

## POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

**EIXO TEMÁTICO:** 03  
**TIPO DO ESTUDO:** PC

SILVA, Jocilene Maria da Conceição

e-mail: [jocilene.silva@semed.manaus.am.gov.br](mailto:jocilene.silva@semed.manaus.am.gov.br)

Doutorado em Estudos da Criança- Educação Especial-UMINHO; Pedagoga; Assessora Pedagógica da Gerência de Educação Especial- Secretaria Municipal de Educação de Manaus

\*SERRANO, Ana Maria da Silva Pereira Henriques

e-mail: [serrano@ie.uminho.pt](mailto:serrano@ie.uminho.pt) Doutorado em Estudos da Criança – Educação Especial- UMINHO; Psicóloga; Professora Associada do Departamento de Psicologia da Educação Especial (DPEE)- Universidade do Minho

**RESUMO:** O presente artigo é um recorte da tese concluída: “Inclusão de alunos com deficiência intelectual nas turmas regulares do ensino fundamental na cidade de Manaus: uma análise crítica a partir das vozes dos sujeitos envolvidos no processo”. O objetivo deste foi verificar os impactos da política de inclusão implementada pelo sistema público municipal da cidade de Manaus na participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual incluídos em turmas regulares do Ensino Fundamental. A investigação foi qualitativa, bibliográfica e de campo, realizou-se também estudos de caso. Os dados foram coletados por meio de observações participantes e testes para verificação da aprendizagem de conhecimentos de Língua Portuguesa. Os participantes do estudo foram cinco docentes e cinco estudantes com deficiência Intelectual matriculados em turmas regulares do ensino fundamental. Os dados foram analisados seguindo-se os pressupostos da análise de conteúdo. Os resultados demonstraram que há lacunas tanto na participação quanto na aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual em função de alguns fatores, dentre eles pela redução dos dias de frequência nas turmas regulares e pela falta de conhecimento dos docentes sobre adaptações curriculares, levando-os a realizarem atividades mais simples, totalmente desassociadas dos conteúdos curriculares. Percebe-se que devem ser realizadas políticas de formação de professores para melhoria da aprendizagem dos estudantes com DI.

**Palavras-chave:** inclusão. deficiência intelectual. ensino fundamental.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão é um movimento que reconhece a existência da diversidade humana e os direitos de igualdade de todas as pessoas. Dessa forma, foram criadas leis para garantir aos grupos outrora marginalizados e excluídos, o usufruto de bens materiais e acesso a serviços sociais e culturais. Assim, as instituições que antes estavam organizadas para atender grupos seletos e homogêneos, tiveram que se reorganizar para atender a diversidade, ou seja, pessoas com diferentes características sociais, étnicas, físicas, psicológicas, intelectuais, dentre outras.

Esse novo panorama, exigiu que vários espaços e setores da sociedade, dentre eles, o setor educacional, fossem reestruturados e organizados para receber e desenvolver trabalho pedagógico adequado às demandas de estudantes com características diversas, que deveriam ser educados frequentando os mesmos lugares e estudando todos juntos. Dessa feita, as instituições escolares, passam a atender sem discriminações todos os estudantes, tendo que garantir a acessibilidade, equidade e ensino e aprendizagem de qualidade.

Vários documentos de âmbito internacional<sup>1</sup> e nacional<sup>2</sup> resguardam os direitos de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial<sup>3</sup>, dentre eles, podemos citar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o qual estabelece que os principais objetivos da inclusão são de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>4</sup> e altas habilidades/ superdotação.

Nesse estudo, nossos olhares voltam-se para os sujeitos com Deficiência Intelectual - DI que hoje por força das leis de inclusão, adentram as salas de aula regulares das escolas brasileiras, pois seus direitos estão assegurados nos citados documentos legais. Quanto ao acesso, a cada ano aumenta o número de matrículas de estudantes com diagnóstico de DI nas turmas regulares do ensino fundamental das escolas municipais de Manaus - Amazonas. Porém, faltam dados sobre a participação e aprendizagem dos estudantes com DI.

---

<sup>1</sup> Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994).

<sup>2</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (1996); Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

<sup>3</sup> (Estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades / Superdotação).

