

Desenhando uma escola inclusiva:

temas atuais e reflexões necessárias

Luciana Lemos Medici



Desenhando uma escola inclusiva:
temas atuais e reflexões necessárias

Luciana Lemos Medici

Desenhando uma escola inclusiva:
temas atuais e reflexões necessárias

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais

Navegando Publicações

2025



NAVEGANDO



www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia-MG
Brasil

Direção Editorial: Navegando Publicações
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Revisão do original: Lurdes Lucena
Arte da capa: Alberto Ponte Preta

Copyright © by autor, 2025.

M4686 – MEDICI, Luciana Lemos. Desenhando uma escola inclusiva: temas atuais e reflexões necessárias Uberlândia: Navegando Publicações, 2025.

ISBN: 978-65-6070-104-5

DOI -10.29388/978-65-6070-104-5

1. Educação 2. Inclusão Social. 3. Escola Inclusiva. I. Luciana Lemos Medici. II. Navegando Publicações. Título.

CDD-370

Índice para catálogo sistemático
Educação 370

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia-MG

Brasil

Editores

Lurdes Lucena-Esamc - Brasil

Carlos Lucena - UFU - Brasil

José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil

José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani - USP - Brasil
Anderson Brettas - IFTM - Brasil
Anselmo Alencar Colares - UFOPA - Brasil
Carlos Lucena - UFU - Brasil
Carlos Henrique de Carvalho - UFU, Brasil
Cílson César Fagiani - Uniube - Brasil
Dermeval Saviani - Unicamp - Brasil
Elmiro Santos Resende - UFU - Brasil
Fabiane Santana Previtali - UFU - Brasil
Gilberto Luiz Alves - UFMS - Brasil
Inez Stampa - PUC-RJ - Brasil
João dos Reis Silva Júnior - UFSCAR - Brasil
José Carlos de Souza Araújo - Uniube/UFU - Brasil
José Claudinei Lombardi - Unicamp - Brasil
Larissa Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Livia Diana Rocha Magalhães - UESB - Brasil
Marcelo Caetano Parreira da Silva - UFU - Brasil
Mara Regina Martins Jacomeli - Unicamp, Brasil
Maria J. A. Rosário - UFPA - Brasil
Newton Antonio Paciulli Bryan - Unicamp, Brasil
Paulino José Orso - Unioeste - Brasil
Ricardo Antunes - Unicamp, Brasil
Robson Luiz de França - UFU, Brasil
Tatiana Dahmer Pereira - UFF - Brasil
Valdemar Sguissardi - UFSCar - (Apos.) - Brasil
Valéria Lucília Forti - UERJ - Brasil
Yolanda Guerra - UFRJ - Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky - Universidad de Buenos Aires - Argentina.
Alicina Maria de Castro Martins - (I.S.M.T.), Coimbra - Portugal
Alexander Steffanell - Lee University - EUA
Ángela A. Fernández - Univ. Aut. de St. Domingo - Rep. Dominicana
Antonino Vidal Ortega - Pont. Un. Cat. M. y Me - Rep. Dominicana
Armando Martínez Rosales - Universidad Popular de Cesar - Colômbia
Artemis Torres Valenzuela - Universidad San Carlos de Guatemala - Guatemala
Carolina Crisorio - Universidad de Buenos Aires - Argentina
Christian Cwik - Universität Graz - Áustria
Christian Hausser - Universidad de Talca - Chile
Daniel Schugurensky - Arizona State University - EUA
Elizet Payne Iglesias - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Elsa Capron - Université de Nimés / Univ. de la Reunion - France
Elvira Aballi Morell - Vanderbilt University - EUA.
Fernando Camacho Padilla - Univ. Autónoma de Madrid - Espanha
José Javier Maza Avila - Universidad de Cartagena - Colômbia
Hernán Venegas Delgado - Univ. Autónoma de Coahuila - México
Iside Gjergji - Universidade de Coimbra - Portugal
Iván Sánchez - Universidad del Magdalena - Colômbia
Johanna von Grafenstein, Instituto Mora - México
Lionel Muñoz Paz - Universidad Central de Venezuela - Venezuela
Jorge Enrique Elías-Caro - Universidad del Magdalena - Colômbia
José Jesus Borjón Nieto - El Colegio de Vera Cruz - México
José Luis de los Reyes - Universidad Autónoma de Madrid - Espanha
Juan Marchena Fernandez - Universidad Pablo de Olavide - Espanha
Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador - Equador
Lerber Dimas Vasquez - Universidad de La Guajira - Colômbia
Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras
Michael Zeuske - Universität Zu Köln - Alemanha
Miguel Perez - Universidade Nova Lisboa - Portugal
Pilar Cagiao Vila - Universidad de Santiago de Compostela - Espanha
Raul Roman Romero - Univ. Nacional de Colombia - Colômbia
Roberto González Aranas -Universidad del Norte - Colômbia
Ronny Viales Hurtado - Universidad de Costa Rica - Costa Rica
Rosana de Matos Silveira Santos - Universidad de Granada - Espanha
Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva - Espanha
Sérgio Guerra Vilaboy - Universidad de la Habana - Cuba
Silvia Mancini - Université de Lausanne - Suíça
Teresa Medina - Universidade do Minho - Portugal
Tristan MacCoaw - Universit of London - Inglaterra
Victor-Jacinto Flecha - Univ. Cat. N. Señora de la Asunción - Paraguai
Yoel Cordoví Núñez - Instituto de Historia de Cuba y Cuba - Cuba

Sumário

Apresentação	7
Prefácio - Formação docente e o Plano Educacional Individualizado?	9
Sueli Salles Fidalgo	
Introdução.....	14
1.1 A pesquisa.....	15
1.2 Resultados	16
Capítulo II - Considerações sobre Educação Inclusiva.....	18
2.1 Breve histórico da deficiência e mudanças no conceito	23
2.2 Que sociedade queremos?.....	26
2.3 Documentos importantes	26
Capítulo III - A deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC).....	32
3.1 Novas perspectivas para a compreensão da deficiência intelectual..	33
3.2 Causas da deficiência intelectual.....	34
3.3 Mudança de paradigma: do biológico para o social.....	36
3.4 Zona de desenvolvimento proximal - ZPD	39
3.5 Mediação e aprendizagem.....	41
Capítulo IV - Planejamento Educacional Individualizado - PEI	47
4.1 O PEI e seu contexto histórico até a atualidade.....	50
Capítulo V - Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA.....	66
5.1 Diretrizes do DUA.....	70
Capítulo VI - Mais 10 temas relevantes para reflexão	78
6.1 Participação do aluno com deficiência em sala de aula	78
6.2 Desenvolvimento das habilidades.....	79

6.3 Avaliação do aluno com deficiência	80
6.4 Solicitação de apoio pelo professor	81
6.5 Diagnóstico e laudo médico	83
6.6 Ressignificando o PEI.....	84
6.7 Sessões reflexivas.....	86
6.8 O trabalho colaborativo.....	87
6.9 Escola Inclusiva	88
6.10 Identificando barreiras e encontrando caminhos.....	89
Considerações finais	93
Referências.....	95
Sobre a autora	108

Apresentação

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, pela Universidade Federal de São Paulo durante os anos de 2023 e 2024. O tema da pesquisa que deu origem a este trabalho intitula-se, "Práticas Pedagógicas Inclusivas em Foco: Plano Educacional Especializado; Deficiência Intelectual; Divulgação Científica e Formação de Professores" e teve a orientação da professora Dra. Sueli Salles Fidalgo.

É um convite a reflexões críticas sobre a prática do professor com alunos que apresentam deficiência intelectual e sobre a escola inclusiva que queremos desenhar. Sendo este um produto educacional de teor institucional, construído por professores e destinado aos docentes das turmas regulares e atendimento educacional especializado, tem como objetivo ressignificar práticas.

No presente estudo, dialogamos a partir do processo de elaboração do Planejamento Educacional Individualizado – PEI, com base na percepção de inquietações advindas da prática pedagógica que vivencio no cotidiano das escolas públicas, com alunos que possuem deficiências e transtornos e na interação com parceiros profissionais com quem compartilho indagações, sobre as práticas que se estabelecem no contexto escolar. Indagações estas que permeiam uma prática coerente com uma educação inclusiva, sobre a existência de barreiras nesse processo e se a formação do professor favorece uma educação inclusiva.

Os temas extraídos dos estudos de pesquisa foram divididos em capítulos da seguinte forma: Capítulo I: Introdução: Apresentação da pesquisa e fontes utilizadas neste livro. Capítulo II: Considerações sobre Educação Inclusiva, com um breve histórico da deficiência e mudanças no conceito; contextualização da sociedade que queremos e alguns documentos importantes. Capítulo III: A deficiência Intelectual na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC); causas da deficiência intelectual; Mudança de paradigma: Do biológico para o social; Zona de desenvolvimento Proximal – ZPD; Mediação e Aprendizagem. Capítulo IV: Planejamento Educacional Individualizado – PEI e seu contexto histórico. Capítulo V: Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA – e suas diretrizes. Capítulo VI: Outros dez temas relevantes para reflexão: Participação do aluno com deficiência em sala de aula; Desenvolvimento das habilidades; Avaliação do aluno com deficiência; Solicitação de apoio pelo professor; Diagnóstico e laudo médico; Ressignificando PEI; Sessões reflexivas; O trabalho colaborativo; Escola Inclusiva; Identificando barreiras e encontrando caminhos. E em seguida temos as Considerações finais.

Prefácio

Formação docente e o Plano Educacional Individualizado?

No entanto, o que a maioria dos educadores ainda não tem é a formação necessária para trabalhar com crianças que podem apresentar essa variedade de sintomas, efeitos e graus. Precisamente por causa disso é que trabalhos como o de Medici são essenciais: primeiramente, porque são realizados na própria escola, ouvindo os professores com empatia com relação às dificuldades que vivenciam (GONÇALVES, 2022) ¹; mas também porque pesquisas como a que resulta neste e-book observam os estudantes, cuidando para não perderem de vista os enormes esforços que estes muitas vezes fazem com vias à comunicação, com vias a se fazerem entender. E algumas (CARVALHO, 2024)² ainda ouvem os pais, mães, responsáveis, compreendendo que estes são pares mais experientes (VYGOTSKY, 1924-34/1997)³ no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças. Os

¹ GONÇALVES, E. F. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a importância dos aspectos histórico-culturais e o trabalho de uma equipe multiprofissional. Tese de doutorado. Guarulhos: Programa de Pós-graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – UNIFESP. 2022. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/items/ab90aa25-cd1b-45d9-b80e-89c45e9805d8>

² CARVALHO, M. P. Práticas inclusivas: como alunos do ensino médio com deficiência intelectual informam a formação de professores de inglês. Tese de doutorado. Guarulhos: Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – UNIFESP. 2024. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/items/d4b83f1f-dd8c-41e2-a0a1-7da54b398474>

³ VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas V: Fundamentos de defectología. Madri: Visor. 1924-1934/1997

investigadores compreendem, portanto, que conversar com os pais ou responsáveis é essencial para obtermos informações sobre como as pessoas com uma deficiência intelectual aprendem, que dificuldades apresentam, mas também o que lhes é mais favorável, que habilidades apresentam.

Por sua vez, usar essas habilidades como pontos fortes, pontos de apoio para o ensino-aprendizagem desses estudantes costuma ser um diferencial que pode determinar o sucesso ou o insucesso das práticas pedagógicas. Em outras palavras, ao invés de apenas deixar a criança com deficiência em um canto da sala, fazendo desenhos, usando jogos de associação ou montando quebra-cabeças fáceis (que muitas vezes não a desafiam), observar os estudantes e conversar com os pares mais experientes (como os familiares) é determinante para que possamos pensar atividades que promovam um espaço de aprendizagem e de crescimento – que pode mudar a vida dos estudantes (FIDALGO⁴, 2022⁵ MAGALHÃES et al, 2023].

De posse das informações que obtêm nesse processo investigativo, os/as professores/as podem desenvolver melhor o chamado PEI – Plano Educacional Individualizado – que é um documento elaborado pelo educador responsável pela

⁴ FIDALGO, S. S.; CARVALHO, M. P. Tempos de pandemia: sobre aulas e flexibilização de tarefas para um aluno com deficiência intelectual. In: Neiza de Lourdes Frederico Fumes, Raissa Matos Ferreira, Ivón Raquel Díaz Pedraza (Org.). A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial. Marília: ABPEE, 2022, p. 101-126.

⁵MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO, S. S.; CARRIJO, V. L. S.; CARVALHO, M. P.. Viable-transformative inclusion: diverse means of agency by an adolescent with Specific Intellectual Educational Needs (SIEN) and his educators/Inclusão viável-transformadora: diversos meios de agência por um adolescente com necessidades educacionais intelectuais específicas (NEIE) e suas educadoras. D.E.L.T.A., 38-1, 2023, pp. 1-23.

disciplina ou pela turma em que a criança com deficiência está matriculada para atender às necessidades⁶ específicas dessa criança. Em alguns casos, o PEI é elaborado em colaboração entre o/a professor/a da turma ou da disciplina e o/a professor/a da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e/ou de recursos. No entanto, em diversos ambientes educacionais, o PEI ainda é mal compreendido e elaborado sem as informações necessárias – talvez porque ainda falte a formação docente, tão necessária para a implementação de políticas públicas, mas ainda tão relegada a segundo plano por nossos governantes. Sem o conhecimento de seu papel, o PEI é muitas vezes pensado como uma pasta com exercícios a mais (ou seja, se a turma faz uma página de exercícios de matemática, por exemplo, a criança com deficiência intelectual fará essa página e mais duas ou três que serão enviadas para

⁶ Como já enfatizado em outros textos, desde 2017, prefiro usar o termo necessidades educacionais específicas ao termo deficiência por uma série de razões, algumas das quais são que: (1) há uma gama de necessidades educacionais que não são incluídas como deficiências nas leis (haja vista o fato de as pessoas que são diagnosticadas com tais necessidades não terem direito às cotas para entrar em cursos universitários de universidades federais, por exemplo). Este é o caso da dislexia, da disgrafia, da discalculia e de todas as mais variadas dificuldades de aprendizagem – permanentes ou temporárias. É o caso também de crianças com superdotação/altas habilidades. (2) não consideramos que a pessoa surda que se identifica como sinalizante – ou seja, que tem a língua de sinais como primeira língua – seja deficiente e sim alguém que se comunica e se constitui por outra língua e cultura, assim como a pessoa que vem de outro país, os povos originários, etc. (3) ao usarmos necessidades educacionais específicas (NEE), podemos incluir todas as crianças que, em algum momento de sua vida, podem ter apresentado alguma dificuldade e, portanto, necessitaram de uma atenção específica ou de materiais flexibilizados para que pudessem continuar acompanhando as aulas. Portanto, pensar em NEE é mais inclusivo e mais amplo. (4) a palavra deficiência veio a ser compreendida, na nossa sociedade, como sinônimo de “sem + eficiência” (ou des + eficiência), como se o “de” - no termo deficiência fosse um prefixo que nega a eficiência.

casa ou para a sala de atendimento especializado (TORRES, 2021)⁷. Em outras palavras, a criança é castigada por sua deficiência, sendo obrigada a trabalhar duas ou três vezes mais do que a criança que não apresenta necessidades educacionais específicas (SMITH, 2001/2007)⁸.

Assim, trabalhos como o de Medici – i.e., investigações realizadas por e com educadores, em ambientes colaborativos, utilizando metodologia como a PCCol – Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019)⁹ – que possibilitam a criação de um ambiente em que todos sintam que têm possibilidades de colocar as suas opiniões e dificuldades - criam loci que, para além de serem pesquisas, permitem que a formação docente ocorra, que os professores sejam intelectuais de suas próprias práticas, buscando soluções, investigando, na teoria e na prática, as formas, as abordagens, as bases que podem transformar as vidas das crianças com necessidades educacionais específicas. Afinal, para Freire (1970)¹⁰, um dos autores que fundamentam a PCCol, esse trabalho na interseção da teoria e prática compõe a práxis, cujo sentido é o de constante ação e reflexão dos seres humanos no mundo para transformá-lo. A educação, que “se refaz constantemente nas práxis” (FREIRE, 1970, p.102) olha para o devir, para “o inédito

⁷ TORRES, H. R. Caminhos trilhados junto ao aluno com deficiência na escola comum. Tese de doutorado. Guarulhos: Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – UNIFESP. 2021.

