficits funcionais, dificuldade na comunicação, na socialização e alterações intelectuais para o conhecimento. Nem sempre os déficits são constantes em todos os escolares com Deficiência Intelectual, alguns os manifestam de maneira mais marcante e outros não, que acabam por passar despercebido no ambiente escolar e familiar e apontados em muitos momentos como preguiçosos e lentos. Os escolares com DI têm dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para a maioria das pessoas. Muitas vezes se comportam como se tivessem menos idade do que realmente têm.

A Deficiência Intelectual não é um transtorno mental, nem uma condição estática. Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e ou desenvolvimento (2010), refere-se a uma limitação, um estado particular de funcionamento que começa na infância, é multidimensional e é afetado positivamente pelos apoios individualizados. Limitações, estas que podem ser amenizadas através da estimulação do desenvolvimento, adequações em situações pessoais, profissionais e sociais, além de oportunidades de inclusão social.

Mesmo com avanços no entendimento dessa condição, a inclusão dos alunos com DI ainda encontra muita resistência pela sociedade, inclusive pela comunidade escolar. A escola, que é, sobretudo, o lugar da escolarização, ou seja, o ambiente que deve potencializar o desenvolvimento intelectual dos seus alunos, por encontrar-se presa aos métodos tradicionais de ensino, e por não terem formação continuada na área da educação inclusiva, não tem conseguido alfabetizar os alunos com DI, culpando-os pelo seu não aprender. De acordo com Pimenta (2016), se a criança não aprende do jeito que a escola ensina, a escola precisa aprender do jeito que a criança aprende.

2.1 Inclusão Escolar de crianças do campo com deficiência intelectual

A Inclusão escolar atualmente tem se tornado um desafio para as escolas brasileiras, pois o direito educacional não se configura somente pelo acesso a matrícula, mas também pela participação e acesso ao conhecimento dos alunos com deficiência intelectual.

Por muito tempo, muitas parcelas sociais foram excluídas do convívio escolar, dentre elas, a pessoa com DI. As pessoas com Deficiência Intelectual eram segregadas, pois eram formadas em ambientes especializados para pessoas com deficiência, sendo privadas do convívio com as outras pessoas no âmbito da escola. Com a Convenção da Educação Para Todos em 1990 em Jontiem na Tailândia e em seguida a Convenção de Salamanca em 1994 começa-se a fortalecer as discussões acerca da inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes escolares regulares. A Declaração de Salamanca provocou a retomada de conceitos e reformulação das diretrizes das políticas públicas educacionais, tendo em vista a importância da educação especial na perspectiva inclusiva.

No ano de 2015 é sancionada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, que entra em vigor em 02 de janeiro de 2016. Essa lei traz o conceito de inclusão, no capítulo IV da Educação, versa que, “Incluir é acesso, permanência, participação e aquisição de conhecimento”. Esse conceito nos esclarece que, não basta colocar a criança na escola para incluí-la, é preciso que esta participe das atividades propostas pelo professor e ainda, que construa conhecimentos. Quando tratamos de conhecimento na inclusão, somos convidados a superar a lógica do conhecimento homogêneo, pois ninguém aprende de modo igual, cada um aprende alguma coisa no seu tempo e a seu modo, essa aprendizagem, certamente, dependerá da estimulação realizada.

O professor está entre os profissionais que mais podem estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno com DI, pois convive com o aluno quatro horas diárias, duzentos dias por ano. Se essa estimulação for feita do modo adequado e com as condições devidas, a evolução dos alunos será notória.

Tornar a escola inclusiva é valorizar a diferença que cada ser traz em si. Com a inclusão todos ganham. Neste sentido, Mantoan (2006) afirma que, a inclusão escolar é um modelo que atende as necessidades de todos os alunos e não apenas dos que tem deficiências. Essa inclusão pode acontecer com métodos de ensino que levam em consideração a motricidade, as atividades da vida diária (AVDs), a participação de todos e a construção coletiva do saber.

Não é possível incluir um aluno sem levar em consideração suas necessidades específicas de aprendizagem tampouco, podemos responsabilizar somente o professor por este trabalho. Para acontecer a inclusão é preciso uma forte parceria entre familiares, escola, comunidade que permeia a instituição escolar e outros profissionais que possam auxiliar na estimulação desse aluno, como: fonoaudiólogo, psicopedagogo, neuropsicólogo etc. Além disso, o professor precisa de formação constante, amparada pela equipe gestora da escola, com vistas a potencializar sua compreensão acerca da DI e dos possíveis modos de alfabetizar esse aluno.