<sup>4</sup> O atual termo utilizado é Transtorno do Espectro Autista.

Diante do que foi descrito, a pesquisa apresenta os resultados de uma investigação bibliográfica e empírica, na qual foram realizados estudos de caso em cinco instituições de ensino do sistema público municipal de Manaus que possuem estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos, dentre eles, estudantes com diagnóstico de DI. O objetivo do estudo foi verificar os impactos da política de inclusão implementada pelo sistema público municipal da cidade de Manaus na participação e aprendizagem dos estudantes com DI incluídos nas turmas regulares do Ensino Fundamental.

O que nos motivou ao desenvolvimento da presente investigação foi a experiência de mais de 25 anos de trabalho na área da educação e por estar atuando há 15 anos na Gerência de Educação Especial, tendo a oportunidade de estar próxima aos docentes que atuam na modalidade de Educação Especial e aos estudantes público-alvo da educação especial incluídos.

Durante todo esse período, foi possível observar que a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial incluídos nas turmas do Ensino fundamental tem o diagnóstico de DI. Além disso, deu para perceber que esses estudantes sempre apresentam baixos índices de aprendizagem. Dessa forma, a questão que norteou o estudo foi a seguinte: Qual a relevância da política de inclusão educacional no processo de participação e aprendizagem dos estudantes com DI?

É válido ressaltar que dialogar sobre a DI é muito importante, visto que esses sujeitos também merecem ser aceitos e respeitados independentemente de suas características diferentes, além de que a política de educação inclusiva prevê a valorização das diferenças e singularidades dos estudantes. Assim, o setor educacional deve propiciar experiências significativas que permitam a todos, inclusive aos estudantes com deficiência, o alcance da aprendizagem.

Consideramos esse estudo de grande importância pela pouca quantidade de pesquisas com a temática na cidade de Manaus-Amazonas, também porque pode ser fonte para novas investigações sobre inclusão de estudantes com DI.

## 2 MÉTODO

A presente pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, visto que efetivou-se uma pesquisa de cunho social, envolvendo percepções e comportamentos de pessoas, que são os profissionais da área da educação e estudantes com diagnóstico de DI.

Minayo et al (2015, p.21), abordam que a pesquisa qualitativa se preocupa com estudos que envolvem “questões particulares advindas do conjunto de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, que são objetos de estudo das ciências sociais e que, por isso, não podem ser expressas por meio de quantificação”.

Foram realizadas coletas de dados em campo, visando o entendimento das percepções e sentimentos dos sujeitos participantes. Creswell (2014) menciona que a pesquisa de campo busca as informações diretamente no local em que acontece o fenômeno estudado, por meio do contato direto com as pessoas envolvidas, exigindo do pesquisador encontros que o aproximem desses sujeitos.

Também realizamos estudos de caso por considerá-los mais adequados aos nossos objetivos. Godoy (1995), menciona que o estudo de caso, busca analisar de forma aprofundada uma unidade social que pode ser um ambiente, um profissional, um aluno, uma empresa, uma grande indústria etc. Optou-se pela realização de estudos de casos coletivos, pois analisou-se conjuntamente o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual em cinco (05) diferentes instituições de ensino, da rede pública municipal de Manaus.

Os instrumentos de coleta foram observações participantes e testes para verificação da aprendizagem dos estudantes com DI. Angrosino (2009) afirma que a observação participante é assim denominada pelo fato de o investigador interagir com os sujeitos envolvidos na pesquisa em seu próprio ambiente, no qual ao mesmo tempo em que afeta esses sujeitos, também é afetado.

Assim, realizaram-se as observações no ano de 2022, em dois momentos, o primeiro ocorreu no início do ano letivo, no mês de março, com a aplicação de uma pequena avaliação inicial de Língua Portuguesa, com o objetivo de sondar conhecimentos referentes à consciência fonológica, conhecimento de letras, conhecimento de grafemas e leitura para verificar em qual fase do processo de aquisição da leitura e da escrita os estudantes se classificavam.

O segundo aconteceu ao final do período letivo, no mês de novembro, no qual realizamos uma avaliação final de Língua Portuguesa para verificar os mesmos aspectos verificados no primeiro momento, a fim de analisar se ocorreram possíveis avanços na aprendizagem dos estudantes.

