Os relatos das professoras do Primeiro Ano do Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO LATINOAMERICANO: PALAVRAS EM DERIVA, 2, 2018, Belo Horizonte. Anais do XII Jogo do Livro. Belo Horizonte, p. 1-13, Belo Horizonte: UFMG, 2018. Disponível em: <http://www.ceale.fa e.ufmg.br >. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Aline Luiza da. Trajetória da literatura infantil: Da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. REGRAD - Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM. Marília-SP, v. 2, n. 2, p. 136-149, jan./dez. 2009. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/234>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SHEFFER, Cristiane Sebastião. A literatura no contexto da Educação Infantil. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Três Cachoeiras, 2010. Disponível em: <http://nippromove.hospedagemdesites.ws/anais_simposio/arquivos_up/documentos/artigos/d6c01028bd50185b189c63d2b47cc304.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

VAL, Maria da G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de leitura e escrita. 1ª ed. Brasília: MEC, 2006.

VALADÃO, Claudia da Silva; SILVA, Crist Wilian de M. Barbosa; SANTOS, Eliane Paes dos Santos; SOUSA, Kenned J. Ferreira. Literatura na Educação Infantil. Revista IberoAmericana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.5, p. 1-15, maio. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i5.1212>. Acesso em: 10 jun. 2022.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; LARSON, Sandra Holavati. A utilização da literatura no processo de alfabetização de crianças de 5 a 6 anos: a ótica docente. In:

EDUCERE: CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 2, 2004, Curitiba.

Trabalhos apresentados. Curitiba: PUC-PR, 2004.

O OLHAR DA NEUROPSICOPEDAGOGA SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

NILCE TELINI DE MELO

RESUMO

Este trabalho investigou, na literatura, as formas pelas quais a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nas escolas regulares pode se tornar possível. O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Entretanto, há um consenso quanto ao reconhecimento de que ela impõe limitações intelectuais e adaptativas que requerem apoios específicos. A necessidade de se assegurar o atendimento educacional aos deficientes tem feito surgirem, no Brasil, políticas públicas educacionais de inclusão, as quais hoje se assentam em uma nova concepção baseada nos valores da igualdade e democracia. Assim, fez-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa na literatura nacional visando identificar algumas indicações que apontassem para a efetiva realização de tais políticas no trabalho que se realiza nos ambientes escolares com os deficientes intelectuais. A pesquisa identificou a necessidade de: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

Palavras-chave: Educação. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

This paper investigated the ways in which the inclusion of people with intellectual disabilities in regular schools may be possible. The concept of Intellectual Disability (DI) brings with it the difficulty of translating a multiple reality into a single definition, since the manifestations of intellectual disability in individuals are very diverse. However, there is a consensus on the recognition that it imposes intellectual and adaptive limitations that require specific support. The need to ensure educational care for the disabled has led to the emergence of educational public policies of inclusion in Brazil, which today are based on a new conception based on the values of equality and democracy. Thus, a qualitative bibliographical research was done in the national literature aiming to identify some indications that pointed to the effective realization of such policies in the work that is carried out in school environments with the intellectual handicapped. The research identified the need to: change in the classic paradigms of the school model based on standardization; existence of new materials and pedagogical practices; constant training of educators to work with diversity; exercise of school auto-

nomy; construction of diagnostic and non-classificatory evaluation processes.

Palavras-chave: Education. School inclusion. Intellectual Disability.

INTRODUÇÃO

O direito à Educação, considerado um dos direitos humanos fundamentais, vem sendo amplamente discutido nas diversas instâncias da sociedade. Mais recentemente, assiste-se a um rico debate quanto a necessidade de tornar esse direito, de fato, um direito universal, ou seja, estendido a todos os indivíduos independentemente de suas características pessoais. O contexto de tal debate é a histórica exclusão de setores da sociedade que, por suas especificidades mantevese, na prática, alijado dos processos educacionais formais.

Inicialmente, colocou-se em questionamento um modelo escolar que conduzia ao fracasso as camadas economicamente mais pobres da sociedade, em função de estar ele baseado em uma expectativa de aluno advindo dos setores já favorecidos economicamente. Disso resultou um amplo conjunto de medidas que foram desde a expansão quantitativa da oferta de vagas nas escolas até a formulação de propostas pedagógicas que levassem em conta a diversidade dos alunos. Já não mais cabia, portanto, pensar o ensino formal a partir de uma pedagogia unitária e excludente.