2.2 Alfabetização de escolares do campo com Deficiência Intelectual

A DI pode se apresentar em vários níveis. Para a pesquisadora Costa (2017), os indivíduos com Deficiência Intelectual, no âmbito educacional, são classificados de acordo com os níveis: educável, treinável e grave ou profundo. Os dois primeiros podem, apesar das limitações, alcançar maiores graus de independência social e escolar os outros, necessitarão de apoio, provavelmente, por toda a vida.

Crianças com DI tem suas capacidades conceituais bem restritas, apresentam déficit na comunicação, linguagem, esquema corporal, tem problemas perceptíveis de atenção e memória, apresentam atraso no desenvolvimento de habilidades, e por isso, não conseguem planejar e executar tarefas com facilidade. Eles necessitam de um tempo a mais, de repetir mais vezes, de mais estímulo para aprender. Os objetivos do professor precisam ser adequados às habilidades que a criança tem e não ao esperado que ela tivesse de acordo com sua idade, a prática deve pautar-se em um ensino diferenciado, possibilitando a melhoria das habilidades da criança para que a aprendizagem aconteça.

Alfabetizar alunos com DI é um desafio para os profissionais da educação, pois os métodos tradicionais de ensino, ainda muito utilizados nas escolas comuns, não contemplam a aprendizagem das crianças com dificuldades de aprendizagem ou DI. Para redução das barreiras encontradas na alfabetização deste público, a literatura tem indicado um trabalho realizado por equipes colaborativas, que visam objetivos comuns, neste caso a alfabetização da criança com Deficiência Intelectual. Este trabalho colaborativo é feito em parceria com o professor da sala comum e o professor de educação especial, que geralmente atende na sala de recursos multifuncionais¹ situada na escola, mas infelizmente, nem toda escola possui esse espaço de apoio ao aluno e professor. No trabalho coletivo, todos devem se responsabilizar mutuamente pela criança, cada um no seu papel, comprometendo-se em planejar, instruir e avaliar todo o processo de ensino aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual.

A alfabetização aborda o domínio do código escrito e seu uso social. Para estudantes com DI é importante que ela seja realizada de forma sistemática e

¹ As Salas de Recursos Multifuncionais foram criadas a partir do Decreto nº7.611 de 17 de novembro de 2011. Essas salas situam-se nas escolas e visam atender alunos público-alvo da educação especial, com vistas à sua estimulação.

organizada, para materializar o reconhecimento de sons, das letras e posteriormente a leitura e escrita de pequenos textos. Faz-se necessário estimular nos alunos o desejo em conhecer a leitura e a escrita, participar e estar junto, fazer-se sentir importante no grupo e como sujeitos capazes de aprender. Existem leis que asseguram o tempo e o direito de aprender de cada estudante. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96, no artigo 59, preconiza que,

Os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37). (BRASIL, 2008, p. 8).

Segundo Ribeiro (2017), o ambiente favorecedor é construtor de aprendizagem significativa e nós, no papel de educadores, temos a função de ser coadjuvantes desse prazer que é aprender e ensinar, com a busca de objetos que levem ao desenvolvimento cognitivo, utilizando de todos os recursos possíveis e necessários, seja ele material, emocional e/ou afetivo.

Para proporcionar aos escolares com DI o sucesso no seu processo de alfabetização, sugere-se o uso de recursos e suportes básicos de materiais impressos com técnicas de leitura, associando elementos sonoros a elementos gráficos. Não existe um método milagroso que irá alfabetizar a todas as crianças, o que precisa é do domínio do professor neste procedimento.

Pode-se dizer que existem duas maneiras para se ensinar a ler: uma começa da parte para o todo - são os métodos sintéticos, a outra vai do todo para as partes que estão relacionados aos métodos analíticos. Neste estudo trataremos, prioritariamente, acerca do método sintético. O método analítico, de acordo com Capovilla e Seabra (2010), estimula o hemisfério direito do cérebro, ou seja, o lado da imagem, da musicalidade e não há nada de errado com isso, porém o aluno que tem DI precisa de estímulos no lado esquerdo do cérebro, que é o da linguagem, da fragmentação e é neste hemisfério que há

maior comprometimento no aluno com a Deficiência Intelectual, assim, deve ser mais estimulado na escola, para que se desenvolva no processo de leitura e escrita.

Fundamentado no método sintético, podemos contar com o método fônico, pois, faz uma relação entre a palavra oralizada e a escrita, isto é, entre o som e a grafia, por meio do aprendizado de letra por letra, ou sílaba por sílaba e palavra por palavra. Permitindo primeiramente descobrir o princípio alfabético, um entendimento de que há uma relação entre a posição de uma letra e o som que ela tem na palavra.

