

## Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas com estudantes com deficiência intelectual

Reflections on inclusive pedagogical practices with students with intellectual  
disability

Reflexiones sobre prácticas pedagógicas inclusivas con estudiantes con  
discapacidad intelectual

**Janete Lopes Monteiro**

Mestra pela Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil

E-mail: janetelmonteiro@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9351-0795>

**Rita de Cassia Marchi**

Professora pós-doutora da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC, Brasil

E-mail: atoseditora@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3408-2732>

*Recebido em 02 de março de 2022*

*Aprovado em 05 de janeiro de 2023*

*Publicado em 31 de janeiro de 2023*

### RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência se tornou uma questão central no campo educacional, pois envolve a inserção do público-alvo da educação especial em escolas regulares de ensino. Este artigo é um recorte de uma dissertação de Mestrado em Educação e tem por objetivo propor reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas realizadas com estudantes com deficiência intelectual (DI). A metodologia envolveu técnicas da etnografia (observação participante, elaboração de diário de campo, realização de entrevistas), análise de documentos da escola campo da investigação e de dispositivos legais nacionais e municipais que garantem os direitos das crianças com deficiência de frequentar e ter acesso ao conhecimento em escolas regulares de ensino. A geração de dados foi realizada em 2018 numa escola pública da rede municipal de Florianópolis – Santa Catarina (SC), que trabalha na perspectiva inclusiva. Os sujeitos alvo da pesquisa foram três estudantes com DI, matriculadas no 6º e no 8º ano. A análise dos dados permitiu concluir que, se a inclusão escolar dos estudantes com DI na escola pesquisada está garantida do ponto de vista legal, observações e entrevistas demonstraram que existem desafios e barreiras (pedagógicas e atitudinais) que comprometem a *acessibilidade simbólica* desses estudantes. Ademais, que eles conseguem aprender no seu ritmo e em condições adequadas, mas, o ideal de aluno, presente no conceito de *ofício de aluno* (MARCHI, 2010; PERRENOUD, 1995), pode contribuir tanto para o fracasso escolar quanto para a instauração de práticas de *exclusão branda* (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2008).

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; Deficiência Intelectual; Ofício de aluno.

## ABSTRACT

The school inclusion of students with disability has become a central issue in the educational field, as it involves the inclusion of the target group of special education in common schools. This article is an excerpt from the Master's thesis in Education and aims to propose reflections on inclusive pedagogical practices carried out with students with Intellectual Disability (ID). The methodology involved ethnographic techniques (participant observation, preparation of a field diary, conducting interviews), analysis of documents from the school in the field of investigation and national and municipal legal provisions that guarantee the rights of children with disability to attend and have access to knowledge in common schools of education. Data generation was carried out in 2018 in a municipal public school in Florianópolis – Santa Catarina (SC), which works from an inclusive perspective. The target subjects of the research were three students with ID, enrolled in the 6th and 8th grade. Data analysis permitted to conclude that the school inclusion of students with ID in the researched school is legally guaranteed. However, observations and interviews showed that there are challenges and barriers (pedagogical and attitudinal) that compromise the *symbolic accessibility* of these students. Furthermore, it was concluded that the three students of the research are able to learn at their own pace and under appropriate conditions, but the ideal of the student, present in the concept of *student craft*, can contribute both to school failure and to the establishment of *soft exclusion* practices.

**Keywords:** School Inclusion; Intellectual Disability (ID); Student craft.

## RESUMEN

La inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad se ha convertido en un tema central en el campo educativo, ya que implica la inclusión del público objetivo de la educación especial en las escuelas regulares. Este artículo es un extracto de una tesis de Maestría en Educación y tiene como objetivo proponer reflexiones sobre prácticas pedagógicas inclusivas realizadas con estudiantes con discapacidad intelectual (DI). La metodología involucró técnicas etnográficas (observación participante, elaboración de diario de campo, realización de entrevistas), análisis de documentos escolares, campo de investigación y disposiciones legales nacionales y municipales que garantizan los derechos de los niños con discapacidad a asistir y tener acceso al conocimiento en escuelas regulares. La generación de datos se realizó en 2018 en una escuela pública de la red municipal de Florianópolis - Santa Catarina (SC), que trabaja desde una perspectiva inclusiva. Los sujetos objetivo de la investigación fueron tres estudiantes con DI, matriculados en el 6º y 8º año. El análisis de los datos permitió concluir que, si la inclusión escolar de los estudiantes con DI en la escuela investigada está garantizada desde el punto de vista legal, las observaciones y entrevistas mostraron que existen desafíos y barreras (pedagógicas y actitudinales) que comprometen la accesibilidad simbólica de estos estudiantes. Además, pueden aprender a su propio ritmo y en condiciones adecuadas, pero el ideal de estudiante, presente en el concepto de oficio de alumno, puede contribuir tanto al fracaso escolar como al establecimiento de prácticas de *exclusión leve*.

**Palabras clave:** Inclusión escolar; Discapacidad Intelectual (DI); Oficio de alumno.

## Introdução

Este texto decorre de uma pesquisa desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Educação) de uma universidade no estado de Santa Catarina /Brasil, que teve como objetivo principal investigar a participação de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) no seu processo de inclusão e escolarização. O estudo foi realizado a partir do diálogo entre a literatura sobre inclusão escolar e educação inclusiva, a Sociologia da Infância, a legislação e as políticas públicas de inclusão.

A inclusão escolar de estudantes com deficiência abrange uma questão atual e de extrema importância no campo educacional, pois envolve a inserção do público-alvo da educação especial nas escolas de ensino regulares como um direito amparado por diversos instrumentos legais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015; dentre outros). Conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades. (BRASIL, 1996)

Mazzotta (1996) e Jannuzzi (2012) destacam que, por muito tempo, as pessoas com deficiência e as que apresentavam algum tipo de transtorno ou síndrome foram segregadas e excluídas do direito de aprender, de conviver e de viver em sociedade com dignidade.

Neste sentido, as garantias legais alcançadas pelas pessoas com deficiência são relativamente recentes, estando em constantes discussões e (re)formulações devido tanto ao engajamento de estudiosos sobre a temática, quanto das famílias e das próprias pessoas com deficiência, com vistas a assegurar os direitos já adquiridos.

No que se refere à educação escolar, os avanços foram sentidos após dois importantes instrumentos internacionais: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990, fruto da Conferência de Jomtiem (UNESCO,1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) acordada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial.

De acordo com o especificado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos de 1990:

Os grupos excluídos – os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (UNESCO, 1990).

Como é possível perceber, nesta Declaração as pessoas com deficiência não foram incluídas. Somente quatro anos depois, com a criação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é que elas passam a ter o direito à educação em escolas regulares de ensino, estabelecendo o que veio a ser chamada de educação inclusiva. Considerando, portanto, esta perspectiva, o objetivo deste artigo é propor reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas realizadas com estudantes com deficiência intelectual, a partir de uma pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de Florianópolis (SC).