⁸ SMITH, C. & STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed. 2001/2007.

⁹ MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S. S. Reviewing critical research methodologies for teacher education in applied linguistics. D.E.L.T.A., 35-3, 2019, pp. 1-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>.

¹⁰ FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.

viável”, para a inconclusão que nos dá um sem-fim de possibilidades. Que esse sem-fim se desenhe pelo desenvolvimento, pela inclusão de todos, pelas possibilidades e nunca por predeterminações dadas pelas deficiências. Para que possamos trilhar esse caminho de possibilidades e devires, convido-os à leitura do e-book de Luciana Lemos Medici.

Sueli Salles Fidalgo

Licenciatura em Letras Português-Inglês

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI

PPG Educação e Saúde na Infância e na Adolescência - PPGESIA

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Introdução

Uma educação inclusiva e equitativa é o desafio que se apresenta atualmente nos diferentes contextos sociais, sobretudo na escola. A relevância do presente estudo divide - se em duas vertentes: 1 – a importância de dialogarmos sobre inclusão das pessoas com deficiência; 2 – a preocupação com o acesso, a permanência e a participação social de todas as pessoas diante do crescente número de matrículas na rede regular de ensino. Soma-se ainda às inquietações constatar que, apesar das discussões acadêmicas, das leis e dos documentos que conspiraram pela inclusão no cotidiano das escolas, os discursos inclusivos ainda encobrem práticas conservadoras e excludentes, de negação às diferenças, atuando como barreiras no processo inclusivo e conseqüentemente, na participação plena e apropriação de conhecimentos pela pessoa com deficiência. Inquietações como as descritas por Glat e Pletsch (2011), [...] "esse flagrante desencontro entre o real e o legal", foram os motivadores desta pesquisa na busca de construir uma prática mais inclusiva no espaço escolar. A pessoa com deficiência intelectual precisa do outro para ser incluída e se desenvolver. É nessa perspectiva que buscamos caminhos na escola, pensando no Planejamento Educacional Especializado – PEI como uma proposta refletida em colaboração entre os profissionais.

1.1 A pesquisa

A pesquisa fez um recorte das práticas pedagógicas, através do processo de elaboração do Planejamento Educacional Individualizado – PEI, pelo viés do olhar do educador, considerando suas escolhas, percepções, vivências, trabalho colaborativo, estabelecimento de parcerias. No entanto, o foco é o repensar das práticas pedagógicas tendo em vista a participação do aluno com deficiência intelectual, a apropriação do seu saber, dos conceitos, construção da autonomia e emancipação.

A pesquisa teve como objetivo geral: Investigar práticas inclusivas a partir do processo de construção do PEI, trazer as contribuições do DUA visando a participação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Os objetivos específicos são: 1. Identificar os principais materiais referentes aos processos históricos e paradigmas relacionados às pessoas com deficiência intelectual; 2. Investigar práticas inclusivas a partir do processo de construção do PEI visando contribuir com o processo de desenvolvimento e participação da pessoa com deficiência intelectual; 3. Sinalizar as barreiras existentes que dificultam o processo inclusivo.

A Pesquisa Crítica de Colaboração denominada, PCCol (Magalhães 2010, 2011, 2012) é um aporte teórico – metodológico que permite a imersão no contexto mediado pela linguagem para discutir, refletir e ressignificar práticas. Num processo que, de acordo com Fidalgo e Magalhães (2017, p.10) "as pessoas constantemente transformam a si, aos outros

e o mundo; processo pelo qual afetam e são afetadas, transformam e são transformadas".

Os instrumentos utilizados foram: entrevista crítico reflexiva, sessões reflexivas e registros no bloco da pesquisadora. Foram analisados trechos de relatos dos professores a partir de registros da pesquisadora, transcrições feitas de gravações de vídeo e áudios. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal do município de Macaé – RJ. Participaram três professores do 5o ano do ensino fundamental de sala comum, regular com alunos com deficiência intelectual em suas turmas e três professores do Atendimento Educacional Especializado, que refletiram com a professora pesquisadora sobre os temas que serão abordados e sobre perguntas pensadas para resolver questões da pesquisa, versando sobre o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, sua participação no contexto escolar, acesso ao currículo e o processo de elaboração do PEI para esse aluno. Além de terem sido analisados 40 PEIs de alunos.

1.2 Resultados

Os resultados no contexto mostraram que o plano educacional individualizado não vem garantindo a participação e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, visto que foram encontradas fragilidades em suas construções e ausências de fundamentação sobre a real compreensão e significado deste recurso para a inclusão do aluno, além de o documento ter sido considerado, pelas análises das respostas dos professores, um cumprimento às exigências burocráticas e

não uma ação refletida. Vimos que o PEI é um instrumento que pode viabilizar e materializar a ação pedagógica, no entanto precisa fazer sentido para o professor, para o aluno e para os envolvidos, ser teorizado e refletido.

Ressaltamos a importância de (re)pensarmos conceitos e práticas pedagógicas com o propósito de uma consciência crítica, da autonomia e da emancipação do professor. Do empoderamento por meio da construção de saberes sobre a própria prática como suporte nas tomadas de decisão. Dessa forma pudemos ressignificar determinados conceitos à luz de alguns teóricos, trazendo a importância do posicionamento e análise crítica na formação do professor com permanente reflexão sobre a prática.

Capítulo II

Considerações sobre Educação Inclusiva

Se ainda há necessidade de falarmos sobre Educação Inclusiva é porque o termo Educação por si só não basta para abarcar a diversidade humana e as diferenças na perspectiva de uma educação que alcance todas as pessoas. (Luciana Medici, 2024)

Inicialmente, considerando a necessidade da terminologia aos atores sociais da educação inclusiva que apresentam deficiências, recorreremos ao conceito da deficiência estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, "pessoa com deficiência", escolha feita pelas próprias pessoas com deficiência, bem como a definição expressa no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei no 13.146 de 06 de julho de 2015, CONCEITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA:

[...] Art 2o Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

As pessoas com deficiências estão cada vez mais presentes nos diferentes contextos sociais, incluindo a escola. Alguns paradigmas vêm sendo rompidos e não convém que os educadores ignorem a inclusão, as diferenças e a diversidade

que beneficia a todos(as). Precisamos sempre repensar práticas a fim de avançar para novos conceitos, superar padrões e conceitos pré-estabelecidos com base num ideal de normalidade.

No Brasil, um levantamento feito pela Pesquisa Nacional em Saúde – PNS realizada Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em parceria com Ministério da Saúde aponta que em 2019 8,4% da população brasileira acima de 2 anos – o que representa 17,3 milhões de pessoas possuíam algum tipo de deficiência. Já em 2022 esse número subiu para cerca de 18,6 milhões de pessoas.

O quadro 1 apresenta o quantitativo de estudantes com deficiência no Brasil nos últimos dois anos, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ligado ao Ministério da Educação.

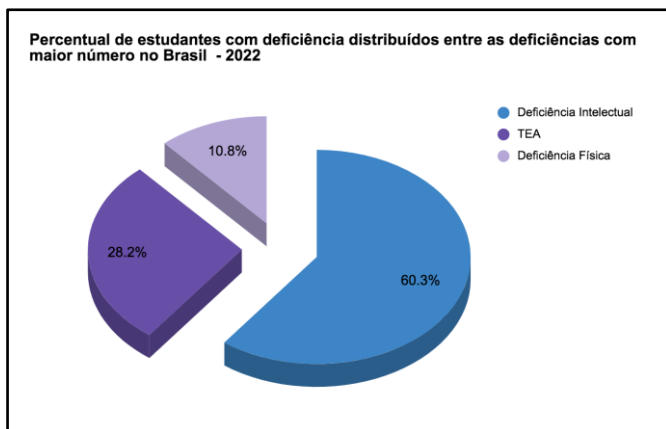
Quadro 1 - Estudantes com deficiência no Brasil

Ano	Quantitativo
2022	1,3 milhões
2023	1,7 milhões

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024)

A maior parte desse quantitativo dos estudantes com deficiência, apresenta deficiência intelectual, seguida do Transtorno do Espectro Autista – TEA e deficiência física, conforme gráfico abaixo.

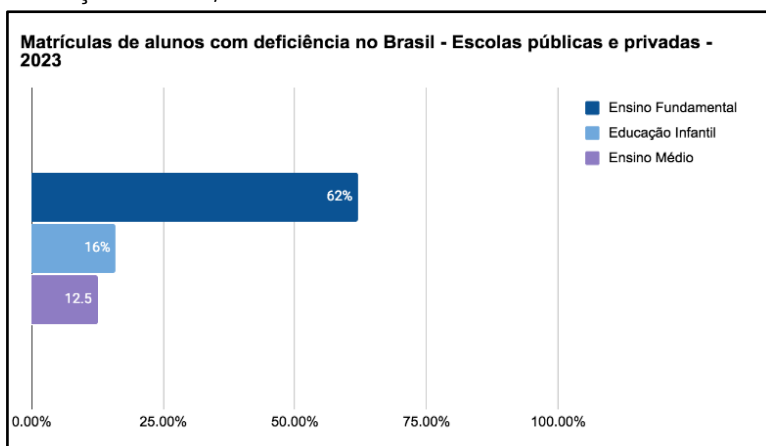
Gráfico 1 - Percentual de alunos com deficiência no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024).

Ainda segundo o MEC, o número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas e privadas no Brasil também tem aumentado.

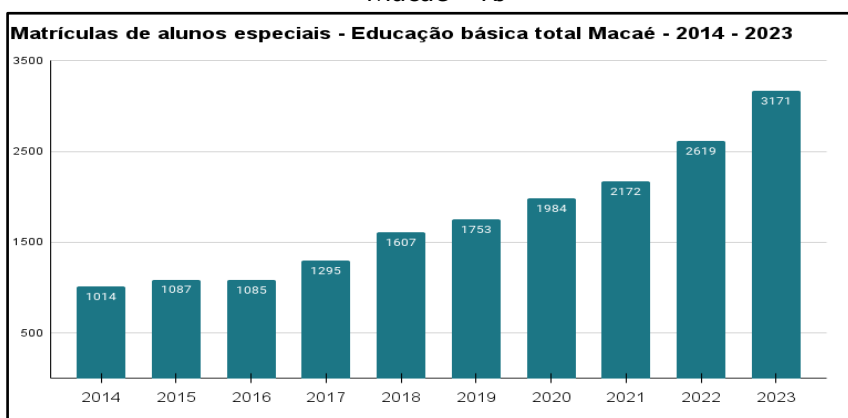
Gráfico 2 - Percentual de alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024).

Considerando o contexto em que foi realizada a pesquisa empírica, o município de Macaé–RJ, obteve um crescimento considerável de alunos com deficiência nos últimos anos, como pode ser observado no gráfico a seguir, que traz dados sobre os anos de 2014 a 2023.

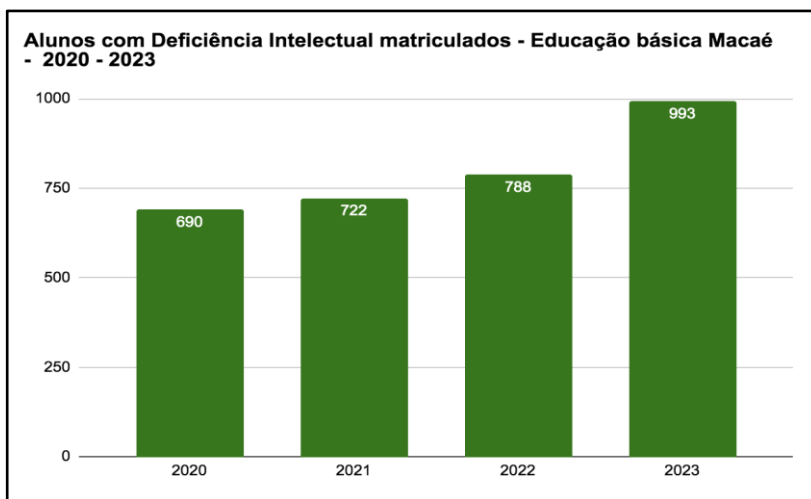
Gráfico 3 - Evolução das matrículas de alunos com deficiências em Macaé – RJ



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2024).

O gráfico 4 mostra especificamente o número de alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macaé nos anos de 2020 a 2023.

Gráfico 4 - Evolução das matrículas de alunos com deficiência intelectual - Macaé - RJ



Fonte: Elaborado pela autora com dados Secretaria Municipal de Educação de Macaé.

Já não cabe falarmos apenas das limitações do deficiente intelectual, mas das possibilidades em favorecer seu desenvolvimento, que à luz dos estudos atuais que baseados em (Vygotsky 2001, 2011); Fidalgo e Magalhães (2017); Garcia (2018); Guilhoto (2011) e Pletsch (2012, 2018), e sobretudo na teoria histórico-cultural, podemos dizer que são ilimitadas.

Pensar na participação de todos os alunos, inclusive naqueles com alguma diferença significativa para aprender, constitui uma visão bem recente na história. Nem sempre foi dessa forma. Em seguida veremos um breve histórico da deficiência com alguns marcos importantes.

As barreiras estão nos espaços e materiais e não na pessoa

2.1 Breve histórico da deficiência e mudanças no conceito

O histórico sobre a percepção e tratamento às pessoas com deficiência é longo e complexo, variando significativamente de acordo com culturas, períodos históricos e contextos sociais. Nessa dinâmica, o conceito de deficiência intelectual também se modificou através dos tempos.

Ao longo da história podemos constatar mudanças de paradigmas acerca da pessoa com deficiência. Houve um período de total exclusão e abandono, mais tarde segregação, integração e inclusão (Sasaki, 2002). Em informações históricas, da Antiguidade até o Renascimento, (...) "As pessoas com deficiência eram abandonadas à inanição e consideradas loucas, abandonadas ao mar nas naus dos insensatos" (Aguiar, 2015, p. 39). Foi um período obscuro da história, tempo de total exclusão. "Nesta fase, não houve atenção educacional para as pessoas com deficiência" (Sasaki, 2002, p.10). Com a propagação do cristianismo na Europa os diferentes ganharam o direito de viver, porém continuaram sem direitos civis.

Os conceitos referentes à Deficiência Intelectual – DI, se configuraram de diversas formas. Em determinada época, sua terminologia esteve associada à loucura; em outro momento, pessoas consideradas criminosas ou "possuídas pelo demônio". Em outro contexto, atribuída ao castigo e à culpa. Essas pessoas foram afastadas do convívio social e até mesmo sacrificadas. Por muito tempo excluídas e colocadas na condição de invisibilidade. Havia alguma dificuldade em compreender e lidar com a diferença (Sasaki, 2002).

No entanto, não podemos considerar que tal entendimento já está superado. Existem ainda barreiras que dificultam a plena participação das pessoas com deficiência intelectual na sociedade.

A Educação Especial se constitui originalmente a partir de um modelo médico ou clínico, embora essa abordagem seja hoje bastante criticada

[...] é preciso destacar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade, principalmente no caso da deficiência intelectual [...] (Glat; Blanco, 2007, p.19).

A deficiência passa a ter um viés clínico e ser compreendida pela medicina como doença, passível de tratamento. Período ainda de muito preconceito e segregação.

Na fase chamada de segregação, impossibilitados de acesso às escolas, as famílias se uniram para criar escolas especiais. Dessa forma, hospitais e residências eram espaços utilizados para a Educação Especial (Sasaki, 2002).

Num período bem mais recente na história, [...], "observa-se, institucionalização e isolamento. Inicia o paradigma da institucionalização" segundo Aranha (2000, p.8).

