



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Roberta Mendes da Silva Costa

**Estratégias e recursos de mediação pedagógica para um estudante com
deficiência intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental**

Rio de Janeiro

2022

Roberta Mendes da Silva Costa

Estratégias e recursos de mediação pedagógica para um estudante com deficiência intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Linha de Pesquisa Ensino Fundamental I.

Orientadora: Prof. Dra. Patrícia Braun

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

C837 Costa, Roberta Mendes da Silva

Estratégias e recursos de mediação pedagógica para um estudante com deficiência intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental / Roberta Mendes da Silva Costa. – 2022.

129 f.: il.

Orientadora: Patrícia Braun.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Prática de ensino - Teses. 2. Estratégias de aprendizagem - Teses. 3. Incapacidade intelectual - Teses. I. Braun, Patrícia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 371.3

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberta Mendes da Silva Costa

Estratégias e recursos de mediação pedagógica para um estudante com deficiência intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ. Linha de Pesquisa Ensino Fundamental I.

Aprovada em: 15 de março de 2022.

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Patrícia Braun (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues Silveira-UERJ

Prof^a. Dr^a Márcia Marin Vianna (Co-orientadora)
Fundação Souza Marque / Colégio Pedro II

Prof^a. Dr^a Flávia Faissal de Souza
Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ

Prof^a. Dr^a Andressa Mafezoni Caetano
Universidade Federal do Espírito Santo

Rio de Janeiro

2022

DEDICATÓRIA

A Deus por me ensinar que é possível romper, pois Você me colocou no colo todas as vezes que eu pensei que não seria capaz. Você me cercou de pessoas que me impulsionaram e me fizeram acreditar no potencial que Você mesmo havia derramado na minha vida lá na eternidade. Obrigada por me ajudar a enxergar minha identidade a partir da Sua paternidade.

AGRADECIMENTOS

A minha família nuclear, esposo e filha amada. Vocês foram incansáveis, compreenderam minhas ausências, meu choro, cansaço e em alguns momentos mal humor.

Aos meus pais por se esforçarem para oferecer sempre o melhor para meus irmãos e para mim.

Aos meus irmãos Cristiane e Robson por me incentivar a avançar.

Para minhas sobrinhas Yasmim e Sabrinna por todo carinho e apoio.

Para minha amiga Ana Paula Lopes por ser meu braço forte e minha rede de apoio, você é mais que uma amiga, é uma irmã.

A Fernanda Costa, pois você chora o meu choro e sorri com minhas alegrias.

A Geise Adriana, gratidão pela rede de apoio para eu estudar.

A professora Márcia Marin, obrigada pelo incentivo e participação nessa fase da minha vida acadêmica.

A professora Patrícia Braun, em palavras não consigo definir seu carinho, cuidado, zelo e humanidade.

RESUMO

COSTA, Roberta Mendes da Silva. **Estratégias e recursos de mediação pedagógica para um estudante com deficiência intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O debate sobre elementos, como recursos e estratégias, para a escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual é uma importante pauta para evidenciar aspectos que provejam reflexões sobre as práticas de ensino para estes estudantes. Essa dissertação analisou a configuração das estratégias e recursos didáticos para o ensino de um estudante com Deficiência Intelectual, dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública de Educação Básica. A pesquisa de abordagem qualitativa desenvolveu um estudo de caso e, para a composição dos dados, foram analisados registros de atividades escolares em cadernos, pastas e fotos referentes à escolarização do estudante. Também foi usada a técnica de pesquisa da entrevista semiestruturada com professoras envolvidas nas práticas analisadas, a partir dos materiais escolares coletados (TOZONI-REIS, 2009; STAKE, 2011; LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Inicialmente contextualizamos o cenário revelado em estudos sobre a escolarização com Deficiência Intelectual e constatamos que ainda são pouco referendadas e discutidas como são realizadas ou adotadas estratégias e recursos para estudantes com Deficiência Intelectual na Educação Básica. A maioria dos estudos apontam cenários que narram ou revelam preocupações de professores sobre como organizar o ensino para este estudante e ainda continua a ser mote de atenção a formação docente. A análise de dados revelou as atividades precisam ser organizadas planejadas e desafiadoras de modo que provoque o desenvolvimento do estudante. E estudos discutidos nessa pesquisa corroboram com a hipótese inicial sobre o papel da mediação pedagógica enquanto “peça” fundamental para o engajamento do estudante, com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem. O produto educacional intitulado “Itinerário para elaboração de recursos didáticos acessíveis” foi oriundo dessa pesquisa. Este apresenta alguns elementos didáticos usados em materiais para atividades escolares, com foco no processo de mediação para o estudante com Deficiência Intelectual.

Palavras-chave: Estratégias e recursos. Mediação pedagógica. Deficiência Intelectual.

ABSTRACT

COSTA, Roberta Mendes da Silva. **Strategies and resources for pedagogical mediation for a student with intellectual disability in the first cycle of Elementary School**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The discussion about elements, such as resources and strategies, for the schooling of students with intellectual disabilities is an important agenda to highlight aspects that provide reflections on the teaching practices for these students. This dissertation analyzed the configuration of teaching strategies and resources for the teaching of a student with Intellectual Disability, from the initial years of elementary school, in a public school of basic education. The qualitative research developed a case study and, for the data composition, records of school activities in notebooks, folders, and photos referring to the student's schooling were analyzed. It was also used the research technique of semi-structured interview with teachers involved in the analyzed practices, from the collected school materials (TOZONI-REIS, 2009; STAKE, 2011; LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Initially, we contextualized the scenario revealed in studies on schooling with Intellectual Disabilities and found that there are still few references and discussions on how strategies and resources are carried out or adopted for students with intellectual disabilities in basic education. Most studies point to scenarios that narrate or reveal teachers' concerns about how to organize teaching for this student, and teacher training still remains the focus of attention. The data analysis revealed that the activities need to be organized, planned, and challenging in order to provoke the student's development. And studies discussed in this research corroborate the initial hypothesis about the role of pedagogical mediation as a fundamental "piece" for student engagement, with a view to development and learning. The educational product entitled "itinerary for the development of accessible teaching resources" came from this research. This presents some didactic elements used in materials for school activities, focusing on the mediation process for the student with Intellectual Disabilities.

Keywords: Strategies and resources. Pedagogical mediation. Intellectual disability.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagens da proposta de produto	63
Figura 2 – Febre das especiarias 1	82
Figura 3 – Febre das especiarias com diferenciação	82
Figura 4 – Lenda da mandioca	83
Figura 5 – Lenda da mandioca com diferenciação	83
Figura 6 – Figura humana sem referência	84
Figura 7 – Figura humana com diferenciação	84
Figura 8 – Pistas por cores.....	85
Figura 9 – Pistas por cores com diferenciação	85
Figura 10 – Os gafanhotos.....	85
Figura 11 – Os gafanhotos com diferenciação	85
Figura 12 – Bichos ameaçados	86
Figura 13 – Bichos ameaçados com diferenciação.....	86
Figura 14 – Rotina 1	87
Figura 15 – Rotina 2	87
Figura 16 – História das plantas	88
Figura 17 – História das plantas com diferenciação.....	88
Figura 18 – História das plantas com diferenciação ampliada	88
Figura 19 – Linda rosa juvenil.....	89
Figura 20 – Linda rosa juvenil com diferenciação	89
Figura 21 – Por que a barriga ronca quando temos fome?	90
Figura 22 – Por que a barriga ronca quando temos fome? Com diferenciação.....	90
Figura 23 – Algarismo e quantidade.....	91
Figura 24 – Algarismo e quantidade com diferenciação	91
Figura 25 – Quantificação	91
Figura 26 – Quantificação com diferenciação	91
Figura 27 – Leitura fácil/ pista por cores.....	93
Figura 28 – Leitura fácil/ pista por cores com diferenciação	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos principais do estudo de caso	51
Quadro 2 – Categorias	64
Quadro 3 – Leitura fácil.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DI	Deficiência Intelectual
DEFA	Departamento de Educação Física e Artística
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EF	Ensino Fundamental
IFLA	International Federation of Library Association and Institutions
NEPE	Núcleo de Pesquisa e Editoração
ObEE	Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional
CHC	Revista Ciência Hoje para Crianças
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO	17
1.1 E a escolarização do estudante com Deficiência Intelectual, como vai?.....	24
2 ESTRATÉGIAS E RECURSOS DE ENSINO PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	30
2.1 O que dizem os estudos sobre mediação pedagógica e estratégias de ensino?.....	36
3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO	48
3.1 Local da pesquisa	52
3.2 Participantes	53
3.3 Procedimentos gerais da pesquisa	55
3.4 Instrumentos e técnicas de pesquisa	56
3.4.1 <u>Entrevista Semiestruturada</u>	<u>56</u>
3.4.2 <u>Análise Documental</u>	<u>59</u>
3.5 Procedimentos de análise dos dados	60
3.6 O Produto – ITINERÁRIO para elaboração de recursos didáticos acessíveis	63
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
4.1 Concepções sobre estratégias, recursos de ensino e mediação pedagógica.	64
4.1.1 <u>Definição de recursos e estratégias de ensino</u>	65
4.1.2 <u>Função dos recursos, estratégias na mediação pedagógica</u>	68
4.1.3 <u>Aspectos específicos na elaboração de recursos e estratégias de ensino</u>	71
4.2 Elementos didáticos que envolveram a elaboração e estruturação dos recursos e estratégias.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR.....	114
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – aluno	117
APÊNDICE C – Autorização para acesso ao acervo escolar do estudante.....	120
APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada	120
ANEXO A – Aprovação do Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração – NEPE ...	122

ANEXO B – Parecer de aprovação Plataforma BRASIL	123
---	------------

INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de um percurso que envolve a atuação profissional como docente da educação básica, com uma busca constante por formação que pudesse qualificar melhor a ação junto às crianças no cotidiano escolar. Com a perspectiva de garantir que os estudantes aprendessem e se apropriassem daquilo que a escola oferece, houve sempre busca por compreender os processos de aprendizagem e por isso inquietações motivaram essa pesquisa.

As inquietações sobre estudos e pesquisas na área da Educação Inclusiva aconteceram no primeiro semestre de 2017, a partir do curso de formação continuada, “Processos de escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, promovido, como atividade de extensão, pelo grupo de Pesquisa “Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional” (ObEE), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Colégio Cruzeiro-Centro. Eu trabalhava na escola onde o curso foi realizado a partir de um projeto de formação docente, para professores da educação básica, em parceria com professoras pesquisadoras de Universidades do Rio de Janeiro.

Anterior a este curso, que motivou o aprofundamento dos estudos para minha atuação docente, especificamente, no campo da Educação Inclusiva, fiz a graduação de Pedagogia Plena na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com sua conclusão em 2013.

Escolhi lecionar, pois acredito que o ser humano é um sujeito de interações e nesse processo somos afetados e afetamos, assim como acredito que através da educação devemos contribuir para a aprendizagem dos indivíduos e, a partir desta, promover desenvolvimento desses.

Meu percurso profissional iniciou em 2013, quando ingressei em uma escola privada como professora regente de educação infantil. Nesta escola permaneci por dois anos letivos e, no contexto da turma que assumi como professora, não havia aluno que apresentasse alguma necessidade de apoio para seu ensino ou aprendizagem.

Em 2015, mudei de trabalho e passei a atuar como professora em outra escola particular, em turmas de educação infantil. Nesta escola atuei até o fim do ano letivo de 2020, quando percebi a necessidade de aprofundamento de estudos, pois tive um aluno que precisava de estratégias diferenciadas para vivenciar as experiências escolares, juntos aos seus pares da mesma faixa etária. Então, iniciei uma especialização *lato sensu*, na área de educação infantil, a qual contribuiu para minha prática docente, pois tive a oportunidade de estudar de forma

específica cada corrente da educação e suas contribuições na formação e desenvolvimento da criança nessa faixa etária.

No ano de 2016, fui convidada pela coordenação pedagógica da escola, onde ingressei em 2015, para participar do curso de formação sobre alunos com Necessidades Educacionais Especiais, supracitado. O curso teve a duração de um ano, e nele foi possível ter acesso ao debate teórico e prático que envolve a escolarização de estudantes alvo da educação especial e a inclusão escolar. Neste curso, o debate que despertou o meu interesse foi sobre o estudante com Deficiência Intelectual, porque me inquietava saber a forma de aprendizagem destes alunos. E, após esta iniciação sobre a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais, senti a necessidade de aprofundar os estudos e ampliar minha formação nesse sentido, sendo meu interesse maior relacionado às estratégias de ensino para estudantes com Deficiência Intelectual. Nos diálogos que tivemos no curso percebi, com base nas teorias estudadas, que o entorno social, sendo a escola parte dele, pode e afeta a aprendizagem dos indivíduos. Isto me levou a querer pesquisar sobre estratégias e recursos que podem contribuir para a aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.

Assim, para a continuidade da minha formação docente, busquei em 2019 o mestrado profissional que tem como foco a formação de professores relacionada ao fazer em sala de aula, com o foco pessoal no estudo sobre o ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, a partir de uma linha de pesquisa específica nessa área.