De acordo com várias pesquisas, especialistas afirmam ser o método fônico o mais eficaz para a alfabetização, principalmente para escolares com DI. Segundo os autores Capovilla e Capovilla (2010), o Método Fônico é o mais eficaz e por isso, o mais utilizado em países como os Estados Unidos, França e Reino Unido, para o processo de alfabetização de todas as crianças, inclusive das que apresentam limitações no que tange aos processos de alfabetização. Dentro da proposta do método, parte-se da palavra significativa para o aluno, palavras vinculadas a uma imagem, história, dentro de um contexto, e buscam-se as representações dos fonemas nela contidos.

O método fônico é baseado no ensino do código alfabético de forma dinâmica, ou seja, as relações entre sons e letras devem ser feitas através do planejamento de atividades lúdicas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita e a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento. (PEREIRA *et al.*, 2013, p. 7).

Segundo Capovilla e Seabra (2013), o Método Fônico baseia-se em um ensino dinâmico do alfabeto que leva o aluno a aprender a codificar a escrita e a decodificá-la na fala, que é a leitura. As letras são pronunciadas sempre fazendo a relação fonema/grafema, pautando-se na consciência do som em cada letra da palavra. O Método Fônico deve ser introduzido de modo gradual, com complexidade crescente. Ocorre à medida que a criança vai adquirindo uma boa habilidade de fazer decodificação grafo fonêmica fluente, ou seja, depois de ter recebido as instruções explícitas e sistemáticas de consciência fonológica e de correspondência entre grafemas e fonemas. Ao contrário do que dizem, a partir do senso comum, o método fônico nada tem a ver com o método tradicional de ensino, pois nesse método valoriza-se o aluno como centro no processo de alfabetização, parte a palavra que tem sentido para cada sujeito aprendente convidado a ser construtor do seu conhecimento a partir da

percepção, análise e compreensão dos sons de cada letra e a construção da sílaba e da palavra.

Não estamos defendendo o método fônico como único possível a ser utilizado, mas apontando suas contribuições. Cada método é desenvolvido e consolidado a partir das necessidades e dos diferentes momentos históricos vividos pela sociedade. Cagliari (2007) enuncia que todos os métodos precisam ser discutidos, avaliados e repensados, uma vez que ocupam lugares significativos na escola. Os métodos desempenham papéis importantes, pois de certa forma produzem sucessos ou fracassos e sinalizam bons resultados ou não, porém não podem ser determinantes de que somente um ou outro alfabetiza ou não.

Os diferentes estudos trazem diferentes conceitos e concepções, cabe ao professor alfabetizador conhecer as diferentes vertentes dentro desse processo para que possa apropriar-se também desses conceitos para fundamentar sua prática alfabetizadora, pois a alfabetização é um ato político e ao mesmo tempo um ato social.

Podemos contar com as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um programa do Ministério da Educação (MEC), criado para auxiliar na formação de professores alfabetizadores. Este programa aborda a alfabetização na perspectiva do letramento e busca trabalhar o uso social da escrita e da oralidade. A alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais e que a leitura, a escrita, e a fala representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida, como método, em alguns momentos utiliza-se do método fônico, pois faz parte a análise estrutural e fonológica, trabalhando com aliteração e rimas (BRASIL, 2015).

Outro fator importante para a alfabetização dos alunos com Deficiência Intelectual é a sua dificuldade com a linguagem oral. Costa (2017) infere que, a linguagem oral não é inata, mas ensinada para as crianças desde o seu nascimento, por sua família. Para alunos com DI, o desenvolvimento da linguagem é uma aquisição um pouco mais desafiadora, do que para as outras crianças. Devendo ser treinada com maior frequência. Desta forma a leitura, a escrita e a oralidade podem ser abordadas de diferentes formas no trabalho pedagógico, com criatividade e envolvimento dos alunos em todos os processos e atividades. O método sintético não tem a ver com o método

tradicional, pois o professor não é o centro do saber, mas o aluno é um sujeito ativo no processo. Ainda para Costa (2017), não há métodos milagrosos, mas o professor precisa ter domínio do método que decide utilizar com seus alunos.

Para os escolares com DI, a organização do ensino, adaptações curriculares e a metodologia de ensino precisam contemplar não o ideal de ensino aprendizagem homogêneo, mas as especificidades e acreditar nas possibilidades desse aluno.

Os jogos são recursos indicados para o ensino da leitura e escrita dos estudantes com Deficiência Intelectual. São recursos que podem promover e desenvolver as funções cerebrais, despertando o ensino sobre a leitura e escrita, além de darem significados e vivências ao aprendizado dos estudantes (SILVA, 2013).

