

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TEFÉ**

PAULA LIMA DE OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA NO AEE PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Letras, no Centro de Estudos Superiores de Tefé, da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito final para obtenção do grau de Licenciado em Letras.
Orientadora: Me. Odimar Lorenset

TEFÉ
2024

PAULA LIMA DE OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA NO AEE PARA ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras.

Aprovado em de junho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Odimar Lorensset

Prof.º Me. Odimar Lorensset
Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Orientador

Monica Dias de Araújo

Prof. Dra. Monica Dias de Araújo
Universidade do Estado do Amazonas-UEA
Banca Avaliadora

Documento assinado digitalmente

gov.br

THEREZA D ÁVILA MARIA FERNANDES DE SOUZA

Data: 08/07/2024 23:36:33-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Ma. Thereza Dávila Maria Fernandes de Souza
Coord. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE
Banca Avaliadora

ESTRATÉGIAS DE LEITURA E ESCRITA NO AEE PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DO ENSINO MÉDIO

Paula Lima de Oliveira¹
Odimar Lorenset²

Resumo:

A Deficiência Intelectual (DI) é um distúrbio do desenvolvimento neurológico que aparece na infância e que acarreta déficits intelectuais e adaptativos, se apresentando como um desafio à educação escolar. O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada em uma escola estadual do Amazonas, buscando refletir sobre as estratégias de leitura e escrita no AEE para estudantes com DI matriculados no EM. Tal é feito através de pesquisa de campo na referida escola, com entrevista de duas professoras que trabalham no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e observações dos atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da escola. A análise dos resultados é feita de forma qualitativa e descritiva, e os resultados encontrados mostram que, apesar do que diz a legislação, a sala de recursos da escola é bastante carente, o que prejudica o trabalho dos professores e o engajamento dos alunos. Conclui-se o trabalho inferindo que existe sim a possibilidade de um trabalho de letramento de estudantes com DI, com aprendizagem e inclusão significativas, mas que a falta de recursos se constitui num entrave a que eles recebam os estímulos necessários para avançar nos estudos.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Leitura, Escrita, Inclusão.

Abstract:

Intellectual Disability (ID) is a neurological development disorder that appears in childhood and causes intellectual and adaptive deficits, presenting itself as a challenge to school education. This article is the result of research carried out in a state school in the Amazonas, seeking to reflect on reading and writing strategies in AEE for students with ID enrolled in EM. This is done through field research at the aforementioned school, with interviews with two teachers who work in the Specialized Educational Service (AEE) and observations of services in the school's Multifunctional Resources Room (SRM). The analysis of the results is carried out in a qualitative and descriptive way, and the results found show that, despite what the legislation says, the school's resource room is quite lacking, which harms the work of teachers and the engagement of students. The work concludes by inferring that there is indeed the possibility of literacy work for students with ID, with significant learning and inclusion, but that the lack of resources constitutes an obstacle to them receiving the necessary stimuli to advance in their studies.

Keywords: Intellectual Disability, Reading, Writing, Inclusion.

¹ Licencianda em Letras Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: plima4323@gmail.com

² Mestre em Educação (2011) pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: odimlor@gmail.com.br

1. INTRODUÇÃO

A Deficiência Intelectual (DI) é um transtorno definido pelo DSM-5 (APA, 2014) como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que aparece precocemente na infância, geralmente antes da idade escolar, e que acarreta déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático.

O acompanhamento de tal transtorno por parte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da inclusão no Ensino Médio (EM) é desafiador, sobretudo considerando as intensas desigualdades sócio-históricas de acesso e atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos na escola pública. Este público deve ser atendido pelo AEE, conforme a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), e, de acordo com a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), o atendimento deve ser realizado em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo parte integrante do processo educacional na perspectiva da educação inclusiva.

De fato, a Educação Especial (EE) na perspectiva da educação inclusiva enfrenta muitos desafios, especialmente considerando que, por muito tempo, as pessoas com deficiência intelectual (DI) foram vistas como doentes e incapazes, vivendo em situação de desvantagem (BRASIL, 2001). Portanto, é essencial promover a inclusão de alunos com DI, demonstrando que é possível erradicar o conceito de incapacidade em relação ao seu desenvolvimento mental, já que esses alunos conseguem aprender, embora de forma mais lenta (DUARTE *et al.*, 2023). A importância de tal inclusão cresce quando se pensa que os jovens que ingressam no EM vão em busca de seus interesses profissionalizantes (TPA, 2024). Nesse contexto, embora tenham que enfrentar uma diversidade de saberes, esses alunos têm o direito de ser atendidos sem discriminação. A vista disso, se faz necessária à atuação do professor especializado em EE, devendo tais alunos serem matriculados tanto na turma regular quanto no AEE. Nessa perspectiva, os jovens com DI que ingressam no EM devem ser atendidos no contraturno nas SRM. Essa sala se caracteriza como um espaço acolhedor e não como reforço escolar onde, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a), devem ser atendidos tanto alunos com altas habilidades/superdotação quanto aqueles com déficit em tais habilidades.