Neste curso de mestrado, com um investimento mais aprofundado sobre pesquisa em educação e a partir de leituras sobre educação especial e sua evolução no que se refere à legitimação do direito à aprendizagem escolar, voltei a refletir sobre questionamentos envolvendo a escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual, por exemplo: como aprendem? Há limites, de fato, para sua aprendizagem? Quais estratégias pedagógicas são válidas para seu ensino? Questionamentos estes que circundavam os diálogos entre mim e colegas, professoras, da escola onde atuei até 2020.

A partir das leituras feitas no curso de formação continuada “Processos de escolarização de alunos com Necessidades Educacionais Especiais” eu tive algumas informações que dialogaram com os questionamentos que alimentavam minha busca sobre ensinar estudantes com Deficiência Intelectual, como por exemplo;

As crianças portadoras de deficiência mental aprendem de modo semelhante a outras crianças consideradas normais. O desenvolvimento intelectual, embora ocorra em ritmo mais lento, efetua-se de forma parecida, como comprovam os trabalhos de Inhelder (1963). Pesquisas mais recentes confirmam as descobertas pioneiras desta pesquisa e vão além, investigando algumas particularidades deste processo de

aprendizagem. Para compreender como estas crianças aprendem, torna-se necessário conhecer estas características específicas (FERREIRA; CRUZ, 2005, p.70).

Não há como colocarmos limites sobre o desenvolvimento de uma criança, mesmo quando há uma deficiência, pois o que decide, a *priori*, o caminho deste desenvolvimento não é o que lhe falta (intelecto, visão, audição,...), mas as relações do sujeito com outros – professores, colegas de turma, família (BRAUN; NUNES, 2015, p.76).

Em suma, compreendemos que a pessoa com Deficiência Intelectual apresenta especificidades no seu desenvolvimento, pode ter diferenças na linguagem e no comportamento adaptativo em relação aos seus pares da mesma idade, mas a deficiência não é o fator determinante para o desenvolvimento do indivíduo.

Conforme Pletsch e Glat (2012), as atividades escolares para alunos com Deficiência Intelectual precisam sair do cunho elementar para atividades que favoreçam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, pois estas possibilitam a construção do conhecimento científico.

Através de algumas pesquisas (BRAUN, 2012; CAMPOS, 2012; CARNEIRO, 2007; COMIN, 2013; LUSTOSA, 2017), entre outras, observamos debates sobre as possibilidades de aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual. Para além destes pesquisadores, tendo estes como base a Teoria Histórico Cultural, também notamos como relevante o enfoque sobre a mediação pedagógica realizada por signos e instrumentos auxiliares para as estratégias de ensino, as quais que podem conduzir alunos e professores na prática educativa (VYGOTSKI, 2007).

A partir desta contextualização, bem como aprendendo, conhecendo e vivendo na escola e na minha formação, foi possível notar quanto é importante conhecer estratégias e recursos utilizados na educação básica regular com o propósito de ensino e aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual, porque há a percepção de que se soubermos organizar estratégias e recursos para esse estudante, a ação docente será mais efetiva para a aprendizagem destes e de outros estudantes da turma. E, por isso, pesquisar, refletir e analisar como se dá essa dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento em sala de aula se concretizou no propósito que nos trouxe até aqui.

Portanto, mediante as considerações que introduzem este trabalho, este estudo tem como problema da pesquisa a seguinte questão:

Como podem se configurar estratégias e recursos para a mediação pedagógica de estudantes com Deficiência Intelectual, no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, de uma escola regular?

E, com base neste questionamento, essa pesquisa tem por objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar e discutir sobre como se configuram estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de um estudante com Deficiência Intelectual, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de educação básica regular, bem como observar como se dá a mediação pedagógica para este estudante nesse contexto.

Objetivos específicos:

- a) Discutir sobre a concepção de estratégias e recursos de ensino, bem como a de mediação pedagógica;
- b) Analisar os fatores pedagógicos/didáticos que podem envolver a estruturação das estratégias e recursos para a mediação do ensino do estudante com Deficiência Intelectual;
- c) Conhecer e descrever estratégias e recursos utilizados na prática de ensino para a mediação pedagógica do estudante com Deficiência Intelectual;
- d) Elaborar um itinerário com descrição e exemplos de estratégias e recursos para a mediação pedagógica do estudante com Deficiência Intelectual, como material de apoio para professores.

Por conseguinte, esta pesquisa está organizada em 4 (quatro) capítulos. No capítulo I é feito um levantamento de pesquisas sobre o cenário da escolarização de alunos com Deficiência Intelectual. No capítulo II trazemos para o diálogo a definição de estratégias e recursos de ensino para mediação pedagógica de estudante com Deficiência Intelectual.

Em seguida, no capítulo III apresentamos a metodologia desta investigação, os participantes e os procedimentos da pesquisa.

No capítulo IV apresentamos os dados da pesquisa e discussão destes, em dois eixos de análise, são eles: eixo I - concepção dos professores; eixo II - elementos didáticos que envolvem a elaboração e estruturação dos recursos e estratégias.

Por fim, temos a descrição do produto oriundo desta pesquisa e as considerações finais advindas das análises feitas nesse estudo.

1 O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E ESCOLARIZAÇÃO

O mote desse capítulo trata sobre o desenvolvimento e aprendizagem do estudante com Deficiência Intelectual (DI), com análises entre aspectos que envolvem o desenvolvimento humano e o cenário revelado em estudos sobre a escolarização de estudantes com esta deficiência. Para tanto, foram fontes de pesquisa publicações em livros e artigos científicos que abordam a definição de Deficiência Intelectual e dialogam sobre os aspectos do desenvolvimento humano, bem como outras que se debruçaram sobre o campo da escola para este estudante. Esses dois pontos do debate são, respectivamente, discutidos no texto que segue.

A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD)¹, no seu *site*² aponta que “revisou sua definição e critérios diagnósticos conforme a ciência e a compreensão da doença evoluíram ao longo do tempo. A 12ª edição do manual AAIDD foi publicada em 2021” (AAIDD, 2022a, não paginado, tradução nossa). Ela caracteriza a Deficiência Intelectual “por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas do dia a dia. Essa deficiência tem origem antes dos 22 anos.” (AAIDD, 2022b, não paginado, tradução nossa).

A AAIDD propõe uma visão holística sobre a concepção da Deficiência Intelectual, ao considerar, para além dos aspectos orgânicos, os aspectos socioambientais, a qualidade e intensidade de apoios e, também, as interações sociais disponibilizadas ao indivíduo. Ou seja, procura compreender os efeitos observados no desenvolvimento acometido por essa deficiência na sua totalidade e globalidade, sem limitar a análise destes efeitos aos aspectos orgânicos, sendo o desenvolvimento observado a partir da soma dos componentes que tanto envolvem os fatores orgânicos, quanto os fatores socioambientais. Um destaque necessário é a respeito da relação entre a condição da pessoa com DI e o sistema de apoios que vivencia, ou seja, a condição orgânica, com suas características e limites, não pode ser considerada isoladamente sem a devida análise a respeito dos apoios que podem promover acessibilidade, autonomia,

¹A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, fundada em 1876, mudou de nome cinco vezes em sua história, refletindo as mudanças de pensamento sobre a condição hoje conhecida como Deficiência Intelectual. 1876: Associação de Oficiais Médicos de Instituições Americanas para Pessoas Idiotas e com Dores de Cabeça; 1906: Associação Americana para o Estudo dos Cegos; 1933: Associação Americana de Deficiência Mental; 1987: Associação Americana de Retardo Mental; 2007: Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento. É uma organização profissional sem fins lucrativos, americana, preocupada com estudos sobre a deficiência intelectual e as deficiências relacionadas ao desenvolvimento. A AAIDD possui membros nos Estados Unidos e em mais de 50 outros países.

² Disponível em: <https://www.aaid.org/>. Acesso em: 20 jan 2022.

desenvolvimento e aprendizagem. Nesse contexto está inserido este estudo ao se pensar nos recursos e estratégias que promovem a aprendizagem, e será sempre necessário considerar que limitações coexistem com possibilidades.

Diante do desenvolvimento que se apresenta diferente do que é dado como típico, a presença de estigmas ainda é observada na constatação da DI no desenvolvimento do estudante, sendo esperado pouco sobre o seu aprender e, conseqüente, sobre seu desenvolvimento. Lustosa (2017) ressalta a importância do conhecimento sobre os aspectos físicos e intelectuais que abracam a condição da DI, pois o preconceito e estigmas negativos gerados pela falta de informação ainda são barreiras sociais enfrentadas por aqueles que a têm. Atualmente, estas crianças deveriam ser vistas “como capazes de conviver em um ambiente vasto de possibilidades, rico em interações, com o conhecimento de novas técnicas e um enorme avanço científico, mas as crenças sociais dificultam em função do preconceito” (BERNARDI, 2015, p. 51).

Voivodic e Storer (2002) destacam que nas atividades cotidianas da família a criança tem a oportunidade de desenvolver-se por meio do modelo, participação conjunta e assistida para ajudar no seu desenvolvimento. Ou seja, “são as primeiras experiências emocionais e de aprendizagem, vivenciadas nas relações com os pais, que serão responsáveis pela formação da identidade e, em grande parte, pelo desenvolvimento da criança” (VOIVODIC; STORER, 2002, p. 32), pois a qualidade da interação familiar influencia no desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional de indivíduo.

O meio social é um agente potente no processo de desenvolvimento humano porque nas interações os indivíduos têm a possibilidade de aprender com seus pares. Carneiro (2007) e Lustosa (2017) afirmam que é a partir das interações que o homem vai se constituir como ser humano, este enquanto produto e produtor de cultura. O que somos, como agimos, nossas concepções e aprendizagens estão “[...] de acordo com o meio no qual ele está inserido, seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, em suma, seu funcionamento psicológico, vai se constituindo nas suas relações sociais” (LUSTOSA, 2017, p.31).

Portanto, através de interações sociais diversas, entre sujeitos com e sem a Deficiência Intelectual, as aprendizagens são favorecidas e a criança constrói experiências para um desenvolvimento mais dinâmico e real. A escola, nesse sentido, é um contexto social rico para essas aprendizagens, a partir de atividades planejadas que geram interações diferentes entre os envolvidos.

Bezerra e Araujo (2011) apontam para a valiosa ação do adulto ou do educador no processo de interações com atividades organizadas:

A atividade da criança não pode se reduzir a uma interação caótica e espontânea com os objetos; antes, deve constituir-se numa ação organizada e desafiadora para provocar, em todos os educandos, o desenvolvimento verbal e a apropriação das significações sociais culturalmente elaboradas e generalizadas na palavra que designa um dado objeto ou instrumento (BEZERRA; ARAUJO, 2011, p. 235).

Em suma, entendemos que interações diversas e planejadas corroboram para o desenvolvimento dos sujeitos através das experiências e situações do cotidiano social. Isto tem relevância sobre o debate em relação ao desenvolvimento da criança com Deficiência Intelectual, pois embora esta condição acarrete especificidades sobre o desenvolvimento:

[...] a intensidade dessas limitações, até hoje, não foi definida. Sendo assim, não podemos traçar limites máximos às pessoas com Síndrome de Down, [por exemplo,] o que é muito positivo, pois, na dúvida, devem-se oferecer oportunidades e, só assim, descobrir suas potencialidades. Com as estimulações precocemente iniciadas e com o aumento das oportunidades oferecidas para a pessoa com Síndrome de Down, suas condições têm sido ampliadas e mais bem exploradas (DÉA; BALDIN; DÉA, 2009,p.24, [adendo nosso]).

Lustosa (2017, p. 27) concorda com esta perspectiva ampliada e qualificada das relações sócio-educativas para as pessoas com Deficiência Intelectual, o que em tempos de outrora não ocorria, pois “eram consideradas seres sem nenhuma perspectiva de vida. Isto devido aos problemas de saúde que apresentavam e, em função de terem Deficiência Intelectual, acreditava-se que as chances de se desenvolverem eram mínimas”.

Autores como Voivodic e Storer (2002) e Lustosa (2017), afirmam que a Deficiência Intelectual é uma das características predominantes de algumas síndromes, como a Síndrome de Down, por exemplo, devido, provavelmente, a um atraso global no desenvolvimento. Entretanto, este pode variar de criança para criança, pois dependendo da qualidade das interações e recursos disponibilizados,

[...] sabe-se que uma pessoa com essa síndrome pode ter um bom desenvolvimento e que isso vai depender [...] de um ambiente favorável [...] levando-a a [...] aprendizagem. É importante destacar que cada indivíduo tem seu ritmo de aprendizagem, independentemente de qualquer deficiência (LUSTOSA, 2017, p.27).

Sendo a Deficiência Intelectual uma característica do desenvolvimento de algumas crianças, observamos que a percepção social sobre esta condição gera reflexões ou impasses sobre o modo como a sociedade e, principalmente, a escola organizam estratégias para a sua participação, aprendizagem e desenvolvimento. Com base na Teoria Histórico-Cultural, Campos (2012) afirma que é complexo conceituar a Deficiência Intelectual, pois este conceito precisa dar conta da produção social da deficiência, visto que esta não se esgota na condição orgânica.