Os estudantes envolvidos na pesquisa, foram estudantes com DI matriculados em turmas regulares do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e em Salas de

Recursos Multifuncionais no contraturno. Para preservação de suas identidades, esses estudantes foram identificados como: Estudante da Escola A- EEA, Estudante da Escola B- EEB, Estudante da Escola C- EEC, Estudante da Escola D- EED e Estudante da Escola E- EEE. Os dados coletados através da realização dos estudos de caso nas cinco instituições de ensino, foram analisados à luz da análise do conteúdo de Bardin (2011).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Secretaria Municipal de Educação-SEMED de Manaus propõe a utilização do Currículo Escolar Municipal - CEM (2021) para nortear o trabalho pedagógico e orienta os docentes a realizarem adaptações curriculares, para atenderem as necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. De acordo com o CEM (2021), nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental os estudantes devem desenvolver habilidades de leitura e escrita e no 3º ano devem desenvolver a ortografização.

Conforme está previsto no CEM (2021), durante o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, os estudantes deverão desenvolver as seguintes habilidades: Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (Manaus, 2021, p. 285).

O Currículo Escolar Municipal afirma que os pilares essenciais para o processo de alfabetização são: a consciência fonêmica, a instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão de textos e a produção escrita.

A proposta de alfabetização da SEMED de Manaus segue os princípios da teoria de Ehri (2014), a qual divide o processo de aquisição da leitura e da escrita em quatro diferentes fases que são: 1-Pré- Alfabética, 2- Alfabética Parcial, 3- Alfabética Completa e 4-Alfabética Consolidada. Estas fases diferenciam-se em função do tipo de conhecimentos adquiridos sobre o sistema alfabético do leitor e as estratégias que ele utiliza para reconhecer as palavras escritas.

Assim, realizamos os estudos de caso, e passamos a observar os estudantes. A estudante da escola A -EEA possui diagnóstico de DI, no período das observações estava com nove anos e frequentava uma turma regular do 3º ano do Ensino Fundamental. Em acordo estabelecido entre a escola e seus pais, ela entrava às 7:00 da manhã e saía às 10:00 horas, que era uma hora antes da saída das outras crianças. Não foi disponibilizado profissional de apoio escolar para a estudante.

Ela estava matriculada na SRM para receber o AEE, mas não frequentava, também não participava de nenhuma terapia. Morava na companhia de seus pais e de uma irmã mais nova, a família da estudante não acreditava em progressos em sua aprendizagem. A professora oferecia diariamente atividades de coordenação motora e pintura de desenhos para a estudante. Dessa forma, a docente acreditava estar “adaptando” as atividades.

Após o primeiro período de observações e a realização da primeira avaliação, a estudante foi classificada na primeira fase do processo de leitura e escrita, ou seja, na fase pré- alfabética. Ao retornarmos à escola, no mês de novembro de 2022, foi realizada a avaliação final com questões similares à avaliação realizada no mês de março, mas não foram percebidas mudanças significativas no desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita da estudante.

O estudante da escola B- EEB no momento da pesquisa estava com 08 anos de idade e frequentava uma turma regular do 2º ano do Ensino Fundamental. Ele frequentava as aulas no turno vespertino (13:00 às 17:00 h) e ficava na escola durante as 4 horas diárias estabelecidas no calendário escolar anual. Também frequentava duas vezes na semana, a SRM no turno matutino, e fazia fonoterapia duas vezes na semana.

Ele vivia com os pais biológicos e sua mãe contribuía muito para o seu desenvolvimento na escola. Em alguns momentos, no ambiente escolar, o estudante apresentava um comportamento agitado e por qualquer descuido, fugia da sala de aula, o que levou a docente a solicitar ajuda de todos os funcionários da escola que se disponibilizaram a auxiliá-la.

Assim, todas as vezes que o estudante saía da sala, o porteiro prontamente pegava-o pelas mãos e o entregava à sua professora. No horário do lanche, quando jogava o prato e o copo para cima, uma auxiliar de serviços gerais pegava-o pelas mãos e o orientava a colocar os objetos dentro do balde. Na sala de aula, quando pegava a mochila dos colegas e jogava-as no chão, sua professora o repreendia e

orientava a pegar a mochila dos colegas e colocar novamente no lugar correto.

