

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.046

ANÁLISE DOS COMPORTAMENTOS DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTO DIGITAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fabiana Maria Barbosa de Sousa¹
Camila Barreto Silva²

RESUMO

O presente artigo descreve um relato de experiência como colaboradora e sujeito de uma pesquisa no nível de pós-doutorado que tratava de investigar as implicações da mediação para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto de mediação a partir do uso de softwares no Atendimento Educacional Especializado. Como aporte teórico recorreremos a autores como: Figueiredo, 2005, 2008a, 2008b; Oliveira, 2004; Silva, 2016; Figueiredo, Fernandes, 2019; Rocha, Alves, Neves 2004; Bonete, 1995,1996; Katins 1994, dentre outros que tratam da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, regulação e estratégias. Participamos de encontros de formação inicial, de formação para reflexão de nossa prática pedagógica como professores do Atendimento Educacional Especializado e de 10 sessões em sala de recurso multifuncional junto a esse público discente. Participar desse estudo nos possibilitou refletir sobre as estratégias de mediação que provoquem nos alunos com deficiência intelectual em contexto de AEE comportamentos de reflexão sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Possibilitou-nos observarmos e refletir que necessitamos olhar para

- 1 Mestranda pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Do Ceará - CE, Membro do Grupo Pró-Inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (UFC); professora do Atendimento Educacional Especializado da prefeitura municipal de Fortaleza – CE. Professora formadora do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Estado do Ceará - CREAECE. fbmsousa09@gmail.com;
- 2 Pós-doutorado CAPES/FUNCAP - UFC. Dra. e Ms. em Educação (UFC). Especialista em educação inclusiva (Fa7). Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Formadora na área da alfabetização, letramento, Educação. Especial e Inclusiva. camilapedagogiaufc@gmail.com.

os mecanismos de aprendizagem desses sujeitos como suportes à construção de estratégias de mediação significativa.

Palavras-chave: Mediação, Aprendizagem, Deficiência Intelectual.

INTRODUÇÃO

O presente artigo descreve um relato de experiência como colaboradora e sujeito de uma pesquisa no nível de pós-doutorado que tratava de investigar as implicações da mediação para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos com deficiência intelectual em contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do uso de um software pedagógico.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser realizado no ambiente da escola comum ou centros de atendimentos especializados para este fim com espaços estruturados intitulados Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O AEE é um serviço de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão com o objetivo de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e com altas habilidades/superdotação, considerando suas necessidades específicas, de modo a complementar e/ou suplementar o processo de aprendizagem desses alunos. Esse serviço visa favorecer a inclusão desses estudantes, implicando sobre sua autonomia, mobilidade, acessibilidade e plena participação nas diferentes atividades escolares (BRASIL, 2008). Dito isso, o AEE deve possibilitar a esses alunos superar ou minimizar as dificuldades advindas pela deficiência que faz parte da sua natureza, e principalmente pelas barreiras encontradas de forma bem acentuadas pela própria (des)estrutura da nossa sociedade, que prioriza um padrão de sujeito de ensino e de aprendizagem, isso implica, interferir no processo qualitativo de aprendizagem e das diversas habilidades escolares. O trabalho realizado nesse contexto configura-se na necessidade de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, mediante estratégias que possibilitem sua autonomia e sua formação como sujeito cognoscentes, e protagonistas de sua própria aprendizagem em contexto de sala de comum (SILVA, 2016, 2021).

O serviço do AEE junto ao aluno com deficiência intelectual deve contribuir para a construção de estratégias de aprendizagem, as quais oportunizam a estes estudantes avançarem cognitivamente na resolução de problemas em contexto de sala de aula, bem como nas atividades de vida diária no exterior à escola comum.

Nossa experiência como sujeito colaborador de uma pesquisa de pós-doutorado nos oportuniza levantar alguns questionamentos sobre nossa

própria prática pedagógica enquanto professora do Atendimento Educacional Especializado, a saber: quais estratégias pedagógicas seriam mais eficazes para a emergência de mudança no comportamento do aluno com deficiência intelectual em contexto do AEE; o que podemos realizar como professores do AEE para qualificar a aprendizagem da leitura e da escrita desses sujeitos dentro e fora do ambiente escolar, tendo a consciência de que esse este serviço não visa trabalhar a alfabetização de nenhum de seus públicos.