Todavia, mesmo com os avanços qualitativos sobre o olhar que caracteriza a Deficiência Intelectual e que não nega a capacidade de aprendizagem, “ainda prevalece a necessidade de avaliação intelectual e classificações que interferem na prática de ensino e terminam por estigmatizar o indivíduo, contribuindo pouco para o desenvolvimento de um sujeito ativo e plenamente incluído em seu meio social”, como destacam Dias e Oliveira (2013, p. 175). Talvez, por isso, ainda que o processo de escolarização tenha avançado sob o viés de políticas públicas para a inclusão escolar de estudantes com deficiência, ainda percebemos no cenário nacional, como apontam Mendonça *et al.* (2020, p. 02), “muitos desafios para sua efetiva implementação, em especial quando tratamos das questões relacionadas à práxis pedagógica”.

Nesse sentido, nos valem da Teoria Histórico-Cultural para acreditar “nas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo [...] na movimentação de suas aprendizagens, considerando a qualidade das mediações histórico-sociais vivenciadas” (ROSSATO, 2010,p.63). Nessa abordagem, Vygotski (1997, 2008) apresenta os fundamentos para a Defectologia³ e discorre sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência e sem deficiência, na tentativa de ir além de concepções baseadas no “[...] calcular e medir”, e propõe: “[...] experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente” (VYGOTSKI, 1997, p.11-12).

Nos estudos sobre a Defectologia, Vygotski (1997) reage à concepção de deficiência, do início do século XX, por esta observar o “defeito” pelo viés biológico, prioritariamente e, a partir desta visão determinar que o desenvolvimento com “defeito” é menor ou inferior. Em sua análise, isto não procede e argumentou que “a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvida de outra maneira” (VYGOTSKI, 1997, p.12). Assim, sua análise com cunho qualitativo, a qual compreende o valor dos fatores socioambientais sobre o desenvolvimento, rebateu a concepção que previa aspectos, essencialmente de cunho quantitativo e biológico, sem considerar os fatores socioambientais, como era usual das teorias em psicologia predominantes da época.

Nessa análise, vale compreendermos o que Vygotski (1997, p. 14), em sua tese central, quis dizer ao afirmar que “todo defeito cria caminhos para elaborar uma compensação”. O foco

³Sierra eFacci (2011, p.131), informam que Vygotski elaborou os seus fundamentos sobre a Defectologia, com pressupostos da teoria marxista, Pós Revolução Russa de 1920 – 1930; período “caótico de destruição e desorganização social, contexto de miséria e os altos índices de analfabetismo que a sociedade vivenciava, intensificados pela guerra civil”.

do pesquisador bielorusso, com esta tese, tinha por premissa a estruturação de um sistema educacional “que permitisse integrar a pedagogia especial com a pedagogia geral [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 14), ou seja, um sistema de ensino único “e para isto examinou as condições educacionais oferecidas para a formação da criança com deficiência na relação com os problemas da ideia de compensação” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1096).

Leal (2013), em análises sobre a definição de compensação, aponta o cuidado sobre compreender tal “mecanismo” como o responsável pela superação do “defeito” causado pela deficiência. Com base nos estudos de Vygotski, afirma que a compensação é uma estratégia importante que o organismo usa na elaboração de processos de aprendizagem, para o desenvolvimento. Em suas palavras “é um dos possíveis desfechos desse processo, um dos polos do desenvolvimento; no outro polo encontra-se o fracasso da compensação” (LEAL, 2013, p.18826). Isto porque, entre a possibilidade para o desenvolvimento e o seu fracasso situam-se todos os possíveis graus de compensação, em maior ou menor probabilidade para seu ganho (VYGOTSKI, 1997).

Por isso, afirmar que toda ou qualquer condição do desenvolvimento, causada por uma deficiência, será compensada é “tão ingênuo como pensar que qualquer doença termina inevitavelmente na recuperação” (VYGOTSKI, 1997, p.53). Além disso, Dainez e Smolka (2014, p.1095) colaboram com a problematização sobre as concepções que envolvem a tese da compensação quando estas a compreendem como algo óbvio de ocorrer, por assim dizer e, nesse sentido, alertam que:

[...] o risco é de que o conceito de compensação torne-se um lugar comum [...], que seja assumido como já naturalizado – compensação social do defeito orgânico; a deficiência precisa ser compensada – e, dessa forma, desloque os princípios explicativos e os argumentos, enrijecendo o potencial analítico desenvolvido por Vigotski no que se refere ao desenvolvimento humano (atípico) pensado nas condições sociais concretas de produção. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.1095).

Nesse diálogo, entendemos a “compensação” como uma das possibilidades, das estratégias que o organismo arquiteta ao reorganizar funções psíquicas para minimizar o impacto e melhorar o funcionamento das condições para o desenvolvimento humano. Mas, sobretudo, entendemos que para compreender os efeitos da compensação no desenvolvimento humano tem importância observar o quanto as condições do ambiente social e cultural impactam sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois tais condições revelam ou caracterizam para a criança possibilidades e dificuldades que ela não percebia até viver as relações sociais do seu contexto.

Nesse sentido, Prestes (2010, p.33) aponta que Vigotski tinha a preocupação com o caráter da atividade no que se refere aos atos psicológicos e a organização destes no futuro, no

desenvolvimento do indivíduo conforme sua vida segue. Diferente dos estudos dos teóricos da época, como Pavlov, que tratavam do desenvolvimento humano, Vigotski apresenta uma “crítica à visão intelectualista nos estudos do retardo mental, que procuravam a explicação para o retardo no intelecto, sem considerar as relações mais amplas que possui a vida psíquica.” Ou seja, diferente das abordagens vigentes e apresentadas por outros estudos da época, Vigotski afirma que a questão da atividade de compensação se localiza no contexto social e não no contexto médico; no âmbito social e não no orgânico, pois:

[...] lidar com as riquezas de uma criança que apresenta um desenvolvimento diferente da grande maioria, seja surta, cega, muda ou com retardo mental, focamos naquilo que ela não tem. Por exemplo, para Vigotski, qualquer *deficiência* é antes de tudo uma questão social e não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito, retirando-o do campo da medicina. (PRESTES, 2010, p.191)

Baseado em concepções marxistas⁴, em contraposição aos estudos de outros teóricos da sua época, Vigotski (1997) apresenta a “categoria da necessidade” como objetivo para o processo do desenvolvimento humano, a qual desencadeia estratégias de compensação. Isto porque, como explicam Dainez e Smolka (2014, p.1101-02), esta categoria é:

[...] fundamental e determinante da/na vida humana; necessidade de viver em um meio histórico e social como ponto de avanço do desenvolvimento da humanidade –, deslocou a formação individual e não consciente do objetivo para a sua criação coletiva e consciente. Os objetivos são, para ele, as exigências sociais produzidas no e pelo meio social no qual a pessoa está inserida, e afetam o curso de seu desenvolvimento, impactam no funcionamento psicológico, fazem o cérebro operar; tornam possível antecipar, programar, planejar uma ação, uma atividade humana. [...]o social não só auxilia as condutas do indivíduo como também é concebido como constituidor das funções psicológicas, como organizador da estrutura psíquica.

Afirma Vygotski (1997) que os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência estão atrelados ao contexto social de duas formas: quando este aponta a falta, o defeito e gera o estigma de desenvolvimento menor; e quanto o contexto gera “a orientação social da compensação em direção da adaptação às condições do meio, que foram criadas e que se formaram para um tipo humano normal” (LEAL, 2013, p.18827). A adaptação das condições do ambiente, sempre que necessária, para contemplar o desenvolvimento de “um tipo humano” não visto como normal, integra possibilidades para a estruturação de estratégias de compensação.

Assim, a tese da compensação apresentada por Vygotski tem um importante foco para a análise da organização de recursos, a partir do perfil das relações sociais, para apoiar e promover o desenvolvimento da pessoa com DI. E, resgatando a ideia de que “todo defeito cria

⁴“Vigotski era, acima de tudo, um pensador marxista, ou seja, utilizava os princípios marxistas como elementos de análise da realidade, sem nunca se deixar seduzir pela dogmática pretensão de subordinar toda a realidade a esses princípios” (SANTA; BARONI, 2014, p.7).

“caminhos para elaborar uma compensação”, esta se dará com maior ou menor efeito sobre os “defeitos” da deficiência conforme as relações sociais e seus recursos vislumbrarem a deficiência como oriunda de fatores orgânicos, mas também dos fatores sociais, podendo os sociais agir de forma ainda mais devastadora sobre o desenvolvimento humano quando não redimensionados. Assim, compreendemos que o “defeito” de origem biológico não determina exatamente as condições do desenvolvimento, pois a partir de processos de compensação, com meios e caminhos para além dos recursos biológicos do organismo, o desenvolvimento:

[...] é reiteradamente transformado pelas novas formações qualitativas que se originam na relação da pessoa com o meio social, dando origem a um novo plano – o das funções psicológicas superiores. O que se revigora como argumento é que o orgânico, ao ser redimensionado, passa a ocupar um lugar secundário, sendo que o social, a linha do desenvolvimento histórico-cultural, torna-se o ponto a ser problematizado (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1103-04).

Leonel (2014) assinala que a mediação é uma possibilidade para a criança com DI organizar estruturas de compensação para seu desenvolvimento. “Deste modo, o que irá provocar avanços qualitativos no desenvolvimento psíquico do estudante com deficiência será a qualidade das mediações, o acesso à cultura e a novos conhecimentos e as relações sociais que lhes forem oportunizadas” (LEONEL, 2014, p.100). Nesta linha, Carneiro (2007), afirma que esta é uma ação que precisa de apoios planejados para ocorrer. Ou seja, compensação “[...] não se dá naturalmente. Trata-se de um processo de superação e de luta [...] aqui se aplica a reflexão sobre os caminhos que a escola precisa recorrer, enquanto intervenção pedagógica, a fim de promover possibilidades de desenvolvimento”. (CARNEIRO, 2007, p.40).

Entendemos que o desenvolvimento humano, com ou sem deficiência, é organizado e ampliado a partir de aprendizagem(s) e esta, nesse mote, “encontra-se relacionada às formas de participação e apropriação das práticas sociais. Essas práticas condensam a experiência social, historicamente construída e partilhada,” de forma que ao nascer e crescer a criança se apropria do que lhe é disponibilizado culturalmente como afirmam Smolka e Laplane (*apud* RIO DE JANEIRO, 2007, p. 8).

Isso nos leva a conceber desenvolvimento e educação como intrinsecamente entretecidos, já que, na condição humana, apresenta-se não só a possibilidade de educar, mas a intenção de ensinar. Desse modo, preferimos falar também em “desenvolvimento cultural” [...] da criança, assumindo que as condições e as relações de ensino provocam, marcam e orientam – mas não determinam completamente – o desenvolvimento. Quais são as implicações dessa concepção? [...] Conceber o desenvolvimento humano e o conhecimento como formações sociais e históricas, implica, do ponto de vista aqui assumido, relevar as formas de mediação nas quais eles (desenvolvimento e conhecimento) se produzem, e nos leva a prestar especial atenção às relações interpessoais em que os seres humanos se constituem (SMOLKA; LAPLANE *apud* RIO DE JANEIRO, 2007, p. 9, grifo nosso).

Nessa direção, compreendemos a Deficiência Intelectual a partir dos aspectos sociais, históricos e culturais, além dos aspectos orgânicos elencados pelo caráter clínico. E isso nos faz entender que o entorno social influencia diretamente sobre os efeitos que a DI tem sobre o desenvolvimento, provendo a minimização das suas consequências ou não, dependendo da qualidade dos recursos e interações oferecidas à criança com DI. Compreendemos a compensação como um mecanismo que envolve o social e cognitivo, que estrutura possibilidade para o desenvolvimento humano, que é qualificada a partir de recursos e apoios ofertados pelo ambiente, nas interações e mediações interpessoais. E, compreendemos as formas de mediação pedagógica⁵ a partir do “que é (ou não) dito, mostrado, perguntado, respondido, observado, discutido, isto é, o modo de fazer, de propor, de ensinar, faz diferença e está relacionado ao que se ensina” (SMOLKA; LAPLANE *apud* RIO DE JANEIRO, 2007, p. 20).

Diante do exposto, o próximo item aponta reflexões sobre o viés da escolarização do estudante com Deficiência Intelectual, uma vez que apontamos a escola como um ambiente social, que vislumbra espaço-tempo para organização e sistematização de conhecimentos, propício à mediação pedagógica que apoia estruturas de compensação para o desenvolvimento humano.

1.1 E a escolarização do estudante com Deficiência Intelectual, como vai?

A escola é um espaço primo para intervenções e interações que podem gerar modificações cognitivas e favorecer aprendizagem para o desenvolvimento humano e por isso observamos a relevância da análise sobre escolarização de estudantes com DI.