O passo seguinte foi a busca pela inclusão, no direito à Educação formal, de setores sociais que, em função de características específicas, encontravam-se fora das escolas. Disso resultou a formulação de políticas de inclusão educacional desses setores: políticas voltadas para a educação indígena, de comunidades remanescentes de quilombos, de deficientes entre outras.

Entretanto, o processo de inclusão escolar desses grupos requer um esforço de reflexão permanente, já que há sempre o risco de que sua entrada nas escolas fique limitada à oferta formal de vagas sem, contudo, garantir-se efetivamente o acesso à Educação às pessoas que necessitam de apoio especial. Assim, este trabalho buscou investigar, na literatura, o modo como um grupo específico – o dos deficientes intelectuais – pode ter o direito à Educação garantido.

Trata-se desse modo, de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

Inicialmente, procurou-se definir a Deficiência Intelectual (DI), buscando demonstrar que ela foi, ao longo do tempo, entendida de distintas formas, reflexo de momentos históricos também distintos, o que exige um profundo exercício de reflexão sobre como interpretá-la atualmente, bem como o significado da presença dos deficientes intelectuais nas escolas regulares.

Em seguida, buscou-se tecer um panorama da discussão em torno da Inclusão Social, da qual derivam as políticas de Educação Inclusiva e Educação Especial. A contextualização histórica das políticas inclusivas constitui um pressuposto fundamental para se compreender por que, na atualidade, a escola deve ser repensada em sua função social, na direção de tornar-se uma instituição que de fato contribui para a superação das desigualdades existentes no corpo social.

Finalmente, foram apresentados, com base na literatura consultada, alguns caminhos pelos quais a inclusão escolar dos deficientes intelectuais pode se realizar. Tais caminhos não esgotam as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico verdadeiramente inclusivo, mas podem ser tomados como ponto de partida para a construção de propostas pedagógicas elaboradas no contexto da autonomia que deve ser exercida por cada unidade educacional.

OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Investigar as formas de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual na Educação Básica.

1.1.2 Objetivos Específicos

Conceituar a Deficiência Intelectual.

Definir Educação Inclusiva, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

Apresentar mecanismos de inclusão escolar dos alunos deficientes intelectuais, a partir da consulta à literatura.

Discutir o caso específico da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica qualitativa realizada na literatura nacional, abrangendo artigos publicações científicas em português (originais ou de revisão). Segundo Gil (2007), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema.

Deficiência Intelectual (DI)

O conceito de Deficiência Intelectual (DI) traz consigo a dificuldade de se traduzir uma realidade múltipla em uma única definição, já que são muito diversas as manifestações da deficiência intelectual nos indivíduos. Conforme observaram Belo et al. (2008, p. 4), "a heterogeneidade da população habitual-

mente diagnosticada com deficiência intelectual, em termos de etiologia, características comportamentais, necessidades educativas etc., revela que se trata de um problema teórico-prático complexo, multideterminado e multidimensional". Além disso, há que se considerar que as definições de uma dada realidade são historicamente determinadas, isto é, recebem influências do meio histórico e social que as produziram.

Atualmente, uma definição bastante aceita e utilizada é a da Associação

Americana para as Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (AAIDD), que propõe que a deficiência intelectual seja caracterizada "por significativas limitações do funcionamento intelectual e do comportamento adaptativo expresso em três domínios fundamentais: conceitual, social e prático (habilidades adaptativas) e manifesta-se antes dos 18 anos" (BELO ET AL., 2008, p. 8).

Tão importante quanto conhecer as limitações advindas da deficiência intelectual, contudo, é o reconhecimento das potencialidades dos indivíduos diagnosticados, mas as definições prendem-se, em geral, às limitações, conforme observaram Alves e Silva (2006, p. 25):

Ainda que o diagnóstico seja indispensável, o mais importante é ajudar estes indivíduos na aprendizagem de competências essências a uma participação ativa nos contextos: familiar, escolar e na comunidade em geral. As possibilidades de adaptação à realidade dependerão do ambiente em que estão inseridas, assim como o número de experiências significativas com as quais se possam confrontar ao longo da vida (ALVES; SILVA, 2008, p. 25).