Entretanto, apesar do que determina a legislação, percebe-se que as SRM e os

professores que nela atuam como especialistas têm grande dificuldade de levar a cabo a EE, em grande parte devido à prática dos atendimentos ser limitada por carência de recursos, sendo que os profissionais da área apontam diversas dificuldades enfrentadas, tais como a falta de internet, de apoio técnico, a carência de equipamentos e de sua manutenção, ou ainda, a falta de conhecimentos sobre as tecnologias (SPURIO; BIANCHINI, 2020), fazendo com que muitos acabem abandonando esse tipo de atendimento, e, conseqüentemente, deixem de ser atendidos em suas necessidades.

Face essa realidade, o presente trabalho tem por objetivo geral analisar estratégias de leitura e escrita complementares utilizadas no AEE de alunos com Deficiência Intelectual que frequentam o Ensino Médio em uma Escola Estadual de Tefé – AM. E como objetivos específicos, aponta-se: contextualizar a inclusão dos alunos com DI na escola pública regular; situar o Atendimento Educacional Especializado na perspectiva inclusiva; e identificar as estratégias de leitura e escrita complementares utilizadas no AEE de alunos com DI de modo a garantir-lhe aprendizado e desenvolvimento.

Como não há uma forma de, como pesquisadores, realizarmos tal em todo o universo de escolas de EM do país, realizamos a pesquisa em uma escola como um recorte do qual se apreende a questão observada (CHIZZOTTI, 2000). Tal é feito tanto com o fim de observar o fenômeno quanto de promover a reflexão sobre os problemas enfrentados e sobre a experiência de quem passou por tais problemas, a fim de nos munirmos dos instrumentos mais adequados à ação e intervenção no universo analisado, pois a tarefa de pesquisar, mais do que apenas de compreender, é uma tarefa de transformação através da criação de objetos e concepções com a finalidade de encontrar explicações e assim modificar a realidade (*op. cit.*, p. 11).

Com isso em mente, se faz necessário uma discussão com todo seguimento escolar para juntos buscar estratégias de trabalho dentro do currículo escolar para adequá-lo e adaptá-lo às necessidades de cada aluno. Entretanto, nosso universo de pesquisa foi constituído por professores e alunos com DI. Quanto ao levantamento dos dados da pesquisa, optou-se pelo estudo documental e de campo, com a utilização de instrumentos como entrevistas e observação. A pesquisa tem uma abordagem do problema do tipo qualitativa e quanto aos objetivos é descritiva.

A estrutura desse trabalho é delineada em seções distintas, começando por esta introdução e avançando para uma fundamentação teórica que aborda brevemente a conceituação

das estratégias de leitura e escrita na perspectiva da educação inclusiva. A seguir, é apresentada a metodologia utilizada, após o que são detalhados os resultados obtidos na pesquisa, acompanhados de análise apropriadas. Por fim, são elaboradas as considerações finais.

2. A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

2.1 DEFINIÇÕES LEGAIS

A definição da DI foi sempre uma barreira no cenário educacional brasileiro (VELTRONE; MENDES, 2012). A própria nomenclatura era problemática, sendo usados termos depreciativos, tais como ‘retardado’ para nominar as pessoas com DI (*op. cit.*). Até mesmo a definição de tais alunos para a elegibilidade e encaminhamento aos serviços especializados tem sido historicamente problemática, com ênfase no aspecto intelectual da condição, e tendo prevalecido muito tempo critérios organicistas, e o foco no indicador de fracasso diante das demandas escolares era atribuído exclusivamente ao alunado e ao seu contexto social e cultural de origem (VELTRONE; MENDES, 2011).

Essa realidade começou a mudar já há algumas décadas, em especial a partir da promulgação da atual Constituição Federal (CF88) (BRASIL, 1988), que estabelece o direito de todos a educação, e da adesão do Brasil à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Atualmente, o país tem adotado a terminologia preconizada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), que advoga a mudança de terminologia de Retardo Mental para DI (VELTRONE; MENDES, 2012), bem como a definição do transtorno dada pelo DSM-5 (APA, 2014), para o qual a DI pertence ao grupo dos transtornos do neuro-desenvolvimento que se manifestam bem cedo, sendo caracterizado por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional e, embora não seja uma doença, a pessoa com DI apresenta limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, o que se manifesta em habilidades práticas, sociais e conceituais (BRASIL, 2006), embora, através de uso de estratégias metodológicas adequadas, essas limitações possam ser superadas e a pessoa com DI possa passar pelo processo de inclusão (*op. cit.*).