Mas a que nos referimos quando tratamos de escolarização? O termo, notado em dicionários da língua portuguesa, faz menção à ação do ensino escolar, a ser alvo de algum tipo de aprendizagem e é tido como sinônimo para ensino e instrução. Entendemos que escolarização compreende frequentar um espaço, abarca ensino/instrução e, logo, aprender nele/com ele. Precisa envolver o aprender, sobretudo o que é culturalmente acumulado pelo saber científico disponibilizado através de conceitos e conteúdos dispostos num currículo escolar.

⁵ Mediação pedagógica (termo cunhado por Fontana, 2005) é sempre de natureza semiótica, na medida em que compreendemos a centralidade dos processos de significação emergentes nas relações interpessoais da sala de aula para a construção de conhecimento (MENDONÇA *et al.*, 2020, p. 6). A discussão sobre este conceito será aprofundada no capítulo 2.

Na escolarização é a ação do professor que norteia e medeia a relação entre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem (LUSTOSA, 2017). Desta maneira, o ensino/instrução que emerge das proposições do professor, mas também no fazer dos estudantes, é manifesto em sala de aula e pode intensificar, ou não, as aprendizagens de todos. Ou seja, ensino e aprendizagem, professor e estudante são atravessados pela forma como as ações pedagógicas são concebidas e organizadas nesta escolarização.

Neste cenário, alguns estudos, que serão analisados a seguir, apontam como esta escolarização se revela, tais como: Lima (2009), Mendonça (2014), Leonel (2014), Freitas (2014), Santos (2015), Oliveira (2016), Mendes (2016), Marques (2016), Almeida (2016), Assaf (2017) e Trentin (2018).

Lima (2009), em uma pesquisa documental analisou a escolarização do aluno com DI e a “terminologia específica” do ensino fundamental para certificação da escolaridade. Suas análises discutem a compreensão sobre a coerência da terminalidade legal da escolarização para a pessoa com DI e os sentidos atribuídos à família na escolarização da escola regular. Observa que o foco de preocupações, por parte de políticas públicas para área da Educação Especial, não é a ressignificação da escola para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, e sim “[...] a transferência de responsabilidade pela promoção do aluno com DI para outras modalidades do ensino” (LIMA, 2009, p.156).

Mendonça (2014), numa pesquisa com quatro escolas regulares e quatro estudantes com DI, entre 6 e 15 anos de idade, do 1º ao 5º do Ensino Fundamental, investigou: como acontecem as conquistas destes alunos no processo ensino-aprendizagem, a relação destes com professores e conteúdos, a interação entre colegas e a atuação da equipe pedagógica no acompanhamento da escolarização. Foi constatado que, embora seja dada importância às ações docentes que envolveram o professor da turma e do Atendimento Educacional Especializado(AEE), o segundo tem função coadjuvante. Aponta, também, que “[...] por se tratar de crianças com DI, as docentes não demonstram interesse em estar exigindo mais deles, cobrando mais de sua aprendizagem” (MENDONÇA, 2014, p.149). E que, alguns dos estudantes aprendem de acordo com suas possibilidades cognitivas, sem menção a adaptações, por exemplo. Também observou a resistência dos que são adolescentes, em estar na escola, exceto nos dias de Educação Física. Sobre este fato atribui a menor resistência do estudante com DI por ser um momento que possibilita certa socialização, com atividades mais dinâmicas e com menor oralização à frente da classe, como na sala de aula.

Leonel (2014), no estudo em duas escolas de Educação Especial e oito professores que trabalham com alunos com DI, avaliou o processo de escolarização destes estudantes e

identificou se este processo promove o desenvolvimento psíquico do aluno permitindo-lhe avançar da educação básica. Os resultados revelam que os professores consideram a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com DI como um processo lento, justificando esse fato a partir da limitação do aluno. “Os resultados ainda revelam que a mediação docente não é vista pelas participantes como de importância fundamental para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos” (LEONEL, 2014, p.187).

Freitas (2014), na pesquisa com uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do ensino fundamental, no período noturno, teve como participantes duas jovens com DI, suas mães e a professora de sala de aula. Foram seus objetivos: conhecer o processo de ensino junto ao estudante com DI na EJA, identificar as condições de trabalho do professor da EJA junto a estas estudantes e identificar o significado atribuído à EJA pelos mesmos e seus responsáveis. As análises revelam que essas jovens necessitavam de estratégias diferenciadas de ensino para que pudessem participar e aprender, o que envolvia adaptação de material, por exemplo. Todavia, no processo de escolarização não foi observado o uso de planejamento individualizado para potencializar a participação das estudantes e foi constatada a falta de conhecimento sobre as condições para o desenvolvimento destas, tanto por parte da escola quanto das famílias.

Santos (2015), em uma escola privada de Ensino Fundamental, teve como participantes de seu estudo duas professoras e uma estudante com DI, identificou como as professoras realizavam a intervenção pedagógica com a estudante. Suas análises revelam que: é preciso pensar um currículo que atenda à diversidade e que permita um trabalho com grupos heterogêneos, são necessárias as adaptações para atender o aluno com deficiência, “é necessária uma transformação maior no modelo de ensino oferecido para todos os alunos, estas adaptações devem ser flexíveis e não rígidas, [...] é preciso refletir sobre as concepções teóricas e investir nas possibilidades de aprendizagem de todos os alunos” (SANTOS, 2015, p. 92). E, ainda ressalta que quando as adaptações foram garantidas, as estudantes tiveram melhores condições sobre a escolarização. Isto nos faz observar as adequações sobre materiais, currículo e ações didáticas como formas de compensar caminhos e vias para as aprendizagens, quando o “convencional” não favorece.

Oliveira (2016), no estudo com dois estudantes com DI, matriculados em redes públicas de ensino de dois municípios, analisou os processos avaliativos dirigidos a estes e refletiu sobre o processo de elaboração e apropriação conceitual deles. Com base na teoria histórico-cultural, os resultados apontam que a avaliação mediada por meio de atividades colaborativas favoreceu aprendizagens para estes. Verificou também que, na medida em que a intervenção mediada do professor revelava caminhos para os estudantes se apropriarem dos

conceitos, a própria avaliação também foi mediadora do processo, sinalizando novas possibilidades. Revelou ainda que o processo de ensino favorece a elaboração conceitual, além de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e apresentar caminhos pelos quais todos podem aprender.

Mendes (2016), em uma escola de rede regular de ensino analisou práticas culturais de escolarização de estudantes com DI, matriculados nas classes de Ensino Fundamental e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Os dados revelaram que as práticas culturais de escolarização estão marcadas pela organização de espaços e tempos escolares em oposição ao trabalho realizado na sala de recursos e na sala regular. Também observou que atividades desenvolvidas a partir do referencial histórico-cultural, pelo AEE na escolarização destes estudantes, promoveu o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por meio da elaboração de conceitos e de conteúdos que levaram à elaboração de pensamentos mais complexos.

Marques (2016), com foco a partir de um estudante com Síndrome de Down em sala de aula comum, no 2º ano do Ensino Fundamental, observou as estratégias de ensino utilizadas pelo professor para ensinar a leitura e escrita e analisou a produção escrita do estudante. As análises indicam a necessidade de formação para professores atuarem junto a estes estudantes, “pois as atividades de alfabetização para estes alunos estão pautadas em técnicas de repetição e memorização” (MARQUES, 2016, p.7). Quase na totalidade das atividades, foram observadas estratégias pouco favoráveis ao desenvolvimento da escrita e leitura, como escrever seu nome a partir de linhas pontilhadas. Além disso, o estudante percebeu que suas atividades eram diferenciadas e passou a copiar as atividades da lousa, fazendo referência à escrita formal, mas numa ação de cópia, sem compreensão.

Almeida (2016), em duas escolas estaduais, com 14 estudantes com DI, matriculados em sala de aula do Ensino Fundamental I e na SRM, com 12 professores, analisou a construção de conhecimento e o letramento dos estudantes. Os resultados mostram que há necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas baseadas na bidocência⁶, ampliação na formação de professores e a construção de um processo avaliativo processual e contínuo. Em uma das escolas, foi observada ausência de planejamento e/ou práticas de ensino para os estudantes. Os alunos não liam, nem escreviam como forma de registro formal. Na outra escola

⁶Bidocência - a autora atribui como ensino colaborativo. Braun e Marin (2016, p.201) apontam a proposta do ensino colaborativo como uma estratégia que envolve todos os profissionais que fazem parte do processo de escolarização, ressaltando sua finalidade como a “colaboração entre os professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar”.

observou estratégias de ensino que incluíam a leitura e a escrita em práticas significativas independentemente do nível de letramento. As práticas, nesta segunda escola, tinham como base um relatório descritivo, critérios definidos e que, de acordo com o estudo, “possibilita uma análise do processo de construção de conhecimento que supera a rotulação imposta pelos laudos, pelos valores estigmatizantes construídos [...] em favor de uma avaliação com bases qualitativas” (ALMEIDA, 2016, p.175).

Assaf (2017) em uma escola de ensino fundamental, privada e especializada em crianças com DI, em sua maioria com Síndrome de Down, buscou compreender práticas pedagógicas para auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes e refletir acerca das condições de aprendizagem oferecidas a esses. As análises indicam que a metodologia baseada no aporte montessoriano é favorável à aprendizagem dos estudantes, mas com adaptação do método. Aponta ações pedagógicas que agrupam estudantes por aprendizagem semelhantes e incentivam o desenvolvimento da autonomia no contexto social. Entretanto, não é mencionada como foi a adequação do método adotado pela escola na condução das propostas escolares, no caso o método Montessori.

Trentin (2018), com dois jovens com DI, em um Centro de Referência de Jovens e Adultos, analisou o processo de escolarização destes, na modalidade da EJA; e as contribuições desse processo para a aprendizagem e autonomia. Apresenta em suas análises que o ensino na EJA necessita estar pautado na compreensão dos sujeitos, no reconhecimento das identidades e na valorização das vivências, pois os indivíduos que se encontram nessa modalidade buscam, em consonância com a certificação, uma formação que envolva a capacitação para o mercado de trabalho, para a realidade social, cultural e para a vida.

Diante do panorama das pesquisas, observamos que os dados apresentados pela maioria delas tratam muito mais de aspectos gerais sobre a escolarização como formação docente, legislação, práticas culturais; embora muitos objetivos iniciais indicassem interesse por estratégias para ensino ou conquistas relativas ao ensino e aprendizagem do estudante. São raros os estudos que apresentam recursos e estratégias escolares, bem como o modo como foram trabalhados em sala de aula ou em colaboração com o Atendimento Educacional Especializado. E poucos estudos trazem discussões importantes sobre a avaliação e a possibilidade de formação de conceitos por este estudante. Observamos também, nos dados apresentados, a presença de vários fatores que agregam estigmas negativos ao estudante com DI, diante de sua escolarização, como apontam Oliveira e Braun (2013), Lustosa (2017), Mendonça *et al.* (2020). Práticas escolares que muito pouco ou nem viabilizam o estudante com DI querer estar na

escola, e poder aprender. Ou seja, a escolarização deste estudante permanece com várias questões a serem redimensionadas.

Deste modo, com base nos dados das pesquisas apresentadas, observamos a necessidade de esmiuçar mais sobre pesquisas, com buscas a partir de descritores mais específicos como **estratégias de ensino, mediação pedagógica, aprendizagens/formação de conceitos**. Pesquisas como as de Mendonça (2014), Leonel (2014), Santos (2015) e Almeida (2016) indicaram a fragilidade e lacunas e impasses sobre a concepção, relação e relevância destas três ideias, para a escolarização de estudantes com DI. O próximo capítulo se destina a esta discussão.

2 ESTRATÉGIAS E RECURSOS DE ENSINO PARA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A escolarização abarca o fazer pedagógico a partir dos processos de ensino e de aprendizagem organizados em propostas curriculares que agregam, além de conceitos e conteúdos, estratégias e recursos que constituem a mediação pedagógica para a elaboração de conhecimentos. Diante da escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual esse fazer exige, há quase três décadas, que os atores da escola revejam o perfil das ações didáticas àqueles “em situação de inclusão”⁷ (VARGAS; RODRIGUES, 2018).

Em estudos como os de Carneiro (2007), Campos (2012), Braun (2012), Comin (2013), Oliveira, Braun e Lara (2013), Lustosa (2017), Padilha (2017), Palma e Carneiro (2018), Lima e Pletsch (2018), Santos, Carvalho e Alecrim (2019), Muto e Postalli (2020), Nunes e Manzini (2020) e Hammel, Santos e Miyahara (2021) apontam que a criança com DI possui condições para aprender. É sabido que as questões orgânicas resultantes da deficiência influenciam nesse processo, mas não o determinam exatamente. Isto porque, como afirma Carneiro (2007, p.34):

O ser humano, ao nascer, dispõe apenas de recursos biológicos característicos da espécie, que podem ser considerados a base para o processo de humanização. Mas é a convivência com o outro que vai possibilitar que esse processo se concretize. Por isso, podemos falar metafóricamente em um duplo nascimento da criança: um biológico e outro cultural. A partir do momento em que a criança nasce progressivamente ingressa num mundo onde as relações são mediadas pelas significações valores e verdades de sua cultura.