Daí a necessidade da atenção ao ambiente social no qual o indivíduo com deficiência intelectual está inserido. Por muito tempo, preocupou-se quase exclusivamente em se adaptar esses sujeitos a habilidades específicas, como vestirse, alimentar-se etc., mas as novas formas de se entender a deficiência intelectual remetem para a valorização dos processos de interação social (CARDOZO; SOARES, 2011).

Por isso, a nova relação que a sociedade estabelece com a deficiência em geral representa um ganho significativo na democratização das relações sociais. Com o reconhecimento da pessoa com deficiência como cidadã, e, portanto, sujeito de direitos como qualquer outro indivíduo (direito à educação, ao trabalho etc.), há a exigência de todo um reordenamento social, que envolve comprometimento com os ideais democráticos.

Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva (EI), considerada como o conjunto de medidas visando o atendimento educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais (PNE), foi consolidada como direito na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), que definiu a Educação, em seu artigo 205, como um "direito de todos e dever do Estado e da família".

O direito à educação é um direito fundamental da cidadania, que deve ser assegurado às pessoas independentemente de suas diferenças. O documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) afirma ser a inclusão das pessoas com deficiência uma necessidade fundamentada "na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola" (BRASIL, 2008).

Assim, os novos ideais perseguidos pela sociedade atual, que pretende ser mais justa, pautada nos direitos humanos universais e mais democrática, exigem que o conceito de deficiência intelectual (bem como de todos aqueles que expressam as diferenças entre os indivíduos) seja um instrumento não mais de estigmatização, mas de inclusão social.

A ideia de se estender o direito à educação a todos, sem quaisquer distinções, é indissociável do conceito de sociedade inclusiva, que representa uma nova visão de sociedade baseada na disseminação dos valores humanos. Admitir a presença de alunos com deficiência nas escolas implica em repensar as próprias relações que ocorrem nos ambientes escolares. No lugar de uma escola que esteja baseada no desenvolvimento competitivo de talentos individuais, propõe-se outra, na qual "os alunos percebam a importância de somar esses talentos e reconheçam a complementaridade de suas habilidades e vivências, para explorar temas de estudo, para compreender melhor as noções acadêmicas" (MANTOAN, 2006, p. 53).

É, assim, a Educação Inclusiva (EI) uma exigência fundamental da inclusão social, que se refere ao processo de conquista de direitos. No campo específico da Educação, a negação dos direitos tem se configurado conforme a análise de Dias (2008):

No Brasil, é preciso ressaltar que a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino são historicamente excludentes, embora a política educacional oficial, expressa na legislação em vigor, seja a educação inclusiva. Ainda é muito frequente a classificação dos alunos por idade, o ensino organizado por disciplinas e uma prática pedagógica igual para todos, pois é concebida para um aluno padrão (DIAS, 2008, p. 19).

A necessidade de se assegurar o atendimento educacional aos deficientes tem feito surgirem políticas públicas educacionais de inclusão, as quais hoje se assentam em uma nova concepção, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que prolife-

rassem as chamadas "classes especiais", que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. Cabe ressaltar que essa tentativa de homogeneização dos alunos esteve presente também entre aqueles considerados "normais", através da formação de turmas "fortes" e "fracas" ou "femininas" e "masculinas".

O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar. Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o "atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988), oficializando assim uma medida que deveria se espraiar em toda organização escolar. A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos deficientes nas escolas.

Desse modo, as equipes escolares, devem procurar construir práticas afinadas com os princípios da inclusão social, assumindo o compromisso de tornar a proposta pedagógica da escola cada vez mais voltada para o atendimento da comunidade em suas diferenças. Carvalho (2004, p. 29) buscou identificar alguns caminhos para a construção da educação inclusiva: valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares. Segundo a autora:

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresente dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p. 29).

Para Tezani (2004, p. 177), não se trata apenas da aplicação de técnicas rígidas para a construção da educação inclusiva, mas do fomento à troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros. Isto porque cada escola constitui uma realidade diferenciada, não sendo possível a criação de fórmulas universais.

Trata-se, entretanto, de um processo complexo que, segundo Battaglia (2019) deve envolver: 1) Alteração do regimento escolar: o novo regimento escolar deve conter as formas pelas quais a escola garantirá a efetivação da inclusão na instituição; 2) Adaptação curricular e avaliativa: conteúdos e metodologias devem ser ajustados levando em consideração as condições de aprendizagem dos portadores de necessidades especiais; 3) Escolha da classe: segundo Battaglia (2019), "a adequação pedagógica do aluno a uma determinada série é relevante e deve ser avaliada, mas também é fundamental que o professor escolhido tenha disponibilidade e desejo pessoal para trabalhar com ele"; 4) Acompanhante terapêutico: em determinados casos, torna-se necessária a presença permanente ou temporária de uma pessoa que ajude a criança e o professor na adaptação ao processo escolar.