### **Entendendo a inclusão escolar e a educação inclusiva**

Educação inclusiva e inclusão escolar são conceitos que se destacaram no século XX e ainda estão em evidência no século XXI nos debates de pesquisadores, professores, famílias e comunidades acadêmicas. Dado o significado destes termos, são enormes os desafios em lidar com a diversidade, levando-se em conta a carência de formação profissional adequada, a luta das famílias para garantir os direitos dos filhos, e as angústias dos estudantes inseridos em contextos escolares frágeis, instáveis, excludentes e politicamente disputados.

Inclusão escolar e educação inclusiva, neste artigo, não são considerados conceitos análogos. Tem-se que a inclusão escolar se refere a garantia de todas as pessoas, de modo igualitário e sem discriminação, terem acesso à educação. É, portanto, a democratização de educação, sem discriminação em razão do gênero, etnia, religião, classe social, condições físicas e psicológicas, etc. Para Rodrigues (2006, p. 301-302), inclusão escolar implica em

[...],rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Já a educação inclusiva é entendida como uma concepção de ensino contemporânea que visa garantir a participação e a aprendizagem de todas as pessoas. Na perspectiva da educação inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem tem como premissa a troca de experiências, a valorização das diferenças humanas, das diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Conforme Stainback e Stainback (1999, p. 21),

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

A partir da compreensão desses conceitos, na realização da pesquisa, aspirava-se acompanhar a participação dos estudantes com deficiência Intelectual no seu processo de escolarização, ou seja, se eles participavam ativamente do processo de ensino-aprendizagem, conforme as normativas vigentes que enfatizavam a educação inclusiva, ou se simplesmente ocupavam um espaço ou lugar na sala de aula, sem serem percebidos como atores do processo ensino-aprendizagem.

A deficiência intelectual, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da DSM 5 (2014), é um transtorno do desenvolvimento intelectual, com início na infância e inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático. Diante desta conceituação, os impactos da condição de DI, sobretudo no contexto escolar, são percebidos nas habilidades de raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.

Na perspectiva do modelo social da deficiência, no qual este artigo está ancorado, o conceito de deficiência intelectual vai além das dimensões apontadas pela DSM 5 (2014), ou seja, a deficiência não é vista como uma questão individual, mas eminentemente social. Importante esclarecer que não se nega a condição de DI do sujeito, no entanto, desloca-se o foco das limitações individuais do sujeito para o ambiente social. Conforme Diniz (2007) é o ambiente que deve estar adaptado e receptivo às condições da diversidade, respeitando e garantindo direitos. Sobre este aspecto, Oliveira (2012, p.18) afirma que

[...] é nisto que a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança no foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar.

Ainda segundo Oliveira (2009, p.73-74),

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades educacionais especiais sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas, assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo a escola, a qual deve valorizar, sobretudo os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades. Importante salientar que a educação inclusiva, como mencionado acima, vai além da pura e simples garantia de matrícula, ou seja, da garantia dos direitos de acesso de todas as crianças à educação melhor dizendo, é preciso garantir a acessibilidade *simbólica*.

A acessibilidade *simbólica* é um conceito elaborado pelas autoras durante a realização do estudo. Ele remete à ideia de que a acessibilidade vai além dos aspectos físicos (no duplo sentido de realização da matrícula e da adaptação do espaço às necessidades dos estudantes). É um tipo de acessibilidade que visa garantir a participação e o acesso ao conhecimento de qualidade no contexto educacional, por meio da valorização das potencialidades do estudante, respeito as suas dificuldades, eliminação de diferentes barreiras, adequação ou adaptação curricular e mediação pedagógica. Isso significa dizer que não basta ter uma matrícula em uma instituição de ensino e frequentar as aulas, é preciso garantir o aprendizado.

Nessa perspectiva, Plaisance (2006) reforça que o ensino pautado na educação Inclusiva demanda “[...] transformação das escolas em *comunidades* aberta a todos – sem restrição – e uma transformação das práticas para possibilitar as aprendizagens de todos, afrontando a diversidade dos alunos” (PLAISANCE, 2006, p. 242, destaque no original). Assim, é possível apreender que a escola é para todos e não basta estar na escola e ocupar um espaço na sala de aula, é preciso participar do processo de ensino-aprendizagem. Todo esse processo exige envolvimento da comunidade escolar, planejamento, adequações curriculares e adaptações físicas para que todos possam frequentar a escola, aprender juntos e se apropriar dos conhecimentos socialmente construídos, independentemente de suas condições.

Vale destacar, também, que o conceito de educação inclusiva é muitas vezes confundido e compreendido como simplesmente o sinônimo de educação especial ou áreas que estão estreitamente vinculadas a ela (FERREIRA, 2006). Nesse sentido, como esclarece Armstrong (2014), a educação inclusiva exige

que toda a criança e jovem tenha o direito de frequentar a sua escola ou universidade locais (i.e., todos *participam*), e que todos os membros da escola ou universidade, ou mesmo da comunidade mais alargada, tenham o direito ao reconhecimento nos termos daquilo que são a sua cultura e crenças, aparência, interesses, estilo de vida e autenticidade. A inclusão reconhece a, e é receptiva à diversidade e o direito de “sermos nós próprios” numa comunidade aberta, partilhada e democrática. *Inclusão* é, portanto, um conceito um pouco diferente de ‘*integração*’, que se foca em como alunos individuais, ou um grupo de alunos, se pode “adaptar” a uma escola ou turma. A educação inclusiva implica uma transformação na vida social, cultural, curricular e pedagógica da escola, assim como a sua organização física. (ARMSTRONG, 2014, p.15, destaque no original)

Nesse diversificado universo escolar, os alunos com deficiência dividem compartilham espaço com outros alunos, usufruindo do seu direito à educação. Entendendo que cada

estudante apresenta tem suas necessidades educacionais específicas, a escola, considerando, sobretudo as especificidades dos alunos com deficiência, precisa garantir “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso I).

Percebe-se, portanto, que promover a inclusão de alunos com deficiência significa mudança de postura e do olhar acerca da deficiência, quebra de paradigmas, promoção de educação de qualidade, atendimento adequado, garantia de permanência e de aprendizagem na escola e participação social (SERRA, 2006). Assim, diante de uma vasta literatura em defesa da educação inclusiva, acrescida de um amplo aparato legal, é preciso buscar meios e estratégias para garantir uma educação de qualidade para todos, e, principalmente, sem discriminação, segregação, exclusão ou *falsa inclusão*<sup>1</sup>, pois se trata de um direito.