Nesse sentido, o capítulo aqui proposto apresenta concepções e análises para conceituar estratégias e recursos de ensino, bem como relacioná-los ao conceito de mediação pedagógica, para isso apresenta uma revisão da literaturanum recorte de duas décadas (2000 a 2020).

Inicialmente, é fundamental contextualizar os conceitos mencionados ao processo de escolarização. Assim como Carneiro (2007), entendemos que é meio social no qual a criança está inserida é um potente agente de desenvolvimento para ela, dependendo da forma como os bens culturais e recursos lhe são disponibilizados, para seu engajamento no contexto. O

⁷Vargas e Rodrigues (2018) apresentam análises para romper com a expressão “aluno de inclusão”, tão usual no cotidiano escolar, para se referir ao estudante alvo das políticas públicas de inclusão escolar. Entendemos que essa ruptura é necessária, sendo o termo mais adequado “alunos em situação de inclusão”, pois estes não são e nem devem estar nessa condição indefinidamente. Sobretudo, vivem num processo social e cultural que compreende modificação da estrutura, do contexto escolar para que estes e os demais estudantes tenham proveito da escolarização, com aprendizagens que lhes proporcione desenvolvimento.

desenvolvimento humano está intrinsecamente relacionado ao contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido e “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que ocorrem no contato direto do indivíduo com o ambiente que o cerca” (VOIVODIC; STORER, 2002, p.32).

Nesse sentido, na escola, é importante a ciência docente sobre a relevância de planejar situações de ensino com mediações que disponham de recursos e estratégias pedagógicas que propiciem oportunidades de desenvolvimento. Para isso acontecer, o planejamento do ensino deve ocorrer conforme é observada a demanda do estudante para a aprendizagem. Quando estas premissas são consideradas, para a ação pedagógica, o tempo de escolarização se mais torna propício para aprendizagens que geram desenvolvimento. Por exemplo, Campos e Glat (2016) constataram que a ação da professora modificou o comportamento de uma aluna com deficiência quando essa adotou procedimentos pedagógicos para atender ao perfil de desenvolvimento da menina. Segundo as autoras, “criar condições para que Isabel aprendesse a se relacionar melhor com os outros, tanto colegas ou adultos, a compreender e significar as brincadeiras e atividades da escola constituía-se uma condição essencial para o seu desenvolvimento” (CAMPOS; GLAT, 2016, p. 33). Em acordo com essa análise, Lima e Pletsch (2018) afirmam que ao propor mediação pedagógica intencional e planejada, as possibilidades de engajamento e de aprendizagens são potencializadas. Da mesma forma, Muto e Postalli (2020) afirmam que o estudante com DI requer, da parte da ação docente, planejamento com atenção às condições que favorecem a aprendizagem e efetividade de escolarização.

Entendemos que ensino e aprendizagem são processos que caminham juntos, pois a partir da ação docente com o estudante, para ensinar, o professor tem a melhor e mais potente possibilidade de instruir-se para ensiná-lo, quando observa os meios e formas pelas quais o estudante lida com o que lhe é proposto (NUNES; MANZINI, 2020). Campos (2012) aponta que no processo de aprendizagem do estudante com DI, é importante observar como se apresentam os fatores quanto à abstração, generalização, formação de conceitos, memorização, desenvolvimento psicomotor e metacognição. E, por isso, o ensino precisa ser diferenciado, com respeito ao tempo de aprendizagem de cada um.

A ideia de tempo para a realização da atividade, do aprender na escola, é uma marca das relações de ensino que merece atenção no planejamento, como situam Smolka *et al.* (*apud* RIO DE JANEIRO, 2007, p.16), pois esta marca está “por toda parte: no currículo escolar, no tempo destinado a cada tipo de conhecimento[...], duração e ordem das aprendizagens, nos horários definidos para cada atividade e matéria, nos calendários que regem a duração do ciclo

escolar”. No mesmo sentido, corroboram com esta análise. Mecca *et al.* (2015, p. 214) ao afirmarem que “tarefas em que há um tempo determinado para realização, ou que o tempo de reação é fator relevante, podem não favorecer o desempenho destes estudantes”.

Daí nos deparamos com outro conceito pertinente a essa explanação, o de diferenciação de ensino. Mas o que significa diferenciar o ensino? Pinto (2011, p. 154), com base em Perrenout, diz que “diferenciar não significa individualização no sentido do trabalho do professor em face de cada aluno. Pressupõe, antes, que as regulações e os percursos é que podem ser individualizados num contexto de cooperação educativa.” É, principalmente, uma forma de organizar as ações didáticas para o ensino de modo que o estudante vivencie momentos de aprendizagem favoráveis ao seu desenvolvimento. Ou seja, “diferenciar o ensino é permitir que cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais em tudo compatíveis com os objetivos gerais”, os quais os pares do estudante com DI também vivenciam na escola (PINTO, 2011, p. 159).

Pensar e planejar o ensino integra selecionar, preparar e aplicar estratégias e recursos que compõem a mediação pedagógica – que se constitui numa dinâmica da prática. “Os modos de aprender não se reduzem às características individuais, mas são considerados como produção histórica e cultural, profundamente vinculados a um compromisso social. Ou seja, os modos de aprender são criados nas relações de ensino”, a partir da interação entre o professor e o estudante e, também, estudantes entre si (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 10).

Por isso, não há uma forma única ou uma receita para ensinar o estudante com DI, sendo a mediação pedagógica essa dinâmica que envolve tempo, lugar, interação, recursos e estratégias para promover a aprendizagem a partir de um ensino intencionalmente planejado para o estudante. Nesse sentido, “a mediação não é positiva ou negativa em si, mas pode ser eficaz ou não pelo uso que se faz dela, pela postura ética, estética e política que se tem diante do fazer, pela sua sensibilidade, pela sua exposição diante dos encontros que se dão no espaço escola” (VARGAS; RODRIGUES, 2018, p. 22).

Portanto, nos parece notória a repercussão que a ação docente, oriunda da mediação pedagógica, tem sobre o a escolarização do estudante, especialmente daquele com DI, uma vez que este estudante demanda ser convidado, buscado, tirado do lugar de isolamento onde muitas vezes está na sala de aula. Todas as possibilidades da escolarização estão, como afirmam Hammel, Santos e Miyahara (2021, p. 14, [adendo nosso]),

[...] em torno do que ele [o professor] propor e por isso é tão pertinente rever as práticas no contexto de sala de aula, sua atuação como mediador do conhecimento de

forma que os alunos aprendam os saberes escolares em interação com o outro, e não apenas recebam-no passivamente, reforçando a metáfora de ensino bancário⁸ [...].

Muitas das estratégias e muitos dos recursos de ensino para os estudantes com Deficiência Intelectual caracterizam-se por ações e materiais presentes ao cotidiano escolar, ou seja, não são totalmente desconhecidas pelos professores. Contudo, demandam outro arranjo ou forma de apresentá-las e este ajuste sobre estratégias e recursos é fundamental para apoiar o estudante na sua organização e formação de processos de pensamento. Por isso, entendemos que é importante conhecer como se apresenta esse desenvolvimento e a partir disto, como afirmam Oliveira, Braun e Lara (2013, p.19), “desafiar os limites colocados pela condição da Deficiência Intelectual”.

Consideramos, assim, que estratégias de ensino são todas as ações pedagógicas planejadas de forma intencional para atender a necessidade do estudante e envolvem recursos variados para a mediação pedagógica do mesmo. Podemos dizer que as estratégias de ensino conectam o que é ensinado, o que se usa para ensinar (recursos), quem ensina e a quem direcionamos o ensino. Elas estão presentes nas interações escolares por natureza própria do ambiente.

Vygotski (1997) esclarece que a criança antes de iniciar a atividade escolar possui um conhecimento prévio que difere do conhecimento dado a partir do aprendizado escolar. O primeiro está relacionado com o que é dado naturalmente no ambiente, no cotidiano das relações sociais. O segundo é estruturado, planejado intencionalmente, “está voltado para apropriação de fundamentos do conhecimento científico” (VYGOTSKI, 1997, p.94). Assim, passa a ter relevância efetiva como as estratégias de ensino são planejadas para serem propícias ao desenvolvimento do estudante com Deficiência Intelectual. E, nessa linha de pensamento, afirma Padilha (2017, p. 18) que:

É preciso explicitar que elaboração conceitual não é um processo natural, nem fruto da memorização de definições. Se assim acontecesse, tudo o que fosse ensinado, falado, aconselhado teria resultado imediato de aprendizagem e geraria mudanças radicais sobre a vida. [...] a elaboração conceitual não é um processo individual. A participação das pessoas mais experientes, das pessoas que elaboraram/estão elaborando conceitos, organiza propositadamente, explicitamente as interações para que as crianças, jovens ou adultos (os aprendizes) elaborem conceitos. O professor (ou adulto mais experiente) é o mediador da elaboração de conceitos das pessoas sob sua responsabilidade.

No caso do estudante com Deficiência Intelectual, considerando que a mediação pedagógica está inserida na prática de ensino escolar, essa tem importante papel sobre as

⁸Catini (2021) esclarece que Paulo Freire faz uma crítica ao modelo de educação escolar cujo método correspondia ao depósito de conhecimento, os quais os alunos recebiam o conhecimento de maneira passiva.

possibilidades de minimizar ou superar condições que podem dificultar o aprendizado do estudante. O professor, nesse contexto, é um ator importante, pois o modo como organiza o planejamento sobre a mediação do ensino, incrementará em maior ou menor grau a aprendizagem do estudante. Estas mediações planejadas incorporam sentido e relevância maior ao aprendizado desse estudante quando, ao planejar, o professor conhece e considera o que a criança faz sem apoio e o que ela faz com apoio.

Assim, é a partir do que avalia sobre as aprendizagens do estudante que o professor planeja ações para impulsionar novas aprendizagens e ampliar o seu desenvolvimento. Nesse sentido, corroboramos com Mello (2007, p. 89) quando afirma que, “na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações”.

Essa apropriação das qualidades humanas ocorre pela aprendizagem de conceitos culturais e sociais acumulados ao longo da história da sociedade humana. Para Vygotski (2008, p.104), os conceitos “pressupõem o desenvolvimento de funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar” e podem ocorrer a partir da formação de conceitos cotidianos e de conceitos científicos.

O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos científicos se relaciona e se influencia constantemente e, sobretudo, faz parte de um único processo. O desenvolvimento da formação de conceitos é afetado por diversas condições ambientais externas e internas aos sujeitos e é essencialmente um processo unitário. Isto é, não se trata de um conflito entre formas de intelecção antagônicas e mutuamente exclusivas, mas de complementaridade entre aprendizagens dadas e em formação. Em outras palavras:

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. (PADILHA, 2017, p.10).

Por isso a aprendizagem é vista como uma das “principais fontes de formação de conceitos para a criança em idade escolar, o que o torna uma poderosa força que direciona o desenvolvimento humano, determinando o destino do mesmo”. (VYGOTSKI, 2008, p.107).

Padilha (2017, p.13) colabora com esta reflexão sobre a mediação pedagógica intencional quando afirma que “a escola, o ato educativo que nela acontece influi diretamente no processo de elaboração conceitual”. Respeitar o tempo de cada educando e observar seu processo de aprendizagem é fundamental para que haja o desenvolvimento, no entanto esse processo é dinâmico e interativo, não é uma espera. “Observar como o espaço de conversa e

convivência possibilita o exercício coletivo de formas de compreensão e elaboração de conhecimento, e como essa elaboração é marcada pelas posições e pelos diversos modos de participação dos sujeitos envolvidos”, é uma forma de analisar o que foi aprendido pelo estudante e gerar a possibilidade para outras mediações pedagógicas, sempre que necessárias, para dar continuidade às aprendizagens (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 32).

Vygotski (2008) aponta que a medida de generalidade é importante no processo conceitual, pois a criança utiliza a generalização anterior para subsidiar a próxima. No caso de estudantes com Deficiência Intelectual, a generalização pode ficar comprometida, porque há uma distorção conceitual, pois o equilíbrio entre o abstrato e concreto é frágil e por isso a relação com outros conceitos é instável, também. Ou seja, “o ato mental pelo qual tanto o objeto como a sua relação com o conceito são aprendidos perde a sua unidade, e o pensamento começa a seguir uma direção ilógica, cheia de caprichos e interrupções.” (VYGOTSKI, 2008, p. 141).

Oliveira (2010) sinaliza que a escola tem um grande desafio ao buscar maneiras para superar esta “direção ilógica”, sendo a mediação pedagógica uma possibilidade de compensação para potencializar a aprendizagem de estudantes com Deficiência Intelectual. A defesa da importância da mediação pedagógica com qualidade, que impulsiona o desenvolvimento, é ilustrada pela autora supracitada ao afirmar que:

[...] através da mediação [é] possível potencializar os participantes [estudantes] para a interpretação do significado da escrita e a sua inserção no mundo da cultura através dos seus próprios questionamento e dúvidas relacionados ao desenvolvimento cognitivo e emocional (OLIVEIRA, 2010, p. 349, [adendos nosso]).