Importante também salientar que a DI pode ter diversas causas, incluindo as genéticas,

problemas durante a gestação, complicações no parto e doenças ou traumas adquiridos na infância, além de fatores ambientais, como a exposição a substâncias tóxicas durante a gestação ou infecções (APA, 2014); sendo assim uma categoria bastante genérica, uma vez que nela estão incluídas pessoas com problemas e necessidades muito diversificadas.

De acordo com o documento intitulado Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado do Deficiência Mental (FCDPAEEDM) (GOMES *et al.*, 2007, p. 14), a dificuldade de diagnosticar a DI tem levado a uma série de revisões do seu conceito. A medida do coeficiente de inteligência (QI), por exemplo, foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos. O próprio Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (CID-10) (OMS, 1996), ao especificar o Retardo Mental (F70-79), propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento.

Atualmente, o diagnóstico é feito por meio de avaliações psicológicas e educacionais (VELTRONE; MENDES, 2011), se aproximando um pouco mais do que é proposto pela Associação Americana de Deficiências Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD), a qual recomenda uma abordagem multidimensional, considerando aspectos sociais, psicológicos e educacionais (APA, 2014).

Essa diferença no diagnóstico é apenas um dos avanços que se tem conseguido nas últimas décadas na inclusão escolar de pessoas com DI no Brasil, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB96) (BRASIL, 1996). Atualmente, a legislação assegura o direito à EE e a adaptações curriculares que atendam às necessidades individuais dos alunos com DI, o que mudou a situação, pois até então tais pessoas não podiam usufruir de um convívio social e escolar devido suas limitações frente a escolas que não tinham estruturas adaptadas para recebê-los ou educação especializada voltadas a eles.

Um grande marco nessa mudança foi a aprovação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), graças à qual diversas escolas regulares têm implementado a SRM, nas quais os alunos com DI recebem AEE, o qual é regulamentado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011). O AEE decorre de uma nova concepção da EE, sustentada legalmente na perspectiva da educação inclusiva balizada pelo movimento mundial pela inclusão.

Dentro dessa concepção, a LDB96, em seu Art. 58, entende por Educação Especial a

modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Sendo que tais alunos, de acordo com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), têm matrícula garantida nas escolas comuns do ensino regular, devendo a eles ser ofertado o AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade, devendo o professor fazer adaptações e criar situações que favoreçam a participação de todos os alunos. Para isso, o professor deve ter formação específica, inicial e continuada, na área.

Ou seja, conforme a legislação o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008; 2009; 2011), sendo que as SRM são fundamentais na implantação dessa nova concepção, uma vez que estas oferecem diversos recursos que uma sala de ensino regular não tem. De fato, essa legislação (BRASIL, 2011) vê as SRM com tamanha importância que essa, em seu Art. 10, prevê que projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE.

A legislação, inclusive, previa a questão financeira para a implantação da AEE através do Decreto nº 6.571 (2008b), segundo o qual os alunos público-alvo da Educação Especial seriam contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tivessem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no AEE, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior. Esse dispositivo teve a redação alterada, mantendo, entretanto, a disposição pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e havia sido revogado pelo Decreto nº 10.930 (BRASIL, 2022), mas tal revogação foi derrubada pelo STF através do julgamento da ADI 6590 (BRASIL, 2024), estando, portanto, ainda em vigor.

2.2 ALÉM DA LETRA FRIA DA LEI

De acordo com Glat e Estef (2021), muitos alunos com DI enfrentam fracassos no ensino regular e acabam sendo encaminhados para escolas especiais ou abandonando os estudos e, sempre conforme as autoras, isso ocorre devido às dificuldades de aprendizagem inerentes à sua condição. Assim, segundo Mantoan (2003), o apoio especializado aos alunos com DI é fundamental, pois a inclusão é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam.

De acordo com a autora, (*op. cit.*), ambientes humanos de convivência e de aprendizado

são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. Compreende-se, assim, prossegue ela, que para o docente do AEE desenvolver uma atividade pedagógica é necessário observar e conhecer o perfil do estudante com suas deficiências e suas limitações a serem trabalhadas ao longo da jornada pedagógica, fazendo o uso de recursos pedagógicos adequados a cada um. O ambiente da SRM também deve ser um espaço adequado e rico em recursos materiais.

Ou seja, para Mantoan (*op. cit.*), para que aconteça esse tipo de atendimento é preciso mudar a escola, seu modo avaliativo e dando ao aluno voz para que possa expressar-se e relatar as dificuldades que encontra, e não transformar o aluno em um modelo.