Diante desses questionamentos, nos deparamos com algumas pesquisas, as quais mostraram que práticas pedagógicas no contexto do AEE evidenciavam uma certa carência de estratégias cognitivas junto aos alunos com deficiência intelectual, como mostrou o relatório de pesquisa de Silva (2020). Corroborando com outras investigações (Silva, 2012, 2016), essa carência também se mostrou presente na esfera das práticas pedagógicas na sala comum. Constatou-se precariedade de ações e estratégias significativas para a promoção de aprendizagens significativas - imprescindível ao desenvolvimento de todos os alunos, mas principalmente junto aos alunos com deficiência intelectual os quais apresentam fragilidade na emergência espontânea de certas habilidades escolares. A precariedade nessas práticas pedagógicas, seja em contexto de sala comum ou em SRM, prejudica o exercício desses alunos como sujeitos cognoscentes, bem como prejudica suas participações pró-ativa no processo de aprendizagem.

Outras pesquisas importantes (FIGUEIREDO, 2008a; FIGUEIREDO, 2008b; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2012, 2016) também destacam a precariedade no ensino junto aos estudantes com deficiência intelectual, bem como dificuldades na emersão de estratégias cognitivas para estes (principalmente quanto a aprendizagem da leitura e da escrita).

Podemos considerar que o sucesso no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, em contexto de AEE, vai depender, em grande parte, do trabalho pedagógico da professora, de suas estratégias e mediações para auxiliar o aluno com deficiência no desenvolvimento de aprendizagem significativa, de forma que ele possa avançar no conhecimento. Dito isso, Silva (2012, 2016, 2021) aponta que o entendimento equivocado acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual - seja em contexto de sala comum, seja em contexto de AEE - torna-se um empecilho para o desenvolvimento das estratégias de ensino que fomentam suas aprendizagens. Por isso decidimos trazer reflexões sobre nossa experiência como professoras do AEE, mas também como um dos sujeitos de pesquisa em estudo nesta área, para podermos

tecer reflexões teóricas e práticas da aprendizagem desses alunos. Durante essa experiência - a nível de uma pesquisa de pós-doutorado - os pesquisadores nos impulsionam a questionar e refletir sobre nossos atendimentos/compreensões quanto às estratégias de aprendizagem para o desenvolvimento desses alunos nos campos da leitura e da escrita. E, mediante essas reflexões em grupo, como nós, professoras do AEE, poderíamos modificar nossas práticas de modo a majorar essas estratégias, visando um melhor desempenho desses alunos em sala de aula diante das atividades de leitura e escrita.

A EXPERIÊNCIA COMO UM SUJEITO DE PESQUISA: QUESTIONAMENTOS, RESOLUÇÕES E NOVAS PROBLEMÁTICAS

A pesquisa de pós-doutorado foi orientada e supervisionada pela professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo em parceria com o professor Jean Robert Poulin, estando esta pesquisa vinculada ao programa de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, e financiada pelo Programa Jovens Doutores da Capes/FUNCAP.

A pesquisa de natureza qualitativa do tipo pesquisa-ação, usou-se como procedimentos metodológicos entrevista do tipo grupo focal, encontros formativos semanais com os sujeitos de pesquisa (professoras do AEE da rede municipal de Fortaleza), estudos dirigidos, observação e acompanhamentos das sessões de atividades pedagógicas juntos os alunos com deficiência intelectual no AEE utilizando um software, e encontros de reflexão da prática por meio da visualização em vídeo das sessões de atividades proferidas pelas próprias professoras do AEE/sujeitos da pesquisa.

Foram realizadas ao longo desses procedimentos 10 sessões de atendimentos junto aos nossos alunos com DI no AEE, dois dias por semana, com uma hora de atendimento. Esse procedimento foi realizado em nosso próprio ambiente de sala de recurso multifuncional. No caso deste relato, devemos esclarecer que realizamos essa pesquisa junto a três alunos com deficiência intelectual, destacando neste texto nossa experiência somente junto a um desses três estudantes. Dito isso, selecionamos o aluno Vitor que tem diagnóstico de Deficiência intelectual com laudo, apresentou-se de modo assíduo a todos os atendimentos, e encontrava-se no início da pesquisa no nível silábico da escrita.