### **Sociologia da infância e educação inclusiva em diálogo**

A Sociologia da Infância (SI) como campo do saber ligado às Ciências Sociais surgiu na esfera internacional no final dos anos 1980, na sequência dos estudos do historiador Philippe Ariès, nos anos 1960, divulgados na obra “História Social da Criança e da Família” (ARIÈS, 1978). Foi este autor que, por meio desses estudos, “[...] demonstrou ser a infância uma construção social e histórica e não um fato natural e universal das sociedades humanas” (MARCHI, 2010, p. 184). Assim, na perspectiva de realizar um diálogo entre a literatura da inclusão escolar e da educação inclusiva de pessoas com deficiência e a Sociologia da Infância (SI), este estudo buscou nesta última o aporte teórico que valoriza a escuta das crianças e sua participação como atores sociais de pleno direito.

Aluno e escola estão, histórica e culturalmente, ligados por uma relação intrínseca, pois só há escolas porque existem alunos. Essa relação também se intensifica pelo fato de o aluno assumir a tarefa de aprender e a escola incorporar o papel de ser o espaço de aprendizagem. Portanto, de acordo com Perrenoud (1995, p. 83),

[...] a escola é, por definição, um lugar onde se vem para aprender. Nenhum aluno pode ignorar que *está lá para isso*. Desde os primeiros anos que sabe perfeitamente que se lhe pede para se apropriar dos saberes constituídos que estão no programa. (Destaque no original)

Desta forma, a partir do momento que ingressa na escola, espera-se que a criança assuma e desempenhe adequadamente o seu papel - o *ofício de aluno*. Este termo é empregado pela SI para designar um “ofício” em que cabe às crianças “[...] realizar, com relativo

sucesso, não somente tarefas que não escolheram, mas também das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse” (MARCHI, 2010, p. 192).

Assim sendo, a SI alavanca as discussões sobre a criança e a infância, contrapondo a visão tradicional na qual as crianças são seres passivos e a infância apenas um período de transição e de aprendizagens para a vida adulta. Da perspectiva da SI, as crianças passam a ser vistas como atores sociais e a infância como uma construção social permeada por fatores culturais e históricos (QUINTEIRO, 2002; SARMENTO, 2009, 2011; MARCHI, 2009, 2010). Nas palavras de Marchi (2009, p. 235), a mudança da posição da criança de

[...] objeto ou produto da ação adulta para a condição de um também ator de sua própria socialização é a grande mudança que se estabelece: o esforço é o de revelar que, [...] a criança não é mero receptáculo de socialização numa ordem social adulta.

Dessa forma, a partir da SI foi possível lançar um novo olhar, contemporâneo e atento, para analisar o contexto dos estudantes com DI, como atores sociais de direito, que possuem uma história, uma cultura e uma trajetória escolar muitas vezes marcada pelo fracasso escolar, devido ao ofuscamento de suas vozes, o que as impediu de realizar questionamentos ou falar sobre suas dificuldades. O fracasso escolar é historicamente o principal responsável pelos rótulos, estigmas e pela exclusão daqueles que não se apropriaram ou não se apropriam dos conteúdos escolares do jeito e no tempo esperado.

Historicamente, a instituição escolar desenvolveu desenvolve-se e estruturou sua própria cultura, definindo os papéis dos professores e dos alunos. E neste contexto, o aluno tem por ofício “[...] tomar a forma (no sentido de se deixar formatar), adquirir a cultura escolar [...] e ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta” (SARMENTO, 2011, p. 589).

Em outras palavras, significa que as crianças devem, desde os primeiros momentos na escola, seguir - de forma homogênea - os modelos, os tempos escolares e as regras estabelecidas pela cultura escolar. Neste sentido, não se considera suas culturas e histórias de vida. Marchi (2010), apoiada em autores que discutem o conceito de *ofício de aluno*, destaca que esse *ofício* pode ser caracterizado como sendo o aprendizado das regras do jogo escolar, onde ser um bom aluno significa não somente assimilar conhecimentos, mas também estar dispostos a exercer um papel que revela tanto competência quanto conformismo, sinalizando que ser (bom) aluno implica, centralmente, não perturbar a ordem institucional.

Esta é ainda a realidade do cotidiano escolar de muitos alunos na contemporaneidade e, no caso dos alunos com alguma deficiência, essa jornada é notadamente mais árdua.

## Metodologia

O estudo que subsidiou a escrita deste artigo teve abordagem qualitativa e caráter interpretativo. Para a geração de dados foram utilizados alguns procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, tais como observação participante em diferentes momentos do cotidiano escolar, a elaboração do diário de campo, a realização de entrevistas e a interpretação das ações e dos diálogos realizados com variados sujeitos.

Ademais, foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico – PPP<sup>2</sup> (FLORIANÓPOLIS, 2017) da instituição, do Regimento Interno da escola (2018) e dos dados pessoais dos estudantes público-alvo deste estudo, pois estes documentos constituíram ferramentas importantes para compreender o espaço, a dinâmica e a organização escolar. Documentos internacionais, dispositivos legais nacionais e municipais, que garantem os direitos das crianças com deficiência de frequentar e ter acesso ao conhecimento em escolas regulares de ensino, também foram analisados.

A geração de dados foi realizada em uma escola pública, em 2018, envolvendo três estudantes com Deficiência Intelectual (DI), suas mães<sup>3</sup> e profissionais da escola. Foram oito semanas de trabalho de campo, das quais sete foram dedicadas às observações do espaço e do contexto escolar e de aulas em duas turmas (8º ano matutino e 6º ano vespertino), em diferentes disciplinas. As demais horas foram destinadas às entrevistas com professores, com a equipe pedagógica – formada pela orientadora educacional e pela supervisora escolar, com os estudantes com DI e suas mães.

Considerando as questões éticas que envolveram o desenvolvimento do trabalho com estudantes com DI, vistos como vulneráveis, a proposta de execução da pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade e registrada na plataforma Brasil<sup>4</sup>.

## No chão da escola: o contexto escolar e os estudantes da investigação

Como já mencionado anteriormente, esse artigo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado em Educação. A escola onde a investigação foi realizada faz parte da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC) – Brasil, e oferta o ensino fundamental do 1º ao 9º ano para 300 estudantes. Estes estão distribuídos em 14 turmas, sendo sete no período matutino e sete no vespertino. No que se refere à estrutura física, a escola possui, sete salas de aula, uma biblioteca, uma sala de apoio pedagógico, uma de informática e uma sala multimeios para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com diferentes condições de deficiência. Possui ainda uma secretaria e salas destinadas à

direção, à coordenação pedagógica e aos professores, cozinha e refeitório, um pátio coberto, uma quadra esportiva coberta, um banheiro para funcionários, quatro banheiros para alunos, uma lavanderia, uma sala de especialistas, um laboratório de ciências, uma sala de materiais pedagógicos e uma sala de materiais de Educação Física.