Educação Especial

A legislação brasileira a definiu a Educação Especial (EE) em dois momentos. O primeiro foi a publicação, em 1994, da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), baseada na Declaração Mundial de Educação Para Todos, de 1990.

Segundo Fraloub e Buytendorp (2011), tal política:

Estabeleceu a integração ao ensino regular dos deficientes capazes de acompanhar o currículo escolar e o ritmo de aprendizagem dos alunos considerados normais, mantendo os demais em classes ou escolas especiais. Entre outras modalidades de atendimento especial, criou-se a oficina pedagógica, para a educação profissional; a sala de estimulação essencial, para a estimulação de deficientes de 0 a 3 anos com finalidade terapêutica e pedagógica; e a sala de recursos, definida como 'local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O atendimento especializado, portanto, passou a definir a Educação Especial. A Resolução CNE / CEB nº 2 / 2001 alterou radicalmente esse atendimento, em seu artigo 7º, que passou a exigir a integração dos deficientes em classes comuns (FRALOUB; BUYTENDORP, 2011, p. 6).

O segundo momento de organização da Educação Especial foi representado pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada em 2008, que definiu a Educação Especial como:

Modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural (BRASIL, 2008).

Essa nova política previu o atendimento aos deficientes intelectuais em salas de recursos para o Atendimento Educacional

Especializado (AEE), conforme previu a Constituição Federal em seu artigo 208, inciso III, como forma de complementar a formação do aluno com deficiência. Entretanto, conforme observaram Fraloub e

Buytendorp (2011), ainda pairam nas escolas muitas dúvidas quanto aos deficientes intelectuais, que tipo de complementação deve ser oferecida a eles, quais as práticas que podem ser consideradas complementares.

De qualquer forma, a legislação brasileira atual em torno da questão da Educação Inclusiva e da Educação especial representa um avanço no sentido de tornar o direito à Educação, efetivamente, um direito de todos.

Segundo Dias (2010, p. 49), "na atualidade a deficiência é compreendida a partir do enfoque ecológico ou social, em que a pessoa com deficiência é vista em interações complexas com o ambiente". As experiências são, assim, fundamentais para os deficientes intelectuais, já que as pesquisas recentes sobre o funcionamento do cérebro apontam para o fato de que "o sistema nervoso central modifica sua organização estrutural e funcional em resposta a uma estimulação" (DIAS, 2008, p. 52).

Dessa forma, a inclusão dos deficientes nos ambientes escolares formais pode resultar em significativos ganhos para estes sujeitos, e essa visão rompe radicalmente com a ideia de segregação, estando, portanto, afinada com os valores democráticos.

É preciso considerar ainda, conforme observou Hall (2009), que a identidade não é algo estático, o que vale para as pessoas diagnosticadas ou não com deficiência, o que significa que classificar alguém como "deficiente" pode implicar no risco de se afirmar, de antemão, supostas impossibilidades. Como afirmou Dias (2008):

Em suma, a própria conceitualização de deficiência é um bom exemplo da crise de paradigmas, pois evidencia que o processo de produção do conhecimento não segue uma ordem, e não existe hegemonia em relação a esse ou aquele conhecimento. O que temos é uma construção contínua de conhecimento científico que gera continuidades, avanços, mas também tensões e contradições (DIAS, 2008, p. 55).

Cabe, então, discutir, no contexto da inclusão dos deficientes intelectuais nas escolas, as formas pelas quais o direito pleno à Educação possa ser assegurado a eles.

Alunos deficientes e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

De acordo com a Lei 13146/2015 (BRASIL, 2015), a pessoa deficiente é 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".

A estas pessoas, estão assegurados todos os direitos de cidadania, além de a lei considerar que os deficientes necessitam de apoio e ações específicas para gozarem plenamente daqueles direitos. No que se refere ao direito à Educação, a Lei 13146/2015, em seu artigo 28, prevê, entre outras medidas, a criação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras; previsão, no projeto pedagógico das escolas, do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Assim, o direito à Educação está plenamente assegurado na legislação brasileira aos deficientes. De acordo com o Censo Escolar de 2014, havia, no Brasil, mais de 698 mil estudantes nessas condições matriculados na rede de Educação Básica, em classes comuns, 93% deles em escolas públicas (BRASIL, 2015).