Antes das sessões com o software, vale destacar a importância dos encontros de formações - grupo formado pelas professoras do AEE (sujeitos de

pesquisa) e os professores/pesquisadores do grupo de pesquisa que coordena a experiência.

Um dos pontos triviais desses encontros formativos e de reflexão era a tomada de consciência sobre o trabalho no contexto do AEE e suas particularidades que se diferenciam da natureza daquelas realizadas em sala de aula comum - aporte que parecia ficar dubio em alguns momentos para algumas professoras em seus discursos quando iam citar exemplos de suas práticas. É válido entendermos que o Atendimento Educacional Especializado é um “serviço da educação especial que [...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008, p. s/p).

É de suma importância compreendermos que o trabalho realizado no AEE coloca-nos constantemente a frente às demandas de um público que necessitam de novos saberes; que nos provoca a fomentar junto aos estudantes atitudes e habilidades autônomas, e não replicação de ações cotidianas, comuns, repetitiva em significado. Durante esses encontros formativos e de reflexão nos emergiram diferentes questionamentos, a saber: porque os alunos com deficiência intelectual, no desenvolvimento das atividades, as resolvem de forma impulsiva, sem pensar sobre elas? Porque sentem tantas dificuldades em compreender as implicações que surgem durante o atendimento, apresentam empobrecimento de estratégias, de hipóteses qualitativas nesse processo, pensamento reflexivo sobre as atividades a resolução das atividades propostas, dificultando avanços na aprendizagem da leitura, língua escrita?

Pensando nesses questionamentos trazidos pelas professoras do AEE (sujeitos da pesquisa), os pesquisadores nos fomentaram a refletir sobre as áreas de interesse dos alunos com deficiência intelectual - no nosso caso sobre aquelas de Vitor. Nos fomentaram a pensar coletivamente e de modo colaborativo sobre o desenvolvimento dos atendimentos quanto ao tempo, recursos, mediações pedagógicas, interesses dos estudantes, fins, objetivos e transversalidade com a sala comum.

Nesses encontros formativos e de reflexões sobre nossa atuação no AEE, foi percebido o quanto não dávamos voz aos alunos com deficiência intelectual, trazendo, na maioria das vezes, atividades com base apenas nos estudos de caso realizados focando em aportes muito mais cognitivos e acadêmicos. Nossas discussões nos fizeram perceber que nossos estudantes apresentavam

maior interesse e envolvimento nas atividades propostas quando utilizávamos recursos digitais.

Percebeu-se ao longo desses encontros que os alunos mostravam comportamentos de impulsividade na resolução de problemas - dentre os nossos três atendimentos, principalmente Vitor. As resoluções de problemas a priori eram realizadas por meio de uma perspectiva de ensaio e erro, sem reflexão sobre a resolução do que estava sendo proposto. Fora nesse contexto formativo e de reflexão que pensamos, observamos, pesquisamos e ainda com a contribuição dos momentos de estudos proposto na pesquisa de pós-doutorado que atuamos como sujeito colaborador que refletimos acerca de quais estratégias poderiam majorar maior controle da impulsividade, quais seriam as estratégias de regulação mais adequada para Vitor de forma a levá-lo a pensar em estratégias de aprendizagem para resolução do que estava sendo proposto de atividade para ele.

Para compreendermos a importância daqueles questionamentos, foi fundamental ao longo das sessões de atendimentos ao Vitor, nos debruçarmos no interior de um processo formativo coletivo e colaborativo acerca das definições e princípios que versam o desenvolvimento e aprendizagem de uma pessoa com deficiência intelectual. Essa tipologia de deficiência consiste em uma fragilidade na emergência e no gerenciamento dos mecanismos de aprendizagem (SILVA, 2016, 2021). Está associado a uma certa fragilidade de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade em comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho, segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR³) e o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V⁴).