Sendo escola polo na região, para fins de AEE Atendimento Educacional Especializado<sup>5</sup> de alunos com deficiência, as professoras da sala multimeios prestam atendimento a 22 estudantes, dos quais 17 estão matriculados na escola e cinco são oriundos de duas creches no entorno. Os dados referentes aos estudantes com deficiência, matriculados na escola pesquisada, estão organizados no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Dados referentes aos estudantes na escola pesquisada

Condição de deficiência	Quantitativo	Etapa do Ensino Fundamental
<b>Deficiência intelectual</b>	1	1º ano
	2	6º ano
	2	8º ano
<b>Deficiência física</b>	1	5º ano
<b>Deficiência múltipla</b>	2	1º ano
	2	6º ano
	1	8º ano
	1	9º ano
<b>Transtorno do Espectro Autista (TEA)</b>	2	1º ano
	1	3º ano
	1	4º ano
	1	5º ano

Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Foi possível observar adequações físicas realizadas na escola para atender às especificidades dos estudantes e também das pessoas que frequentam a escola e que tenham algum tipo de deficiência

No que concerne aos sujeitos da investigação, foram três estudantes com DI, sendo dois (irmãos gêmeos, com 12 anos) matriculados no 6º ano no período vespertino e uma estudante (14 anos) matriculada no 8º ano, período matutino. Para garantir o sigilo da identidade dos estudantes, eles mesmos escolheram os codinomes que foram utilizados no estudo: os irmãos gêmeos optaram por serem identificados como “Vírus” e “Rio”<sup>6</sup>, enquanto que a estudante do 8º ano escolheu o nome de “Inuyasha”<sup>8</sup>.

“Vírus” e “Rio” não sabiam ler nem escrever, conforme eles mesmos afirmaram. Embora conhecessem as letras do alfabeto, eles ainda não haviam desenvolvido as

habilidades da escrita e da leitura. Assim, realizavam cópia do quadro quando a escrita era feita em caixa alta, escreviam algumas palavras desde que essas lhes fossem soletradas, realizavam leituras de forma lenta, “silabada” e mecânica. Por outro lado, por reconhecerem os numerais, sabiam usar o celular com destreza, interagiam bem com o grupo, tinham noção de limites e comandos e, quando eram auxiliados de perto por um professor, conseguiam realizar as atividades, embora se desconcentrassem com facilidade.

Com relação às habilidades de leitura e escrita de “Vírus” e “Rio”, “P3” fez a seguinte observação:

Não sabem ler... não são alfabetizados... eles sabem copiar,...né, eles copiam o que tá no quadro, assim... minimamente também, eles não conseguem copiar no ritmo dos outros,... né. É curioso né... não posso assim, também ser categórico e dizer que eles não são alfabetizados porque... quando eu peço para eles lerem alguma coisa, eles leem. Mas, eles não têm... autonomia assim... para escrever por conta e pra ler por conta. Eu tenho que pegar um texto, assim em caixa alta para eles né... e pedir para eles lerem... e eles vão lendo assim... com uma certa dificuldade, mas conseguem ler. Então, assim, não é que não são alfabetizados, ... eles têm essa dificuldade. (“P. 3”, entrevista 17/09/2018)

“Rio” era inquieto, se levantava e caminhava com frequência pela sala e solicitava muitas vezes aos professores para sair da sala durante a aula. Ele apresentava menos dificuldade na matemática do que o irmão. “Vírus” era mais extrovertido e demonstrava ter mais iniciativa e autonomia para tomar decisões, sempre dando apoio ao irmão quando este solicitava.

Foi possível perceber que o grupo acolhia, entendia as dificuldades de “Vírus” e “Rio” e os ajudava quando necessário. A turma era também criativa, participativa, questionadora e muitos estudantes eram talentosos na arte de desenhar. As aulas observadas nesta turma foram de Matemática, Português, História, Geografia, Arte e Ciências.

“Inuyasha” era participativa, questionadora, sabia ler e escrever, tinha algumas dificuldades, mas conseguia realizar as atividades propostas e demonstrava interesse por livros e revistas em quadrinhos. Sua turma era agitada e falava incessante e simultaneamente. Isto, no entanto, não parecia incomodar “Inuyasha”, pois enquanto os colegas estavam agitados, ela se concentrava em algum tipo de leitura.

Os três estudantes faziam uso da linguagem oral para se comunicar, sabiam utilizar o celular e o computador e não tinham dificuldades com as Atividades de Vida Diária (AVD), ou seja, tinham autonomia para se alimentar, se locomover e realizar o

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

autocuidado. Mas, mesmo apresentando certa autonomia, eles e suas famílias experienciaram desafios e dificuldades no que concerne ao processo de inclusão escolar em escolas regulares<sup>7</sup>.

Além das aulas regulares, “Inuyasha”, “Vírus” e “Rio” frequentavam, de forma complementar, e na própria escola, o AEE no contraturno escolar<sup>9</sup>. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), este serviço,

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 11)

A partir da apresentação dos três estudantes com DI acima, percebe-se que existem diferenças entre eles, pois cada sujeito é único em suas especificidades, apresentando dificuldades e potencialidades diversas. Assim, essa heterogeneidade deve ser considerada como elemento de reflexão na busca por práticas pedagógicas desenvolvidas para eles, mas que também podem ser utilizadas com toda a turma, como veremos mais adiante nas atividades desenvolvidas nas disciplinas de Arte, Geografia e Ciências.

## Resultados e análise dos dados

Historicamente as instituições escolares, seguidoras de tendências pedagógicas<sup>10</sup> influenciadas pelo contexto cultural e político, foram permeadas por momentos de conflitos e lutas, por erros e acertos na busca por instrumentos, meios e métodos adequados para promover o ensino e aprendizagem, conforme a demanda temporal da sociedade. A história da educação inclusiva não foi diferente, pois houve diferentes posicionamentos filosóficos, sociológicos, econômicos e políticos que interferiram, e ainda interferem, na dinâmica das escolas e que podem afetar, sobremaneira, a comunidade escolar e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência.

No atual contexto histórico, a inclusão escolar é bandeira defendida e legitimada em inúmeros países. Isso significa que não há mais espaço para padrões, normalidades ou estudantes ideais nas instituições de ensino, pois a pluralidade humana que povoa esses

espaços se multiplica a cada nova geração. Assim, as escolas precisam se adaptar para acolher a multiplicidade de estudantes, oferecer currículos e práticas pedagógicas inclusivas, que envolvam diferentes estratégias de ensino, adequações curriculares, uso de materiais adaptados, dentre outros instrumentos, conforme as necessidades ou demandas dos estudantes.

Tendo em vista essas proposições, é imprescindível que as práticas pedagógicas inclusivas sejam planejadas e desenvolvidas de modo a atender as especificidades educacionais dos estudantes, pois conforme Jesus (2008, p. 215-216), práticas pedagógicas inclusivas se configuram em:

[...] criação de situações pedagógicas em que todo aluno “possa entrar no jogo”, a partir de uma pedagogia possível, criando condições de mediações culturais que façam da sala de aula e da escola um verdadeiro espaço tempo de aprendizagem – razão pela qual crianças, adolescentes, jovens e adultos vão à escola, tendo em vista uma compreensão de mundo e de como é ser-estar nele [...].