Esses dados indicam um crescimento expressivo da matrícula dos alunos deficientes em escolas comuns, já que o Censo Escolar de 1998 apontava para cerca de 200 mil alunos deficientes matriculados, sendo apenas 13% deles em classes comuns. Atualmente, 79% dos quase 900 mil alunos com deficiência frequentam essas classes. Trata-se de alunos que "apresentam alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras" (BRASIL, 2015).

Estudantes com Transtorno do Espectro Autista estão incluídos neste universo, uma vez que a Lei 12764/2012 definiu os indivíduos com TEA como deficientes (LINS; LIMA, 2016).

A inclusão escolar dos alunos deficientes se faz em classes normais e em salas de recursos multifuncionais, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com a definição do Censo Escolar 2013, o AEE:

É um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse conjunto de atividades, registradas no Projeto Político Pedagógico de cada escola, é realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno contrário ao da escolarização (BRASIL, 2014).

Desse modo, o AEE constitui um recurso que complementa a formação dos alunos em classes normais, visando atender suas especificidades em função de sua deficiência. As salas de recursos multifuncionais devem, portanto, estar organizadas de modo a eliminar barreiras e oferecer alternativas pedagógicas que assegurem o aprendizado dos

alunos atendidos.

A presença dos alunos deficientes nas classes regulares está associada a uma nova visão a respeito da deficiência, diferente daquela que, desde a década de 1930, fez com que proliferassem as chamadas "classes especiais", que reuniam em um mesmo espaço pedagógico indivíduos com necessidades educacionais semelhantes. O processo de redemocratização da década de 1980 colocou em discussão esse paradigma, questionando, entre outros aspectos, o sentido da existência da segregação dos deficientes no contexto escolar.

Refletindo tal questionamento, a Constituição de 1988 procurou assegurar, em seu artigo 208, o "atendimento educacional especializado para os portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). A legislação posterior cuidou de tratar com maior riqueza de detalhes do processo de acolhimento dos portadores de deficiências nas escolas.

Atualmente, um dos principais documentos que regem a educação inclusiva são as "Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica" (BRASIL, 2001), as quais afirmam: "inclusão (...) não significa simplesmente matricular todos os educandos na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário para a sua ação pedagógica" (p. 40).

Assim, a educação inclusiva exige, nos termos da própria legislação vigente, investimentos significativos por parte do poder público, para que ocorra a necessária mudança na organização escolar rumo ao abandono da cultura da exclusão para, conforme afirma a Resolução CNE / CEB 17 / 2001 em seu artigo 8º, inciso II, "educar para a diversidade" (BRASIL, 2001).

Inclusão escolar dos deficientes intelectuais alguns autores se preocuparam em indicar caminhos pelos quais a verdadeira inclusão de deficientes intelectuais nas escolas possa efetivamente se realizar. Glat et al. (2007), tendo como objeto de análise a presença desses alunos nas classes comuns, observaram que tal presença é benéfica, inclusive, para os demais alunos, pois ela revela com maior nitidez a necessidade de os educadores lidarem com as diferenças existentes entre todos eles. Assim, esses autores sugeriram: o uso de diferentes linguagens (auditiva, visual, escrita etc.); o uso de material concreto; a "tutoria de pares", na qual um aluno adiantado ajuda outro mais atrasado; os "cantinhos" organizados para o trabalho diversificado; as formas lúdicas de aprendizagem (GLAT ET AL., 2007, p. 89-93).

É importante ressaltar que, ao organizar o seu trabalho a partir da observação das diferenças existentes entre os alunos da classe, o professor rompe com uma pedagogia unitária que era excludente, já que privilegiava um modelo específico de aluno.

A questão da avaliação dos alunos com deficiência intelectual também foi analisada por estes autores (GLAT ET AL., 2007), que sugeriram que o professor deve abandonar a ótica classificatória, adotar expectativas positivas e usar a avaliação como instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Lima (2013) investigou o processo de inclusão escolar de 18 alunos com deficiência intelectual matriculados em escolas de Ensino Fundamental em Dourados (MS). Sua pesquisa indicou que, nos casos analisados, houve "falta de flexibilização do currículo e adequação das atividades para alunos com DI" (p. 160); falta de participação desses alunos nas atividades realizadas em classe; existência de formação específica voltada à atuação dos docentes com alunos com deficiência intelectual entre todos os professores, o que representa um ganho significativo no processo de inclusão escolar.