De acordo com Gomes *et al.* (2007), o AEE existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum, sendo necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. Conforme os autores, tal exige estratégias diferenciadas por parte do professor, diversificando os modos dos componentes curriculares e as exposições das aulas teóricas e práticas, relacionando as situações cotidianas, pois é o melhor caminho para se trabalhar é identificando as competências e habilidades de seu respectivo aluno, sendo assim necessário ao professor estar atento a todos os tipos de alunos, e saber de que forma pode atendê-los e mediá-los na aprendizagem com eficácia.

Daí a transversalidade da EE, uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades, realizando o atendimento educacional especializado e disponibilizando os recursos e serviços e orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas (BRASIL, 2008).

Entretanto, esse objetivo ainda enfrenta desafios tais como a falta de formação adequada dos professores e de infraestrutura escolar (VELTRONE; MENDES, 2012) e, desse modo, os alunos com DI, mesmo conquistando o direito legal de acesso a educação, acabam não sendo beneficiados de forma regular, uma vez que eles não têm o suporte escolar que lhes proporcione uma educação inclusiva de qualidade.

Tal é também apontado por Pletsch (2014), para quem a falta de clareza dos profissionais sobre como trabalhar nessas salas acaba tornando inviável o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da SRM com o professor da turma comum de. Para a autora, ao contrário do

que muitas vezes acontece, é necessário que o professor do AEE e o professor regente trabalhem em parceria para que a inclusão realmente funcione, sendo função do professor regente elaborar atividades pedagógicas para todos os seus alunos, com ou sem deficiência.

De fato, de acordo com Glat e Estef (2021), a maioria das escolas ainda não implementou mudanças efetivas nas práticas pedagógicas para favorecer o desenvolvimento acadêmico desses alunos, o que, segundo elas, dificultaria o acompanhamento da dinâmica da sala de aula.

Isso é corroborado por Mantoan (2003), que aponta que a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Para ela (*op. cit.*), de fato a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos. Assim sendo, prossegue Mantoan, é direito de todos de ir às escolas, frequentar os mesmos ambientes escolares e ter uma educação um aprendizado de qualidade, sendo necessário que haja a inclusão desses alunos no ambiente em que se encontram para que eles não se sintam incapazes de realizar as atividades como os demais. A autora (*op. cit.*) ressalta, ainda, que a CF88 não usa adjetivos e, assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência; logo, conclui ela, a escola deve ser um ambiente de convivência e de compartilhamento de todas as idades e turmas aprendendo conjuntamente, mas que só pode dar-se com a formação adequada do professor.

Mas a lacuna não está apenas na formação do professor, é também estrutural, pois, conforme Spurio e Bianchini (2020), para ser eficiente uma SRM necessita ter uma estrutura que contemple a necessidade da criança com deficiência, com recursos suficientes para que se possa trabalhar com esses alunos, tais como com mesas adequadas, acessibilidade, jogos materiais que deem suporte segundo cada necessidade, além de ter que ser uma sala que possibilite ao professor a possibilidade de desenvolver as atividades com esses alunos.

2.3 LEITURA E ESCRITA DE PESSOAS COM DI

Há que compreender-se que o AEE consiste em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas voltadas para atender, conforme adiantado, às

necessidades específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009), se constituindo assim em um suporte para a educação, e que a SRM é um recurso que propicia o apoio complementar e suplementar, disponibilizando conhecimentos específicos para que possa acompanhar o currículo da escola (GALVANI; MENDES, 2018), e não de forma isolada, com o AEE sendo o único responsável pelo ensino de tais estudantes, mas sim com a colaboração entre professores como forma de enfrentar os desafios da inclusão escolar, visto que a parceria entre os professores promove benefícios para o processo de Ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência (*op. cit.*).

De fato, a tarefa do AEE é promover adaptações que permitam ao estudante apropriarse do currículo escolar, sendo que tais adaptações são únicas para cada aluno, não podendo nunca funcionar como uma ‘receita’ a ser aplicada a todos os casos (MINETTO, 2012), e dentre os conhecimentos a serem apropriados dentro desse currículo, talvez o mais fundamental seja o letramento, pois o ensino da leitura e escrita promove o acesso aos mais variados conhecimentos (LAJOLO, 1997). Nesse sentido, a leitura e a escrita são fundamentais aos estudantes com DI para o bom desempenho na vida escolar, no convívio familiar e para a execução de atividades do cotidiano e inserção dentro de uma sociedade (SILVA, 2013). Para Galvani e Mendes (2018) o ensino da leitura e escrita constitui-se em uma das etapas mais importantes do processo de escolarização, sendo que a aprendizagem dos estudantes com DI se assemelha à dos estudantes com desenvolvimento típico em muitos aspectos, porém necessita de adaptações voltadas para suas individualidades, devendo se realizar de forma sistêmica, ordenada e progressiva, tendo início no reconhecimento dos sons/letras, memorização até a escrita e leitura de pequenos textos, devendo eles, nesse processo, ter acesso complementar a todas as possibilidades de ensino, sendo os jogos recursos indicados para tal aprendizado por 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).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como explicitado na introdução deste trabalho, temos aqui o objetivo de abordar a discussão sobre estratégias de leitura e escrita no AEE para estudantes com DI matriculados no