3 American Association on Mental Retardation (AAMR), é uma organização que propôs um sistema em 2002 para definir a deficiência mental, diagnosticá-la, classificá-la e planejar sistemas de apoio. A 11ª edição do manual da AAIDD (2010) teve sua organização em um contexto de discussões do Comitê sobre Terminologia e Classificação. Esse comitê é composto por 18 pesquisadores, professores de universidades nos Estados Unidos, México e Espanha.

4 O DSM-5, da American Psychiatric Association, é uma classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos. Com sucessivas edições ao longo dos últimos 60 anos, tomou-se uma referência para a prática clínica na área da saúde mental. O DSM-5 se propõe a servir como um guia prático, funcional e flexível para organizar informações que podem auxiliar no diagnóstico preciso e no tratamento de transtornos mentais.

De acordo com DSM V, a Deficiência intelectual atualmente intitulada como Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (TDI) é um distúrbio com início no período de desenvolvimento, que inclui déficits de funcionamento tanto intelectuais e adaptativos em domínios conceituais, sociais e práticos. Os três seguintes critérios devem ser atendidos:

A. Déficits nas funções intelectuais, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamentos abstrato, julgamento, aprendizado acadêmico, aprender com a experiência, confirmada tanto por avaliação clínica e individualizada, quanto por testes de inteligência padronizados. B. Os déficits no funcionamento adaptativo que resultam em incapacidade de cumprir e de desenvolver padrões socioculturais para a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio, os déficits adaptativos limitam o funcionamento em uma ou mais atividades de vida diária, tais como comunicação, participação social e uma vida independente, através de vários ambientes, como casa, escola, trabalho e comunidade.

Ao longo dos nossos estudos nos foi apresentado que algumas investigações mostraram avanços no campo da leitura e da escrita em pessoas com TDI (BONETI, 1995, 1996, 1997, 1999; BONETI, SAINT-LAURENT, GIASSON, 1995; FIGUEIREDO, 2004; GOMES, 2001, 2006). Também nos foi apreendido, com base em diferentes pesquisas e principalmente na pesquisa de Silva (2016), que essas pessoas apresentam níveis conceituais de escrita semelhantes àqueles identificados por Ferreiro e Teberosky (1999) em crianças sem deficiência intelectual. De modo semelhante ao que estudamos e o que foi posto na pesquisa de referência, confirmamos que Vitor apresentava também certas particularidades/dificuldades quanto ao tempo de aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura, melhorando seu desempenho quando inserimos em nossa metodologias algumas estratégias destacada, principalmente pelos estudos do professor Poulin.

Para tanto, organizamos em grupo uma sequência didática que iniciasse sobre a explorar o layout do software, solicitando do aluno o levantamento de hipótese de como poderia realizar a atividade proposta - semelhante a uma predição; o questionamos se já fizera outra atividade parecida, se conseguiria resolver sozinho, se tinha alguma dificuldade, se entendeu o que a questão estava solicitando, dentre outros questionamentos. Para a resolução desses e de outros problemas ao longo da sessão recorremos a outros recursos para auxiliar

o aluno, como: apresentação de tarjetas, análise estrutural de palavras, formação de novas palavras, rimas, associação gravura-nome, encontrar a palavra em destaque no caça palavras. Utilização do dedo do próprio aluno para auxiliar na leitura do jogo - essa estratégia para Vitor foi fundamental pois o auxiliou na autonomia de sua leitura, auxiliando o rastreamento visual. Foi percebido que essa tática fazia com que ele fixasse o olhar e atenção voltada ao que estava sendo proposto. Importante ressaltar que uma estratégia utilizada, antes da realização das atividades foi o uso de uma sequência de três imagens apresentadas no início de cada sessão, a partir do quinto atendimento da pesquisa. A primeira mostrava o rosto de uma pessoa com expressão de reflexão, representando o momento de pensar sobre o que estava proposto; a segunda era de uma boca, simbolizando a etapa de compartilhar ou expressar o pensamento sobre o que estava proposto; e a terceira, de uma mão escrevendo, sinalizando o momento de realizar a atividade proposta. Essas imagens foram fundamentais para Vitor, pois o ajudaram a estruturar seu pensamento reflexivo sobre a tarefa, evitando que ele agisse impulsivamente, por tentativa e erro, sem antes refletir sobre o que estava fazendo. Como sujeito de pesquisa de pós-doutorado, observou-se avanços gradativos no desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, principalmente quanto à impulsividade e na sua auto-regulação.