Na década de 1860, o médico inglês John Langdon Down descreveu pela primeira vez a síndrome de Down, uma condição manifestada em pessoas que possuem um cromossomo a mais no par 21. A síndrome apresenta um

conjunto de características, sendo uma delas a deficiência intelectual. Hoje recebe o nome de Trissomia 21. Inúmeras síndromes apresentam DI como característica.

No início do Século XX, surgem os Institutos Especializados com o propósito de educar. Como exemplo, o Pestalozzi – 1926, instituto especializado em atendimento de pessoas com deficiência mental; e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Surgem escolas e classes especiais.

A ideia de integração foi introduzida como resposta à prática de segregação, baseada em um modelo médico. Assim, as ideias de integração estão centradas na pessoa, num esforço conjunto de famílias, instituições e comunidade, ao abraçarem a causa da reabilitação para a inserção social (Sasaki, 2002).

A intenção da integração é tornar a pessoa com deficiência mais aceitável pela sociedade.

[...] A integração sempre procurou diminuir a diferença da pessoa deficiente em relação à maioria da população, através da reabilitação, da educação especial e até de cirurgias, pois ela partia do pressuposto de que as diferenças constituem um obstáculo, um transtorno que se interpõe à aceitação social (Sasaki, 2002, p.12)

O movimento de transição da integração para a inclusão vem acontecendo lentamente, porém depende da participação, não apenas das pessoas com deficiência, mas de ações e intervenções de todo(as), nos diferentes contextos, para que mudanças efetivas possam ocorrer.

2.2 Que sociedade queremos?

Aspiramos por uma cultura inclusiva, uma sociedade democrática e justa com a participação social de todas as pessoas, fase esta sobre a qual discorreremos em seguida.

Atualmente buscamos compreender a inclusão da pessoa com deficiência pelo viés social, marcado pela diversidade, fundamentado pelos princípios da equidade e da dignidade humana, compreendendo-se que todas as pessoas têm o direito de serem incluídas e manifestarem suas diferenças. Sendo que as deficiências estão na falta de acessibilidade dos espaços, equipamentos e materiais. Alguns teóricos e documentos legais mais recentes na história têm possibilitado avanços no processo de inclusão.

2.3 Documentos importantes

A Conferência de Jomtiem (1990) na Tailândia reuniu 155 países para a elaboração da Declaração Mundial de Educação para Todos. O conceito de integração a partir daí foi sendo redimensionado, abrindo-se espaço para discussões sobre o conceito de inclusão (Pletsch, 2005).

Segundo as autoras Dias e Oliveira, (2013, p.171) "Apenas no século XX vemos emergir concepções de desenvolvimento baseadas em uma perspectiva dialógica e cultural (Bruner, 1997; Valsiner, 1998; Vygotski, 1997, 2001) que possibilitam redirecionar a compreensão da deficiência intelectual de forma inédita. A deficiência passa a ser tratada não mais como impossibilidade de desenvolvimento intelectual, mas como uma das alternativas

de desenvolvimento possíveis ao ser humano.

Esse novo olhar possibilita redefinir a compreensão da deficiência intelectual. Como elucida Mantoan (1998), considerando na ocasião uma revisão da definição de deficiência mental da Associação Americana de Retardo Mental - AAMR, na qual Lucksson (1994 apud Mantoan, 1998) propõe:

[...] que se abandonem os graus de comprometimento intelectual, pela graduação de medidas de apoio necessárias às pessoas com déficit cognitivo e destaca o processo interativo entre as limitações funcionais próprias dos indivíduos e as possibilidades adaptativas que lhes são disponíveis em seus ambientes de vida.

Da Declaração de Salamanca UNESCO (1994, p.6), destacamos em seu princípio fundamental

[...] as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças superdotadas. Ainda proclama que todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos, sendo que cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira no 9.394/1996, em seu capítulo V dedicado à Educação Especial, preconiza no artigo 58 como modalidade de educação escolar,

oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando o com necessidades especiais.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB no 2/2001, no artigo 2o

[...] determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, MEC/SEESP, 2001, p.1).

A lei enfatiza que o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes regulares, sendo o atendimento educacional especializado oferecido no contraturno como forma de complementação ou suplementação, por professor devidamente habilitado.

O Decreto no 5296 de 3 de dezembro de 2004 que estabelece critérios e especifica normas de acessibilidade, conceitua deficiência mental

[...] como o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização da comunidade, saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer e trabalho. Conceito este, impregnado pela influência do modelo clínico (p.1)

Conceito este, destaca o texto do decreto, ainda muito influenciado pelo modelo clínico de deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (2006) e da qual o Brasil é signatário, estabelece em seu artigo 24 que:

[...] os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que: as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que todas as crianças e jovens com necessidades especiais devem estudar na escola regular. Foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão.

Dessa forma é mudada a lógica quanto ao processo de aprender para uma nova compreensão da educação especial. Nesta perspectiva inclusiva os saberes estão organizados nas práticas da escola comum e estão relacionados ao reconhecimento das capacidades e possibilidades do aluno.

Nesse contexto, aparecem no cenário educacional brasileiro as salas de recursos multifuncionais - SRM para Atendimento Educacional Especializado, realizado por professores com formação específica, como previsto na Resolução no. 4/2009. Esse atendimento prevê um público específico, chamado de PAEE[2], que são os alunos que possuem deficiências sensoriais (visual e auditiva), além da física, intelectual, múltipla, surdo cegueira, transtorno do espectro autista -TEA e altas habilidades/superdotação no contraturno da escolarização.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência é outro documento importante, pois avança no conceito considerando o contexto social. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI No 13.146 de julho de 2015 - modifica o conceito e a percepção da deficiência, considerando as barreiras que estão para além da pessoa com deficiência, podendo estar nos espaços sociais ou nas pessoas.

Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser compreendida como uma condição para ser entendida como uma situação.

Atualmente, a conscientização e as discussões sobre questões da deficiência continuam crescentes nos cenários nacional e internacional, com muitos países implementando legislações e políticas para promover a inclusão, a acessibilidade e a igualdade de oportunidades. No entanto, temos desafios significativos a serem enfrentados, que incluem a luta contra o preconceito, a garantia de acessibilidade e a construção de sociedades culturalmente inclusivas.

Nesse contexto, torna-se importante considerar esse paradigma galgado em princípios mais democráticos, na perspectiva de uma educação inclusiva.

Da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica

Capítulo III

A deficiência intelectual na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC)

O fator social adquire uma importante dimensão e significado elevando conceitos sobre o desenvolvimento humano para uma compreensão mais ampla com a Teoria Histórico-Cultural - THC.

Nessa perspectiva, a Teoria Histórico-Cultural, que teve como precursor Vygotsky (1924 -1934)¹¹, que desenvolveu seus estudos entre as décadas de 1920 a 1930, e mais dois autores também soviéticos, Luria (1998) e Leontiev (2004), trouxe um novo olhar para o desenvolvimento humano, sobretudo o de crianças com deficiências.

O homem não é apenas um ser biológico, mas deve ser compreendido como um ser social e histórico. O contexto social pode influenciar e impulsionar o desenvolvimento sem limites ou, por outro lado, também pode reprimir e cercear. Para Freire (1970, p.179) "A ação cultural ou está a serviço da dominação, consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes, ou está a serviço da libertação dos homens".

¹¹ Nesse texto podemos encontrar o nome do estudioso russo, Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) escrito de diferentes formas (Vigotski, Vigotsky, Vygotski), considerando as citações originais dos textos.

3.1 Novas perspectivas para a compreensão da deficiência intelectual

A deficiência intelectual (D.I) numa perspectiva crítica, no contexto da Teoria Histórico-Cultural (THC), é compreendida como circunstancial, uma vez que o contexto social precisa ser considerado.

Além de abordar os caminhos para o desenvolvimento humano, sobretudo da criança "anormal"¹², a THC, traz contribuições com estudos sobre os fundamentos da Defectologia (Vigotski, 1997), a importância da mediação e aprendizagem.

A definição de deficiência intelectual hoje é bem ampla considerando para além de fatores biológicos, os fatores de contexto, do ambiente ao qual se insere a pessoa, os fatores culturais e as barreiras ambientais que interferem na participação plena na sociedade, já abalizados na Lei Brasileira de Inclusão- LBI (2015). Em primeira análise vemos que é importante para o educador se apropriar dos saberes sobre os fatores biológicos da deficiência e até compreender os meios para evitá-la, bem como é importante compreender que muitas características, aspectos e comportamentos são passíveis de serem modificados com os estímulos ambientais, experiências e oportunidades, considerando que todos os fatores fazem parte da atuação do sujeito na sociedade, do existir no mundo.

Nesse sentido, abordaremos primeiramente algumas questões biológicas acerca da deficiência intelectual para em seguida entrarmos nos fatores ambientais e sua importância.

¹² O termo criança "anormal" ou "defeito" são termos encontrados nos textos de Vygotsky considerando o conceito da época, equivalente hoje ao termo deficiência.

3.2 Causas da deficiência intelectual

Alguns fatores são mencionados pela Associação Americana de Deficiência Intelectual - AAIDD, como de risco para a deficiência intelectual, presente na fase crítica do desenvolvimento cerebral. Esses riscos podem ser de ordem social, biológica, comportamental e educacional. "O desenvolvimento cerebral se dá desde a formação neuronal na vida intrauterina até o amadurecimento de suas conexões (sinapses) ao longo da infância e adolescência" Guilhoto (2011, p.13). Ainda de acordo com Guilhoto (2011)

[...] O cérebro é composto por cerca de 100 bilhões de neurônios que se conectam formando uma ampla rede neural fazendo com que exerçamos nossas funções, desde as vitais como respirar, manter os batimentos cardíacos até funções mais complexas como pensar, abstrair, tomar decisões e vivenciar emoções, como o amor, a raiva e o prazer. Sendo assim, a D.I. é causada por uma disfunção dessa rede acometendo prejuízos no funcionamento cognitivo, mais especificamente na abstração (p.13).

Algumas causas de deficiência intelectual são de origem biológica, dentre as mais comuns estão algumas síndromes, como a (Trissomia 21, síndrome de down) (1 para cada 700 nascimentos), X frágil (1 para cada 3.500). Ainda outras menos comuns, como Rett, West, Turner, (Trissomia 13, síndrome de Patau), (Trissomia 18, síndrome de Edwards), Angelman, Prader-Willi e outras (FUNAYAMA, 2015).

Segundo a pesquisadora Laura Maria Guilhoto, dra. em neurologia da Universidade de São Paulo-USP

[...] dentre as causas da DI, estão fatores pré-natais que incluem doenças genéticas, metabólicas, congênitas, malformações cerebrais, desnutrição materna, falta de cuidados pré-natais, uso de drogas, álcool, tabaco etc. Os fatores perinatais incluem prematuridade, insuficiência placentária, anoxia neonatal, infecções e alterações metabólicas no recém-nascido. Os pós-natais incluem desnutrição infantil, infecções, falta de estimulação adequada e outras" (Guilhoto, 2011, p.15).

A triagem neonatal, que hoje é realizada em vários países, inclusive no Brasil, pode identificar possíveis causas que às vezes não apresentam sintomas ao nascer, possibilitando a prevenção. Este exame é realizado gratuitamente, a partir de coleta de sangue extraído do calcanhar do bebê. Outra causa comum, são as deficiências metabólicas que podem ser revertidas com a reposição de medicamentos evitando que a DI se instale, como é o caso do hipotireoidismo congênito.

Como podemos constatar, as causas da D.I são inúmeras e muitas ainda desconhecidas nos diagnósticos. Estudos de mapeamento genético já identificaram pequenas alterações no DNA, necessitando ainda de mais pesquisas. O tratamento, segundo Guilhoto (2011, p. 16)

[...] pode ser realizado na doença de base que pode estar associada, como nas crises epilépticas, distúrbios psiquiátricos como ansiedade, depressão, alterações de

comportamentos que comprometem a interação. No entanto, para a D.I. não existe medicamento, nem cura.

3.3 Mudança de paradigma: do biológico para o social

Durante muito tempo, os estudos sobre o desenvolvimento humano estavam atrelados e limitados ao aspecto biológico. Preponderava aspectos organicistas, inatistas e imutáveis. No entanto, estudos atuais mostram que os aspectos biológicos não são suficientes para explicar e compreender a complexidade e dinâmica da vida humana.

Sobre a deficiência intelectual podemos considerar que precisamos superar a visão meramente biológica num resgate aos estímulos sociais, sendo que esses últimos podem contribuir substancialmente para a qualidade de vida da pessoa, estimulando novas construções e aprendizagens.

Pesquisas mais recentes apontam para a percepção da pessoa com deficiência intelectual numa perspectiva de reconhecer -se e relacionar -se com o mundo (Glat e Pletsch 2009).

Contudo, podemos estimar o papel crucial da escola e neste sentido:

Há de se superar atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptivas de discriminação. Ou seja, superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido para assumir uma nova postura frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos, capazes da apreensão dos bens simbólicos e do desenvolvimento dos seus

pensamentos e não apenas das suas habilidades (Oliveira, 2013, p.17).

A autora salienta para uma mudança de paradigma, do sujeito biológico para o social, acreditando que somente pelas intervenções intencionais e considerando a mediação do outro e dos signos sociais, poderão mudar o rumo no desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (Oliveira, 2013).

Os estudos científicos sinalizam para a importância dos espaços sociais no desenvolvimento humano e por excelência o espaço escolar com sua efervescência de estímulos, pluralidade de ideias, diversidade, possibilidade de intervenções e mudanças.

Ao falarmos em cultura, ressaltamos a importância da imersão da escola nesse contexto, influenciando e sendo influenciada. A escola como espaço social é de fundamental importância no processo de mediação e de oportunizar caminhos indiretos para o desenvolvimento. Os fatores ambientais podem influenciar o desenvolvimento humano, facilitando ou dificultando seu processo. Alguns documentos coadunam com a ideia de que é direito de todo(a)s o acesso e a participação, preferencialmente nas escolas regulares por serem consideradas mais desafiadoras, democráticas e inclusivas.

Importante salientar que, ao entrar na cultura, a criança não apenas toma algo dela, adquire algo, incute em si algo de fora, mas também a própria cultura reelabora todo o comportamento natural da criança e refaz de modo novo todo o curso do desenvolvimento (Vygotsky, 2011).

O meio social é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência

Percebemos assim a importante dimensão que toma os rumos do desenvolvimento cultural, na oferta e promoção de instrumentos e signos culturais para o desenvolvimento da pessoa. Caminho possível para vivermos numa sociedade mais inclusiva e que favoreça o desenvolvimento humano.

Os estudos da teoria histórico-cultural nos mostram que a oferta de oportunidades para o atendimento às diversas necessidades humanas feitas pela cultura na qual a pessoa está inserida faz toda diferença no seu desenvolvimento. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural (Vygotsky, 2011).

A teoria de Vygotsky aponta que o meio social é imprescindível. "O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência" (Vygotsky, 2011, p. 863).

A educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal" (Vygotsky, 2011, p. 867).

Para Vygotsky, a consciência da deficiência ou da diferença é aprendida socialmente, em outras palavras, a criança vai tomando consciência da sua deficiência por meio das relações sociais. E isso, segundo Vygotsky, irá afetá-la cognitivamente e afetivamente por serem processos indissociáveis.

A criança poderá interpretar a própria deficiência como sendo naturalmente parte da diversidade humana ou como algo que a diferencia e a inferioriza perante os outros. Sobre esse argumento, corroboram Fidalgo e Magalhães (2017, p. 77) que [...] "manter o foco na deficiência agrava o problema da exclusão social porque diminui as chances de desenvolvimento da criança".

3.4 Zona de desenvolvimento proximal - ZPD

Os estudos de Lev Vygotsky (1978) que compreenderam a relação desenvolvimento e aprendizagem deram origem ao conceito que ele chamou de Zona do Desenvolvimento Proximal - ZDP. O desenvolvimento humano é compreendido em dois níveis: nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O nível real é o nível atual do desenvolvimento, o que o aprendiz pode fazer com autonomia sem necessitar de ajuda de outras pessoas. A chamada zona potencial é o que ele é capaz de aprender, consegue fazer com ajuda do professor, colega ou outra pessoa mais experiente. Sendo que não se pode mensurar e estabelecer limites para esse desenvolvimento, pois esse caminho de construção é singular e ilimitado.