EM. Tal objetivo nasce da necessidade de se compreender a real situação em que se encontra a EI no que diz respeito aos desafios no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão social em todos os ambientes escolares.

Entretanto, como pesquisadores, não é viável realizar estudos em todas as escolas de EM do país para conhecermos tal realidade, assim, optamos por conduzir a pesquisa no Centro Educacional Governador Gilberto Mestrinho como uma amostra representativa que reflete a totalidade da questão observada (CHIZZOTTI, 2000), pois, para Wheelan (2016), uma grande quantidade de dados frequentemente pode apresentar menos clareza do que dados concisos mas que representem o todo e, portanto, segundo ele, devemos simplificar, sintetizar para a compreensão de fenômenos complexos.

Mas nosso objetivo aqui não é apenas a observação do fenômeno, é também refletir sobre os problemas enfrentados e as experiências vividas, equipando-nos com os instrumentos necessários para a ação e intervenção no contexto estudado, pois concordamos com Chizzotti (2000), para quem a pesquisa, mais do que apenas compreender, tem o propósito de transformar, criando objetos e concepções que busquem explicações e, assim, modifiquem a realidade.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem do problema do tipo qualitativa a qual, segundo Gil (2017), tem resultados apresentadas mediante descrições verbais. Tal escolha nos permite a aproximação e envolvimento do pesquisador com todos envolvidos no estudo, incluindo professores e pais de alunos com TDI. A abordagem escolhida é a descritiva que, conforme Gil, (2017), pode ir além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, podendo determinar a natureza dessa relação; assim, usá-la-emos para tentar descrever as estratégias de leitura e escrita dos alunos com DI.

Quanto ao levantamento dos dados da pesquisa, optou-se pelo estudo documental e de campo. O primeiro método escolhido, conforme Severino (2017), tem como fonte de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.

O segundo método, conforme Severino (2017), tem seu objeto/fonte abordado em seu meio ambiente próprio. Para isso, os dados foram recolhidos com a utilização de instrumentos como entrevistas e questionário com duas professoras do AEE. Foi realizada também uma entrevista com roteiro semiestruturado, composto de perguntas abertas e fechadas, todas direcionadas às estratégias de leitura e escrita no AEE, metodologias e recursos utilizados e

dados sociodemográficos. A construção dos instrumentos aqui usados iniciou-se com o contato com a gestora da instituição a partir da primeira sondagem para a realização do presente trabalho. Às professoras que responderam a pesquisa foram apresentados objetivos da pesquisa. A todos envolvidos foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram gravadas em áudio e anotadas no diário de bordo, por entender que existe a possibilidade de flexibilização entre o entrevistador e o entrevistado. Tendo ocorrido no dia 20 de maio de 2024, com a duração de 30 a 40 minutos cada, as entrevistas foram organizadas em três partes: a primeira e a segunda voltadas ao perfil dos alunos matriculados no AEE e das docentes que atualmente são responsáveis por esse atendimento na referida instituição. O colóquio abordou ainda o envolvimento da família nesse processo de intervenção, bem como a frequência desses alunos na escola. Para preservar a identidade do discente, identificaremos ela como P1 e P2.

Além disso, nos dias 20, 21 e 23 de maio e 03 e 04 de junho de 2024 foram realizadas cinco observações, registradas no diário de bordo, sendo duas no turno matutino e três no turno vespertino, com duração de duas horas cada. Os sujeitos dessas observações foram, além das professoras entrevistadas, quatro alunos que apresentam o diagnóstico de DI e que atualmente estão cursando o 2º e 3º Ano do EM, sendo duas jovens e dois jovens, matriculados nos turnos em que as observações foram realizadas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A primeira entrevistada, identificada como P1, tem 42 anos de idade. Dedicar-se ao magistério há três anos, todos eles trabalhando no AEE. Ela é graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e possui especialização em Educação Especial, Neuropsicopedagogia e Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes (Ucam/Prominas).

A segunda entrevistada, identificada como P2, tem 45 anos. Dedicar-se ao magistério há treze anos, sendo dez deles no AEE. É graduada em Pedagogia pela UEA e possui especialização em Supervisão/Orientação, Administração Escolar, Educação Infantil e Especial, Neuropsicopedagogia, além de cursos de Libras e Atendimento Educacional Especial Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e pela Faculdade Campos Elíseos (FCE), respectivamente.