Percebeu-se que Vitor, ao chegar à sala do AEE para uma sessão, quando lhe era solicitado a relembrar o que acontecera no atendimento anterior, o mesmo relatava as atividades que fora realizada com detalhes e como ele desenvolveu. Ao ser proposto as atividades do atendimento atual o mesmo já levantava hipótese de como deveria fazer, apesar de ainda sentir-se inseguro com relação a realização de algumas atividades de maior concentração, atenção e complexidade.

A impulsividade é um comportamento frequentemente observado em pessoas com deficiência intelectual, que as leva a enfrentar desafios de maneira imediata, sem reflexão ou planejamento, resultando em dificuldades para analisar e avaliar suas respostas. É comum que crianças com esse perfil tenham dificuldades em esperar sua vez em várias situações. Além disso, a regulação do pensamento envolve a capacidade de uma pessoa tomar consciência de suas ações, controlando e organizando o que pretende fazer, permitindo um monitoramento voluntário de seus comportamentos. Para Butler e Winne (1995, 1998) A autorregulação é descrita como um processo dinâmico em que o indivíduo planeja, monitora e avalia sua aprendizagem. Winne e Hadwin (1998) destacam a

relevância da mentalidade da pessoa em relação à tarefa e ao contexto, além de outros fatores cognitivos que se mostram importantes, especialmente nas etapas de definição e avaliação da tarefa.

Pessoas com deficiência intelectual frequentemente enfrentam dificuldades na criação de estratégias de autorregulação, devido a dificuldades na organização do pensamento e nos mecanismos de aprendizagem. O contexto desafiador em que estão inseridas, juntamente com as mediações propostas pelo professor, que atua como uma ponte entre o conhecimento e o aluno, pode facilitar a promoção dessas estratégias. O mediador desempenha um papel crucial nesse processo de conscientização sobre a regulação. Pesquisas de diversos autores ressaltam a importância da atuação do mediador na regulação de indivíduos com deficiência intelectual.

Para Richard (2001), o mediador é a pessoa que atua entre o mundo externo e a criança em processo de aprendizagem. Ele recebe as mesmas informações que a criança, mas sua função é preparar, selecionar e organizar essas informações para ajudar a criança a estruturar seu pensamento e facilitar seu aprendizado. Dito isso, compreendemos como sujeitos da pesquisa e professores mediadores que a interação social desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem, sendo que o aprendizado acontece por meio da interação entre o mediador e o sujeito que está sendo mediado (VYGOTSKY, 1998; DOISE e MUGNY, 1981; BRUNER, 1997).

De acordo com Vygotsky (2021, 2022), o conceito de “mediação” é um dos pilares em sua teoria, pois ele considera que ferramentas culturais, a linguagem e as interações sociais impulsionam o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual. Desse modo, as limitações cognitivas não devem ser vistas como barreiras intransponíveis; ao contrário, os educadores são incentivados a refletir sobre as práticas pedagógicas, as formas que esse estudante aprende, suas necessidades específicas, os caminhos para seu desenvolvimento e o ambiente de ensino para promover o crescimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Para Vygotsky (2021, 2022), a criança em fase escolar, ao se engajar em interações sociais e receber mediação pedagógica, encontra um caminho, estratégias que facilita a construção de conhecimento. Esse autor, concebe a mediação como um processo dinâmico de intervenção, no qual o aluno, como um ser em constante construção, socializa e desenvolve seu conhecimento. Isso corrobora com a relevância do papel do professor como mediador na construção

do saber do aluno com D.I, cuja mediação é essencial para o desenvolvimento e para o seu aprendizado efetivo.