O caminho entre o que a pessoa já sabe ao que é capaz de aprender, ou o quanto pode se desenvolver, é chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal.

No percurso da ZDP, por meio da mediação do professor, o aluno pode alcançar seu máximo potencial, ou seja, níveis cada vez mais elevados em suas aprendizagens.

Para Vygotsky, o lugar do "outro" é primordial na relação e não é necessário vivenciar todas as situações pois estas podem ser transmitidas pelo outro por meio da cultura. É de extrema importância que os educadores se atentem para o pensar da criança, sobretudo nas intervenções planejadas para tal e nos instrumentos disponibilizados. Para isso cabe um novo olhar da educação sobre: [...] "a passagem espontânea da criança do desenvolvimento natural ao cultural. Esses dois aspectos, tomados em conjunto, levam-nos a uma reavaliação radical do olhar contemporâneo sobre a educação da criança anormal" (Vygotsky, 2011, p. 868-869).

Para tal, [...] "onde antes se via um caminho plano, na verdade há uma ruptura; onde parecia existir um movimento bem-sucedido por uma superfície plana, na realidade acontecem saltos" (Vygotsky, 2011, p. 866). Nessa nova visão teórica onde as pesquisas revelam um quadro complexo ao invés de um simples, a educação que antes caminhava a passos lentos, agora é capaz de dar saltos (VYGOTSKY, 2011).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky é bastante atual e nos desafia a pensar em novas possibilidades na educação, sobretudo no contexto das pessoas com deficiências inseridas numa cultura extremamente excludente e segregadora.

Todo o aparato da cultura humana, da forma exterior de comportamento, está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é organizada para a pessoa dotada de certos órgãos: mão, olho, ouvido e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos

são calculados para um tipo normal de pessoa (Vigotsky, 2011, p. 867).

Dessa forma, a criança com deficiência, encontra impedimentos diretos e muitas vezes também indiretos, atrapalhando o percurso da sua aquisição de conhecimento, implicando no seu desenvolvimento como um todo.

Em princípio todas as crianças são iguais, com ou sem deficiência, no entanto, fazem caminhos de aprendizagens diferentes necessitando de flexibilizações, objetivos, estratégias, recursos materiais, pedagógicos e processos de avaliação diferentes.

3.5 Mediação e aprendizagem

O processo de construção de conhecimentos no espaço escolar se diferencia dos espaços informais de aprendizagem. Os conhecimentos formais escolares por sua vez acontecem de forma intencional através da mediação. Vygotsky (2011), destacou o papel da mediação na aprendizagem. Ele argumentou que a aprendizagem ocorre por meio de ferramentas e sinais culturais que mediam a relação entre a pessoa e o ambiente. Isso inclui o uso de linguagem, símbolos e outras formas de representação. Dessa forma, o conceito de mediação para Vygotsky está relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. De acordo com Pletsch (2018), que também pauta seus estudos na teoria histórico-cultural:

[...] o professor por meio dos signos e instrumentos medeia o processo de aprendizagem dos sujeitos com

deficiência intelectual que iniciam o processo de internalização dos conceitos passando pelas fases da elaboração conceitual até o momento que conseguem de fato se apropriar do conceito científico desenvolvendo concomitantemente as suas funções psicológicas superiores (p. 879).

A mediação consiste numa prática pedagógica de fundamental importância para que o aluno possa avançar em seu desenvolvimento e alcançar funções psicológicas superiores (FPS). A formação das funções superiores (Vygotsky, 2011), são adquiridas por meio dos signos e instrumentos que estão fora do sujeito, ou seja, no ambiente externo. "Dentre os signos, a linguagem é o sistema simbólico mais complexo criado pelos homens devido à sua necessidade de comunicação" (Garcia, 2021, p.7). Por meio das diferentes formas de comunicação, socialmente estimuladas pela exposição e participação em uma determinada cultura, a criança desenvolve raciocínio, atenção, percepção e outras habilidades.

As funções superiores estão mais suscetíveis a intervenções que as elementares, pelo fato de que essas últimas estão relacionadas ao aspecto orgânico; já o desenvolvimento da linguagem, percepção e etc., dependem do contexto social (Cavalcanti, 2005).

Os conhecimentos científicos, também chamados de formais, estão estreitamente ligados à escolarização e vão sendo adquiridos no meio cultural. Os conhecimentos cotidianos se elevam com as mediações e intervenções e atingem outros estágios. Os conhecimentos cotidianos e

científicos estão interligados e se influenciam reciprocamente.

De acordo com Braun e Nunes (2015, p. 77):

A organização dos processos que levam à formação de conceitos inicia-se na infância, mas somente na puberdade é que observamos o seu uso com abstrações, significados, sentidos que ultrapassam ideias associadas a práticas ou situações imediatas, concretas, funcionais.

O professor se antecipa ao conhecimento, ao planejar e propor atividades desafiadoras que contemplam os conhecimentos prévios do aluno possibilitando a construção de novos conceitos.

As ações pedagógicas organizadas com vistas a situações de ensino possibilitam a construção de conceitos pelo aluno com DI. E pode ter restringida sua funcionalidade e limitado seu desenvolvimento caso não seja exposto aos desafios e as devidas intervenções. Sendo assim, tais limitações [...] "não são decorrentes da sua deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para a aprendizagem" (Vygotsky, 2008, apud Braun; Nunes, 2015, p. 77).

Os atrasos que uma pessoa com deficiência intelectual apresenta estão exatamente na construção dos conceitos complexos, na abstração das informações. A construção de formas superiores de desenvolvimento, podem ser estimuladas a todo tempo através das intervenções do professor. Os desafios pedagógicos aos quais a criança é exposta estimula áreas do cérebro fazendo novas conexões e impulsionam o desenvolvimento. Isso só é possível pela imersão no meio social.

Ainda segundo Vygotsky (2011, p. 869)

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante.

Vygotsky nos desafia a pensar em estratégias, signos e instrumentos que possam impulsionar o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual quando menciona que "[...] para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo que lembre o sistema Braille para a criança cega [...]" (2011, p. 867). Ou a datilologia para a surda.

Os recursos materiais, tecnológicos e visuais, por exemplo, podem apoiar a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, física, múltipla ou com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. Tais recursos podem beneficiar todos os alunos e ser para alguns imprescindíveis como sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido à deficiência.

Vygotsky atribui importância fundamental às relações sociais e seus significados. As funções psicológicas superiores são construídas a partir da participação social, no cerne cultural. Para enfatizar Padilha cita Vygotsky:

As funções psíquicas propriamente humanas (a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a imaginação, a vontade, entre outras) não são produto da biologia ou da história filogenética pura da espécie. São sociais, são “relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (Vygotsky, 1995, p.151 apud, Padilha, 2018, p. 63).

Vygotsky (2011) compreende que, para atendimento de determinada demanda social a criança constrói caminhos mentais, sendo que esses caminhos podem ser diretos ou indiretos.

Como exemplo de caminhos indiretos, temos a criança que utiliza os dedos das mãos para contagem, como caminho para compreender o conceito. Os dedos são utilizados como instrumentos, ou seja, ela utilizou um caminho indireto para resolver a questão, por não conseguir resolver de forma direta, que seria, no caso, responder diretamente o que é solicitado. Quando uma criança se depara com um entrave para executar uma ação, impedida de uma resposta automática, recorre a caminhos indiretos e alternativos, ou seja, outro meio, ou utiliza um instrumento em que possa se apoiar para resolver e alcançar o objetivo proposto (Vygotsky, 2011).

De acordo com os estudos de Vygotsky (2011), o desenvolvimento das formas superiores de comportamento, acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela não irá pensar. Se os desafios são organizados de forma que a criança busque outros caminhos para modificar seu comportamento, a pensar antes de agir e tomar consciência, acontece o que também é compreendido

por Claparède, como uma situação de desenvolvimento.

Nesse contexto, o aprendizado pode acontecer por caminhos indiretos, em que sob a orientação do professor ou de alguém mais experiente ou mesmo com ajuda de um colega, a criança pode alcançar um nível de desenvolvimento superior.

É importante que o professor compreenda os processos de pensamento e possibilite acesso e domínio da comunicação. Isso se faz necessário para que o aluno possa alcançar novos patamares de desenvolvimento. Assim como é importante saber que não há limites para o desenvolvimento da pessoa com ou sem deficiência. Sendo que para a última, a oportunidade é singular e caminho possível para compensar a deficiência.

A escola é espaço de transformação

Capítulo IV

Planejamento Educacional Individualizado - PEI

Uma das práticas mais desafiadoras no espaço escolar atualmente é pensar numa educação que atenda à diversidade. Sendo que também é desafiador implementar o Plano Educacional Individualizado – PEI para os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista ou qualquer aluno que necessite desse instrumento para atendimento às suas necessidades específicas.

Além de ser uma recomendação pedagógica embasada em pesquisas de estudiosos na área, Braun e Vianna (2011); Valadão e Mendes (2018); Glat e Pletsch (2009, 2011, 2012); Pletsch (2014) e em documentos que vêm recentemente sendo implementados no cotidiano escolar, é também uma das formas de nortear o trabalho pedagógico para a garantia de aprendizagem dos alunos que apresentam diferenças significativas em seus processos de aprendizagem. É a forma de a escola se instrumentalizar para o atendimento das diferenças.

O Planejamento Educacional Individualizado se constitui em um direito do aluno com deficiência no espaço escolar com o propósito de acesso ao currículo, caminho importante para o professor percorrer se instrumentalizando, em busca da aprendizagem significativa e efetiva dos alunos com deficiências e transtorno do espectro autista -TEA, por exemplo. Esse planejamento precisa ser significativo para o

aluno de forma que seja pensado a partir de informações sobre ele. O PEI de acordo com Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84)

[...] é um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazos.

De certa forma, podemos dizer que o PEI é um poderoso instrumento ao alcance do professor e uma das conquistas e oportunidades educacionais para o aluno com deficiência, haja vista que o tira da invisibilidade, fazendo com que a escola pense em propostas para esse estudante.

A existência de um PEI pode assegurar o direito à educação das pessoas com deficiência, transtornos e altas habilidades. De acordo com as autoras, "Um instrumento indispensável para se estabelecer como apoio à escolarização desses alunos em classe comum." (Valadão; Mendes, 2018, p. 15).

Enquanto o PEI pode trazer as particularidades e necessidades do estudante para um trabalho direcionado, por outro lado, alguns estudos como as pesquisas de (Mendes, 2003), baseadas em estudos de Ferguson e Ferguson (1998), já apontaram que enfatizar demasiadamente as diferenças, pode reforçar o estigma da inferioridade e da ineficiência.

Um estudo comparativo sobre as práticas de planejamento (Valadão; Mendes, 2018) em diferentes países (França, Itália, Estados Unidos e Brasil) apontam o PEI da França como sendo de maior abrangência por englobar todo o ciclo

de vida. Na Itália e nos Estados Unidos ele é exclusivo da vida escolar, ainda que considere como responsabilidade do sistema educacional a transição da escola para o trabalho e a comunidade até por volta dos 21 anos, quando cessa a responsabilidade do sistema educacional com essas pessoas. Sendo que há entre esses países um consenso de que deva ser um planejamento centrado na pessoa.

O Brasil ainda não possui dispositivos legais que garantam a implementação do PEI. Apesar de não utilizar a nomenclatura PEI, já no início dos anos 2000, há menção em muitos documentos já existentes, ao chamado Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI – e Plano de Atendimento Individualizado – PAI, tendo sua utilização de diferentes formas. Algumas cartilhas e projetos isolados como o "Projeto Escola Viva" (Brasil, MEC, 2000) e "Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado - PEI" do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais de autoria de Vânia Benvenuti Barbosa e Marcos Pavani Carvalho (2019), por exemplo, e outros tantos documentos podem ser encontrados, mas ainda sem força de lei.

Em um dos encontros da disciplina Plano de Ensino Individualizado do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em 2023 do PROFEI, com a participação de dezenas de mestrandos, profissionais da educação de diferentes regiões do Brasil, foi observado que a utilização do PEI não é unânime, ficando a cargo dos estados e municípios adotá-lo ou não.

4.1 O PEI e seu contexto histórico até a atualidade

Analisando historicamente, as primeiras iniciativas de educar individualmente datam do final do século XVI e começo do século XVII, como o exemplo do médico Jean Itard (1774-1838), "considerado o primeiro teórico da Educação Especial" (Pletsch, 2014, p. 106). Na tentativa de educar Victor Aveyron, "o menino selvagem", visava o desenvolvimento a partir de suas diferenças. Uma ideia significativa para a época, demonstrava a preocupação e possibilidades para a educabilidade da pessoa com deficiência.

Nos séculos seguintes a literatura científica reforçou cada vez mais a necessidade do planejamento educacional a partir da individualidade de cada um, tanto para organizar o percurso do aluno quanto para guiar a práxis na sala de aula e nas escolas (Valadão; Mendes, 2018).

Édouard Séguin (1774-1834), criticou severamente na época a visão da prevalência médica da incurabilidade da deficiência mental, acusando os médicos de não terem observado, nem tratado, nem analisado a idiotia¹³. Ele defendia a estimulação do cérebro por meio das atividades físicas e sensoriais, trabalho que influenciou estudos direcionados às pessoas com deficiência intelectual, Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870- 1925) - PLETSCHE, (2014, p. 107).

¹³ A idiotia, idiota no português, era o termo utilizado na época direcionado às pessoas com deficiência mental, pessoas consideradas retardadas. Todas essas nomenclaturas são consideradas na atualidade termos pejorativos e depreciativos. Utilizamos a "pessoa com deficiência intelectual".

Por influência do trabalho de Seguin, em 1837 foi criada a primeira escola para deficientes mentais. Ele foi também presidente de uma organização de pesquisa dedicada a estudos sobre a deficiência. Fundada em 1876, essa instituição é conhecida atualmente como Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (Pletsch, 2014).

O PEI adotado pela Escola Nova, que surgiu no final do séc. XIX, esteve ainda centrado na instituição e seus interesses, baseado nos modelos médico e psicopedagógico de deficiência, com o foco do diagnóstico centrado nos impedimentos, visão organicista e biológica. Os planejamentos eram feitos contemplando agrupamentos de alunos por deficiência. (Mendes, 2018). Movimento este que teve influência no Brasil por volta da década de 1920.

Por volta de 1970, com a filosofia de normalização, integração e, posteriormente, de inclusão escolar e social, o foco do planejamento passa a ser centrado no indivíduo. Nas palavras de Valadão; Mendes (2018):

[...] pode-se dizer que o planejamento individualizado pode ser tanto “escolar”, quando se preocupa em atender às demandas escolares, ou “educacionais”, com maior abrangência, por se preocupar em atender às demandas da vida em comunidade de modo geral e levando em consideração o ciclo vital do indivíduo, que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo (p. 5).

Os primeiros documentos sobre direitos humanos surgem após as duas primeiras Guerras Mundiais (1914-1945) e

a fase da inclusão escolar começa a ganhar força.

Assim como nos países europeus e norte-americanos, as leis sobre integração escolar (1960 e 1970), começam a se fortalecer e no Brasil, a partir das edições de 1961 e 1971 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Assim, com o movimento pela educação inclusiva, surgem, em diferentes países, legislações federais com dispositivos referentes ao PEI, que preconizam a escolarização de pessoas PAEE¹⁴ em escolas comuns e que diminuem a demanda de planejamento centrado na instituição, ampliando a demanda pelo planejamento centrado no indivíduo (Valadão e Mendes, 2018, p. 5)

A Resolução no 4/2009, traz a necessidade de os sistemas assegurarem o Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo essa responsabilidade atribuída ao professor do AEE.