O total de alunos matriculados no AEE da escola tem o seguinte perfil:

Número	Sexo	Idade	Diagnóstico	Fase/Ensino	Turma	Turno	Tempo de frequência no AEE
1	M	20 anos	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	3º ano EM	01	Mat	4 meses
2	M	16 anos	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	1º ano EM	03	Mat	4 meses
3	F	15 anos	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	1º Ano EM	02	Vesp	4 meses
4	F	16 anos	Deficiência Visual (DV)	1º Ano EM	01	Vesp	4 meses
5	M	17 anos	Deficiência Física (DF)	2º Ano EM	01	Mat	4 meses
6	M	15 anos	Deficiência Intelectual (DI)	1º Ano EM	01	Mat	4 meses
7	M	17 anos	Deficiência Intelectual (DI)	1º Ano EM	02	Mat	4 meses
8	M	22 anos	Deficiência Intelectual (DI)	3º Ano EM	02	Mat	4 meses
9	F	16 anos	Deficiência Intelectual (DI)	1º Ano EM	03	Mat	4 meses

10	F	18 anos	Deficiência Intelectual (DI)	2° Ano EM	05	Mat	4 meses
11	M	20 anos	Deficiência Intelectual (DI)	3° Ano EM	03	Vesp	4 meses
12	M	16 anos	Deficiência Intelectual (DI)	1° Ano EM	04	Vesp	4 meses
13	F	18 anos	Deficiência Intelectual (DI)	3° Ano EM	02	Vesp	4 meses
14	F	17 anos	Deficiência Múltipla (DM)	1° Ano EM	03	Vesp	4 meses
15	F	18 anos	Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI)	1° Ano EM	04	Mat	4 meses

Fonte: Dados da pesquisa.

Como pode ser observado no quadro acima, foram matriculados no AEE um total de quinze alunos, sendo sete do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades entre 15 e 22 anos. Três deles são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um com Deficiência Visual (DV), um com Deficiência Física (DF), oito com Deficiência Intelectual (DI), um com Deficiência Múltipla (DM) e um com Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI). Todos estão no Ensino Médio, sendo que nove cursam o 1° ano, dois o 2° ano e quatro o 3° ano. Todos fazem acompanhamento no AEE há quatro meses, pois, nos anos anteriores, a escola não oferecia esse serviço devido à falta de profissionais especializados em AEE. Assim como já explicitado, as entrevistas com as professoras principiaram pelos dados delas e dos estudantes, os quais resultaram nos capítulos 4.1 e 4.2 do presente trabalho. O próximo passo, a entrevista propriamente dita, principiou com o questionamento do que é inclusão para elas. A isso, P1 respondeu que inclusão é “incluir esses alunos em todas as atividades de forma diferente”, enquanto P2, que “é aceitação, é aceitando e respeitando as necessidades de cada um”. Tais respostas indicam que ambas têm conceitos semelhantes e complementares, de que não basta só dividir o mesmo espaço para ser inclusão, é, pois, necessário que todos tenham os mesmos direitos, concordando assim não apenas com a legislação como com Mantoan (2003, p.17), que define inclusão como “[...] melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula”.

A pergunta seguinte foi acerca da concepção sobre a função da escola para os DI, ao que P1 “aprendizado”, enquanto P2 diz que “mesmo com deficiência são capazes de aprender”. De fato, para elas apesar das barreiras enfrentadas eles conseguem conviver e realizar as atividades como os demais. Como afirmam Gomes *et al.* (2007), aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada.

A seguir, indagou-se sobre como as educadoras observam as características do DI. Sobre isso P1 diz que se percebe através do comportamento deles em sala de aula na leitura e na escrita, enquanto P2 diz que o faz através do aprendizado. Entende-se então que as professoras concordam com Machado e Boff (2023), para quem todos se voltam para a análise de algum aspecto relacionado aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com DI, apontando as dificuldades que as instituições de ensino demonstram ao ensiná-los.

Ao serem interrogadas sobre os métodos complementares utilizados no AEE, P1 e P2 relataram que utilizam textos, treino de dicção da fala, leitura e vídeos, o que são recursos parcos para o trabalho do AEE, e de fato nossas observações percebemos a carência de recursos pedagógicos disponíveis para o atendimento dos alunos: não há computadores, não há cartazes e materiais didáticos, as salas servem de depósitos de livros que não são mais utilizados pelos alunos de outras turmas e turnos, o que vai de encontro ao espaço acolhedor proposto pela PNEEPEI (BRASIL, 2008a), que descreve SRM como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE com qualidade. Tal, entretanto, vai ao encontro das dificuldades enfrentadas pelos professores do AEE elencadas por Spurio e Bianchini (2020).