No processo de alfabetização, os estudantes com deficiência intelectual devem ter acesso a todas as possibilidades de ensino. Segundo Alves, Delgado e Vasconcelos (2008), muitas vezes os estudantes sofrem impedimentos nas interações sociais e não conhecimento sobre as práticas de leitura e escrita nos primeiros anos, o que reflete as limitações no desenvolvimento da aprendizagem.

3 RESULTADOS E DICURSSÃO

Com vista a alcançarmos os objetivos desta pesquisa, que é o de compreender como os escolares oriundos do campo, que têm deficiência intelectual, são contemplados em seus processos de alfabetização na escola regular que os acolhe, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, com pesquisa de campo, sendo utilizada para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas. Minayo (2001, p.57), enfatiza que a entrevista não é “uma conversa desprentensiva e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivencia uma determinada realidade que está sendo focalizada”. Ao realizar a entrevista foi possível extrair informações importantes, que muito contribuíram como achados da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com três professoras regentes de classe, todas têm alunos do campo com deficiência intelectual em suas salas de aula. O lócus da pesquisa foi uma escola pública municipal da Educação Básica, na cidade de Guanambi-Ba. A instituição funciona há 13 anos; atende no momento um total de 853²

² De acordo o censo escolar 2018.

alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. A escolha da escola para a realização da pesquisa deu-se por esta ser a que mais recebe alunos do meio rural em Guanambi, sendo que a foi criada para receber inicialmente, somente os alunos oriundos do campo, pois as escolas multisseriadas haviam sido extintas do meio rural. Pelo decreto nº 334, de 19 de março de 2007, que extinguiu as escolas municipais localizadas na zona rural de Guanambi.

De acordo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), define escola do campo como “aquela situada em área rural, [...] ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010,). A escola pesquisada, por exemplo, atende prioritariamente alunos camponeses, pode ser então, considerada como Escola do Campo em acordo ao que dispõe o Pronera e o Decreto de 2010, entretanto, essa não contempla em seu projeto político pedagógico princípios da Educação do Campo.

Nesta pesquisa, a fim de preservar a identidade, as participantes da pesquisa receberam nomes de flores do campo³. Portanto, aqui as trataremos por: Azaleia, Tulipa e Violeta. No quadro abaixo estarão descritos alguns dados importantes sobre a trajetória profissional destas.

Quadro 1 – Caracterização dos profissionais

Nome	Cargo	Tempo de serviço em regência de turma	Formação	Formação Continuada em educação especial	Número de alunos por turma	Número de alunos por turma com DI
Azaleia	Professora Regente	20 anos	Pedagogia/ especialista em AEE	Sim	24	2
Tulipa	Professora Regente	20 anos	Pedagogia/ especialista em Administração Escolar	Não	21	2
Violeta	Professora	20 anos	Pedagogia/	Não	20	3

³Porque elas são encontradas em vastos campos floridos, coloridos pelos tons fortes das próprias espécies, o que caracteriza uma flor do campo, além da coloração e delicadeza, é sua capacidade de nascer naturalmente, sem influência do homem, espalhando-se espontaneamente pelo solo.

	Regente		Docência do Ensino Superior e Gestão Escolar			
--	---------	--	--	--	--	--

Fonte: construído pela pesquisadora com dados da entrevista.

As professoras pesquisadas são todas da rede municipal de ensino, já atuaram em escolas no campo e atualmente atuam na escola *lócus* da pesquisa. Todas do sexo feminino e a média do tempo de atuação como regente é de 20 anos, o que nos mostra que todas têm muito tempo de atuação, ou seja, o saber da experiência está presente em todas elas. Somente uma das professoras é especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE), as outras têm especialização em educação.

Com os dados coletados e analisados, foram organizadas as seguintes categorias: 1) o processo de inclusão do escolar do campo com DI; 2) Adaptação e flexibilização curricular no processo de alfabetização para o aluno do campo com DI.

3.1 O processo de inclusão do escolar do estudante do campo com DI

Como já relatado anteriormente, todas as professoras entrevistadas nesta pesquisa têm alunos com Deficiência Intelectual em suas salas de aula. Sendo assim, foi perguntado para elas como ocorre o processo de inclusão do aluno do campo com DI em sua sala de aula, foi possível perceber que são utilizadas estratégias de adaptação e flexibilização curricular para que esses se sintam incluídos na sala de aula, como mostram as falas a seguir:

Tudo que eu faço com os outros alunos eu também procuro fazer com os alunos com DI, porém, tem determinadas atividades que eu acabo fazendo adequação, porque eles ainda não acompanham as outras atividades de leitura e escrita. Eu faço atividade avaliativa diferenciada pra eles de acordo o nível de aprendizagem deles, com algumas atividades eu consigo fazer isso, mas também não são todas. (Azaleia, entrevista jun. 2018).