Ao se discutir sobre as adequações curriculares, algumas escolas e professores tendem a focar na deficiência, naquilo que o aluno não consegue fazer, ao invés de pensar de que forma, com que recurso, ou em quanto tempo ele necessita para realizar uma atividade. Hostins e Jordão (2015) pontuam que quando se evidencia a incapacidade, as possibilidades do aluno alcançar com autonomia a capacidade de pensamento abstrato e interação ficam limitadas.

No caso dos estudantes público-alvo deste estudo, como já mencionado, as estratégias de ensino e a flexibilização curricular, são fundamentais para o aprendizado, e a ausência destas pode causar sérios danos no desenvolvimento global dos estudantes. O episódio a seguir, observado em sala de aula, exemplifica esta questão.

No dia 22/08/2018, conforme registrado no diário de campo, uma professora auxiliar de ensino assumiu a turma em virtude da ausência da professora regente. Ela não conhecia a turma e nem os irmãos gêmeos (“Vírus” e “Rio”) e, portanto, tampouco conhecia suas demandas educacionais específicas, pois estava trabalhando na escola havia pouco tempo.

Ao iniciar a atividade com a turma, a professora escreveu na lousa em letra cursiva e foi imediatamente informada pelos estudantes da sala que deveria escrever em caixa alta ou em “letra de forma”, porque “Vírus” e “Rio” só realizavam cópia de conteúdos com este tipo de letra e que a escrita em letra cursiva demandava muito mais tempo. A professora, contudo, manteve o formato de escrita, mas disse que daria mais tempo para

que “Vírus” e “Rio” concluíssem a cópia da lousa. Diante da dificuldade de realizar a cópia, “Rio” se levantou e foi perguntar à professora se ele tinha mesmo que copiar. Ela disse que sim, e que ele deveria escrever com letra cursiva mesmo que demorasse mais tempo. A lousa foi ocupada por inúmeras frases. Como os irmãos ainda não haviam concluído, ela concedeu mais dois minutos. Após esse tempo ela disse: “Quem não acabou ainda, pega com um amiguinho”, e apagou uma parte do conteúdo da lousa. Não foi possível ver o quanto “Vírus” havia copiado, pois ele estava distante da pesquisadora, mas foi possível observar que “Rio” copiou poucas linhas.

No dia 27/08/2018 a professora auxiliar assumiu a turma mais uma vez e retomou à atividade do dia 22/08/2018, que não havia sido concluída. Ela continuou a escrever na lousa em letra cursiva e, desta vez, “Rio” foi falar com ela sobre suas dificuldades em realizar a cópia. A professora o ouviu, todavia insistiu que ele copiasse e disse que lhe daria mais tempo para fazer a tarefa. “Rio” então foi falar com o irmão e nenhum dos dois iniciou a cópia. A professora ao perceber que eles não estavam fazendo o que foi solicitado falou, enfaticamente, que alunos do 6º ano já tinham que saber escrever em letra cursiva. Diante disto, “Vírus” e “Rio” começaram a copiar, mas novamente não conseguiram concluir. “Vírus”, então, se aproximou da professora e, desta vez, explicou que, quando eles não conseguiam concluir a cópia, recebiam uma cópia impressa do conteúdo. Em face desta nova informação, a professora respondeu que cada professor era diferente e insistiu que eles deveriam tentar fazer a cópia. Disse ainda, que ela também teve que aprender e que ninguém fez por ela. “Vírus” e “Rio”, então, não retomaram a cópia e ficaram inquietos durante o tempo restante da aula.

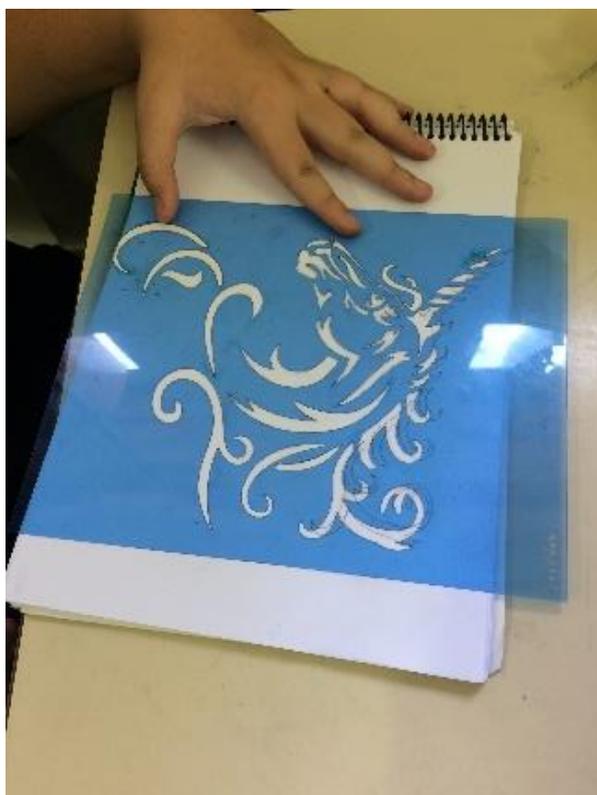
Esses dois episódios demonstram que a ausência de adequação curricular e a recusa em ouvir os apelos dos alunos comprometem o aprendizado, alimentam o desinteresse discente e favorecem a exclusão escolar. Ademais, remetem ao conceito de *ofício de aluno*, discutido pelos sociólogos da infância e propicia a reflexão sobre as *regras do jogo* escolar: quem não souber ou não puder jogar com destreza fica de fora dele. “Vírus” e “Rio” ficaram fora do jogo e foram excluídos de acesso ao conhecimento. Vale mencionar que se para muitos estudantes o conhecimento e observação do *bom jogo*, das *regras do jogo*, já é bastante difícil, o jogo se torna cruel, injusto e inapropriado para os estudantes com DI, e contribui para a exclusão escolar.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

As disciplinas de Arte, Geografia e Ciências, por outro lado, devido às adequações curriculares e as estratégias utilizadas pelas professoras se mostraram inclusivas, atraentes e motivadoras para novos aprendizados.

Na disciplina de Arte, em que ocorreram seis observações, foi possível perceber o interesse dos dois irmãos em realizar as atividades propostas. Nessas aulas todos os estudantes podiam usar diferentes materiais, cores, pincéis, moldes vazados para criar figuras e imagens. “Vírus” e “Rio” gostavam tanto dessas aulas quanto da professora. Todos podiam ouvir música ou usar o celular para realizar pesquisas que pudessem auxiliar na realização das atividades, fazer trabalhos em duplas ou trios, organizar o espaço da sala de forma não tradicional, ou seja, sem carteiras enfileiradas como normalmente ocorria nas demais disciplinas. A turma então se organizava de diferentes maneiras e todos faziam as atividades, dentro de suas possibilidades. Para fazer suas atividades “Vírus” e “Rio” sempre escolhiam moldes vazados, como exemplificados nas figuras 1 e 2, que eram disponibilizados pela professora à turma. Nessas aulas, os estudantes tinham mais liberdade para agir e aprender do seu modo e no seu tempo. Além disso, havia o constante estímulo e motivação por parte da professora.