Desta forma, é importante destacar que, como sujeito de uma pesquisa dessa natureza, ter a compreensão do meu papel como mediador foi fundamental para conduzir Vitor a elaborar e organizar seu pensamento, por meio de estratégias de regulação - esta, por sua vez, referendada em Feuerstein (1994). Essa estratégia de ensino estudada e exercitada nessa pesquisa por mim como sujeito me fez perceber mudanças qualitativas em minha própria prática pedagógica como professora do AEE, e as lacunas no meu processo formativo. É válido destacar que essa estratégia possibilitou conduzir o mediado (Vitor) a considerar diferentes possibilidades de atuação em relação ao que foi proposto incentiva-o a refletir sobre suas abordagens na resolução de problemas, pensar sobre o que estava proposto de forma reflexiva e externar seu pensamento. Esse processo estimula a formulação de hipóteses e a organização do pensamento, contribuindo para o controle da impulsividade, haja vista que compreendamos que “mediar a regulação do comportamento cria no indivíduo a flexibilidade e a plasticidade necessárias para que esse mesmo indivíduo tenha autonomia na decisão de iniciar o comportamento ou de inibi-lo.” (FEUERSTEIN, 1994, *apud* VIANA, 2016, p. 91).

A experiência como sujeito e observadora participante revelou que o uso de recursos digitais e as mediações durante as atividades para alunos com deficiência intelectual foram fundamentais para a construção de estratégias de aprendizagem dos alunos com DI, principalmente de Vitor. Essas abordagens contribuíram para um maior controle da impulsividade dos alunos, promovendo a regulação ao incentivar a reflexão, a criação de hipóteses e a consideração de atividades previamente resolvidas, permitindo que se envolvessem mais efetivamente nas propostas e na organização e planejamento para resolução do que estava proposto de atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vários momentos, no decorrer desses atendimentos, percebemos o envolvimento do aluno, planejamento para resolver as atividades, pensamento reflexivo sobre a atividade, vontade de acertar, vibração com o acerto, avanços significativo na evolução da leitura e escrita, já realizando leitura de palavras, associando palavras ao nome, consciência dos sons semelhantes, rimas, reali-

zando a leitura do layout dos jogos, fazendo uso da memória, demonstrando maior envolvimento na atividade, em virtude de controle da impulsividade, descartando o exercício do ensaio/erro.

Evidenciamos, com essa importante participação, que o aluno com deficiência intelectual é capaz de desenvolver estratégias de aprendizagem a partir de seu envolvimento na atividade proposta, com maior controle de sua impulsividade, desde que lhe sejam ofertado recursos e mediações favoráveis a sua aprendizagem.

Ressaltamos que os resultados evolutivos desse aluno refletem em todo seu desenvolvimento, em todos os contextos de aprendizagem, em especial sala de aula regular. Finalizo com um comentário da professora da sala de aula regular sobre o desempenho dele depois das sessões de mediação da pesquisa de pós-doutorado na qual participamos como sujeitos:

“Não sei o que está acontecendo esse aluno nos atendimentos do AEE, somente sei que Vitor melhorou significativamente no comportamento, nas atitudes e aprendizagem, agora quer resolver todas as atividades que são propostas e me procura para ajudá-lo a compreender a proposta”.

Do ponto de vista como sujeito aprendente de uma pesquisa-ação colaborativa que envolveu um processo de formação e reflexão da prática pedagógica e da mediação, devemos ressaltar que esses momentos foram essenciais para promover mudanças efetivas em minhas práticas pedagógicas voltadas para os três alunos com deficiência intelectual - principalmente junto a Vitor. O tipo de formação empreitada pela pesquisa foi além da simples transmissão de conteúdos teóricos, pois buscou proporcionar experiências práticas e reflexivas que nos capacitaram a entenderem as especificidades e potencialidades de cada aluno com deficiência intelectual atendido por cada uma das professoras participantes.

Esse processo formativo aliado ao acompanhamento das sessões de atendimentos e as reflexões por meio da visualização de nossas práticas em sala de recursos multifuncionais foi bem estruturada, incluindo a análise de diferentes abordagens pedagógicas, a importância da inclusão e da diversidade, e o desenvolvimento de estratégias que respeitem o ritmo e as necessidades individuais dos estudantes. Em nossas discussões coletivas, os pesquisadores sempre nos lembravam que educadores bem preparados são mais propensos a criar ambientes de aprendizagem que estimulam a autonomia, a autorregulação, o

envolvimento dos alunos, seus desenvolvimento, principalmente para aqueles com deficiência intelectual.