Na verdade, quando ele chega com o laudo de deficiência intelectual, a gente procura dá aquela assistência, planejamento diferenciado, chegar próximo o mais que pode fazer um atendimento individual,

mas a maioria dos alunos chegam e a gente só percebe que tem uma deficiência intelectual depois de um certo tempo, porque não apresenta laudo, até mesmo a direção as vezes faz a matrícula e não sabe que ele tem deficiência intelectual. (Tulipa, entrevista jun. 2018).

Acontece ainda de forma muito lenta, pois os alunos são recebidos na sala de aula e não existe um planejamento voltado para suas especificidades a não ser um atendimento individualizado em algumas situações. (Violeta, entrevista jul. 2018).

A experiência do professor é de suma importância, contudo, deve ser constantemente acompanhada pelo planejamento e reflexão de sua prática, principalmente quanto às especificidades do grupo que atende. Para Tardif (2014), saber é possuir uma certeza com base em um conhecimento resultante de estudos e reflexões.

Professores que têm alunos público-alvo da educação especial, com salas superlotadas, certamente, não darão conta de oferecer um atendimento diferenciado ao aluno com DI. Uma vez que, em um ambiente tão complexo como a sala de aula outras dificuldades são percebidas durante o processo de ensino-aprendizagem como o desenvolvimento da alfabetização, a falta de recursos materiais e de pessoas com formação específica. Ao retornarmos o quadro 1, por exemplo, percebemos que todas as três professoras atendem um número de alunos considerável e por se tratar de uma sala regular recebem alunos com e sem necessidades educacionais especiais. Neste sentido, as professoras Tulipa e Azaleia afirmam tentar desenvolver seus trabalhos pedagógicos com um atendimento mais inclusivo possível, ao proporcionar assistência e planejamento diferenciado para esse aluno com DI. Já para Violeta, as estratégias de inclusão não ocorrem de certa forma porque o planejamento não engloba as especificidades desse público.

A inclusão escolar é um tema recorrente em muitas discussões no cenário educacional brasileiro, e recebe amparo legal, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei nº 8069/90, na LBI nº 13.146/2015 e na LDBEN nº 9394/96, entretanto, no chão da escola ela ainda não se efetivou totalmente por uma série de fatores. Por isso, é necessário o papel das políticas públicas educacionais em possibilitar a garantia e a efetivação da inclusão dos alunos do campo com deficiência, no que diz respeito ao apoio, qualificação do docente, a melhoria das condições de trabalho e dos recursos materiais e institucionais.

Por em prática essas ações minimizam, por exemplo, o fato da preparação do professor e o conhecimento na área de atuação. Assim, perguntadas sobre o que elas compreendem sobre a DI, as professoras colaboradoras do estudo responderam:

Pra ser sincera eu não sei nada sobre deficiência intelectual, só sei que é deficiência no intelecto e algo responsável pela aprendizagem. (Tulipa, entrevista jun. de 2018).

É... a deficiência intelectual ela é um atraso cognitivo que provoca o impedimento de algumas aprendizagens principalmente no campo da leitura, da escrita e nas atividades escolares. (Azaleia, entrevista jun. 2018).

Limitação que compromete a compreensão e a aprendizagem. (Violeta, entrevista jun. 2018).

De acordo os pesquisadores Jesus e Eefgen (2012), a escola deve ser compreendida como um lugar de formação contínua para o docente. Deve ser também espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com necessidades educacionais especiais. Portanto, o passo primeiro para que isso se concretize é o domínio do professor sobre o que ele ensina e pra quem ele ensina. Não saber ao certo sobre qual particularidade tem o aluno ou como desenvolver métodos e técnicas propicias ao seu desenvolvimento integral, condiciona a situação como as descritas por Tulipa, ela afirma não ter um conhecimento adequado para o trabalho que assume.

Investir em formação continuada dos professores é algo para além de acumulação de títulos, diz respeito a uma formação participativa, que englobe as exigências do mundo educacional atual. Deste modo Formosinho (1991, p. 238) diz que:

O aperfeiçoamento dos professores tem finalidades individuais óbvias, mas também tem utilidade social. A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.

A formação continuada docente precisa existir como política da escola. A instituição escolar precisa propiciar momentos formativos, criando grupos de estudos, mesa redonda de discussões, palestras sobre a temática, de modo que todos os professores possam participar. Essa formação não deve ser apenas com os professores, deve se estender aos demais funcionários, para que a inclusão se efetive de forma significativa com a participação de todos, afinal todos são educadores direta ou indiretamente e incluir deve ser um compromisso coletivo, cada um na sua função, contribui para uma escola melhor e mais inclusiva. Para a LBI, lei nº 13.146/15, a inclusão é participação e aquisição de conhecimento.