Pimentel (2013, p. 49) propôs a existência de um "currículo adaptado e funcional para o atendimento às necessidades e potencialização das possibilidades apresentadas pela pessoa com deficiência intelectual". Não se trata, para a autora, de desconsiderar as deficiências a partir da imposição de um currículo único. A aprendizagem colaborativa também foi proposta como caminho fecundo para que seja assegurada a efetiva inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.

Lykouropoulos (2007) ressaltou a necessidade de as escolas analisarem criticamente as políticas oficiais de inclusão dos deficientes intelectuais, a partir da análise de suas realidades próprias:

As escolas, por sua vez, parecem assimilar as políticas de forma acrítica, e se submetem ao cumprimento da 'ordem' da inclusão sem reflexões mais profundas. Tomam para si a responsabilidade que, tiranicamente, as políticas delegam-lhes, num efeito cascata de ambiguidades e conflitos (LYKOUROPOULOS, 2007, p. 137).

A mesma autora apontou, ainda, para a necessidade de materiais específicos nas escolas para o trabalho com deficientes intelectuais, além de formação continuada para os educadores.

Lopes e Marquezine (2012) investigaram um caso de sala de recursos para alunos com deficiência intelectual, a partir da ótica dos professores. O estudo permitiu concluir que:

O trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular. De certa forma, a sala de recursos da escola onde a pesquisa foi desenvolvida está tentando cumprir o seu papel no processo inclusivo, considerando que a natureza pedagógica a ela atribuída é a de

complementar o atendimento educacional realizado em classes regulares. Vale lembrar que o trabalho desenvolvido na sala de recursos não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos programáticos da classe regular (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 503).

Investigando um caso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola situada no município de Juazeiro do Norte (CE), Silva (2011) percebeu a falta de recursos e o esforço dos educadores, e afirmou: "a inclusão enfatiza que os currículos e práticas devem ser transformados e não que o aluno seja modificado para partilhar plenamente da dinâmica regular" (SILVA, 2011, p. 144). Desse modo, o funcionamento do AEE deve evitar uma aproximação com o antigo modelo de classes especiais.

Assim, de uma maneira geral, a literatura consultada apontou para alguns caminhos possíveis de se realizar a efetiva inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual.

O caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Aprendizagem dos alunos autistas

Considerando que o TEA é uma condição que prejudica a sociabilidade da criança, a escola, para ela, representa a oportunidade de desenvolver interações sociais que devem favorecer sua aprendizagem. Mas tal aprendizagem apresenta problemas específicos, os quais devem ser objeto de preocupação dos educadores (NUNES ET AL., 2013).

Neste sentido, um primeiro passo consiste no conhecimento da deficiência. Outro, é superar a resistência dos pais, impulsionado pela dificuldade das escolas em atender às especificidades dos alunos com autismo. A presença de um acompanhante terapêutico pode contribuir significativamente para isso, ao favorecer a inclusão, atuando junto à criança que ainda não se encontra adaptada ao universo escolar, e, com a qual, a equipe pedagógica acredita não saber lidar (PARRA, 2009).

Há, ainda, necessidade de capacitação profissional e estabelecimento de parcerias entre escola e família, conforme assinalaram Pletsch e Lima (2014):

O incentivo a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento a pessoa com transtorno do espectro autista bem como o apoio a pais e responsáveis confirmam o imperativo da parceria entre família e escola, fundamental na educação de todo aprendente com necessidades educacionais especiais. Não podemos deixar de lembrar os princípios para uma gestão democrática, com um projeto emancipador e transformador das relações sociais, enfatizando o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo educativo do aluno (PLETSCH; LIMA, 2014, p. 4).

Passerino (2012) observa que, em decorrência das dificuldades de sociabilidade, as crianças autistas apresentam também problemas relacionados à simbolização, o que afeta negativamente seu processo de alfabetização. Entretanto, a presença das habilidades incomuns representa uma possibilidade de superação das limitações referidas.

Outra perspectiva promissora é representada pela produção criativa de recursos tecnológicos (as chamadas Tecnologias Assistivas), que favorecem a aprendizagem dos alunos deficientes. Muitos desses recursos são simples e de baixo custo, às vezes construídos pelos próprios professores (GALVÃO FILHO, 2009).