Os estudos realizados por Valadão e Mendes (2018), que incluíram a análise de 200 planos de AEE nos anos 2011 e 2012 em um município de São Paulo, continuam evidenciando que os planos estavam voltados apenas às ações dos professores de AEE e não evidenciaram ações referentes à classe regular comum.

Em outros achados de Mendes (2003), ficam evidenciados, que as ações referentes ao aluno com deficiência, transtornos e altas habilidades ficam restritas ao trabalho realizado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado, de modo

¹⁴ PAEE é a sigla usada para Público-alvo da Educação Especial. Resolução N 2 /2009 (BRASIL).

que esses alunos encontraram sérias dificuldades em acessar o "currículo - padrão" por não serem feitas diferenciações no ensino (Mendes; Veltrone, 2011). De modo geral, o atendimento a esses estudantes estava pautado nos apoios e em serviços do atendimento educacional especializado, sem referências a esse planejamento em sala de aula comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN/96, no capítulo V, do artigo 59, inciso I, faz referência ao processo de inclusão dentro da sala de aula, quando diz que [...] "a escola deve assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência" (BRASIL, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão LBI/2015, no artigo 28, inciso III, faz referência ao poder público na incumbência de:

[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia [...] (BRASIL, 2015).

A fim de implementar Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva o Conselho Estadual do Rio de Janeiro, na Deliberação CEE 355/2016 no Art. 9o, inciso III, diz que cabe ao Sistema de Ensino garantir "adaptações e/ou inovações curriculares visando o desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo dos educandos, que considerem o significado prático e instrumental dos

conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados" (Rio de Janeiro, 2016). Em seu Art. 15, diz que:

[...] a escola deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado (Rio de Janeiro, 2016).

Valadão e Mendes (2018) atentam para a importância de perceber o PEI de forma mais abrangente, não considerando apenas a escolarização, mas todas as influências na formação do estudante e para tanto baseiam-se nos estudos de Plaisance (2004) quando pontuam tais influências:

- a frequência, que representa o tempo, de forma qualitativa e quantitativa, em que há exposição de ideias e práticas com o estudante;
- o currículo, que é dividido em três análises: o conteúdo programático da escola, denominado de padrão; o oculto, que é, sem dúvida, o mais difícil de ser mensurável, pois sua análise é subjetiva; e o real, que registra o que realmente foi transmitido e absorvido pelo estudante; e
- a cultura na qual está inserido o estudante, em que ele será analisado em virtude de sua classe social, região, tipo de comportamento, dentre outros aspectos ligados à cultura da qual ele sofre influências.

Em linhas gerais, os PEIs dos Estados Unidos e da Itália constituem documentos norteadores, redigidos, que preveem um programa que abrange os conhecimentos e as potencialidades com base em avaliações e considerando as necessidades dos estudante, além de contemplar fatores que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem; permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, levando em conta o currículo - padrão podendo ser traçadas metas alternativas, quando necessário. É um instrumento que permite prestar contas para o aluno e/ou representantes legais, assim como a todos os responsáveis pelo cumprimento dos objetivos da educação (Valadão e Mendes, 2018). Silva, et al (2022), complementam que no PEI "devem ser estabelecidas metas acadêmicas, funcionais e sociais que partem do nível atual de desempenho do estudante em questão, por isto, nenhum aluno tem um PEI igual ao de outro" (p. 12).

A deliberação CEE/RJ no 355/2016, traz uma sutil diferenciação do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, feito pelo professor especializado e do Plano Educacional Individualizado - PEI realizado pela escola. Amplia a abrangência do documento para um planejamento envolvendo outros profissionais na escola, não apenas o professor do AEE, quando diz em seu Art. 15:

Para a identificação das necessidades específicas dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação e

tomada de decisão quanto ao atendimento a ser oferecido, a escola deve elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), com a finalidade de promover o desenvolvimento, a ambientação do aluno, bem como a adaptação de currículo e da proposta pedagógica, que possibilitem o aprendizado (p. 12).

E para o Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) da instituição de ensino deverá ser elaborado um plano em consonância com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado editadas pela Resolução CNE/CEB no 4/2009 e as orientações explicitadas na Norma Técnica no 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.

Apesar da Deliberação 355/2016 fazer menção ao PEI numa proposta inclusiva, traz em seu bojo o retrocesso da educação especial na perspectiva da integração quando fala em "adaptação" de currículo. Além disso, a proposta inicial do documento foi a de regulamentar o atendimento educacional especializado, sendo assim traz elementos do PEI sem esclarecimentos sobre uma proposta para a sala de aula, evidenciando um equívoco com relação às propostas do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Esse documento, por outro lado, também apresenta pontos de avanços, ao definir que

[...] cabe exclusivamente aos profissionais da educação da escola a adequação de currículos, a definição da metodologia de ensino e dos recursos humanos e didáticos diferenciados, com vistas a garantir uma educação de qualidade, de acordo com as possibilidades

do educando; Que as famílias têm o direito a solicitar à escola o detalhamento do programa pedagógico adaptado e/ou o Plano Educacional Individualizado (PEI); Que as escolas deverão ter ao menos um profissional capacitado ou especializado; E ainda, nos casos em que houver necessidade de maior clareza quanto às características biopsicossociais e de aprendizagem do educando, visando garantir-lhe atendimento mais adequado a sua condição, poderão ser consultados profissionais de outras áreas (Rio de Janeiro, CEE/RJ, p. 13)

É muito importante que o PEI não seja elaborado de forma isolada, já que o documento requer o compartilhamento de vários saberes, um complementando o outro. O trabalho colaborativo é uma das estratégias que pode favorecer a inclusão (Valadão; Mendes, 2018).

Compreendendo dessa forma que:

[...] a elaboração do plano deve contar com a participação de todos os membros da comunidade escolar que lidam com o aluno, além de sua família, e, a partir de determinada idade, do próprio aluno (Nascimento, 2011; Pletsch e Glat, 2012; Vianna, Estef e Siqueira, 2011).

Considerando os estudos realizados sobre o PEI e PAEE, propomos um quadro comparativo para melhor elucidar suas diferenças com base no quadro proposto por Silva (2022, p. 11).

Quadro 1 - Diferenciando PAEE e PEI

Diferenças e intersecções	Plano de Atendimento Educacional Especializado	Plano Educacional Individualizado
Como é chamado	PAEE	PEI
Implementação	Sala de recursos multifuncionais -SRM ou Centros de AEE	Sala regular - espaço escolar
Profissionais envolvidos	Elaborado pelo professor especialista do AEE, em parceria com a família e/ou aluno	Elaborado pelo professor da sala regular em parceria com a equipe escolar, família e/ou aluno
Legislação e documentos que embasam e fundamentam	Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva/2009 Resolução nº 4/2009 Nota técnica nº 4/2014	É mencionado em vários documentos, inclusive na LBI 13.146/2015, no entanto não tem lei, diretriz específica de implementação e organização. Não há legislação específica
O que constar: Levantamento a considerar	Dados pessoais do aluno, foto, breve relato sobre história familiar e escolar, habilidades, potencialidades, necessidades específicas do contexto (considerar acessibilidade e barreiras de aprendizagem), interesses do aluno, objetivos, estratégias, recursos materiais utilizados (adquiridos e/ou construídos), forma de avaliação e reavaliação.	Dados pessoais do aluno, foto, breve relato sobre história familiar e escolar, interesses do aluno, habilidades e potencialidades, habilidades (de acordo com BNCC e Plano municipal ou estadual, flexibilizações curriculares a serem contempladas, necessidades específicas de contexto (considerar acessibilidade e barreiras de aprendizagem), objetivos gerais e específicos, estratégias,

		recursos materiais utilizados (adquiridos e/ou construídos), forma de avaliação e reavaliação.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que tanto o PEI quanto o PAEE estão diretamente ligados ao Projeto Político Pedagógico da escola, portanto suas ações devem estar previstas nesse documento.

O PEI elaborado de forma colaborativa constitui-se como uma prática democrática e inclusiva a ser construída pela unidade escolar, pois o trabalho colaborativo é também uma das formas de criar uma rede de possibilidades e oportunidades na escola para favorecer a ação pedagógica. "Metodologia esta que pode trazer muitos benefícios para os estudantes e professores, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais participativo e enriquecedor". Como afirmam Marin e Braun (2013 p.21).

O trabalho do professor do AEE na escola, articulado com o professor da sala regular e equipe, é de fundamental importância para que o aluno seja efetivamente assistido em suas necessidades. Dessa forma "professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos" (Glat; Pletsch, 2013 p.58).

Para a construção colaborativa do PEI no espaço escolar, com base no roteiro de observação proposto por Braun e Vianna (2011) para análise no contexto educativo,

caracterização no espaço escolar e do currículo, é imprescindível saber: Quem é o aluno? O que ele sabe? O que precisa aprender? O que será ensinado à turma? Por quê? Para que será ensinado? Quem vai ensinar? Como será ensinado? Que recursos serão utilizados? Como será a avaliação deste ensino?

Dessa forma, podemos entender que:

[...] somente planejamentos educacionais que se estruturam a partir da perspectiva da diferenciação, onde a individualização forma a base da atuação pedagógica, podem responder às necessidades de tais educandos, quer seja no contexto inclusivo ou em situações de escolarização especializada. Individualização é aqui entendida como uma ação contextualizada, que considera a proposta escolar para todos os alunos, mas busca alternativas de aprendizagem para aqueles que requerem alguma especificidade nos processos de ensino e aprendizagem (Glat, Vianna; Redig, 2012, p.81)

Dessa forma, pode-se afirmar que a qualidade da oferta do atendimento aos alunos dependerá de um conjunto de fatores, incluindo uma política para a diversidade e de incentivos às práticas inclusivas, formação crítica e reflexiva do professor, organização de tempo e espaços, estratégias diferenciadas, estratégias e materiais pedagógicos diversificados, agregando tecnologia de comunicação e informação. No entanto, não se pode atribuir o "não fazer" pedagógico à falta de algum desses. De acordo com Pletsch e Glat "a política de educação inclusiva demanda a reorganização

do cotidiano e a resignificação da cultura escolar" (2012 p. 19). Além disso, as autoras Pletsch e Glat (2013) salientam que a elaboração do plano individualizado conte com a participação dos profissionais envolvidos com o aluno, com a família e com o próprio aluno.

Buscando compreender e intervir na realidade escolar, as autoras Glat e Pletsch (2009, p. 21), vêm desenvolvendo estudos visando investigar alternativas pedagógicas, entendendo que:

[...] não há uma única forma de atender às necessidades educacionais de todos os alunos com deficiência; isto é, não há um programa padrão, uma única oferta de serviços, um único local em que a educação seja oferecida e um currículo único.

De acordo com os estudos sobre o PEI, ainda considerando os estudos de Mendes (2003) que já sinalizava para a importância de não enfatizar demasiadamente as diferenças por incorrer no risco de reforçar a inferioridade e ineficiência. Propomos considerar as contribuições do Desenho Universal de Aprendizagem - DUA, sobre o qual discorreremos mais adiante, trazendo a proposta de um ensino universal, ou seja, um currículo para todos(as), sem deixar de contemplar as especificidades que podem permanecer na invisibilidade se não houver o olhar atento para as tais singularidades.

Dessa forma foi pensada uma representação para o PEI como na figura 1:

Figura 1 - Representação do PEI no contexto do planejamento para todo(a)s



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando a Figura 1, o círculo maior representa o acesso de todos os alunos ao currículo escolar com as flexibilizações de estratégias, utilização de recursos materiais diversificados, buscando eliminar todo tipo de barreira para que o máximo de estudantes se beneficiem, considerações estas baseadas do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA (ELENCO,2018). Considerando que o conceito de "universal" não significa padronizar, mas oportunizar acesso e participação de todos os estudantes (Böck, 2020). E caso haja necessidade, para um número reduzido de alunos, existe a possibilidade do PEI. Em outras palavras, existe um currículo flexível que é de todos, individualizado no que for de extrema necessidade para alguns, quando para estes forem esgotadas as possibilidades de acesso e participação no currículo comum flexível, necessitando de adequações para atendimento das suas peculiaridades. Assim não se incorre no risco de minimizar o currículo para os alunos com deficiência e transtorno do espectro do autismo.

[...] quando as estratégias de ensino universais em sala de aula comum não são suficientes para assegurar a aprendizagem do estudante PAEE, o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) tem sido um forte aliado para oportunizar o acesso ao currículo padrão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em casos extremamente necessários, norteia as escolhas para um currículo específico. Portanto, nos casos em que, mesmo se fazendo uso das estratégias universais de ensino, o estudante PAEE ainda apresenta dificuldades para aprender o currículo padrão, esse estudante possivelmente será elegível para ter um PEI (p. 16).

Nesse sentido, a atuação colaborativa da equipe escolar assume um papel preponderante em avaliar e refletir sobre os casos específicos nesse dinâmico processo. Assim como a elaboração e execução desse planejamento, a avaliação é uma ferramenta fundamental para repensar todo o processo. Para Santos et al. (2022), a principal ferramenta do PEI é a avaliação pois segundo os autores

[...] permite situar os alunos e alunas historicamente no que diz respeito aos saberes que já fazem parte de seu patrimônio individual; outrossim, ela auxilia na identificação das mudanças necessárias na transformação do meio ambiente (p. 12).

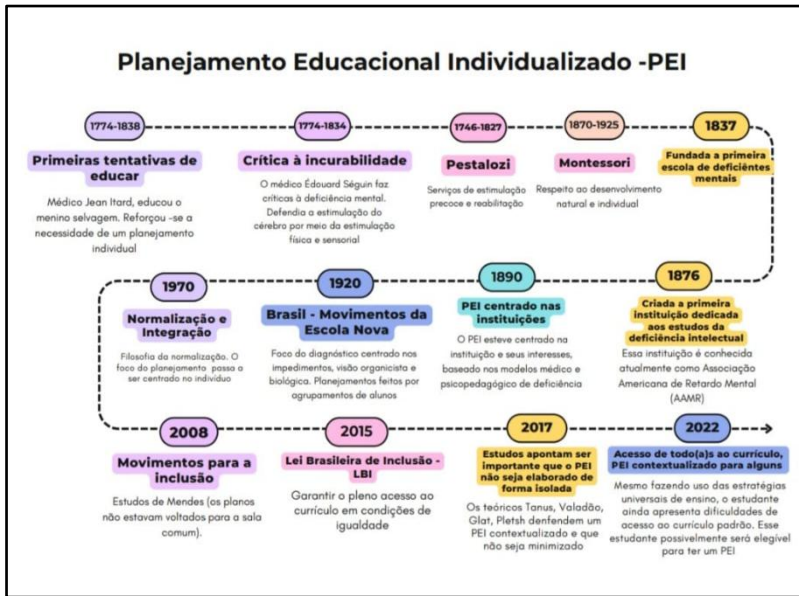
Dessa forma o PEI individualiza quando as circunstâncias exigem essa ação para incluir, nunca com o intuito de minimizar o currículo, diminuir as possibilidades e segregar o aluno com deficiência, transtorno do espectro autista – TEA e outros. Considerando os estudos de Valadão e Mendes, (2018, p. 5):

[...] o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e apontando qual apoio profissional é conveniente para um estudante PAEE, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, nos remetemos ao pensamento de Santos et al. (2023), ao refletirmos sob o prisma dos princípios da equidade. Sob essa perspectiva é essencial que o planejamento seja individualizado, pois a aplicação irrestrita do princípio da igualdade pode descaracterizar as particularidades do(a) aluno(a). No entanto, é primordial que essa individualização não o diferencie de forma a inferiorizá-lo.

A figura 2 traz os aspectos principais do PEI organizados em uma linha do tempo cronológica.

Figura 2 - Linha cronológica do PEI



Fonte: Elaborado pela autora.

De modo geral, percebemos através do histórico que o PEI foi um modelo de planejamento advindo de outros países para o Brasil, tendo seus interesses voltados aos fatores socio-político econômicos do momento. Sendo que também esteve na maior parte do tempo dentro de uma visão organicista, compreendido como uma forma de reparação da deficiência, dos impedimentos, visto pelo aspecto biológico.