Por fim, fica explícita a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, capacitação essa, que perpassa o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos em resposta aos desafios cotidianos que envolvem os espaços escolares. Implica em atitudes concretas por meio das políticas públicas em desempenharem mudanças necessárias para possibilitar acolhimento e a inclusão desses escolares do campo com deficiência intelectual em um espaço verdadeiramente inclusivo, capaz de considerar suas peculiaridades e possibilidades de aprendizagem.

3.2 Adaptação e flexibilização curricular no processo de alfabetização para o aluno do campo com DI

A Deficiência Intelectual é considerada um prejuízo no funcionamento intelectual, caracterizada por limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo. Sendo a escola um lugar de apropriação do conhecimento para todos os sujeitos, os escolares do campo com DI precisam participar das atividades que são propostas em sala de aula, considerando as suas especificidades enquanto sujeitos do campo, caso contrário, será configurado exclusão. Nesta lógica, as adaptações e flexibilizações curriculares se fazem necessárias para a aquisição e construção do conhecimento pelo aluno do campo com DI, principalmente pela sua participação nesse processo. Deste modo optou-se em perguntar sobre as práticas consideradas adequadas pelas professoras para promoverem essa aprendizagem. Ao que elas responderam da seguinte forma:

Estamos um pouco perdidos acerca da inclusão dos alunos com DI. Acho que precisávamos observar mais esses alunos, ver o que realmente interessa a eles, e não o que diz que a gente deve trabalhar com eles, que está no currículo, precisamos rever esse currículo. (Azaleia, entrevista jun. 2018).

Um trabalho de muita leitura pra o professor ter conhecimento de como trabalhar com esses alunos, trabalhar muito com o concreto e ter paciência. (Tulipa, entrevista jun. 2018).

Adaptação do currículo de acordo às necessidades da criança, respeitando o seu tempo. (Violeta, entrevista jul. 2018).

A LBI defende a garantia e plenitude do acesso curricular para os estudantes com deficiência. Sendo assim, os sistemas educacionais precisam adequar e ofertar recursos para o atendimento dos escolares com Deficiência Intelectual com as premissas de igualdade e qualidade de condições. As professoras sinalizam a necessidade de modificar os métodos de alfabetização utilizados até o momento, apesar de não apresentarem de modo mais sistemático o saber formativo sobre os métodos que dão certo na alfabetização de alunos com DI, apresentam o saber da experiência, que é, segundo Tardif (2014), o saber construído no dia a dia da atividade docente. Tão importante como o estudo mais aprofundado acerca dos métodos é a compreensão sobre a adaptação curricular, esta que deve ser contínua.

A perspectiva de educação inclusiva indica o direito de acessar o mesmo currículo escolar, ou seja, o que deve diferenciar são as estratégias pedagógicas e aspectos como complexidade, quantidade e temporalidade para acessar um mesmo currículo regular. Para isso, é preciso um currículo flexível, “possibilitando um maior nível de individualização do processo ensino-aprendizagem” (CARVALHO, 2010, p. 105).

Entender a diferença entre flexibilização e adaptação curricular, ajudará os profissionais da educação a mudar as práticas da inclusão escolar dos sujeitos com DI. De acordo com o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 93), adaptar significa “tornar apto, adequar, tornar-se (mais) apto a fazer (algo)”. Já flexibilizar, segundo o dicionário Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2008, p. 409), significa “tornar-se flexível”, que por sua vez quer dizer, entre outros conceitos, “fácil de manejar; maleável, dócil; suave; submisso; elástico”.

Dessa forma, “as adaptações curriculares necessitam como base para sua organização um currículo flexível e a estruturação da escola para oferecer condições reais de aprendizagem” (MINETTO, 2012 p. 55). Para Heredero (2010), o termo adaptação curricular é “como um instrumento que pode e deve tratar de avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa” (HEREDERO, 2010, p. 199), por meio de modificações nos objetivos, nas estratégias metodológicas, nos critérios e procedimentos de avaliação para atender às individualidades dos escolares do campo com Deficiência Intelectual.

Já a definição de flexibilização curricular está relacionada a dois princípios constituintes das políticas educacionais: “I. A defesa de que os currículos sejam adaptados aos estudantes e suas necessidades de aprendizagem; e II. A defesa da necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos estudantes” (GARCIA, 2008, p. 16). No contexto educacional, flexibilizar significa garantir o direito à diferença no currículo. Portanto, flexibilizar e adaptar o currículo escolar não têm o mesmo significado. As adaptações curriculares são entendidas como um modelo de intervenção individualizado, ou seja, é “toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão” (MINETTO, 2012, p. 64).