Com base nas reflexões apresentadas até aqui, apontamos a importância das estratégias de ensino e o papel da mediação pedagógica para potencializar estruturas de pensamento, principalmente para o desenvolvimento acometido pela Deficiência Intelectual. Nestas circunstâncias, em resposta [que não se encerra em si] à pergunta que muitas vezes ouvimos: “o que e como ensinar” ao estudante com DI? - entendemos que essa discussão:

[...] adquire novo sentido. Já não se refere mais à situação angustiante do professor que “não sabe o que fazer com os alunos” em sala de aula, mas se transforma numa condição permanente da relação de ensino, inscrita nas próprias condições de sua atuação profissional. Essa é a pergunta nossa, de cada dia, na tensão entre aquilo que a gente já sabe e aquilo que a gente aprende e cria na relação com os alunos (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 33).

2.1 O que dizem os estudos sobre mediação pedagógica e estratégias de ensino?

Com a finalidade de conhecer como tem sido abordada a ideia de mediação pedagógica, selecionamos 31 trabalhos, entre as últimas duas décadas 2009 e 2019, que abordam o conceito de mediação e o uso de estratégias de ensino para o ambiente presencial da escola, sendo estes: Pinto e Goes (2006), Colaço *et al.* (2007), Morais (2009), Giordani (2010), Vieira (2010), Bittencourt (2011), Campos e Macedo (2011), Silva, Almeida e Ferreira. (2011), Navarro e Prodócimo (2012), Pereira, Maimone e Oliveira (2012), Rolindo (2013), Santos (2013), Leonel e Leonardo (2014), Silva (2015), Sousa (2015), Campelo (2015), Fulchini (2016), Melo (2016), Mendes (2016), Pereira (2016), Andrade (2017), Lima (2017), Marques (2017), Santos (2017), Braga (2018), Melo (2018), Paixão (2018), Vargas e Rodrigues (2018), Shimazaki *et al.* (2018), Santos, Carvalho e Alecrim (2019) e Hammel, Santos e Miyahara (2021).

Esta busca teve como no sítio de pesquisa *The Scientific Electronic Library Online – Scielo* e usamos como critério de inclusão para as análises os artigos que continham um ou mais descritores, além de Deficiência Intelectual, sendo estes: mediação, mediação pedagógica, mediação e ensino fundamental.

Em uma primeira análise, a partir dos resumos e depois da leitura mais detalhada, para verificar como os dados consolidavam a discussão, observamos que poucos estudos apresentam análises entre a concepção de mediação pedagógica e o fazer escolar de forma mais direta, com apontamentos sobre quais estratégias e recursos envolveram a mediação pedagógica do estudante, por exemplo. Tal dado coaduna com a constatação de Nunes, Braun e Walter (2011) ao afirmarem que estes aspectos continuam merecendo mais atenção, pois muitos estudos ainda os abordam de forma generalista. Como exemplos de estudos que apresentam um debate mais próximo do fazer escolar, encontramos Pinto e Goes (2006), Colaço *et al.* (2007) e, mais recentemente, Shimazaki *et al.* (2018), Santos, Carvalho e Alecrim (2019) e Hammel, Santos e Miyahara (2021).

Pinto e Goes (2006) definem a mediação a partir do brincar, com intervenções com base no jogo imaginário introduzindo conceitos escolares através da brincadeira. A pesquisa feita em uma instituição de educação especial, com um grupo de educação infantil, teve 12 estudantes participantes, entre de 4 a 6 anos de idade. O objetivo foi investigar relações entre a mediação de outros – adultos e parceiros - e as ações imaginativas da criança. Os resultados sinalizam “quando deixadas com seus próprios recursos, essas crianças apresentam uma baixa

disposição a entrar em brincadeiras coletivas e a compartilhar de diálogos” (PINTO; GOES, 2006, p. 11). Em contrapartida, em situações com mediação no seu grupo e, dependendo de como estas acontecem, os estudantes se envolviam em situações com relações mais complexas que favorecem o desenvolvimento de novas elaborações e aprendizagens.

Colaço *et al.* (2007, p. 48) definem a mediação como a maneira que “as pessoas utilizam os instrumentos ou símbolos para intermediar suas atividades, as quais envolvem interação com o outro e com o mundo”. A pesquisa foi realizada em duas turmas de 4º ano do ensino fundamental e envolveu oito estudantes. O objetivo foi investigar estratégias de mediação em situações com interação entre crianças, em sala de aula. Os resultados indicam a relevância do “encaminhamento didático do professor, que pode proporcionar e acompanhar espaços de convivência e intercâmbio [...] estimulando a expressão discente”. E, além disso, “a valorização dos recursos e estratégias didáticas, da construção coletiva entre alunos e professores e o reconhecimento do papel organizador e mediador da linguagem, são elementos fundamentais para se repensar as práticas pedagógicas e o papel do docente” (COLAÇO *et al.*, 2007, p. 54).

Morais (2009) desenvolveu o estudo em uma instituição de educação infantil pública, com crianças de 3 a 6 anos. O objetivo foi verificar se e como ocorre o processo de mediação das professoras durante as realizações das brincadeiras e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. O estudo afirma que a mediação acontece a partir de atitudes intencionais para promoção do desenvolvimento das crianças. Isso ocorre na relação com o adulto que organiza espaços e objetos de maneira intencional. Os resultados identificaram que uma postura passiva dos docentes, frente aos momentos de mediação, restringiu a atuação destes à explicação de regras ou superação de conflitos e com isso “por vezes, não faziam intervenções apropriadas” (MORAIS, 2009, p.94). A pesquisa aponta que “quanto mais estimulante for a organização do espaço, maior a probabilidade de enriquecer as aprendizagens da criança e, conseqüentemente, seu desenvolvimento” (MORAIS, 2009, p.43).

Giordani (2010) definiu a mediação como abordagem do processo de ensino-aprendizagem capaz de motivar alunos e provocar seu desenvolvimento. O estudo foi desenvolvido com estudantes do 4º ano do ensino fundamental, de uma escola estadual. O objetivo centrou-se em propor o desenvolvimento de objetos de aprendizagem via autoria de alunos em ambiente escolar. Os resultados apontam que a autoria de objetos de aprendizagens pelos alunos, sustentada pela medição pedagógica, potencializa a aprendizagem de Geografia.

Conforme Vieira (2010) a mediação acontece a partir da relação do homem com os sistemas simbólicos entre o sujeito e o mundo. Seu estudo foi realizado com 3 professoras dos

anos iniciais, de uma escola particular em Recife. O objetivo foi analisar como as professoras oportunizam o ensino-aprendizagem de seus alunos com a mediação pedagógica da tecnologia da informação e educação. Os resultados indicam que a mediação pedagógica, nesse contexto, acontece em estágio experimental, pois as tecnologias de informação e comunicação não estão incorporadas como recursos de ensino-aprendizagem dos professores.

Para Bittencourt (2011), numa perspectiva mais ampla, a mediação acontece a partir do nascimento, no convívio com os outros e na aquisição de sistemas simbólicos acumulados historicamente e transmitidos pela cultura em suas relações sociais. De acordo com a autora, a interação social é importante no desenvolvimento do intelecto humano, pois potencialmente expande a aprendizagem e permite o desenvolvimento de numerosos processos. Sua pesquisa buscou refletir sobre a aprendizagem da linguagem cartográfica, mediada pelos processos com o desenvolvimento de materiais didáticos táteis, com professores de geografia do ensino fundamental. Os resultados apontam que é essencial o planejamento das ações que conjuguem o domínio dos conteúdos, embasamento teórico e metodológico às atividades práticas e o uso de materiais de baixo custo e fácil aquisição para sua realização.

Campos e Macedo (2011) descreveram uma proposta de formação da função mediadora docente, com a intenção de supervisionar o uso de jogos em sala de aula. O estudo aponta a relevância do “conceito de mediação aplicado ao contexto de ensino-aprendizagem”, pois indica a relação direta entre o professor que conduz os processos de construção de conhecimento pelo estudante e as possibilidades para sua aprendizagem, “de modo flexível”; bem como “os meios necessários para mobilizar o interesse e a ação do aprendiz, adaptando-os as suas necessidades específicas” (CAMPOS; MACEDO, 2011, p. 216). Observam também a importância de os professores terem formação, a partir de situações que envolvam jogos, por exemplo, “para construir e dominar formas diferenciadas de intervenção e de relação em sala de aula no sentido da mediação” (CAMPOS, MACEDO, 2011, p. 217).

Silva, Almeida e Ferreira(2011) definem a mediação como processo de internalização da cultura através de processos mentais superiores, esta pode ocorrer a partir da estimulação do professor atuando com os instrumentos de trabalhos e signos na constituição das funções superiores assim como, na relação com o outro. A pesquisa teve o objetivo de conhecer o repertório cultural de 584 professores de escolas públicas de educação básica. Os resultados apontaram baixos índices de bens culturais por partes dos professores. Diante disso, apontam a escassez de experiências sociais o que reflete em práticas de mediações fragilizadas para os estudantes.

Navarro e Prodócimo (2012) apontam que é difícil encontrar um conceito para mediação e caracterizam a mediação pedagógica a partir das interações cotidianas com intencionalidade. O objetivo do estudo foi refletir sobre a questão da mediação em relação ao brincar na escola, em escola municipal de educação infantil, com a mesma professora. Foi observado como as diferentes formas de mediação do professor influenciam na qualidade do brincar dos estudantes em 3 momentos: no 1º brincam sem interferência da professora, ela apenas observa o cenário; no 2º brincam com os brinquedos de letras e a professora propõe ações sobre a escrita, a partir destes recursos, e no 3º a professora organiza uma brincadeira, explica as regras e escuta o conhecimento prévio das crianças enquanto interage. A partir dos resultados é observado que a mediação está presente nas três situações apresentadas e que brinquedos diferentes, o espaço, rotina escolar e a forma da mediação podem fazer diferença no contexto escolar dos estudantes.

Pereira, Maimone e Oliveira (2012) entendem a mediação como o caminho pelo qual o homem se relaciona com o mundo, sendo que este inicia no âmbito da família e segue na escola, onde o conhecimento é sistematizado. O estudo teve por objetivo examinar o perfil mediacional na educação infantil, a partir de três tipos de critérios: sensibilidade, autonomia e estimulação. Participaram uma professora e 16 estudantes de uma escola de educação infantil. Os resultados apontaram baixos critérios de sensibilidade com mediação pouco sensível à necessidade dos estudantes; no critério da autonomia foi observado que a mediação está voltada para o modelo do cuidado materno e dificuldade sobre o desempenho das ações docentes e, no critério estimulação a mediação foi caracterizada pelo empenho em promover situações de aprendizagens mais dirigidas, somente. As autoras sinalizam a “necessidade de um diagnóstico da sala de aula antes que sejam implantados programas de formação de professores, porque podem fornecer pistas simples, a fim de auxiliar uma professora quanto à qualidade do ensino” (PEREIRA; MAIMONE; OLIVEIRA, 2012, p.110).

Rolindo (2013) compreende a mediação a partir da relação do homem com o mundo, essa relação é mediada por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o principal. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual, com alunos de 1º ano do ensino fundamental, com práticas de escrita e teve por objetivo descrever e analisar práticas pedagógicas cujos impactos positivos promoviam o movimento de aproximação dos alunos. Os resultados indicaram que a qualidade da mediação promove a aproximação das crianças com as práticas de escrita.

Para Santos (2013) a mediação acontece a partir da interação com os parceiros sociais. A pesquisa teve por objetivo conhecer e analisar as práticas de leitura suscitadas por uma professora em sala de aula e entender como se dá o processo de compreensão leitora

compartilhada entre 14 alunos de uma turma do 1º ano do 1º ciclo, uma escola particular. Os resultados obtidos revelaram que nas situações de leitura a mediação da professora favoreceu a compreensão dos textos, mas verificou a necessidade de validar o processo de construção da compreensão compartilhada e a elaboração de inferências nas atividades de leitura na sala de aula.

Leonel e Leonardo (2014) caracterizam a mediação como um processo onde o professor propicia intervenções e, a partir delas, novas aprendizagens para os estudantes. O estudo foi realizado em duas escolas de educação básica de educação especial, com oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo foi identificar concepções destes professores sobre a aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual, assim como compreendem esse processo sobre o papel da mediação na aprendizagem. Os resultados apontam que poucas professoras relacionam as ações de sua mediação com a aprendizagem dos estudantes, sendo esta aprendizagem caracterizada pelas dificuldades dadas pela presença da DI e da falta de recursos humanos para auxiliar no trabalho docente. “Para a maioria das participantes, os recursos utilizados, especialmente o uso de materiais concretos são o que faz a diferença entre o aprender ou não aprender [...]” e a mediação docente é entendida como “não relevante para o desenvolvimento dos alunos, mas sim, as práticas voltadas ao concreto, ao cotidiano e à oralidade” (LEONEL; LEONARDO, 2014, p. 553). O que reforça a necessidade de docentes terem a compreensão da importância de seu papel na interação, pois só recursos não mobilizam o desenvolvimento.