Há também recursos de alta tecnologia, como os aplicativos que vêm sendo criados como: o Minha Rotina Especial, que auxilia a criança na organização de suas tarefas diárias; o Story Creator, um aplicativo para as crianças contarem suas vivências através de desenhos, fotografias, vídeos, textos e áudios; o Livox, vencedor do prêmio da Organização das Nações Unidas como melhor aplicativo de inclusão, que traduz para o comando de voz os símbolos que aparecem na tela e são tocados pelo usuário (TISMOO, 2019).

A alfabetização dos autistas.

Crianças autistas necessitam de métodos de alfabetização diferenciados dos métodos tradicionais. Há, contudo, diferenças significativas entre os próprios autistas: algumas conseguem se concentrar ao ouvir uma história, outras conseguem ler bem cedo, outras são pensadoras visuais, outras aprendem melhor através do som (TISMOO, 2019).

A assimilação pode ser prejudicada pela dificuldade de memorizar sequências, como aquelas presentes em longas frases, o que representa um grande desafio para o processo de alfabetização e letramento. De qualquer forma, as dificuldades precisam ser enfrentadas a partir de procedimentos e recursos adequados.

Uma medida essencial é a conexão da alfabetização à rotina da criança. Para as crianças autistas, é fundamental saber antecipadamente quais serão as atividades do cotidiano, e antecipá-las a auxilia a se sentirem seguras. Neste sentido, recomenda-se a leitura de livros cuja temática é justamente a rotina, escritos para atender a essa necessidade específica da criança autista, pois estes livros contribuem tanto para a organização mental da criança quanto representam um incentivo à leitura e à escrita.

Outra recomendação é alfabetizar a partir de temas de interesse da criança. Livros que trazem tais temas devem ser oferecidos à criança, como forma de incentivá-la a adentrar o universo das letras. Procurar elementos que gerem identificação, como locais que a criança já conheça, personagem parecidos com ela, entre outros aspectos, são al-

tamente recomendados (TISMOO, 2019).

Crianças autistas são alfabetizadas de modo muito gradual, sendo necessário ensinar um conceito por vez. Recomenda-se, neste sentido, começar pelos fonemas (o som produzido por cada letra), para se chegar à formação das sílabas, palavras e, depois, construção de frases. O tempo dedicado à aprendizagem da leitura deve, também, ser aumentado gradativamente.

Finalmente, é necessário adequar a alfabetização aos diferentes sentidos. Há autistas mais visuais, que necessitam de livros com mais imagens, outros mais auditivos, que preferem ouvir instruções orais para depois realizar as atividades, para os quais os audiolivros são um recurso bastante eficaz. Há, ainda, aqueles que aprendem melhor quando podem manipular objetos e assim por diante.

Alguns métodos específicos de alfabetização das crianças autistas têm apresentado significativos resultados. Entre tais métodos, destacam-se:

1) O método PECS, conhecido mundialmente por estar ligado aos componentes incitativos da comunicação por meio da utilização de figuras;

2) O método TEACCH, que trabalha a linguagem receptiva e a expressiva. Para tanto são utilizados estímulos visuais como fotos, figuras ou cartões, além de estímulos corporais;

3) O método Montessori, que trabalha a educação da vontade e da atenção, com a qual a criança terá a liberdade de escolher o material a ser utilizado proporcionando a cooperação;

4) O método ABA, que incentiva o conhecimento através de materiais concretos cientificamente desenhados, para acrescentar o pensamento conceitual e levar abstração (SILVA; ALMEIDA, 2015).

Softwares educacionais, como é o caso do Litera Azul, têm sido desenvolvidos para auxiliar no processo de alfabetização das crianças autistas. Segundo Martins et al. (2016, p. 209), tais recursos, além de contribuírem para a aquisição das habilidades leitora e escritora, ajudam a criar "valores e virtudes que possam auxiliar na construção da inteligência social e emocional da criança".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho investigou, na literatura, as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico que, de fato, inclua os deficientes intelectuais no direito à Educação. A pesquisa em torno da definição de Deficiência Intelectual (DI) evidenciou que o conceito passou por diversas mudanças ao longo da história e que, atualmente, há uma tendência em se valorizar as potencialidades dos deficientes intelectuais, o que significa que sua inclusão escolar é uma exigência de uma sociedade que se pretende democrática.