Prosseguindo com a entrevista, as professoras foram interrogadas sobre as dificuldades enfrentadas no seu trabalho, tendo ambas elencado dificuldades de pronúncia, leitura e fala dos estudantes, o que dificulta a comunicação docente-discente. Ora, aqui parece-nos que há a não observância do Art. 1º do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), segundo o qual a União deve prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, pois essa resposta mostra a carência de suporte pedagógico para trabalhar com esses alunos.

Sobre as estratégias complementares que utilizam em seus atendimentos, P1 diz que utiliza jogos de raciocínio lógico para os alunos do Ensino Fundamental, mas que para os alunos do

EM com DI dispõe apenas de livros e pesquisa no celular. Quanto ao mesmo questionamento, P2 disse que faz o acompanhamento de pesquisa, uso do alfabeto e leitura no livro didático e no celular para os alunos do EM com DI. Percebe-se aqui mais uma vez a escassez de estratégias, o que nos mostra que ainda há muito a ser feito para que se consiga uma inclusão efetiva, com valorização do respeito à diferença o princípio da EI como quer Sánchez (2005).

Questionada sobre o atendimento que realiza, P1 disse que esse se dá por meio de pesquisa de rede e uso de livro didático, enquanto P2 diz que faz apenas a pesquisa de rede e que não utiliza os jogos disponíveis, pois estes não são adequados a alunos do EM. Compreendemos, entretanto, que se as entrevistadas utilizassem todos os recursos no AEE para atender cada um conforme suas necessidades isso poderia melhorar o ensino e aprendizagem desses alunos. E dizemos isso embasados em Pletsch e Glat (2012, p. 200) que afirmam que muitas professoras parecem adotar uma atitude de pouca expectativa e exigência, com relação aos alunos com DI, aceitando que “o pouquinho que eles fazem já está bom”, já que “pelo menos eles estão na escola se socializando”.

Quando questionadas quanto às dificuldades enfrentadas pelos alunos, tanto P1 quanto P2 disseram que o principal é a falta de uma sala adequada com todos os recursos do AEE, o que ressalta importância das salas com recursos adaptados para receber alunos, o que não ocorre apesar de ser previsto pela legislação vigente (BRASIL, 2010).

Em complemento a essas entrevistas, nossas observações tiveram dificuldades em nos fornecer dados mais consistentes, uma vez que a ausência dos alunos nos AEE foram frequentes. Isso de fato tornou-se um entrave ao desenvolvimento da pesquisa no que esta se refere à investigação *in loco* das estratégias de leitura e escrita. Nossas observações nos apontaram que, dos quatro alunos sujeitos da pesquisa, apenas um compareceu, apenas no último dia de observação. Com ele P1 utilizou apenas o livro didático.

Conforme pode-se observar, as professoras não utilizam jogos pedagógicos como complemento com os alunos com DI, e tal fato nos preocupa, ainda mais quando se percebe que pouco é feito para o desenvolvimento da leitura e escrita, assim como nos pareceu que não são planejadas estratégias educacionais fundamentais para uma aprendizagem de qualidade. A conclusão a que chegamos a partir dessa constatação foi que a falta de recursos pedagógicos desmotiva professores e alunos, fazendo com que estes últimos percam interesse pelo

atendimento nas SRM, o que faz com que seu desenvolvimento fique cada vez mais lento. De fato, em nada vimos as oportunidades possíveis para que o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente, conforme preconizado por Gomes *et al.* (2007). Tais constatações nos causam preocupação, pois, de acordo com Mantoan (2003), a EE na perspectiva da educação inclusiva não pode ser circunscrita à teoria, precisa ser praticada, e isso depende de cada docente, colaborador da escola e familiar.

Com tudo que lemos, pensamos que, ao trabalhar-se com EE há que usar-se estratégias que possam atender o aluno conforme suas necessidades, fazendo o uso de materiais que lhes sejam prazerosos e que chamem sua atenção, e se torna difícil obter resultados reais em inclusão quando a escola não oferece o suporte devido aos professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa mostrou que é possível que alunos com deficiência intelectual (DI) tenham uma aprendizagem e inclusão significativas, pois são capazes de aprender se suas necessidades particulares forem respeitadas e se receberem os estímulos necessários para avançar nos estudos. Entretanto, a falta de recursos constitui um entrave, pois não disponibiliza ao docente do AEE os materiais adaptados necessários para realizar seu trabalho com toda a potencialidade e, assim, alcançar um bom rendimento no processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Muito distante do ideal, o que pudemos observar foi que o trabalho é realizado apenas com o uso de livro didático.