De acordo com Silva (2015) a mediação acontece de duas formas, pelos signos e pelo outro. A pesquisa foi em uma escola pública do com nove crianças entre 8 e 12 anos de idade e sua professora. Dentre os objetivos, teve a intenção de analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita, desencadeado pela mediação pedagógica. Nos resultados, a mediação pedagógica é discutida como fundamental para o processo de alfabetização, pois a partir das ações mediadas pela professora foram observadas melhoras na condição de trabalho, com uma interlocução mais densa e continuada com o grupo e uma mobilização dos alunos mais efetiva nas atividades.

Sousa (2015, p.37) compreende a mediação enquanto “internalização de conceitos construídos na relação com o meio, ou seja, a conversão de relações sociais em funções mentais”. A pesquisa foi realizada numa instituição de ensino regular privada, com os docentes que atuam com estudantes que possuem diagnóstico de Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O objetivo foi analisar como acontece a mediação pedagógica com estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem. Os resultados

da pesquisa apontam que a mediação pedagógica voltada para estudantes com TDAH produz efeitos positivos no processo de avaliação da aprendizagem, tendo em vista as estratégias de mediação utilizadas pelos docentes, como por exemplo, sinalização dos erros para que o estudante repense sua resposta; a proposição de questionamentos sobre o assunto trabalhado como forma de ajudá-lo a resgatar o conteúdo aprendido; oferta de instruções objetivas e diretas (SOUSA, 2015, p.92).

De acordo com Campelo (2015), a mediação colabora ativamente para que o aprendiz alcance seus objetivos. A pesquisa aconteceu em uma escola da rede pública estadual, com estudantes do 9º do ensino fundamental. O objetivo foi examinar o emprego de operadores argumentativos no gênero artigo de opinião a partir de uma sequência didática. Os resultados verificaram que a prática de ensino na perspectiva da mediação foi fundamental para que os estudantes utilizassem com precisão os operadores argumentativos, o que favoreceu o processo de aprendizagem da produção escrita pelos estudantes.

Fulchini (2016) define a mediação como um processo de internalização dos instrumentos e signos formando novas operações internas. A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental pública, num 1º ano com 25 estudantes e a professora da turma. O objetivo foi analisar o processo de aquisição da leitura e da escrita para compreender como ocorre seu aprendizado. Dentre os resultados obtidos, destaca a relevância da interação professor-aluno marcada pela mediação dialógica. A autora pontua fragilidades no que tange às heranças formativas, pois percebeu uma descontextualização e processos mecânicos vividos nas atividades, por exemplo, através da repetição de cópias do quadro.

Melo (2016) realizou uma pesquisa com um estudante Deficiência Intelectual, matriculado no 7º ano em uma escola pública. O objetivo foi investigar como o processo de mediação pode desencadear o aprimoramento do AEE para o estudante. Os resultados apontaram uma desarticulação entre AEE e o contexto da sala de aula, sendo observada a necessidade de haver ações do AEE mais sistematizadas na sala de aula do estudante, pois é onde o estudante tinha maior demanda de mediação para participar e fazer as atividades.

Mendes (2016) compreende a mediação com base na relação do homem com o meio, seja pelos instrumentos ou por outros homens. A pesquisa aconteceu em uma escola pública, com uma professora de 3º ano do ensino fundamental. O objetivo foi investigar como ocorre a mediação pedagógica no fazer docente em relação ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Os resultados apontaram que a mediação é essencial nas atividades propostas para os estudantes e que é necessária formação, pois a oferecida à professora influenciou nas mudanças sobre suas práticas e processos de mediação com os estudantes.

Pereira (2016) quis identificar se o uso de jogos, com o apoio da mediação, favorece a apropriação de conceitos envolvidos nas operações de adição e subtração, com oito crianças de uma escola estadual. Dentre os resultados, observou que as mediações associadas à motivação das crianças, durante a atividade, proporcionam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que as crianças não generalizam e internalizam os conceitos da mesma maneira. Nesse sentido, Pereira compreende a mediação como central no processo de ensino e aprendizagem, pois estabelece uma ligação entre o signo e a atividade, possibilitando a aquisição de funções psíquicas superiores.

Andrade (2017, p.24), define a mediação como “facilitador da construção do saber, constituindo-se como um elemento auxiliar no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do estudante, a partir de uma reflexão crítica acerca de experiências e do processo educativo”. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental, com a professora das turmas de 3º e 5º ano e quatro professoras de um curso de Pedagogia. O objetivo foi analisar o uso de jogos no ensino de Matemática, considerando a perspectiva da mediação pedagógica. Os resultados apontaram que jogos por si só se constituem em ferramentas de mediação de aprendizagem matemática se houver uma conjunção efetiva de orientações. Ou seja, o recurso sem uma orientação e um planejamento sobre o seu uso não qualifica os processos de mediação para estudante.

Para Lima (2017) a mediação está sempre permeada pelos signos e instrumentos que podem e devem ser utilizados pelos docentes como estratégias de inclusão escolar. O objetivo do estudo foi analisar as múltiplas dimensões da inclusão escolar, nas interfaces entre as concepções docentes e os processos de mediação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Os participantes foram 120 profissionais da educação realizaram o curso de formação continuada. De acordo com Lima, os resultados apontaram que a “mediação pedagógica funciona como compensatória no processo de escolarização de sujeitos com deficiência intelectual, proporcionando a aquisição de conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (LIMA, 2017, p.8).

Marques (2017) não define explicitamente o conceito de mediação, mas aponta mediação escolar como estratégia de ensino como ponte entre o aluno e o conhecimento. O contexto da investigação foi uma escola pública da rede municipal com a participação de 12 estudantes matriculados em classes do 8º e 9º anos. O objetivo foi utilizar o desenho e a pesquisa escolar como instrumentos de mediação pedagógica para a superação das dificuldades de leitura e escrita de alunos com distorção idade-série. Os resultados evidenciaram que o desenho e a

pesquisa escolar são importantes recursos/estratégias que podem mediar a prática da leitura e da escrita dos estudantes.

Santos (2017, p. 36) relata que “a mediação pedagógica se processa de forma interativa, imbricada por ações dialógicas, nas quais ampliam as condições para a troca de experiências e conhecimentos [...]”. A pesquisa realizada num colégio de ensino fundamental, público, teve a professora de Língua Portuguesa do 9º ano e os estudantes da turma como participantes. O objetivo foi investigar como a mediação pedagógica da professora dificulta ou favorece a aproximação afetiva do aluno com a prática da leitura. Os resultados constataram que a mediação pedagógica afetiva da leitura, a partir das decisões do professor, através do planejamento, pode influenciar a aproximação afetiva dos alunos com a leitura.

Braga (2018) compreende a mediação pedagógica enquanto ferramenta em todo o contexto educacional que promove interação entre a ação de ensinar e de aprender. O estudo foi desenvolvido com 11 professoras da SRM, pertencentes a escolas públicas. O objetivo foi construir um guia orientador para o desenvolvimento do trabalho das professoras da SRM, no AEE. Os resultados apontam a existência de outros guias, além de constatar que a rede Municipal pesquisada possui elementos potencializadores de práticas inclusivas. A partir da elaboração do guia foi possível conhecer as práticas dos professores de AEE e inquietações sobre estas. Sobre a formação de práticas relativas à mediação pedagógica o estudo, no entanto, a partir das entrevistas foi constatado que apenas a professora de AEE assume a responsabilidade de adaptação de material e que “e que o professor regente necessita ser estimulado, informado e incentivado a se envolver com as adaptações que se constituem como direito dos alunos” (BRAGA, 2018, p.171).

Melo (2018), caracteriza a mediação enquanto mecanismo de internalização dos signos que é compartilhado no social. A pesquisa envolveu oito escolas da rede municipal, as oito professoras do AEE da SRM de cada escola e quatro estudantes atendidos pelo AEE em quatro das SRM. O objetivo foi analisar as concepções destas professoras acerca da deficiência intelectual e suas implicações para a mediação pedagógica em contexto de ensino aprendizagem do AEE. Os resultados indicaram fragilidade de conhecimentos sobre a deficiência intelectual, por parte das professoras, configurado majoritariamente pelos saberes de experiência, os quais influenciam na produção dos tipos de mediação evasiva e coercitiva.

Paixão (2018, p.28) caracteriza a mediação enquanto mecanismo que “cria no homem as possibilidades de apropriação da realidade, da cultura, que não é compreendida numa relação direta entre homem, signos e a realidade” A pesquisa foi realizada com dois estudantes da rede de ensino Municipal, com Deficiência Intelectual. O objetivo foi investigar e analisar a

mediação pedagógica a partir de uma pesquisa de intervenção envolvendo a linguagem escrita, direcionada aos estudantes, a fim de discutir o papel do professor frente a este processo. Os resultados apontaram que através da “mediação pedagógica os estudantes são impulsionados a aprendizagem e o desenvolvimento de psicológicas superiores que incidiram sobre o desempenho dos estudantes na escrita, leitura, linguagem oral e memória” (PAIXÃO, 2018, p. 9).

Vargas e Rodrigues (2018) realizam a pesquisa com crianças identificadas com autismo ou psicose, com a proposta de mapear processos sobre o campo da mediação pedagógica. As autoras compreenderam que a “mediação pedagógica pode revelar um instrumento de superação de uma inclusão meramente retórica”, pois a mediação é uma possibilidade para garantir participação e aprendizagem destes estudantes (VARGAS; RODRIGUES, 2018, p.21).

Shimazaki *et al.* (2018) relatam sobre estratégias para que estudantes com deficiência intelectual diante da formação de dos conceitos científicos, tendoas histórias em quadrinhos como recurso. A pesquisa-ação desenvolvida com quatro estudantes de uma escola pública, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após a intervenção, constataram “que os sujeitos se apropriaram do conjunto de conceitos científicos que constituem o gênero textual História em Quadrinhos e melhoraram a qualidade da compreensão e interpretação das HQs e, por conseguinte, suas possibilidades de atuação social” (SHIMAZAKI *et al.*, 2018, p.121).

Santos, Carvalho e Alecrim (2019) realizaram uma pesquisa com estudantes do 3º ciclo do ensino público de Portugal, com idades entre quinze e dezessete anos, atendidos pela educação especial da escola, mas que frequentam sala de aula regular. O objetivo foi perceber quais os métodos e ferramentas pedagógicas que promovem ou facilitam a aprendizagem científica, considerando, neste caso, o ensino de Física. Participaram três estudantes com deficiências cognitivas de níveis Utilizaram métodos distintos de ensino com diferentes ferramentas pedagógicas, apoiadas no trabalho de Vygotski. Os resultados indicam a necessidade de mudança dos métodos tradicionais de ensino, “que os trabalhos em grupo e as tecnologias educacionais sejam utilizadas em sala de aula e que também sejam considerados currículos adaptados para cada caso” (SANTOS; CARVALHO; ALECRIM, 2019, p. 02).

Hammel, Santos e Miyahara (2021) relatam o planejamento, desenvolvimento e aplicação de uma sequência didática sobre o tema Coronavírus. Os 18 estudantes envolvidos frequentam uma escola Estadual de Educação Especial da EJA. O objetivo foi verificar a pertinência da utilização de um tipo de sequência didática e a possibilidade de indícios dessa

aprendizagem nos estudantes. O trabalho discute sequência didática, um aspecto raro entre trabalhos nesse contexto. Os resultados revelam que ao fim da realização da sequência didática houve bons resultados, com aprendizagem significativa, caracterizando a sequência didática implementada como uma estratégia em potencial para o ensino de estudantes com deficiência intelectual.

A partir da revisão bibliográfica ratificamos que poucos estudos trazem a discussão pontual sobre mediação pedagógica para estudantes com Deficiência Intelectual, apontando estratégias usadas e como são organizadas para esse estudante. Os trabalhos encontrados circulam entre formação de professores, algumas percepções amplas sobre o que é mediação pedagógica, com raros apontamentos sobre **como acontece** ou **o que é usado** para tal prática docente.

Nas buscas realizadas encontramos, dentre os 31 estudos achados, dez trabalhos apresentaram o debate a partir do estudante com Deficiência Intelectual. Notamos que a concepção sobre mediação pedagógica circula com ênfase sobre os aspectos da teoria histórico-cultural, com análises a partir das relações inter e intrapessoais para o aprender e o ensinar, dadas no contexto das pesquisas. Apontam, na maioria também, a mediação pedagógica e o papel do professor nesta, como fundamentais para a escolarização mais propícia ao estudante.

A maioria dos estudos procurou abordar análises sobre uma situação de ensino, envolvendo, por exemplo, estratégias para ampliar repertório de leitura ou escrita e conceitos matemáticos. Alguns poucos abordaram análises sobre o brincar e a formação de autonomia – habilidades sociais – na escolarização do estudante com DI. Todavia, a descrição ou informações sobre quais recursos compuseram estas mediações e suas estratégias, pouco é dito. Jogos, jogos tecnológicos, sequência didática, histórias em quadrinhos, tecnologia educacional, foram alguns dos elementos citados nos estudos que nos remetem à ideia de recursos enquanto “ferramentas” para a mediação pedagógica.