De acordo com Minetto (2012, p. 55), as “adaptações são únicas para cada aluno, não poderemos apresentar algo que venha a ser ‘receita’ que possa ser aplicada em todos os casos”. Para a referida autora cabe ao professor, a partir das diretrizes básicas dos conteúdos a serem ensinados para a turma, analisar o que seria adequado ao estudante com deficiência intelectual e, conforme a necessidade, realizar a organização da sequência de conteúdos e controlar o tempo necessário para realização das atividades escolares. Neste sentido a professora Azaleia acrescenta que:

A aprendizagem escolar aquela dos conteúdos é um pouco limitada. Mas é porque eu tenho uma concepção de aprendizagem mais ampla, acho que a gente precisa aprender pra vida, pra viver, acredito neles e assim a gente observa que isso acontece. E essa convivência deles na escola, mesmo que eles não consigam acompanhar os conteúdos propriamente ditos, mas essa parte de vida de relacionamento de autonomia ela é construída por esses alunos, sim. Eles têm competência pra isso. (Azaléia, entrevista jun. 2018).

É necessário acreditarmos na capacidade de aprender dos sujeitos com Deficiência Intelectual, independente das estratégias a serem utilizadas, pensando assim foram questionadas às participantes da pesquisa, se elas já conseguiram alfabetizar o seu aluno do campo com DI e quais os melhores métodos e/ou técnicas utilizados para alfabetiza-los. A professora Azaleia, que além de ser professora da sala comum também é professora do AEE afirma que:

Temos o Atendimento Educacional Especializado, tem um aluno que já está alfabetizado, não é aquela alfabetização que a escola espera, mas no nível dele, ele já está alfabetizado e tem uma outra aluna do campo com DI que também está no processo de alfabetização. É o método o fônico que deve ser trabalhado com os alunos com DI, não tem como fugir, o aluno com DI tem dificuldade, não é que ele não compreende, mas pra ele é mais fácil ele parte das partes para chegar no todo, não ao contrário como normalmente a gente faz, na sala regular a forma mais adequada, é a oralização, o silábico mesmo, pra que ele compreenda esse processo de leitura e escrita. (Azaleia, entrevista jun. 2018).

Percebe-se na fala da professora a importância do Atendimento Educacional Especializado em parceria com o professor da sala comum para que a alfabetização aconteça

Sendo assim, a adaptação e a flexibilização são fundamentais para proporcionar os direitos à aprendizagem. A criança com DI não vai para a escola somente para socializar-se com seus pares, isso também é importante, e deve acontecer com qualidade, mas é preciso ainda que exista a aquisição de conhecimento respeitando os seus limites e potencialidades, por isso, faz-se mister que exista a adaptação das atividades, bem como a flexibilização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da inquietação por compreender como os escolares com deficiência intelectual são contemplados em seus processos de alfabetização na escola regular em que estudam. Portanto, cabe agora apresentar as ideias finais que surgem no decorrer deste estudo.

Esta pesquisa contou com uma metodologia fundamentada nos princípios da abordagem qualitativa e para coleta de dados utilizou-se a revisão de literatura, pesquisa

de campo e como instrumento a entrevista. Com a realização das entrevistas semiestruturadas foi possível extrair informações relevantes para a análise de dados que se desenvolveu em duas categorias, a saber: O processo de inclusão do escolar do campo com DI e a Adaptação e flexibilização curricular no processo de alfabetização para o aluno do campo com DI.

Como resultado dos dados analisados evidencia-se a necessidade de investimento em políticas públicas que garanta formação continuada aos professores, bem como, a necessidade da escola em possibilitar adaptações e flexibilidade em seu currículo, com objetivo de proporcionar ao aluno do campo com DI inclusão no processo educativo.

Se considerarmos que esse aluno já é perpassado por vários fatores de exclusão aí se inclui, portanto, a falta de escolas próximas a sua localidade, a necessidade de vim para a cidade e pouca formação de muitos professores que atendem esses estudantes.

O estudo apresenta-se relevante porque discute a questão da deficiência intelectual e suas muitas particularidades, sendo assim não é possível definir estratégias e métodos de alfabetização únicos, sem levar em conta a necessidade de conhecer as individualidades de cada sujeito.

A alfabetização, assim como o letramento dos estudantes com Deficiência Intelectual tem se tornado um grande desafio, principalmente, no que tange aos conteúdos curriculares.

Para efetivar o direito à alfabetização de qualidade para os escolares com DI, é necessário estabelecer um elo de colaboração entre os professores que atuam em sala de aula regular e na educação especial, para planejar, elaborar, aplicar e avaliar as atividades curriculares e estratégias para o ensino regular, a fim de garantir a permanência e a apropriação de conhecimentos destes escolares.