Nessa nova proposta de PEI, deve haver um esforço coletivo para oferecer variadas formas de abordagem dos conceitos trabalhados, numa visão pedagógica, de participação social e desenvolvimento em todos os aspectos. Em seguida trazemos as considerações do Desenho Universal de Aprendizagem.

Capítulo V

Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA

Considerando o princípio da equidade embasado nos preceitos dos direitos humanos, da participação de todo(a)s nos diversos contextos sociais é que apresentamos o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA como forma de acessibilidade ao currículo e combate à segregação nos contextos de aprendizagem. Considerando-se que, segundo (Böck; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 151):

[...] universal não significa ser igual para todos, mas implica que currículos e materiais devam ser concebidos/projetados para acomodar a maior variedade possível de preferências e necessidades dos aprendizes.

De acordo com (Böck; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 151), [...] "não se trata de uniformizar ou padronizar o ensino, mas flexibilizá-lo tornando-o acessível ao maior número de pessoas".

O Desenho Universal para Aprendizagem - DUA teve suas origens no Center for Applied Special Technology - CAST, grupo este, apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos (1999), por meio dos estudos de David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores (CAST, 2018).

O DUA tem como antecedente o [...] Desenho Universal - DU, do campo da arquitetura, que teve como precursor Ron

Mace, da North Carolina State University, na década de 1980) Böck; Gesser; Nuernberg , 2018, p. 370).

Com o DU, nasce a proposta de criar produtos, ambientes e sistemas acessíveis e utilizáveis por todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, idades, contextos ou características específicas.

As pesquisas sobre o DUA e sua prática ainda são escassas no Brasil. No entanto, alguns estudos expressivos apontam contribuições significativas, dentre os quais podemos citar, Prais e Vitaliano (2018) que realizaram uma revisão sistemática sobre o DUA no Brasil entre os anos de 2010 e 2015. Na sequência, Böck, Gesser e Nuernberg (2018) revisaram artigos científicos publicados entre os anos de 2011 e 2016. Outro estudo foi realizado entre 2015 e 2019 pelas pesquisadoras Silva e Massaro (2021) analisando a aplicabilidade do DUA e sinalizando também resultados promissores nessa área.

Nos últimos anos as práticas educativas no Brasil têm sido pautadas pelo modelo biomédico que considera a incapacidade da pessoa e a necessidade de reparo dessa falta. Qualquer desvio da norma, do padrão estabelecido é considerado patológico. Essa visão vem sendo criticada por ser considerada capacitista, que desconsidera os fatores sociais e ambientais.

Alguns autores criticam esse ideal normativo. Baglieri et al. (2011 apud Böck; Gesser; Nuernberg, 2020, p. 367), apontam que:

[...] há um ideal normativo, e esse ideal, em consonância com o modelo médico, produz processos de exclusão àqueles que dele se desviam, seja pela condição de

deficiência, pobreza, raça, pelo gênero, geração e orientação sexual ou, ainda, pela intersecção entre esses marcadores sociais das diferenças.

Dessa visão conformista e determinista que compreende a pessoa com deficiência na ótica do aspecto biológico e médico, vislumbra-se às vezes pouca ou nenhuma evolução quanto às aprendizagens. Não é raro encontrarmos relatos de pais e responsáveis por crianças e jovens com deficiência que receberam diagnóstico médico acompanhado de baixas expectativas quanto ao desenvolvimento de seus filhos e muitas informações sobre as limitações decorrentes da deficiência.

Estudos recentes sinalizam o fortalecimento de práticas pautadas nos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem – DUA na educação, com a perspectiva de romper com uma prática pautada em diagnósticos ou rótulos para o chamado "aluno de inclusão". Dessa forma, muda-se o olhar, buscando romper com o modelo clínico da deficiência que centraliza a norma como princípio regulador de discursos e práticas em busca da "normalidade", para o entendimento dentro de um contexto sociocultural como manifestação da diversidade humana.

A deficiência na visão social não está no sujeito, mas pode estar nos espaços e nas relações, configurando barreiras. Corroborando essa ideia, Böck; Gesser; Nuernberg (2020, p. 366) pondera: "[...] a deficiência é relacional com os contextos, com as barreiras e com os facilitadores, e cada pessoa a vivenciará de maneira singular".

"Os pesquisadores pautados no modelo social combatem a prática de adaptação curricular" (Böck; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 145). Defendem a proposta de um currículo adequado às variações das habilidades dos estudantes.

As chamadas adaptações curriculares, segundo Böck; Gesser; Nuernberg (2020, p. 368), [...] "se efetivam, em muitas situações, como uma minimização dos conteúdos e conceitos escolares com base na justificativa de que isso auxiliaria a participação de estudantes com deficiência". Dessa forma, com práticas arbitrárias de "adaptação" do currículo pratica-se a exclusão em nome da inclusão.

Nesse contexto, pensar em adequação do currículo e dos espaços, passa pela ética do cuidado com as pessoas (Böck; Gesser; Nuernberg, 2020). O DUA propõe a eliminação dessas barreiras e atrelado às práticas docentes propicia a ética do cuidado. De acordo com Böck; Gesser; Nuernberg (2018, p. 372):

A atitude de cuidado enquanto uma prática de compromisso ético, num plano público atrelado à educação, pode romper as barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos contextos de aprendizagem.

Esta reflexão nos remete a uma prática que precisamos construir nos contextos de aprendizagem se de fato buscamos uma cultura inclusiva.

Outras práticas precisam ser desconstruídas. Como exemplo, as baseadas em normas e padrões preestabelecidos que atribuem a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso

apenas ao indivíduo, sobretudo em contextos de aprendizagem. Segundo Böck; Gesser; Nuernberg (2020, p. 369) "O lugar da educação não é o de perpetuar essas lógicas opressivas e limitadoras, mas o de romper com estigmas e padrões que desqualificam as pessoas pelas suas características distintas".

O conceito DUA traz reflexões com o intuito de favorecer a aprendizagem no coletivo e que seja significativa para todos os alunos, com ou sem deficiência, [...] "minimizando barreiras, não hierarquizando ou privilegiando um único modo de aprender, criando ambientes de aprendizagem, mais flexíveis para estudantes e docentes" (Böck; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 145). Do ponto de vista do DUA as limitações estão nos currículos e não nas pessoas.

O DUA emerge como uma abordagem pedagógica inovadora, tecendo práticas inclusivas no cenário educacional. Este conceito revolucionário reconhece a diversidade inerente aos alunos e propõe estratégias que atendam às necessidades individuais, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem acessível a todos. De acordo com Böck; Gesser; Nuernberg (2020, p. 371) "[...] não se trata de uniformizar ou padronizar o ensino, pelo contrário, universais devem ser as equidades de acesso para todos os estudantes".

5.1 Diretrizes do DUA

O DUA nos traz muitas reflexões com a proposta de incluir todo(as) os alunos no planejamento curricular por meio das suas diretrizes. Essas são como ferramentas para apoiar o

desenvolvimento de uma linguagem compartilhada na concepção de objetivos, avaliações, métodos e materiais que conduzam a experiências de aprendizagem acessíveis, significativas e desafiadoras para todos (ELENCO, 2018).

Os autores que elaboraram o DUA apresentaram três diretrizes para facilitar a aprendizagem; essas diretrizes se baseiam em estimular três áreas do cérebro (Cast, 2018). São elas: O engajamento, a representação e a ação e expressão.

Figura 3 - Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem - DUA



Fonte: Cast (2018).

Fig. 3 Diretrizes do desenho Universal para Aprendizagem. Três quadros, sendo o primeiro com destaque verde o engajamento, no segundo roxo, a representação e no terceiro a ação e expressão.

O engajamento por meio de práticas inclusivas de envolvimento e acolhimento ao aluno podem estabelecer relações de afeto e por meio do vínculo afetivo e compromisso

com a aprendizagem, fazer com que o aluno se sinta motivado para novas aprendizagens. Sendo que o afeto é elemento crucial nesse processo (Elenco, 2018).

Nesse momento de conquista, o planejamento diversificado pode alcançar todos os alunos com atividades e estratégias que despertem o interesse de todos. O engajamento é também uma forma de acolhimento do aluno real do jeito que ele aprende, fazendo com que se sinta acolhido nas suas singularidades independente de apresentar ou não deficiência, transtorno e outras.

No engajamento também está ancorada a adoção de estratégias por meio de pistas visuais para a autorregulação, por exemplo (Elenco, 2018). Os alunos precisam aprender a monitorizar as suas emoções e reatividade com cuidado e precisão. Essa ação pode ser apoiada em rotinas visuais, roteiros e combinados com toda a turma.

Ao considerar o princípio da representação, segunda diretriz do DUA, torna-se essencial fornecer opções de representação (Elenco, 2018).

A representação é a maneira de apresentar informações por meio de uma comunicação que pode assumir diferentes formatos, proporcionando o sentimento de reconhecimento nas diversas possibilidades de expressão. Na perspectiva do DUA, é de fundamental importância, oferecer informações de maneiras variadas (textos, imagens, vídeos) para contemplar os diferentes estilos de aprendizagem (Elenco, 2018).

A oferta de diferentes representações é importante para perceber as diferentes necessidades e contemplar todas as formas de aprender. Os materiais táteis são importantes não

apenas para os alunos com questões sensoriais (auditivas e visuais), mas para o aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA, com deficiência intelectual e todos os outros que também podem ter apoio para suas aprendizagens. Também é importante, estimular a aprendizagem através da percepção auditiva demonstrando como discriminar diferentes sons, através do canto, música, além de levar o estudante a conhecer diferentes instrumentos, produzir sons com o próprio corpo, dentre outras atividades.

Considerando a compreensão (Elenco, 2018), é importante fornecer estruturas que conectem novas informações ao conhecimento prévio, por exemplo, teias de palavras, mapas conceituais, materiais que possam apoiar o conhecimento como jogos, maquetes, materiais não estruturados, construções com blocos, teatro e outros.

A terceira diretriz do DUA diz respeito à ação e à expressão. Quanto mais diversificado for o planejamento com diferentes ofertas de estratégias e materiais de apoio, mais alunos serão beneficiados ao mesmo tempo. "Não existe um meio de ação e expressão que seja ótimo para todos os alunos" (Elenco, 2018). Sendo assim, todas as formas de expressão devem ser consideradas, visto que também precisarão atender os alunos acometidos em suas funções motoras que apresentam mobilidade bastante reduzida, assim como àqueles que apresentam apenas movimentos de abrir e fechar os olhos, por exemplo, casos em que haverá ganho significativo com um planejamento que contemple atividades respaldadas na tecnologia assistiva. Esse recurso é bom para todos, mas para alguns, ele é imprescindível.

Encontramos a comunicação verbal como uma das formas de expressão, no entanto não é a única. A mesma pode acontecer de formas variadas, com o suporte tecnológico digital, por exemplo, mas também com apoio físico de materiais, cartões visuais de comunicação alternativa, comunicação aumentativa, com a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras; ou, para as pessoas cegas, o aprendizado do Braille além dos programas e aplicativos digitais com comandos de voz. Sendo assim, há de se pensar nas diferentes formas de acessibilidade para atendimento à diversidade.

Os desafios postos ao profissional da educação é pensar como o ambiente e os materiais podem contribuir com uma aprendizagem menos excludente, visto que como pondera Vygotsky (2011), os aparatos culturais estão organizados para as pessoas dotadas de órgãos, membros e funções intelectuais.

Desse modo, não é a limitação da pessoa que determina a deficiência, mas as barreiras encontradas no meio social principalmente nas atitudes das pessoas. As barreiras, portanto, são produzidas socialmente nas relações. De acordo com Santos, Santos e Príncipe (2023, p.8), baseando-se em Lima (2019):

[...] as barreiras atitudinais estão presentes nas escolas e configuram-se em um conjunto de condutas, práticas e ações segregatórias e discriminatórias que ferem a dignidade das crianças com deficiência e evidenciam a segregação e a omissão com relação a elas.

As barreiras sejam elas arquitetônicas, atitudinais, metodológicas ou pedagógicas podem impactar a aprendizagem do aluno. Sendo assim, é importante identificar as barreiras e estarmos atentos para eliminá-las.

A Lei Brasileira de inclusão – LBI preconiza que a barreira atitudinal sustenta a produção das demais barreiras com comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

A LBI, ancorada no modelo social de deficiência define barreira como sendo qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

Algumas normativas legais (Brasil, 2001, 2008, 2009 e 2015), trazem orientações para ações desejáveis numa educação inclusiva e quando se trata de flexibilizações curriculares a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional No 9394/96 mostra alguns caminhos democráticos nesse sentido.

No entanto, os preceitos legais das políticas não regulamentam diretamente sobre as atitudes, o que caracteriza, segundo Glat e Pletsch (2011), uma discordância entre as atitudes e as legislações. Ainda assim [...] "Ações que possibilitam o acesso e a participação efetiva de pessoas com diferentes condições não podem ser propostas apenas sob a égide de legislações, mas, sim, por compreender que são necessárias [...]" (Böck; Gesser; Nuernberg, 2018, p. 144).

Com o intuito de favorecer oportunidades de acesso ao currículo a todos os alunos e que eles sejam assistidos em suas necessidades, a equipe escolar pode se articular num trabalho colaborativo entre os profissionais. Essa dinâmica é de fundamental importância para articular informações e pensar coletivamente os objetivos, estratégias e atividades. Dessa forma "professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos". (Glat; Pletsch, 2013, p. 58).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB no 2/2001, no artigo 2o, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Brasil, MEC/SEESP, 2001).

Os estudos com base no DUA, sinalizam para a oferta de flexibilizações curriculares, com a oferta de estratégias e recursos diversificados para a inclusão de todas as pessoas. Busca garantir a inclusão efetiva não apenas para um determinado público, mas para todas as pessoas. Os alunos com deficiências, Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, por exemplo, devem ser absorvidos diretamente nas classes comuns do ensino regular cabendo à escola a responsabilidade de se transformar para atendimento, principalmente no que diz

respeito à flexibilização curricular para dar resposta educativa adequada às necessidades (Glat, 2013). Dessa forma, alunos com e sem deficiência se beneficiam de uma escolarização baseada numa formação com princípios inclusivos. Nesse liame, o currículo precisa dialogar com as especificidades de todos os estudantes.

O Desenho Universal de Aprendizagem não apenas impacta positivamente a aprendizagem dos alunos, mas também promove uma cultura educacional mais inclusiva e equitativa. Reconhece a singularidade de cada aluno e busca criar oportunidades justas para todos, independentemente de suas características individuais.

Com o DUA, aprendemos a importância de diversificar as ofertas do currículo com o objetivo de atingir todos os alunos e contribuir para suas aprendizagens. Observamos também que os diferentes instrumentos de apoio, ou seja, recursos tecnológicos e materiais são também importantes na aprendizagem.

No entanto, é o professor e suas mediações que fará essa conexão com o desenvolvimento do aluno. Sem o professor, os instrumentos e recursos por si só não dariam conta dessa função. O educador é de fundamental importância, já que é capaz de refletir sobre a sua prática, mediar e fazer escolhas conforme o que considera necessário e significativo, pois aprende a conhecer as necessidades da sua turma e buscar soluções para a aprendizagem.

Capítulo VI

Mais 10 temas relevantes para reflexão

Os temas abordados neste capítulo foram extraídos das análises feitas a partir dos relatos dos professores durante as entrevistas e sessões reflexivas. Tais conteúdos, foram de muita relevância, pois contribuíram para compor o todo, que é refletir acerca de um planejamento que seja significativo deixando salientando as percepções dos professores sobre lidar com a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos, possibilitando conhecer seus processos de construção de conhecimentos e conseqüentemente melhor atender à pergunta de pesquisa: Em um contexto dinâmico e complexo como o escolar, por meio do processo de construção e reflexão da ação do planejamento educacional individualizado, é possível promover a plena participação e desenvolvimento do aluno que apresenta deficiência intelectual?