A docente oferecia atividades contendo os mesmos conteúdos trabalhados com os demais estudantes da turma, porém com adaptações, geralmente com acréscimo de imagens, e ainda, paralelamente trabalhava conteúdos mais básicos que ele ainda não havia aprendido.

Ele estava aprendendo a escrever seu nome e começando a identificar os numerais. A professora geralmente trabalhava numerais relacionando-os às quantidades utilizando recursos concretos. No momento da aplicação da avaliação inicial, o estudante foi classificado na primeira fase do processo de leitura e escrita, na fase pré- alfabética. No momento do retorno à escola no mês de novembro, foram verificadas melhorias em sua aprendizagem.

O estudante estava lendo e escrevendo as vogais, lendo as junções e identificando todas as letras do alfabeto e seus devidos sons. Conseguia escrever seu nome sem ajuda e copiando pequenos textos em seu caderno. Reconhecia os numerais de 0 a 20, relacionando-os às suas quantidades, identificava formas geométricas, cores primárias e secundárias e possuía noções de adição.

A professora relatou que deu continuidade ao trabalho pedagógico, estimulando a participação do estudante em todas as atividades, realizando adaptações curriculares dos mesmos conteúdos trabalhados com o restante da turma e utilizando vários recursos como numerais, letras móveis e jogos. Ao realizar a avaliação final para verificar a fase do processo de leitura e escrita, o estudante foi classificado na segunda fase, fase alfabética - parcial.

O estudante da escola C- EEC, no momento da pesquisa possuía 10 anos e estava matriculado em uma turma regular do 3º ano do Ensino Fundamental. Morava com sua mãe e mais cinco irmãos e frequentava as aulas no turno matutino. No turno vespertino frequentava a SRM, na qual só podia comparecer uma vez na semana, pois sua família só tinha condições de levá-lo um dia no contraturno. Ele não estava participando de nenhuma terapia.

As atividades oferecidas para o estudante pela professora, na maioria das vezes, eram diferenciadas das atividades dos demais, pois os conteúdos eram totalmente diferentes e as atividades eram muito repetitivas, geralmente atividades de coordenação motora fina, pintura, recorte e colagem.

Em um dos dias de observações, a professora comentou que não era possível realizar nenhuma adaptação curricular para o estudante C, devido ao seu nível de

conhecimento estar muito abaixo do normal, e só estava na turma regular por causa da tal “inclusão”.

Após a aplicação das atividades, o estudante foi classificado na primeira fase do processo de aquisição da leitura e da escrita que é a fase pré- alfabética. No retorno a escola no mês de novembro, o estudante permanecia com as mesmas dificuldades e foi novamente classificado na fase pré- alfabética.

A estudante da escola D- EED no período da realização da pesquisa tinha 9 anos de idade e estava matriculada em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Ela vivia com seus pais e com três irmãos mais velhos. Estudava no turno vespertino e no turno matutino frequentava a SRM duas vezes na semana às quartas e quintas-feiras. Nasceu prematura de 6 meses e tinha diagnóstico de DI.

Ela era acompanhada regularmente por um médico neurologista, porém não participava de nenhuma terapia. Geralmente realizava atividades de recorte, colagem e pintura. Não conseguia ainda realizar cópia de palavras, somente tracejava algumas letras na forma bastão, porém sem identificá-las.

A professora era muito atenciosa, entretanto, não conseguia relacionar as atividades que oferecia à estudante aos conteúdos que ensinava aos demais colegas da turma. Com a aplicação da avaliação inicial para verificação da fase do processo de aquisição da leitura e da escrita, a estudante foi classificada na fase pré- alfabética. E com a aplicação da avaliação final, foram constatados poucos avanços e novamente foi verificado que a estudante permanecia na primeira fase.