Os resultados obtidos por meio da análise dos dados comprovam a oportunidade de reflexões profundas sobre o quanto se precisa avançar nas políticas educacionais e na formação dos professores para que os escolares do campo com Deficiência Intelectual consigam ser alfabetizado

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental proposta pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação PUC Campinas**. Campinas, n. 16, p. 33-48, jun. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/284/267>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. (Org.). **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Secretaria da Educação - Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE). São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/Livro%20DI.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.

American Association On Intellectual And Developmental Disabilities (AAIDD). **Characteristics Deficiencies Intellectual**. Disponível em: <<http://aaid.org/>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

American Association On Mental Retardation (AAMR). **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

American Psychiatric Association. Deficiências Intelectuais. In: _____ **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Artmed: Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://aaid.org/>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

ALVES, G. S.; DELGADO, I. C.; VASCONCELOS, M. L. O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças com síndrome de Down. **Prolíngua**, v. 1, n. 1, 2008

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas**

especiais. Brasília: UNESCO, CORDE, 1994. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial e dá outras providências. Brasília: 2011 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 23 de março de 2016.

_____. **Decreto nº 7.352,** de 04 de novembro de 2010.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 25 de julho de 2018.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em:<<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara>. Acesso em: 23 fev. 2016.

_____. **Inclusão:** Revista da Educação Especial. Brasília: Secretaria da Educação Especial, v. 1, n. 1 out. 2005. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12907:legislacoes>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. **Lei nº 10.845, de 05 de março de 2004.** Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10845.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** Oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Caderno 5. Brasília, 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** Ministério da Educação, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 23 jan. 2016.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização: o duelo dos métodos. In: SILVA, E. T. (Org.). **Alfabetização no Brasil:** questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

_____. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; SEABRA, A. G. **Problemas de Leitura e escrita:** como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2000.

_____. **Alfabetização: método fônico**. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2010.

FORMOSINHO, J. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

GARCIA, R. M. C. **Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas** – livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 3, p. 582-594, 2008.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Redalyc.org**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3033/303324252006/>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. RIO DE JANEIRO: OBJETIVA, 2008.

JESUS, D.M. & EFFGEN. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T.G. & GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. p. 11-18. Salvador; EDUFBA, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, C. C. *et. al.* **Alfabetização: métodos e algumas reflexões**. Caldas Novas: UNICALDAS, 2013.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Editora Cortez. São Paulo. 2011.

RIBEIRO, A. E. Como Crianças Percebem O Leiaute Antes de Aprenderem a Ler. **Alfa Revista de linguística**. Capa. v. 54, n. 2 (2010).

SCHWARTZMAN, J. S. LEDERMAN, V. R. G. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Inc. Soc.** Brasília, v. 10, n. 2, p. 17-27, jan. /jun. 2017.

SILVA, C. M. da. **Desafios do Aprender: Perspectiva da proposta de Alfabetização**. 2013. Disponível em: <<http://abcclaudiamara.blogspot.com.br/2013/09/desafiosdo-aprender-umaproposta-de.html>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SILVA, T da. **O “discurso renovador da Leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares**. UF Rio Grande do Sul. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, SP, 2012. Disponível em:< <https://unisal.br/wp->

content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samantha-T%C3%A9de.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e Desafios na Formação Inicial e Continuada de Professores para a Inclusão Escolar. **IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 2007. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixceffe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

APÊNDICE

APÊNDICE A – ENTREVISTA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XII GUANAMBI-BA
Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo
ORIENTADORA: Kleonara Oliveira
ESTUDANTE: Vilma T. da Silva

Entrevista

Nome: _____

Cargo: _____

Tempo de serviço em regência de turma: _____

Formação: _____

Formação Continuada em educação especial: _____

Número de alunos por _____

turma: _____

Número de alunos por turma com

DI: _____

- O que você sabe sobre a Deficiência Intelectual?
- Você já participou de alguma formação sobre a Deficiência Intelectual? Onde? Quando? Quem promoveu?
- Como ocorre o processo de inclusão do aluno do com Deficiência intelectual na sua sala de aula?
- Você conseguiu alfabetizar o seu aluno com DI?
- Quais os melhores métodos e/ou técnicas para alfabetizar o aluno do campo com DI?
- Você se sente preparado para trabalhar com a crianças com DI? O que falta?
- Qual a expectativa que você tem com os alunos do com DI? Você acredita que eles realmente aprendem?
- Como é feito o planejamento para promover a aprendizagem desses estudantes com DI?
- Quais práticas você considera adequadas para promover essa aprendizagem?