Do ponto de vista de professoras do AEE, é de suma importância alertarmos o poder público sobre a importância do investimento em formações qualitativas, que atendam as reais necessidades dos professores, haja vista que as instituições educacionais não apenas capacitam seus educadores, mas também contribuem para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Isso resulta em práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, que respeitam e valorizam as singularidades de cada aluno, promovendo um aprendizado mais significativo e inclusivo. Dessa forma, essa experiência nos serve também como um alerta para a qualidade das formações continuadas, e que sejam de qualidade focadas na necessidade formativa dos docentes e do contexto interna de cada instituição escolar; pensando desta forma seguiremos com em passo firme é fundamental para transformar a realidade educacional e proporcionar oportunidades equitativas para todos.

REFERÊNCIAS

BONETTI, Rita Vieira de Figueiredo. *A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual*. Trabalhos apresentado na 20º Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.

_____. *A representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual*. Educação em Debate, vol. 1. n° 37, Fortaleza, edições da Universidade Federal do Ceará, 1999.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. MEC / SEESP / DPEE, 2008.

BUTLER, D. L.; WINNE, P. H. Feedback and self-regulated learning: A theoretical-synthesis. **Review of Educational Research**. 65, p. 245-281. 1995.

DOISE, W.; MUGNY, G. Le développement social de l'intelligence. Paris: Inter Éditions, 1981.

FERNANDES, Anna Costa; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A apropriação de estratégias de escritas por alunos com deficiência intelectual. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira

de; ROCHA, Sílvia Roberta da Mota; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Práticas de leitura: no contexto da escola das diferenças. Fortaleza: UFC. 2010. p. 41-60.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *El aprendizaje de la lengua escrita en sujetos con deficiencia mental*. IV Congreso Internacional sobre adquisición de las lenguas del estado. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2005.

_____. *Interpreting writing of children with intellectual disabilities: a comparative study*. L1 Educational Studies in Language and Literature, v. 7, p. 63-79, 2007.

_____. *Relatório técnico de pesquisa: projeto gestão da aprendizagem na diversidade*. Universidade Federal do Ceará - CAPES. 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. FERNANDES, A. C. *A importância da mediação pedagógica na apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual*. In: 19º Encontro de pesquisa educacional Norte e Nordeste, João Pessoa. 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. et al. *Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. "Como subir nas tranças que a bruxa cortou"? Produção textual de alunos com síndrome de Down. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação v. 1, p. 290, 2006.

KATIMS, D. S. *Emergency literacy in preschool children with disabilities*. Learning Disability Quarterly. nº 17, p. 58-69. 1994.

LUSTOSA, Francisca Geny. *Concepções de deficiência mental e prática pedagógica: contexto que nega a diversidade*. Fortaleza, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, 2002.

MARTINS, Nadia Cesar da Silveira. *Crianças com síndrome de Down: relações entre a fala, gestos, e produção gráfica*. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 1996.

PAOUR, J. L. *modele cognitif et developmental du retard mental: pour comprendre et intervenir*. Université de Provence : Marseille, 1991. (Tese professor titular).

ROCHA, S. R. M, ALVES, J. G. & NEVES, H. S. F. das. *Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades*. In Revista de Educação Especial/

Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, nº 24, Santa Maria, 2004. v. 29, ISSN: 1808 – 270x.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. FIGUEIREDO, Rita Vieira de. FERNANDES, Anna Costa. *Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental*.p. 72/82, IN: GOMES, Adriana L. Limaverde... [et al.].- Deficiência mental, Atendimento Educacional Especializado, São Paulo : MEC/SEESP, 2007.

SILVA, Camila Barreto. A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2012.

SILVA, Camila Barreto. A aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual. 2016. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2016.

VIANA, Flávia Roldan. Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada. Fortaleza: UFC, Tese Doutorado – Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – UFC, 2016.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Problemas de Defectologia. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239p., v. 1.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Tomo cinco: fundamentos de defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022. 488p.

WINNE, P. H.; HADWIN, A. F. Studying as self-regulated learning. Citédans ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (éd.). Handbook of self-regulation of learning and performance. New York, NY :Routledge. 1998.