Figura 1 – Molde vazado utilizado por “Rio”



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

Figura 2 – Molde vazado utilizado por “Vírus”



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

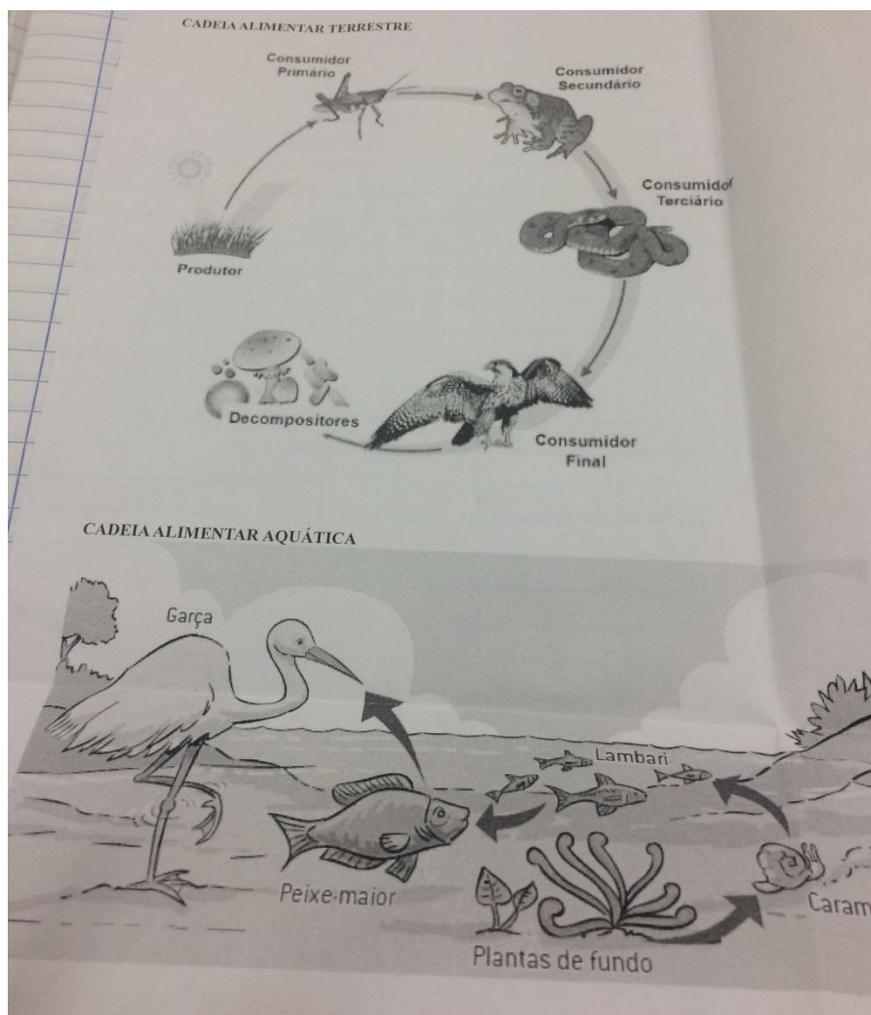
Nas disciplinas de Ciências e Geografia, adequações curriculares foram percebidas com regularidade, tanto nos conteúdos trabalhados em sala quanto nas atividades avaliativas. Ademais, não foi identificada minimização/empobrecimento de conteúdo, isto é, não houve exclusão de informações em comparação ao material distribuído aos demais alunos da turma. Para Capellini (2018), as adaptações curriculares são como vias de acesso ao currículo que possibilitam o estudante ascender aos conhecimentos escolares, mas que isso não significa empobrecer o conteúdo,

[...] mas torná-lo acessível a todos os estudantes por meio de alternativas metodológicas e avaliativas que atendam às necessidades individuais, favoreçam o acesso aos diferentes âmbitos do currículo e a construção de conhecimento. (CAPELLINI, 2018, p. 48)

Desta forma, na disciplina de Ciências, por exemplo, as adaptações privilegiaram a escrita em letra de forma e o uso de imagens para representar as relações existentes entre os seres vivos na cadeia alimentar - terrestre e aquática como demonstrado na figura 3.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

Figura 3 – Atividade de ciências (cadeia alimentar)



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

A professora de Geografia, para trabalhar os diferentes tipos de vegetação, recorreu ao uso de imagens coloridas e escrita em letra forma e caixa alta (figura 4). Como eles ainda não sabiam ler, a mediação destas professoras foi importante, pois fez com que eles se sentissem acolhidos, além de terem a oportunidade de responder e realizar questionamentos relativos aos conteúdos.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

Figura 4 – Atividade de Geografia (tipos de vegetação)



Fonte: Acervo da pesquisa (2018).

Com relação às disciplinas de Matemática e Português, foi possível observar que os professores realizaram adaptações nos conteúdos e nos materiais para “Vírus” e “Rio”, devido às dificuldades de ambos com as duas disciplinas. Sobre as dificuldades dos estudantes a professora de matemática fez a seguinte fala:

Muitas vezes você explica uma coisa pra uma turma e a deles [se referindo aos gêmeos] é separado, então você tem que parar e ter um momento com eles. Então, isso eu acho bem difícil, porque o que eu estou falando não serve para eles muitas vezes, porque eles estão em outro momento. E aí eu tenho que fazer uma outra atividade, explicar essa outra atividade pra eles, enquanto os outros estão fazendo algo diferente. Essa parte da deficiência... intelectual é a que eu acho difícil, aí sempre tem que ter uma atividade... Não é adaptada as vezes... no meu caso, em matemática, não é adaptada, as vezes é outro conteúdo... eu tô dando uma coisa pra turma e pra eles é um outro conteúdo do qual eles nem participaram na explicação. ... eu vou ter que dá uma explicação diferenciada... então isso eu acho bem complicado. Eu tenho que dar duas aulas, na mesma turma pra públicos, ... separado no mesmo ambiente. (“P. 4” - entrevista 11/09/2018)

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

Já as atividades da disciplina de história não eram adaptadas. Durante as aulas “Vírus” e “Rio” não demonstravam interesse nos conteúdos apresentados e, desta forma, caminhavam pela sala, manipulavam objetos e conversavam com os colegas. No caderno de história do “Rio” havia conteúdos sobre os períodos históricos, pré-históricos, índios no Brasil, 1º habitante da América e Egito antigo. Não foi encontrado nenhuma adaptação de material. Havia muitas tarefas e atividades avaliativas não concluídas.

Sobre as adaptações das avaliações, “Vírus” em entrevista em 03/10/2018, informou que:

Pesquisadora: e... como são essas avaliações, é igual a de todo mundo sempre, é diferente, como é que é?

Vírus: tipo a prova?