Para além da produção de dados, buscamos produzir sentidos. Os sentidos e significados dos discursos foram estudados na pesquisa a partir do interacionismo sociodiscursivo, análise proposta por Bronckart (2004).

6.1 Participação do aluno com deficiência em sala de aula

Para Vygotsky o meio social é imprescindível. Oportunizar a participação do aluno consiste numa prática pedagógica de fundamental importância para que o estudante possa avançar em seu desenvolvimento e alcançar funções psicológicas

superiores (FPS), sendo que estas são adquiridas por meio de signos e símbolos que estão fora do sujeito, ou seja na cultura.

As principais funções psicológicas superiores são: linguagem, pensamento, memória, percepção, atenção e formação de conceitos, sendo estas, estimuladas pela inserção cultural por meio da interação social. A mediação é, portanto, a principal via de estímulo para favorecê-las.

Assim, é por meio da participação em uma cultura ou contexto social que a criança desenvolve raciocínio, atenção, percepção e outras habilidades. É importante proporcionar ao aluno o máximo de envolvimento nas atividades escolares, atentando para que ele não fique à parte, realizando tarefas desprovidas de sentido e/ou fora do contexto, e sempre considerando que as pessoas são diferentes e têm sua forma e ritmo próprios de aprender.

6.2 Desenvolvimento das habilidades

As habilidades de leitura e escrita são particularmente importantes para serem trabalhadas pela escola e os professores são muito cobrados nesse quesito. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as define como uma das habilidades essenciais que, no Brasil, os alunos devem desenvolver ao longo de sua educação básica.

No entanto, é necessário considerar a trajetória de cada um, a faixa etária, o desenvolvimento do pensamento, a construção da autonomia, os interesses e o desenvolvimento de outras habilidades para a vida autônoma e participação

social, por exemplo, atributos que vão além das aprendizagens da leitura e escrita.

A supervalorização das habilidades que envolvem leitura e escrita, portanto cognitivas, pode ser cruel para o aluno com deficiência intelectual, colocando em prejuízo todas as outras aprendizagens, haja vista que é exatamente nesse ponto que estão as suas fragilidades para aprender, ou seja, na aquisição dos conceitos, por exigir abstrações que podem ser, para eles, extremamente complexas. Há de se trabalhar para que o aluno construa esses conceitos linguísticos, no entanto existem também outras construções das quais ele necessita, e que são tão importantes quanto, e dizem respeito à sua vida e sua existência no mundo.

6.3 Avaliação do aluno com deficiência

Primeiramente é importante considerar que a prática de avaliação pode representar mecanismos de inclusão ou de exclusão, a depender da forma como é interpretada.

A avaliação é uma importante amostragem sobre o trabalho realizado tanto pelo aluno quanto pelo professor. Pode direcionar nossas ações sobre aquilo que precisamos manter ou o que é conveniente mudar para alcançar os objetivos propostos.

A avaliação que defendemos é contínua, dialógica e formativa, está baseada nos estudos socioculturais e não se esgota na atribuição de uma nota, ou seja, no sentido de verificação. As práticas de avaliação não estão isoladas, elas fazem parte da compreensão do todo.

A avaliação formativa, qualitativa é definida por Fidalgo (2006, p. 15) [...] "não como um instrumento que auxilia o processo de ensino-aprendizagem, mas que é indivisível deste". Tal procedimento implica em considerar a participação de todos os envolvidos no processo e não apenas professor e aluno, sendo que este último tende a desenvolver autonomia quanto ao acompanhamento de sua aprendizagem (Fidalgo, 2006).

É importante considerar também que o referencial de avaliação seja o processo percorrido pelo aluno, que sejam observados e acompanhados os seus avanços considerando aspectos como os de sua trajetória pedagógica, formas de se comunicar e aprender, interação social, afetividade, aspectos da vida autônoma, aspectos linguísticos, matemáticos e outros, de forma única e singular sem comparações com outros. Ignorar tais processos e não considerar diferentes formas de manifestar os conhecimentos pode ser um mecanismo de exclusão.

6.4 Solicitação de apoio pelo professor

Durante a pesquisa encontramos sinais recorrentes do professor da sala regular sobre a necessidade de suporte. O professor clama por apoio para sua prática e esse apoio está sempre se referindo ao outro (ao profissional de apoio, ao professor do Atendimento Educacional Especializado, à necessidade de laudo e às terapias para o aluno).

O professor percebe o apoio como algo que necessita vir de fora e não galgado na sua própria formação, em seus estudos ou nas teorias que a sustentam. Ao eximir-se de sua

responsabilidade e delegar ao outro o que às vezes nem está na sua formação técnica, mas na formação humana, ele exclui.

Nesse sentido, sobre a inclusão e exclusão Fidalgo e Magalhães (2017, p. 146), argumentam que: "1. os professores, sem a devida formação para trabalhar com essas crianças, acabam praticando uma exclusão (ou segregação) ainda maior; 2. os professores são, eles mesmos, vítimas de exclusão, uma vez que se sentem incapazes de trabalhar com a diversidade que encontram nas salas hoje, e são cobrados pelos resultados [...].

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996). Talvez seja esse um dos apoios pelos quais clama o professor, senão o principal e mais importante de todos os apoios, pois é o que depende a sua própria ação, de pensar criticamente a prática sem requerer do outro o seu fazer pedagógico. Assim sendo, para Freire (1996):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (p.43).

Freire acredita que é dessa forma que o professor é capaz de promover-se do estado da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica. Por meio da reflexão crítica o professor vai cada vez mais tomando consciência e se apropriando do seu saber.

A professora reconhece a escola como espaço de transformação, principal lugar para desenvolvimento, conforme sua fala: Y35: [...] A peça principal é a escola, para o desenvolvimento do aluno...

Nesse contexto, Oliveira (2013, p. 17) dialoga com essa ideia

[...] a prática educativa é social em sua essência e são as forças constitutivas dessa prática que irão possibilitar a emancipação dos alunos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de pensamento e linguagem.

6.5 Diagnóstico e laudo médico

Sobre diagnóstico e laudo, trazemos o relato de um professor

[...] ele não conseguiu reter e a gente não tem, não tem embasamento pra poder... Ah, por que que não foi? Além dessa deficiência ele tem outra deficiência que a gente não sabe? Ele foi a um especialista pra diagnosticar se ele tem mais alguma coisa? Por que ele não conseguiu reter aquilo?

A fala do professor é da representação de uma visão clínico – terapêutica, muito presente em nossos contextos, que dificulta a inclusão das pessoas com deficiência. Em vista disso, o laudo médico não pode ser motivo de impedimento ou

condição para que o aluno com deficiência participe e usufrua das atividades e oportunidades que a escola tem a oferecer.

Atribuir a necessidade de laudo médico para que o estudante possa participar dos conhecimentos ofertados pela escola, acessar o currículo e avançar pedagogicamente, pode cercear sua aprendizagem e configurar um impedimento, uma barreira, ou seja, um mecanismo de exclusão.

No contexto da teoria histórico-cultural, a deficiência não é compreendida como um "problema", como foi dito, mas considerada parte da diversidade humana.

É na escola que encontramos ricas possibilidades por meio das intervenções, do acesso ao currículo, das estratégias, materiais e recursos diversificados, incluindo os tecnológicos, como forma de romper com o modelo clínico da deficiência.

A deficiência na visão social não está no sujeito, mas pode estar nos espaços, nos materiais e nas relações, configurando barreiras para a aprendizagem.

6.6 Resignificando o PEI

Nas discussões com os professores foi constatado que o PEI que vem sendo praticado na escola adquire um sentido burocrático que o torna pouco significativo tanto para o professor quanto para o aluno. Foi considerada uma atividade burocrática; uma exigência a ser cumprida. Nos remete aos estudos de Bronckart (1997), lembrando que podemos ser mais teóricos e autônomos ou mais defensores das leis.

Fidalgo (2006), embasada em Kennis (1987) alerta para a importante tomada de consciência dos profissionais da

educação para que se tornem sujeitos e não objetos do processo sócio-histórico. Dessa forma estariam segundo Fidalgo (2006, p. 96)

[...] envolvidos em um processo constante de crítica, de reflexão e de problematização dos discursos para que os sentidos construídos, os conteúdos, programas, atividades e materiais didáticos escolhidos, pudessem ser retirados do senso comum dado pelo discurso dominante e questionados.

De 40 PEIs analisados, foram encontrados, principalmente no que se refere às metas e objetivos: 1 - ausência de objetivos de curto, médio e longo prazos; 2 - predominância de objetivos voltados às habilidades de leitura e escrita, em detrimento de outras, sendo que em alguns PEIs esse foi único objetivo traçado para o aluno. Analisamos os PEIs conjuntamente e constatamos suas fragilidades quanto aos registros, pois como visto nos relatos, o professor desenvolve o trabalho em sala, mas não deixa evidenciado no PEI.

Os docentes compreendem a importância de pensar um PEI significativo para além da leitura e escrita, e trouxeram outros relatos. A professora V., por exemplo, também relatou que observa que o trabalho acontece em sala de aula, mas que não é sinalizado no PEI. "Eles trazem uma proposta pra aquela criança, uma adequação, mas não tem registrado em lugar nenhum"... (Relato da professora do Atendimento Educacional Especializado). E ponderou ser importante continuar as reflexões sobre o PEI.

6.7 Sessões reflexivas

As sessões reflexivas propostas pela pesquisa, que consistiram em refletir sobre a prática diante das perguntas feitas pela pesquisadora, considerando "[...] a ressignificação um passo importante para a transformação das ações" (Fidalgo; Carvalho, 2022).

Nas especificidades do contexto escolar estudado, os professores sinalizaram a importância das sessões reflexivas como espaço de diálogo, trocas de experiências e para a reelaboração de conceitos e diante dessa reflexão sinalizaram que:

1.Falta tempo para dialogar na escola, devido ao fato da maioria dos professores da escola residirem em outros municípios e trabalharem em mais de um município;

2.Existem muitas atividades burocráticas na escola, ações solicitadas pela secretaria de educação que interferem no planejamento, deram como exemplo uma formação para os professores aplicarem provas para turmas do 5o ano (avaliação externa), que não foram planejadas. Sendo que essas costumam atravessar o cotidiano escolar;

3.Tempo em demasia destinado a discutir cronogramas e informes nas reuniões. Por estas questões, os encontros de sessões reflexivas da pesquisa tiveram que ser adiados algumas vezes, dificultando as construções coletivas.

6.8 O trabalho colaborativo

Uma das práticas escolares que vêm sendo modificadas pelas tecnologias digitais é o trabalho colaborativo entre os professores, sendo "uma alternativa de trabalho que envolve a cooperação entre um professor do ensino comum e um do ensino especial" (Marin e Braun, 2013, p. 54). O planejamento dos dois professores pode acontecer de forma não presencial utilizando um drive, por exemplo, ou por meio de encontros remotos e outros. A tecnologia com essa função pode promover a colaboração e interação entre as pessoas e é, portanto, fundamental nos processos educacionais. Professores e alunos podem se beneficiar das tecnologias digitais. Nos espaços escolares podemos encontrar muitas tecnologias sendo utilizadas, como as plataformas digitais, salas de aula virtuais, lousa digital, smartphones, tablets, teclado inteligente, óculos de realidade virtual, aplicativos diversos, inteligência artificial, utilização de drive e softwares para o planejamento coletivo, entre outros. São recursos diversificados que podem enriquecer o currículo contribuindo para motivar e tornar mais interessante a aprendizagem. As tecnologias digitais podem ser alternadas com outras, como livro, caderno e lápis, por exemplo.

As tecnologias digitais e as tecnologias simples exercem funções distintas, no entanto, ambas são importantes. As novas tecnologias vêm para somar, significam diversificar, agregar outras possibilidades de intervir no desenvolvimento dos alunos. De acordo com Oliveira e Silva (2022), citando Sabota (2017), "as TDIC não devem ser as protagonistas nas situações

de ensino, mas atuar como instrumentos para auxiliar o professor em seu processo de mediação da aprendizagem".

Dessa forma "[...] professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os alunos"(Glat e Pletsch, 2013, p. 58).

6.9 Escola Inclusiva

Os caminhos de uma educação inclusiva vão sendo construídos cotidianamente nas pequenas ações. Sobre essa temática, um professor descreve sobre uma criança que fica saindo da sala:

[...] uma criança, que ela não fica na sala... Que ela tem que sair da sala, ela não está incluída naquela turma [...]. Porque já teve casos de alunos que entravam na sala, não faziam e ficavam lá do lado de fora. Então cadê a inclusão?

Num primeiro momento o professor relata como se a permanência ou não na sala dependesse apenas da própria criança. No entanto, a partir da pergunta feita pela pesquisadora favoreceu a reflexão do professor: "Mas porque você acha que ela não estava na sala?"... Ele reflete sobre a situação e percebe a necessidade de usar estratégias para que a criança permaneça no ambiente.

Conforme Pletsch e Glat (2009), a política de Educação Especial demanda modificações na estrutura educacional tanto

na reorganização do cotidiano como na resignificação da cultura escolar, e isso significa oferecer condições para que os alunos tenham, em seu desenvolvimento e aprendizado, adequação de currículo e das práticas pedagógicas escolares, levando em conta a diversidade e suas especificidades individuais (Glat; Pletsch, 2009).

O aluno com deficiência intelectual precisa se sentir pertencente e encontrar significado para sua aprendizagem, sua vida. No contexto escolar, é imprescindível criar espaços e motivos para que o aluno tenha interesse em participar.

Encontramos no DUA contribuições valiosas através de suas três diretrizes, por meio do engajamento, representação e ação e a expressão, com mais detalhes no Capítulo V Contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA.

6.10 Identificando barreiras e encontrando caminhos

As barreiras sejam elas arquitetônicas, atitudinais, metodológicas ou pedagógicas podem impactar a aprendizagem do aluno e atrapalhar o processo de inclusão.

Durante as visitas à escola, foram identificadas algumas barreiras que podem dificultar o acesso ao currículo. Foram elencadas e numeradas a seguir considerando também alguns dos critérios do DUA.

Barreiras encontradas: (1) número excessivo de alunos nas turmas, sendo que em algumas havia pouco espaço disponível para locomoção; (2) carência de espaços alternativos na escola para realização de atividades diversificadas; (3)

escassez de atrativos visuais em algumas salas de aula, não remetendo a um ambiente acolhedor e prazeroso.

Por meio do engajamento, uma das diretrizes do DUA (Elenco, 2018), encontramos orientações sobre a importância do ambiente acolhedor que tem o propósito de conquistar o aluno fazendo com que fique motivado a aprender. Essa diretriz também pode contribuir para remover outra barreira encontrada no contexto, que está relacionada (4) aos alunos que não permanecem na sala de aula, como relatado por um dos professores.

No engajamento também está ancorada a adoção de estratégias por meio de pistas visuais para a autorregulação, por exemplo (Elenco, 2018). Isso contribui para os alunos que precisam aprender a monitorizar as suas emoções e reatividade, com cuidado e precisão.

Nessa ação, o professor pode se apoiar em rotinas visuais, roteiros e combinados com toda a turma. Oferecer opções e variedade nas estratégias de ensino e recursos pode promover maior engajamento dos alunos.

Os estudantes se beneficiam de abordagens que são mais alinhadas com suas preferências, interesses e modos de processar informações, o que resulta em uma experiência de aprendizagem mais envolvente. Somam-se a isso os relatos de experiências, passeios com utilização de fotos e gravações em vídeos para apoiar, além de cartazes com desenhos, maquetes e uso das ferramentas de tecnologia.

Ao fazer uma análise geral dos discursos dos professores participantes, percebemos que a palavra "apoio" aparece inúmeras vezes com o sentido de "falta". Sendo essa barreira

atitudinal encontrada com alguns desdobramentos que elencamos a seguir (5) Os professores mencionam a falta de apoio relacionando a vários aspectos, dentre eles (5.1) Realização do PEI; (5.2) Profissional de apoio para o aluno; (5.3) Colaboração da família; (5.4) Acompanhamento médico do aluno; (5.5) Redução da carga horária para o aluno.