O estudante da escola E- EEE tinha 8 anos e estava matriculado em uma turma regular do 1º ano do Ensino Fundamental no turno matutino. No contraturno, frequentava regularmente a SRM. Porém nos dias de frequência da SRM, ele saía mais cedo da turma regular. Além da DI, o estudante também tinha diagnóstico de epilepsia. Ele residia com seus pais e três irmãos.

Na escola, conseguia compreender várias instruções da professora e realizar as atividades de vida diária com independência, porém, apresentava dificuldades para compreender informações e comandos mais complexos. Não identificava letras nem numerais, mas reconhecia objetos em imagens e criava pequenas historinhas. A professora era muito atenciosa, no entanto não realizava as adaptações curriculares necessárias, oferecendo somente atividades de pintura e coordenação motora fina. No primeiro momento em que foi aplicada a avaliação, o estudante foi classificado na primeira fase do processo de aquisição da leitura e da escrita. No segundo momento,

ao final do ano letivo, ainda permanecia na primeira fase.

Ao final da pesquisa, constatou-se que somente o EEB, conseguiu obter avanços em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, enquanto os demais EEA, EEC, EED e EEE, não apresentaram indícios significativos de melhorias ou progressos em sua aprendizagem.

Ao analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras das turmas regulares nas quais os estudantes EEA, EEC, EED e EEE frequentavam, foram notórias as dificuldades dessas profissionais para a realização de uma prática pedagógica satisfatória e significativa, capaz de contribuir de fato para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes.

O fato dos estudantes EEA, EEC, EED e EEE estarem realizando atividades diferentes das atividades realizadas pelos demais estudantes de sua turma e totalmente desassociadas dos conteúdos previstos no currículo, ocasionaram danos ao seu processo de aprendizagem. Conforme afirma Redig (2010), um dos maiores obstáculos ao processo de inclusão dos estudantes com DI são os conteúdos transmitidos a eles, pois são transmitidos sem nenhum significado e não são compatíveis ao ano\ série que eles frequentam. Durante as observações nas salas de aula, foi possível perceber que as docentes não realizaram a flexibilização e as adequações curriculares necessárias, e sim eliminaram conteúdos de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes, substituindo-os por outros muito mais fáceis.

A situação contrapõe a ideia defendida por Vygotsky (1997), quando ele diz: Ainda que as crianças mentalmente atrasadas estudem mais prolongadamente, ainda que aprendam menos que as crianças normais e ainda que, por fim, se lhes ensine de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que as demais crianças, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem dela em certa medida, como os demais.

A redução do horário de aulas da estudante EEA que permanecia na escola somente por um período de três horas diárias e as saídas mais cedo do estudante EEE, fragilizava ainda mais a sua aprendizagem, além de alijá-los do seu direito de frequentar a escola por 4 horas diárias por 200 dias letivos. Esse direito está previsto no artigo 24, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases 9394\96:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada

de acordo com as seguintes regras comuns: I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (Brasil, LDBN 9694/96, p.32).

Através das observações no segundo momento de retorno as escolas, foi notório que as docentes não tiveram a preocupação de organizar e realizar intervenções pedagógicas visando o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, visto que ao final do ano, observou-se que as atividades oferecidas para eles continuavam sendo dissociadas dos objetos de conhecimento (conteúdos) curriculares.

Segundo Cunha et Magalhães (2011) as instituições escolares devem conhecer o nível de desenvolvimento de seus estudantes, motivando-os e trabalhando em prol de novas conquistas psicológicas, não realizando um trabalho direcionado para atender as etapas cognitivas e intelectuais já alcançadas, devem dispensar esforços para que os estudantes atinjam outros estágios e adquiram outros conhecimentos ainda não incorporados em suas estruturas cognitivas, dessa forma, os professores devem estar cientes de sua função e de seu papel que é o de intervir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, estimulando-os para que ocorram progressos em sua aprendizagem que com certeza não aconteceriam de forma espontânea.

É necessário entender que o processo ensino aprendizagem dos estudantes com diagnóstico de DI inclusos em turmas regulares, deve percorrer os mesmos passos do processo de ensino dos demais estudantes de sua turma, exigindo apenas que sejam realizadas as adequações curriculares para ajudá-los na apropriação dos conhecimentos.