Pesquisadora: é.

Vírus: não, daí a prova é diferente, as vezes é parecida, mas não é igual a deles.

Pesquisadora: Quem é que faz prova diferente pra vocês?

Vírus: o professor de português, a professora de matemática, a professora P.2 que daí ela me ajuda a fazer, ... acho que é só esses que eu me lembro. A de inglês... não, acho que é tudo igual.

Ainda com relação às adequações curriculares, nas práticas pedagógicas inclusivas, Plaisance (2015, p. 31) destaca que

[...] é necessário repensar os conceitos, adaptar programas, e atividades para as necessidades e interesses das crianças e não adaptar as crianças a instituições de ensino e seus modos de operação, como tem sido feito tradicionalmente.

Quanto ao tempo cronológico para se aprender ou para realizar uma atividade, fator que pode variar de estudante para estudante, pois tem caráter individual, precisa ser considerado para evitar a exclusão e a estigmatização do educando. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2005, p. 19) pontua que:

Se o tempo do sujeito-aluno (seu ritmo de aprendizagem, o que precisa para cumprir determinada tarefa) não se acomoda ao tempo regulado escolar e ao estabelecido para desenvolver o currículo, por ser mais lento, então o aluno será tachado de atrasado e até poderá ser excluído. *Atrasar-se, não terminar a tempo, realizar com lentidão uma prova de avaliação, não aproveitar adequadamente o tempo* são anomalias na sincronia entre o tempo pessoal e o escolar. (Destaque no original)

Nesse sentido, a escola e os professores precisam estar atentos às singularidades dos estudantes, pois cada sujeito tem seu próprio tempo de aprendizagem e pode

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

necessitar de estratégias pedagógicas diferenciadas e adequações curriculares que atendam suas demandas específicas.

“InuYasha”, por exemplo, mesmo tendo a mesma condição de deficiência que os irmãos gêmeos, não tinha tantas dificuldades nas questões escolares e quando se deparava com dúvidas, ela buscava apoio com os professores e com o pai, como relatado por ela em entrevista realizada em 13/09/2018:

Entrevistador: você tem dificuldade em fazer alguma atividade na escola?

Inuyasha: Ah,... depende da matéria né,... as vezes o que eles estão explicando eu não entendo, aí tem que explicar mais uma vez e assim vai, né...

Entrevistador: uhhh, uhhh. É...

Inuyasha: matemática é uma que eu não tenho [dificuldade] por causa que meu pai é professor, dá aula pro 7º, 8º e 9º, então...

Entrevistador: Ele ajuda você em casa então...

Inuyasha: Quando é necessário né, tipo... a professora explicou e eu não entendi, ela explicou de novo, daí eu não entendi, eu pergunto pro meu pai, e ele explica mais fácil.

Entrevistador: Uhm, uhm... e as outras matérias

Inuyasha: as matérias são boas.

Entrevistador: são tranquilas?

Inuyasha: são.

[...]

O relato de “InuYasha” ilustra que ela se deparava com dificuldades na disciplina de matemática, mas que se esforçava para aprender e buscava apoio quando necessário. Ela vivenciava, com já mencionado, menos dificuldades que os irmãos gêmeos, pois eles ainda não tinham se apropriado da leitura e da escrita. Considerando as potencialidades de “InuYasha”, a professora de Ciências, que leciona para as turmas do 6º e 8º ano, em entrevista no dia 29/08/2018, mencionou disse: “[...] ela vai, ela faz, ela busca, ... ela vem e ela é bem participativa, tira dúvida, vai conseguindo [...]”.

Sob a mesma ótica, a professora do AEE, em entrevista no dia 18/09/2018, afirmou que:

A “InuYasha”,... ela se dá muito bem no conteúdo acadêmico,... onde ela sabe se organizar no caderno, ela sabe a página do livro que o professor falou... é um universo que ela tem... um controle... Mas saiu dessa organização... caderno, quadro, livro didático, para um outro veículo... dificilmente ela consegue; a “InuYasha” é uma DI de sucesso no ambiente acadêmico.

Pelos relatos aqui apresentados, fruto das observações realizadas, percebe-se que mesmo tendo uma mesma condição de deficiência, cada estudante é único e, assim, suas necessidades educativas são diversas, fazendo com que as estratégias e adaptações curriculares não possam ser as mesmas. É preciso conhecer o estudante, ouvi-lo, refletir sobre como ele aprende e traçar meios de como favorecer o ensino e garantir uma educação inclusiva.

Conforme Hostins e Jordão (2015), o desconhecimento das características de aprendizagem dos alunos com DI, a crença na incapacidade de pensamento abstrato, os currículos pautados em pressupostos inatistas ou comportamentais (centrados nas atividades percepto - motoras e funcionais), tem dificultado a inclusão escolar, assim como negligenciado, com raras exceções, as capacidades cognitivas e o processo de elaboração conceitual do estudante.

## **Considerações finais**

Este artigo destaca que os três estudantes com DI, público-alvo do estudo apresentado, ascenderam à escola regular de ensino usufruindo de seus direitos legais. Todavia, eles se depararam com desafios e dificuldades expressas por barreiras atitudinais e pedagógicas, durante suas trajetórias escolares, que comprometeram sua inclusão escolar e prejudicaram o seu processo de ensino aprendizagem, de diferentes formas.

As barreiras atitudinais são entendidas como “anteparos nas relações entre duas pessoas, onde uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser esta significativamente diferente, em especial quanto às condições preconizadas como ideais” (AMARAL, 1998, p.17). Já as barreiras pedagógicas incluem a ausência de métodos, técnicas e recursos adequados que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, consideradas suas necessidades específicas.

A inclusão escolar de crianças com deficiência nas instituições de ensino regular, amparada por documentos legais e políticas públicas brasileiras, ainda é um processo embrionário, permeado de dúvidas e incertezas em diversas instâncias da sociedade e, sobretudo, nos espaços escolares. Estes são ocupados por crianças e adolescentes que são ao mesmo tempo múltiplos e singulares, e precisam ser percebidos, conhecidos, respeitados e valorizados em suas diferenças.

Do ponto de vista pedagógico, os irmãos Víros e Rio, público-alvo do estudo, necessitavam de conteúdo, materiais e estratégias pedagógicas adaptadas às suas

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

necessidades. Dentre as estratégias utilizadas com eles, destacam-se: o conteúdo adaptado, o uso de imagens e escrita em letra de forma e a mediação pedagógica realizada pelas professoras de Ciências e Geografia, além do uso de diferentes técnicas utilizadas pela professora de Arte, durante as aulas. Assim, as análises indicaram que os estudantes com deficiência intelectual conseguem aprender, desde que sejam considerados os seus ritmos para tal e que as condições sejam adequadas.

As turmas nas quais os três estudantes estavam matriculados tinham outros estudantes que também apresentavam dificuldades em diferentes disciplinas e necessitavam de atenção diferenciada, estratégias ou dinâmicas pedagógicas diversificadas que fossem estimulantes, motivadoras, interessantes e que mobilizassem o aprendizado de todos os estudantes com e sem deficiência.