Dessa forma, é possível argumentar que a imposição de condições para que o trabalho pedagógico e as intervenções no desenvolvimento do aluno ocorram pode, na verdade, caracterizar a criação de barreiras. Isso evidencia que as limitações decorrem mais das atitudes das pessoas envolvidas do que da deficiência em si.

Portanto, há de se compreender que as pessoas são diferentes, aprendem de modos e em tempos diferentes, mas aprendem, o que nos remete a Böck; Gesser e Nuernberg (2018), quando citam o cuidado enquanto uma prática de compromisso ético, podendo romper com as barreiras vivenciadas pelas pessoas com deficiência nos contextos de aprendizagem.

Atitudes de cuidado também são aprendidas nas relações, podendo fazer parte dos contextos formativos. Sobre a formação do professor, complementa Fidalgo e Magalhães (2017, p. 70), "o currículo universitário ainda é muito baseado em conteúdo; é fragmentado e orientado para a área epistemológica que o aluno-professor terá que ensinar no futuro, isolada das relações com práticas reais".

Dessa forma, há de se pensar em incluir as questões éticas, inclusivas e as reflexões sobre a prática nos currículos de formação de professores, e não apenas para educadores, mas

como parte dos currículos desde a educação infantil, para que tais ações sociais sejam vivenciadas e refletidas pelas crianças desde a mais tenra idade.

Pensamos num processo de constante formação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pois estas não acontecem de forma natural, tanto para aluno ou para professor - aluno, mas incentivadas e instigadas pelas relações sociais mediadas pela linguagem. Corrobora Fidalgo e Magalhães (2017, p. 90) [...] "é no processo de participação em esferas sociais, como a esfera escolar, discutindo, explicando e negociando significados, que a criança poderá desenvolver suas funções psicológicas superiores – FPS".

É importante sermos professores sujeitos e não objetos do processo histórico

Considerações finais

Das discussões e análises feitas, ressaltamos a importância da colaboração na transformação da escola, na construção de ações mais inclusivas por meio do diálogo e da mediação, quer seja entre professores, entre alunos ou na relação entre professor/ aluno. De acordo com Magalhães (2006, p. 27) "é na construção conjunta que a comunidade educacional se tornará agente das transformações que, tradicionalmente, vêm sendo pregadas, mas não, necessariamente, efetivadas".

Os desafios são constantes na consolidação de relações mais inclusivas e na construção da tão sonhada escola para todos. Compreendendo que esse processo não acontece em linha reta, mas em movimento de ondas, considerando que as relações entre inclusão e exclusão estão atreladas, caminhando bem próximas numa relação tênue, nos colocando em alerta, em constante reflexão sobre a nossa prática, pois ela não se faz apartada das questões sociais, políticas, econômicas e outras. Entre vários autores que sinalizam essa condição, Mendes (2003), aponta ainda para uma conjuntura nada favorável que é a de um país com significativa desigualdade.

Neste estudo, trouxemos reflexões importantes para o educador, como as contribuições da teoria histórico-cultural e do Desenho Universal para Aprendizagem. Procuramos trazer significado para ações na escola, como o desenho da prática do PEI, de forma que este deixe de ser um mero documento burocrático, para tornar-se um planejamento que faça sentido para o professor e para o aluno, de forma mais contextualizada,

aproximando-se dos conhecimentos que o estudante já possui e sendo para ele significativo, emancipador e potencializador de transformações tanto para os envolvidos, quanto do contexto.

Através de nossas ações podemos construir uma escola inclusiva, mais humanizada nas relações, sobretudo uma escola que oportunize as aprendizagens de todos e todas e que permita aos profissionais e estudantes praticarem a criticidade, a reflexão e que considera que a deficiência pode estar nos espaços, nas atitudes das pessoas, nas práticas pedagógicas, nas metodologias, na ausência de objetivos, estratégias e recursos que contemplem o aluno no planejamento, entre outros fatores. A escola, para atender todos e todas, precisa mudar.

Vimos a importância de o professor tomar consciência para um agir menos inocente e, por meio da reflexão sobre a prática, buscar um agir autônomo, contextualizado e refletido. Um agir com liberdade. Liberdade que para Freire (1970), "É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (p. 67).

Esperamos que o material apresentado possa ter incitado reflexões, contribuindo com o empoderamento do professor pela via do conhecimento, além de colaborar com práticas pedagógicas diversificadas e inclusivas que favoreçam a participação de todas as pessoas.

Referências

AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. Calcanhar de Aquiles: A avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. p. 39. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/2519facc-533e49d5-be33-d628ada1fb2f/content>. Acesso em: 19 nov. 2024.

AMERICAN ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (2011). Discapacidad intelectual: Definicion, clasificacion y sistemas de apoyo. 11. ed., M. Verdugo, Trad.). Madrid: Alianza, 2011.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Projeto Escola Viva garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: Alunos com necessidades educacionais especiais. Adaptações Curriculares de Grande Porte. Brasília: MEC/SEE, 2000.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho universal para a aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 143-160, jan./mar., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2025.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. O desenho universal para aprendizagem como um princípio do cuidado. Revista Educação, Artes e Inclusão, v. 16, n. 2, p. 361-380, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340421802_O_desenho_universal_para_aprendizagem_como_um_princípio_do_cuidado. Acesso em: 15 jan. 2025.

BARBOSA, Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani. Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRASIL. Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta a Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Nota Técnica no4 de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jan. 2014.

BRASIL. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/#onepage>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Resolução no 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 21, n. 1, p.75-92, jan./mar., 2015.

BRAUN, Patrícia. VIANNA, Márcia Marin. Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano Individualizado: Desdobramentos de um Fazer Pedagógico. // PLETSCH, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (org.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. p. 20 - 29, 2011. Disponível em: https://faculdadeprojecao.nucleoad.net/pos/pluginfile.php/566/mod_resource/content/11/artigo%20-%20ATENDIMENTO%20EDUCACIONAL%20ESPECIALIZADO.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul, MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. // O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina :Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, [1997] 2012.

CARVALHO, Márcia Pereira de; FIDALGO, Sueli Salles; CRUZ, Valéria Nunes da. Formação de Professores de Língua Estrangeira para Trabalhar com Alunos com Deficiência Intelectual. *Revista Letra Magna*, [S. l.], v. 18, n. 30, p. 65–79, 2022. DOI: 10.47734/lm.v18i30.2148. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2148>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CAST. Center for Applied Special Technology. The UDL Guidelines. 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos: uma Contribuição de Vygotsky ao Ensino de Geografia. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 25, n. 66, p.185-207, maio/ago. UNICAMP, 2005, p.196. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/WnXnVgTRQHZttxBQR44gt9x/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 mar. 2025.

ELENCO. Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem. versão 3.0. 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 31 ago. 2024.

DIAS, Sueli de Souza.; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural: Contribuições ao Estudo do Desenvolvimento Adulto Intellectual Disability According to the Cultural-Historical Approach: a Path to Adult Development. *Revista bras. educ. espec.* 19, 2013. p. 171. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HQwb73v6jhs-rVZdwJfhXvhc/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 nov. 2024.

FIDALGO, Sueli Salles. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 6(2), 15–31, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200002>. Acesso em: 18 nov. 2024.

FIDALGO, Sueli Salles.; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. *In*: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (org.). Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, 2017, v. 1, p. 63-98.

FIDALGO, Sueli Salles.; CARVALHO, Márcia Pereira. Tempos de pandemia: sobre aulas e flexibilização de tarefas para um aluno com deficiência intelectual. *In*: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; FERREIRA, Raíssa Matos; PEDRAZA, Ivón Raquel Díaz (org.). A produção sócio-histórica do conhecimento em educação especial. Marília: ABPEE, 2022. p. 101- 126.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNAYAMA, Carolina Araújo Rodrigues. Causas ambientais de deficiência intelectual. Revista de deficiência intelectual. Zepellini Editorial. São Paulo, Ano 1 – n.1, p.16-21, jul. / dez. 2015. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00134725263f4ae9ecd03>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda . Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. *In*: SHIMAZAKI, PACHECO (org.). Deficiência e Inclusão escolar. Maringá: Eduem, 2018, 2 ed. Revisada e ampliada. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%20PPE%202010/dissertacoes/2005-DorcelyGarcia>. Acesso em: 21 nov. 2024.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. *Horizontes*, v. 39, n.1 p. 1-18 (2021). Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1091p.7>. Acesso em: 24 nov. 2024.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In: Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Organização e edição Rosana Glat. Editora 7 Letras, p. 15-35, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=LduRS34UuWgC&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gb_s_vpt_read#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 17 mar. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS EM REVISTA*, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274694649_Plano_educacional_individualizado_uma_estrategia_a_ser_construida_no_processo_de_formacao_docente. Acesso em: 28 jul. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial (UFSM)*, v. 22, p. 139-153, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise (org.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. p. 54. Acesso em: 17 mar. 2025.

GONÇALVES, Edivaldo Félix. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a importância dos aspectos histórico-culturais e o trabalho de uma equipe multiprofissional. Tese (Doutorado em Ciências). Guarulhos: Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – UNIFESP. Guarulhos, 2022. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/items/ab90aa25-cd1b-45d9-b80e-89c45e9805d8>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GUILHOTO, L. M. F. F. Aspectos biológicos da deficiência intelectual. Revista de deficiência intelectual. Zepellini Editorial. São Paulo, Ano 1 – n.1, p.10-15, Jul – Dez 2011. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00134725263f4ae9ecd03>. Acesso em: 18 nov. 2024.p. 13, 15-16.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. The Specialist. São Paulo: PUC-SP, 2006. (Trabalho original publicado em 1998).

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias. Niterói: Ed. da UFF, 2010.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles (org.). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13- 40.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: Pesquisa Crítica de Colaboração - PCcoL. *In*: Fernanda Coelho Liberali; Elaine Matheus; Maria Cristina Damianovic (org.). A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais. Campinas: Pontes, 2012, p. 13-26.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Reviewing critical research methodologies for teacher education in applied linguistics. D.E.L.T.A., 35-3, 2019, p. 1-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>. Acesso em: 25 nov. 2024.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles; CARRIJO, Viviane Letícia Silva; CARVALHO, Márcia Pereira. Viable-transformative inclusion: diverse means of agency by an adolescent with Specific Intellectual Educational Needs (SIEN) and his educators/Inclusão viável-transformadora: diversos meios de agência por um adolescente com necessidades educacionais intelectuais específicas (NEIE) e suas educadoras. D.E.L.T.A., 38-1, 2023, pp. 1 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bPcsNwGxrZV3qNRxTZkr8sf/>. Acesso em: nov. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Metodologia de Ensino. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Pessoas com Deficiência - Leped, São Paulo, 1998.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VELTRONE. Aline Aparecida. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. Revista Eletrônica de Educação, v. 5, n. 2, nov. 2011. Artigos. ISSN 1982-7199. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/205>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Concepções atuais sobre educação inclusiva e suas implicações políticas e pedagógicas. *In*: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; TANAKA, Elisa Dieko Oshiro (org.). EDUCAÇÃO ESPECIAL: Políticas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003, p.25-41.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual sob a perspectiva vygotskiana: as estratégias do pensador russo Lev Vygotsky podem ajudar a enfrentar os desafios do dia a dia. São Paulo: Instituto APAE. Calameo. Ano 3, no 4-5, p.12-18, janeiro-dezembro 2013. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0013472522984b2825fa5>. p. 17. Acesso em: 21 nov. 2024.

OLIVEIRA, Aquiles Alves; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. Revista Educação em Questão, v. 60, n. 64, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28275>. Acesso em: 31 ago. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. Horizontes, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>. Acesso em: 24 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_-deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 17 mar. 2005.

PLETSCH, M. D. O professor itinerante como suporte da educação inclusiva em escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Tese (Mestrado em Educação), UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/10727>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; LIMA, Marcela Franco Costa. Escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Revista online de Política e Gestão Educacional 22 (ESP2): 872-899 DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas, 2012, 18(35), 193–208. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da Institucionalização às políticas de inclusão. Education Policy Analysis Archives/Arquivos Analíticos de Políticas Educativas [online], 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa.p.106-107>. Acesso em: 16 nov. 2024.

PRAIS, Jaqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. Contribuições do Desenho universal para a aprendizagem ao planejamento do processo de ensino na perspectiva inclusiva. // PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (org.) Inclusão escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Fi, 2018, p. 49- 69. (Série Diálogos transdisciplinares em educação) Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wpcontent/uploads/2018/07/7ba6db40f42f3797bf4e7ebf9b0012263417c4.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

RIO DE JANEIRO (Estado). Deliberação CEE no 355, de 14 de junho de 2016. Estabelece normas para regulamentar o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/17427961/deliberacao_cee_n_355_de_14_de_junho_de_2016.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

SANTOS, Jéssica Rodrigues; PICCOLO, Gustavo Martins; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Plano Educacional Individualizado I - Elaboração e Avaliação- Universidade Federal de São Carlos, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacaoespecial/pei-i.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SANTOS, Gisele Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa; PRÍNCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Verônica Eloí de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. Revista Educação Especial v. 36 n.1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183/61405>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais. Artigos Publicado 2002-06-30. Revista Fórum. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1129>. p. 10, 12, 14. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Gabriele Lenz da; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; MELLO, Maria Paula; COSTA, Daniel da Silva. A Ação Propositiva de Organização e Operacionalidade do Plano Educacional Individualizado de Estudantes com Deficiências. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 30 (85), 2022. p. 11. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo_codigo=8485299. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVA PEREIRA, Danielly Raquel da; MASSARO, Munique. Desenho Universal para Aprendizagem na EB: o que dizem as produções científicas. *Retratos da Escola*, v. 15, n. 31, p. 151-163, 2021.

Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1184/pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed. 2001/2007. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downe-book/id:815>. Acesso em: 24 nov. 2024.

TORRES, H. R. Caminhos trilhados junto ao aluno com deficiência na escola comum. Tese (Doutorado). Guarulhos: Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência – UNIFESP. 2021.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. // Conferência Mundial sobre NEE: Salamanca/Espanha, 1994. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 31 ago. 2024.

VALADÃO, Gabriela Tannus.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista brasileira de educação*, v. 23, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xyVzztRdVjdHJSg/abstract/?lang=pt> p. 15. Acesso em: 24 nov. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Obras escogidas V: Fundamentos de defectologia. Madri: Visor. 1924-1934/1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Defecto e compensación. *In:* VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Obras Escogidas V: fundamentos de defectología. Moscou/Madrid: Editorial Pedagógica Visor, [1927] 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Construção do Pensamento e da Linguagem. Edição: Ridendo Castigat Mores, Versão para o eBook: eBookBrasil.com, [1934] 2001.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Revisita Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt> Acesso em: 17 mar. 2025.

Sobre a autora



Luciana Lemos Medici

Professora, pedagoga formada pela Universidade Federal Fluminense com especialização em Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e Supervisão Escolar. Traz vivências majoritariamente como professora da rede pública no contexto da educação inclusiva, na práxis do trabalho colaborativo¹⁵ (MAGALHÃES; FIDALGO, 2006; MARIN; BRAUN, 2013) com outros professores, na coordenação de educação inclusiva no município de Macaé - RJ e no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais em Rio das Ostras - RJ.

¹⁵ O trabalho colaborativo é um conceito que vem sendo estudado pelas autoras e foi discutido na seção de fundamentação teórica.



Orientadora: Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo, onde atua no Curso de Licenciatura em Letras: Português-Inglês, no Programa de Pós-Graduação Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (PPGESIA) e no

Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). É licenciada em Letras: Português-Inglês pela UFF (1990), tem especialização em Tradução pela USP (1997). É líder do grupo de pesquisa ISEF - Inclusão Social-Educacional e Formação - e vice-líder do grupo de pesquisa ILCAE - Inclusão Linguística em Cenários de Atividades Educacionais - ambos cadastrados no CNPq e certificados respectivamente pela UNIFESP e PUC-SP.