A pesquisa não nos permitiu analisar a fundo o desenvolvimento de leitura e escrita como prática complementares por alunos com DI, ainda assim não podemos dizer que não obtivemos um resultado em nosso intuito, pois um resultado negativo ainda é um resultado, e eticamente é tão importante divulgá-lo quanto um resultado positivo (GUIMARÃES *et al.*, 2018). Assim, a pesquisa alcançou seu objetivo mostrando que a realidade do recorte nos mostrou que as SRM muitas vezes não permitem que práticas pedagógicas complementares efetivas sejam levadas a cabo quando da realização do AEE, necessitando essas melhorias urgentes para se adequarem à legislação sobre inclusão e permitam que professores ensine e que alunos com dificuldade aprendam.

Conforme apontado na fundamentação desse trabalho é fundamental destacar que o professor tenha formação especializada em EE para que possa desenvolver as habilidades dos educandos atendidos pelo AEE e, como podemos constatar pelo perfil das professoras, a escola preenche tal requisito. Outro ponto que consideramos positivo foi que, mesmo observando os obstáculos, as docentes entrevistadas mostraram-se, em suas respostas e atitudes, dispostas a ajudar os alunos e esforça-se para convencer o restante corpo escolar que o papel do AEE dentro da escola é complementar e suplementar à formação do aluno, eliminando os obstáculos que impedem ou limitam a participação de alguns à plena autonomia e independência.

Concluimos nosso trabalho com a constatação do quanto há ainda a progredir-se nas escolas no que tange ao AEE. Ao mesmo tempo, concluimos com a esperança de que tal realidade possa ser transformada. Pensamos ser fundamental que o ensino seja mais qualificado, de modo que leitura, escrita e outros conteúdos complementares sejam devidamente apropriados pelos estudantes com DI no AEE, sempre com respeito às suas particularidades e necessidades e de modo que não se sintam excluídos. Compreendemos que a inclusão é fundamental para que tais pessoas se sintam incluídas na sociedade.

REFERÊNCIAS

APA - American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Educação inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: Diário Oficial da União, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 10.930, de 7 de janeiro de 2022**. Declara a revogação, para os fins do disposto no art. 16 da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, de decretos normativos. Brasília: Diário Oficial da União, 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI 6590 MC-REF/DF**. Referendo na medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade 6.590 Distrito Federal. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=755053491>>. Acesso em: 15 maio 2024.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, S. M.; LUCENA, J. N. S.; OLIVEIRA, J. A. S.; BEZERRA, A. G. V. A inclusão de crianças com deficiência intelectual no ambiente escolar. **Revista Encontros Científicos UniVS**, v. 5, n. 1, p. 113-114, 2023.

GALVANI, M. D.; MENDES, M. T. S. Letramento para estudantes com Deficiência Intelectual. *In*: Gonçalves, A. G.; Cia, F.; Campos, J. A. P. P. (org). **Letramento para o estudante com deficiência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0184, p. 157-170, jan./dez., 2021.

GOMES, A. L. L.; FERNANDES, A. C.; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. **Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília: SEESP; SEED/MEC, 2007.

GUIMARÃES, R. A. B.; SUCCI, G. M.; MONTALLI, V. A. M.; NIEDERAUER, A. J. S.; SUCCI, R. C. M. Resultados negativos na pesquisa científica: aspectos éticos. **Revista de Bioética**, v. 2, n. 26, abr./jun., 2018.

LAJOLO, M. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Contexto, 1997.

MACHADO, A. B. M.; BOFF, A. P. (Orgs). **Práticas educacionais inclusivas para estudantes com deficiência**. [recurso eletrônico]. Curitiba: Bagai, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

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

OMS - Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10**. 10a. revisão. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 3. ed. São Paulo: EDUSP; 1996.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão - Revista de Educação Especial**, Brasília, Secretaria de Educação Especial, v. 1, n. 1, p. 7-18.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, C. M. **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: 5 jun. 2024.

SPURIO, M. S.; BIANCHINI, L. G. B. Caracterização física de salas de recursos multifuncionais e percepções de professores em relação à presença de jogos e tecnologia no atendimento educacional especializado. **Educação, Artes e Inclusão**, v. 16, n. 3, p. 196-215, jul./set., 2020.

TPA - Todos Pela Educação. Instituto de Pesquisa Datafolha. **Pesquisa de opinião com jovens ingressantes no ensino médio**. Mar./2024. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/03/pesquisa-datafolhajovens-ingressantes-no-ensino-medio.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção: necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, v. 21, n. 50, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 2, p. 359-373, 2012. WHEELAN, C. **Estatística: o que é, para que serve, como funciona**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.