A escola contemporânea ainda é permeada por currículos rígidos, formas de organização espacial tradicional, práticas pedagógicas homogêneas que não valorizam os saberes discentes e não favorecem o aprendizado. As escolas exigem que seus educandos sigam as *regras do jogo*, seus tempos escolares e curriculares, sob a premissa do *ofício do aluno*, enquanto que os estudantes seguem o movimento pulsante da sociedade - com o uso de tecnologias, de diferentes meios de comunicação e formas de produzir conhecimento.

Nesta perspectiva, os alunos que não seguem as regras da instituição e não se enquadram nos padrões ideais de tempo, desempenho e rendimento, são vistos como “problemáticos”, “anormais”, “desviantes”, “preguiçosos”, dentre outros adjetivos pejorativos, que podem contribuir para a exclusão escolar dos mesmos.

No atual contexto histórico, não há mais espaço para padrões, normalidades ou estudantes ideais nas instituições de ensino, pois a pluralidade humana que povoa esses espaços se multiplica a cada nova geração. Nesse sentido, a negação dessa diversidade e a idealização do *ofício de aluno* podem conduzir ao que Bourdieu e Champagne (2008) denominaram de “exclusão branda”, um processo no qual as práticas pedagógicas excluem de formas “[...] *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas.” (BOURDIEU & CHAMPAGNE, 2008, p. 483 - destaque no original).

Assim, se compreende que, embora a inclusão escolar dos estudantes com DI na escola pesquisada estivesse garantida do ponto de vista legal, os mencionados desafios e barreiras (pedagógicas e atitudinais) comprometem a acessibilidade *simbólica* dos

estudantes com deficiências. Isto porque a acessibilidade e a inclusão não podem ser entendidas apenas no sentido físico do termo (garantia da matrícula e espaços adaptados), significa também o acesso à participação e ao conhecimento de qualidade no contexto educacional por meio da valorização das potencialidades dos estudantes e do respeito às suas dificuldades, eliminação de barreiras, adequação ou adaptação curricular e mediação pedagógica.

## Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

ARIÈS, Philippe. **A história Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 1978.

ARMSTRONG, Felicity; RODRIGUES, David. A inclusão nas escolas. Coleção: Questões-Chave da Educação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014, p. 9–71.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. et al. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 481-486.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN. Brasília, DF, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146** de 6 de julho de 2015, que Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Adaptações Curriculares na inclusão escolar: Contrastes e semelhanças entre dois países**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

FERREIRA, Windyz B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p. 211- 238.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay F.. Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público alvo de Educação Especial. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**/Archivos Analíticos de Políticas Educativas [en linea]. 2015, 23( ), 1-19. ISSN: 1068-2341. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389057> Acesso: 02/07/2017

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. Práticas pedagógicas na escola: às voltas com múltiplos possíveis e desafios à inclusão escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ENDIPE, 2008. p. 215-225

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS [recurso eletrônico]: DSM-5 [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.] ;revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ...[et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCHI, Rita de Cássia. As teorias da socialização e o novo paradigma para os estudos sociais da infância. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 34(1), p. 227-246 jan./abr. , 2009. ISSN: 0100-3143. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227053014.pdf> . Acesso: 15/01/2018.

MARCHI, Rita de Cássia. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. **Revista Portuguesa de Educação**, V. 23, n 1, p. 183-202, 2010. Universidade do Minho. ISSN: 0871-9187. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417089009.pdf> Acesso: 15/01/2018

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009. p.69-82.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT, 2012.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução Júlia Ferreira e José Claudio Porto: Porto Editora, 1995.

PLAISANCE, Eric. Representações sociais do handicap no ocidente: história e atualidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n. especial, p.223-250, jul./dez., 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10604/10128> . Acesso: 03/08/2018

PLAISANCE, Eric. Políticas para a pequena infância e a educação inclusiva: uma contribuição para a Sociologia da pequena infância. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg (Org.) **Infância: Sociologia e sociedade**. São Paulo: edições Levana /Attar Editorial, 2015, p.21-37.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma Sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. especial, p. 137-162, jul./dez, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10282> Acesso: 07/12/2018

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva In: RODRIGUES, David (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: summus, 2006. p. 299- 318

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (orgs). **Estudos da Infância: educação e prática sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação** - PPGE/ME FURB V.6, n.3, pp.581-602, set./dez., 2011. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2819> Acesso: 07/12/2018

SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Pereira dos Santos (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 31-44.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

## Notas

<sup>1</sup> Termo utilizado para fazer referência a uma pretensa inclusão, pois instrumentos legais garantem a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino, mas nem sempre conseguem garantir a permanência, participação e aprendizagem.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X69440>

<sup>2</sup> O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foi atualizado em 2017. O documento, construído coletivamente, é norteador do trabalho educativo desenvolvido pela escola e nele estão definidos os princípios que orientam as práticas pedagógicas cotidianas, o histórico da instituição, as ideias filosóficas, os objetivos institucionais, orientações, ações e formas de avaliar os processos de aprendizagens, estabelecendo metas e buscando melhorias, etc. Os dados sobre a escola, as famílias e os estudantes foram retirados do PPP. Destaca-se que, para manter o anonimato da escola e dos sujeitos de pesquisa, as referências do PPP da escola e do Regimento Interno da escola não foram incluídas na lista de referências deste artigo.

<sup>3</sup> Neste artigo não estão inclusos trechos das entrevistas com as mães.

<sup>4</sup> Para garantir o anonimato da pesquisa, dados da autorização foram omitidos.

<sup>5</sup> De acordo com o Decreto 7.611/2011, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é um serviço, ofertado no contraturno, e tem como objetivo a oferta de um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucional e continuamente para complementar ou suplementar as atividades em sala de aula.

<sup>6</sup> “Vírus” diz respeito a um youtuber brasileiro e “Rio” faz referência a um personagem - um hacker - da primeira temporada da série televisiva “A Casa de Papel”.

<sup>7</sup> Nome adotado pela estudante em referência à personagem principal de um anime japonês que dá nome à série “Inuyasha”.

<sup>8</sup> Os desafios e dificuldades no processo de inclusão escolar foram relatados pelas mães e também pelos próprios estudantes durante as entrevistas. Contudo, não nos debruçamos sobre estas questões, pois escapam ao objetivo do artigo.

<sup>9</sup> Nota explicativa: Como não houve observações das atividades realizadas durante o AEE, não há no estudo análises sobre as práticas pedagógicas realizadas com “Inuyasha”, “Vírus” e “Rio”.

<sup>10</sup> No caso do Brasil, as principais tendências pedagógicas são: Tendências Liberais (renovadora, Renovadora Progressiva, Renovadora não diretiva (Escola Nova) e tecnicista) e Tendências Progressistas (libertadora, libertária e histórico-crítica).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)