Ao buscar compreender os conceitos de Inclusão Social, Inclusão Escolar e Educação Especial, a pesquisa apontou para o fato de que, em função do passado histórico marcado pela exclusão social, na atualidade há uma necessidade premente de um constante repensar sobre os processos escolares, que devem ser reordenados para que a escola seja, de fato, inclusiva.

Foi possível, também, identificar, na literatura, alguns caminhos para se construir uma escola que inclua os deficientes intelectuais no direito à Educação: mudança nos paradigmas clássicos do modelo escolar pautado na padronização; existência de novos materiais e práticas pedagógicas; constante formação dos educadores para o trabalho com a diversidade; exercício da autonomia das escolas; construção de processos avaliativos diagnósticos, e não classificatórios.

Dessa forma, alguns caminhos já estão sendo construídos para a inclusão escolar dos deficientes intelectuais. Entretanto, cabe a cada equipe escolar, no exercício de sua autonomia pedagógica e de seu compromisso político, analisar a sua situação específica, buscando respostas tanto em sua realidade quanto na produção acadêmica sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabíola A.; SILVA, Sara M.S. As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BATTAGLIA, Laura. Inclusão escolar: práticas e compromissos. Disponível em: http://www.saci.org.br. Acesso em 08 nov. 2019.

BELO, Chantal; CARIDADE, Helena; CABRAL, Luísa; SOUZA, Raquel. Deficiência Intelectual: terminologia e conceptualização. Rev. Diversidades, ano 6, n. 22, out. / dez. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Casa Civil, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2013. Brasília: INEP, 2014.

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

BRASIL. Presidência da República. Lei 13146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Casa Civil, 2015.

CARDOZO, Alcides; SOARES, Adriana B. Habilidades sociais e o envolvimento entre pais e filhos com deficiência intelectual. Psicologia, Ciência e Profissão, v. 3, n. 11, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

DIAS, Marília C. Atendimento educacional especializado e complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FRALOUB, Eliane F.A.M.; BUYTENDORP, Adriana A.B.M. O atendimento educacional especializado para o deficiente intelectual em seu aspecto complementar: uma análise da legislação. Diálogos Educ. Rev., Campo Grande, v. 2, n. 2, nov. 2011.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Redes Editora, 2009.

GIL, Antonio C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, Rosana et al. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, Rosana (Org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro, Letras, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2009.

LIMA, Renata S. Inclusão do aluno com deficiência intelectual nas escolas municipais de ensino fundamental. Horizontes Rev. Educ., Dourados, n. 1, v. 1, jan. jun. 2013.

LINS, Viviane F.; LIMA, Daniela S. A sala de recursos multifuncionais e sua prática com crianças autistas em escola municipal da cidade do Recife. II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 16 a 18 nov. 2016.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 3, jul. / set. 2012.

LYKOUROPOULOS, Cristina B. Inclusão escolar de alunos com deficiência: um estudo das propostas e ações políticas e sua apropriação por escolas da rede municipal de ensino de Maceió – AL. (Dissertação). Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MANTOAN, Maria T.E. Inclusão escolar: o quê? por quê? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2006.

MARTINS, Gabriel S.; DOUMANY, Jamilli S.; UCHOA, Elza M.; ARRELIAS, Josielson S.; LEITE, Ederson W.F. Litera Azul: protótipo de software de apoio à alfabetização de autistas. V Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2016.

NUNES, Débora R.P.; AEVEDO, Mariana Q.O.; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 16, n. 47, p. 557-572, set. / dez. 2013.

PARRA, L. S. Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PASSERINO, Liliana M. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012.

PIMENTEL, Susana C. Adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual na escola regular: proposta para inclusão ou para segregação? Cadernos de Educação FaE / PPGE / UFPel., v. 45, mai. Ago. 2013.

PLETSCH, Márcia D.; LIMA, Marcela F.C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 21 a 23 out. 2014.

SILVA Fabrícia G. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão. (Dissertação). Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Geisiane F.; ALMEIDA, Márcia L. Métodos de alfabetização para crianças autistas. Psicopedagogia Online, 29 mai. 2015.

TEZANI, Thaís C. R. Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. Dissertação – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

TISMOO, Biotecnologia. Disp. em: htpps://tismoobiotecnologia. Acesso em 02 nov. 2019.