Dessa forma, os objetos de conhecimento (conteúdos) devem ser adaptados para permitir sua maior e melhor compreensão, porém não devem ser substituídos por outros, nem desagregados ou desassociados dos conteúdos transmitidos e ensinados para os outros estudantes da mesma classe.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização do estudo, ficou evidente que as escolas receberam os estudantes, porém as práticas realizadas nesses espaços, não foram suficientes para o desenvolvimento das suas potencialidades. Em função disso, é possível afirmar que não houve inclusão de fato, pois a inclusão não acontece somente dando oportunidades para os estudantes com deficiência serem matriculados nos mesmos espaços frequentados por estudantes sem comprometimentos cognitivos, ela somente acontece verdadeiramente, quando os estudantes com deficiência se sentem acolhidos e desenvolvem sentimentos de pertença, quando são preparados para a vida e quando são oferecidas as condições necessárias para aprenderem os conhecimentos previstos no currículo.

Considerando o processo de inclusão do estudante EEB, podemos afirmar que nesse caso, houve o acesso, a participação e a aprendizagem em função de alguns fatores. Em primeiro lugar, a escola se organizou para receber o estudante com DI, pois todos os funcionários abraçaram a causa, passando a auxiliar a professora que teve condições de desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório.

Outro aspecto positivo identificado no caso do EEB foi a postura da professora que se empenhou para efetuar um trabalho pedagógico a fim de atender as necessidades dele, buscando realizar as adaptações curriculares, adequando suas metodologias e organizando atividades compatíveis com o ritmo de desenvolvimento do estudante. Essa profissional não enxergou somente a deficiência, mas conseguiu antes de qualquer coisa, perceber que o estudante é um ser humano que necessita ser educado e que possui o direito de aprender como toda e qualquer criança de sua idade.

Diante dos resultados da pesquisa, é visível que no que se refere à participação e aprendizagem dos estudantes com DI em espaços de inclusão educacional (turmas regulares), o sistema público municipal de ensino do município em estudo, ainda tem muito a avançar, pois os estudantes pouco estão aprendendo os conhecimentos previstos no currículo, o avanço da maioria deles relaciona-se aos aspectos referentes a socialização e desenvolvimento de atitudes e hábitos de higiene.

É ainda de suma importância a criação de políticas de formação continuada e em serviço para que os professores consigam intervir de forma adequada na promoção da aprendizagem dos estudantes, identificando o nível de desenvolvimento

de cada um e realizando as adequações curriculares necessárias. Há a necessidade de políticas públicas para contratação de professores auxiliares ou de profissionais de apoio para ajudarem os docentes titulares das turmas, pois os docentes sozinhos com turmas numerosas sentem dificuldades para realizar um trabalho com competência.

Poucos são os estudantes com DI que conseguem atingir desenvolvimento acadêmico, ou seja, que conseguem aprender os conteúdos previstos, contudo, isso não acontece exclusivamente em função de suas condições cognitivas, mas sim em função de práticas tradicionais de professores e das precárias condições em que é desenvolvido o trabalho pedagógico, na maioria dos casos em salas de aulas superlotadas, sem o auxílio de profissionais de apoio ao estudante e ao professor titular da sala regular.

## REFERÊNCIAS

- Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*: coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise do Conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design*: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunha, A. C. B.; Magalhães, J. G. (2011). *Oficina de aprendizagem mediada*: Uma proposta de reflexão da prática pedagógica em educação inclusiva. Curitiba: Juruá.
- Godoy, A. S. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas, 35(2), 57-63.
- Ehri, L. C. (2014). *Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning*. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21.
- Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República, Casa Civil. Presidência da República, Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Presidência da

República, Secretaria Geral. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)

Minayo, M. C. S., Deslandes, S.F.; Cruz Neto, O. G. R. (2015). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (34ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Redig, A. G. (2010). *Ressignificando a Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: a visão de professores especialistas* (Dissertação de mestrado, PROPEd, UERJ).

Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Conselho Municipal de Educação. (2021). *Currículo Escolar Municipal. Manaus: MEC: CONSED: UNDIME.*

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

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial. Salamanca, Espanha.* (Tradução livre).

Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de defectologia.* In Obras completas> Tomo V. Havana: Editorial Pueblo y Educación.