Um aspecto indicado em vários estudos vale ser destacado, é a intencionalidade, ou a falta dela, nas propostas planejadas. A clareza sobre o ato de ensinar em toda sua composição faz muita diferença quanto ao alcance do objetivo de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Mousinho *et al* (2010), a partir de uma discussão teórica, apontam a relevância do papel da mediação pedagógica e indicam a importância de os professores considerarem a especificidade sobre o que cada um realiza e como. Além disso, assim como Nunes, Braun e Walter (2011, p. 26), observamos que a discussão sobre estratégias e mediação do estudante com Deficiência Intelectual, explicitamente, esteve presente em poucos trabalhos. Ou seja,

ainda que situada ou nominada a intenção de discussão sobre estratégias de ensino e mediação, o debate precisa ser aprofundado. Ao longo das últimas décadas essa constatação se dá em outras pesquisas, como os estudos de Anache e Mitjans (2007) a partir do banco de dados da CAPES e na base de dados do *Scielo* pesquisas de Glat *et al.* (2010).

Portanto, entendemos que estudos que apresentem discussões sobre esse cenário continuam sendo uma demanda, pois a partir deles será possível compreender e melhor organizar recursos e estratégias de ensino para medear o estudante. Os instrumentos e meios usados na mediação pedagógica, com o estudante com Deficiência Intelectual, têm uma função fundamental no desenvolvimento deste, pois a “qualidade das experiências sociais e culturais da criança é de capital importância para compensar as limitações funcionais que as crianças com deficiência enfrentam, já que a priori encontram limitações na linha orgânica ou biológica do desenvolvimento” (BEYER, 2005, p. 05).

Nesse sentido, por mediação pedagógica entendemos o conjunto de ações que ocorrem a partir das intervenções de ensino, na escola, para desencadear, gerar aprendizagens. Essas ações utilizam elementos mediadores produzidos no contexto social, são os recursos de ensino, tais como a linguagem para a comunicação, materiais simples e do cotidiano escolar como os de papelaria, ou mais elaborados como jogos ou tecnológicos, além de formas de apresentação variadas, esse aparato se constitui como um instrumental necessário e que dá suporte ao processo de ensino. Para melhor explicitar o cenário do ensino estão as estratégias, que variam de acordo com a intencionalidade, contextualização e intensidade do apoio, pois estas devem considerar o desenvolvimento da autonomia do estudante e, também, a estrutura do ambiente sempre que esta autonomia for cerceada por este.

A partir da organização das estratégias e recursos que compõem a mediação pedagógica planejada, como resposta às estruturas de pensamento desencadeadas pelas ações de ensino medeadas, ocorre a internalização de novos conceitos, o que faz com que o desenvolvimento dos envolvidos se modifique. Isto é, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKI, 2007, p.103). Com base nesse entendimento, compreendemos que as estratégias de ensino e seus recursos compõem essas ações e intervenções.

Os recursos para a mediação pedagógica são instrumentos usados na ação docente para o ensino, como mapas de ideias, régua numérica, imagens com ou sem legendas, jogos, dados, cartas, fichas de regras, texto esquema, computador, entre outros. O que define qual recurso

deva ser utilizado são as estratégias que o professor pretende valer-se para o engajamento do estudante na situação de ensino medeada (MARIN; BRAUN, 2020).

Vygotski (1997, p. 132) nos convida a “estudar para encontrar as formas ótimas de ações e práticas, para resolver a tarefa histórica de realmente superar” a deficiência intelectual. Também nos provoca a engendrar ações relacionadas a intervenções planejadas e apoiadas em recursos auxiliares que cooperem para romper com as barreiras que o estudante encontra na escolarização.

Por isso, vale frisar, como posto por Marin e Braun (2020) que a diferenciação pedagógica é estratégia de ensino para estudantes com Deficiência Intelectual, pois prevê as demandas para as especificidades observadas para o estudante, de forma a construir um recurso para medear seu ensino e aprendizagem. Não é diferenciar o currículo para facilitar, mas oferecer caminhos e estratégias para o estudante ter acesso ao currículo proposto, pois:

Cada sujeito da aprendizagem precisa ser conhecido em contexto, na compreensão de suas habilidades, possibilidades e de como se relaciona com o conhecimento, de como aprende melhor; deste modo, recursos e estratégias são elaboradas como apoios, por essa razão podem ser ‘personalizados’, feitos ‘sob medida’, e, certamente, servirão para outros estudantes das classes comuns (MARIN; BRAUN, 2020, p. 7).

Planejar estratégias significa se aproximar do estudante, “estar com ele para compreender seus raciocínios e percursos mentais, para agir de modo ajustado, em razão de suas demandas” (MARIN; BRAUN, 2018, p. 1018).

Diante deste contexto, entendemos a pertinência de estudos que aprofundem essa temática, para discutir elementos sobre a mediação pedagógica e planejada, a partir da observação de materiais e recursos escolares produzidos e aplicados a estudantes com Deficiência Intelectual. É nessa direção que apresentamos o próximo capítulo o qual trata da metodologia da pesquisa desenvolvida.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Para introduzir esse capítulo metodológico retomamos o **objetivo geral** desta investigação: analisar como se configuraram estratégias, recursos didáticos e a mediação pedagógica para o ensino de um estudante com DI, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública de educação básica.

A partir desse contexto, os **objetivos específicos** estabelecidos foram:

- a) discutir sobre a concepção de estratégias e recursos de ensino, com destaque referente ao papel da mediação pedagógica;
- b) descrever estratégias e recursos utilizados com o estudante com Deficiência Intelectual;
- c) analisar fatores didáticos específicos envolvidos na estruturação das estratégias e recursos para o ensino do estudante com Deficiência Intelectual;
- d) elaborar um itinerário, como material de apoio à formação docente, com descrição e análise de estratégias, recursos e sobre as caracterização da mediação pedagógica junto ao estudante com Deficiência Intelectual.

Sendo assim, esse capítulo apresenta o tipo de pesquisa e a metodologia adotada para realização do estudo, com descrição dos instrumentos para coleta de dados e dos procedimentos de análise. Para melhor situar o leitor, trata-se, em síntese, de uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, realizada numa escola pública de Educação Básica. Para a composição dos dados foram usados registros de atividades escolares em cadernos e pastas, fotos referentes à escolarização de um estudante com DI (documentos) e entrevista semiestruturada com professoras envolvidas nas práticas registradas. A análise dos dados se orientou por uma criteriosa leitura dos materiais e descrição dos dados, relacionando-os entre si, num processo de reflexão e busca por compreender “como as coisas funcionam” (STAKE, 2011, p. 21).

Tozoni-Reis (2009) aponta que a pesquisa é uma produção de conhecimento para dar significado ao mundo e agir sobre ele. Sendo o campo de pesquisa a escola e sua dinâmica de ensino, optamos pela abordagem qualitativa, pois “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigado, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 12).

Pesquisas de cunho qualitativo podem abarcar situações do micro dentro de uma realidade macro do contexto educacional. Também entendemos que têm a possibilidade de

apontar detalhes que são substanciais para análise do problema que um estudo aborda, assim como para as reflexões sobre o campo e sujeitos envolvidos no estudo. Por isso, nesse tipo de investigação, tanto o contexto investigado quanto o investigador têm influência na construção do conhecimento.

Para atingir os objetivos propostos, entendemos que a pesquisa do tipo estudo de caso apresenta uma abordagem que coaduna com o pretendido, pois é um tipo de investigação que possibilita “explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objecto ou fenómeno” (DOOLEY, 2002, p. 344).

É um tipo de estudo que possibilita “iluminar uma decisão ou um conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como elas são implementadas e com que resultado”; com análises que permitem esclarecer, desvelar, publicizar processos, práticas, pensamentos para a uma esfera ou coletivo (YIN, 2010, p.25). Nesse contexto, nossa esfera envolve elementos sobre a escolarização de estudantes com DI, a partir da análise sobre estratégias e recursos usados no processo de ensino.

André (2013) aponta que o estudo de caso focaliza um fenômeno singular, levando em consideração o contexto e suas múltiplas dimensões. No ambiente escolar esse método de pesquisa possibilita o contato direto do pesquisador com eventos e situações investigadas, dessa forma é possível “descrever ações, comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações sem desvinculá-las do contexto e das circunstâncias especiais que se manifestam” (ANDRÉ, 2013, p. 97). Para que seja feito a rigor, o estudo requer que o pesquisador esteja imerso no universo pesquisado para analisar o objeto estudado de forma criteriosa, observando as situações que dele emergem e o caracterizam, assim como apontam, ou não, análises sobre o problema e objeto do estudo.

Por fim, para justificar essa escolha, compreendemos o estudo de caso como uma estratégia adequada à investigação porque: “[...] certos ‘casos’ impõem-se irrecusavelmente ao profissional da educação e a uma possível pesquisa: um aluno em dificuldades, um grupo de alunos problemático, um problema sentido pelos professores, a curiosidade por novos procedimentos ou por um programa de reforma.” (DUARTE, 2008, p.124).

Neste estudo, o caso se caracteriza pelo material didático escolar, elaborado e registrado ao longo de três anos letivos, entre 2017 e 2019, do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, para um estudante com DI, de uma escola pública. Esses materiais constituíram um acervo em registros (em pastas, cadernos e fotografias) nos quais pudemos observar e analisar recursos e estratégias usadas para o ensino, assim como desvelar aspectos que envolveram a mediação pedagógica de um estudante com DI.

Ou seja, o caso não é sobre o estudante, mas sobre recursos e estratégias observados no conjunto de materiais escolares, estruturados em cadernos e pastas de um estudante, assim como em fotografia, que retratam do contexto em que estes materiais foram elaborados, aplicados e vivenciados pelo estudante e suas professoras, na escolarização. Este acervo se constituiu a partir do ingresso do estudante com DI no 1º ano do ensino fundamental, por sorteio de vaga⁹. Assim, diante do microespaço, que são os recursos e estratégias de ensino e a mediação pedagógica do estudante com DI, nos debruçamos sobre o caso para analisar o material, discutir como se configuraram essas estratégias e recursos e o que indicam em relação à mediação pedagógica desse estudante.

Essa proposta metodológica tem seu fundamento no que propõe Cordova (2016) ao afirmar que cadernos escolares, como objeto da cultura material, possibilitam o olhar e análise sobre o cotidiano da escola. Em suas palavras, “o uso do caderno como documento possibilit[a] compreender as apropriações e os usos deste objeto como portador de sentidos ligados ao sistema de valores e representações sociais que ultrapassam a função de objeto destinado, somente, ao registro do processo de aprendizagem” (CORDOVA, 2016, p. 209, adendo nosso).

Além disso, análises em pesquisa que envolve acervo escolar, como cadernos e pastas com arquivos de atividades elaboradas para o estudante,

[...] revelam não apenas aspectos relativos ao aluno, mas também vestígios sobre o que a professora privilegiava ao ensinar, o método, as atividades, suas táticas, bem como vestígios do contexto social e econômico no qual foi produzido. [...]. Isso reafirma a importância do caderno escolar enquanto fonte de pesquisa [...] e permite afirmar que outros pesquisadores, ocupando lugares distintos, podem explorar o mesmo caderno escolar e desvendar muitos outros vestígios das práticas escolares deste contexto histórico (FELISBERTO; VIEIRA, 2018, p. 205).

Ao consideramos o objetivo geral desta pesquisa, observamos que a proposta de um estudo tendo como caso os recursos e estratégias de ensino para mediação pedagógica de um estudante com DI, registrados no material escolar deste estudante, tem sua justificativa, também por apresentar em suas intenções “[...] um problema iniciado com “por que” ou “como”, ou seja: como se configuraram estratégias e recursos para a mediação escolar de um estudante com Deficiência Intelectual, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de uma escola regular?” (MEIRINHOS; OSÓRIO, 2010, p. 64).

Para melhor delineamento desta pesquisa consideramos ainda que:

⁹ Nessa escola de educação básica a entrada de estudantes ocorre via dois acessos: no 1º ano do ensino fundamental (EF) por sorteio de vagas, com percentuais distribuídos entre categorias, sendo estas de: técnicos, docentes, cotistas, ampla concorrência. O estudante supracitado foi sorteado com uma vaga a partir da categoria docente. Além do acesso via 1º ano do EF, a outra via é seleção e sorteio de vaga no 6º ano do EF. Mais recentemente a escola tem aberto vagas para sorteio em outros anos escolares para preenchimento de vagas ociosas.

Diante das possibilidades interpretativas, o estudo de caso pode contribuir, de modo singular para que o pesquisador consiga compreender problemáticas relacionadas a indivíduos, grupos sociais, organizações, programas, políticas, quando permite realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de pesquisa. Como metodologia de pesquisa qualitativa, objetiva a construção de uma teoria indutiva, a partir do estudo empírico de um caso, o qual pode ser considerado como um evento, ou seja, uma prática educativa, indivíduos dentro de uma escola, uma comunidade, uma instituição, um programa ou política governamental (TORRES; MONTEIRO; MOURA, 2018, p. 19).

Nessa direção, entendemos que o estudo de caso é do tipo único, ao envolver um contexto escolar com um recorte sobre análises das estratégias e recursos de ensino, registradas nos materiais escolares selecionados, em um período determinado, para um perfil de estudante matriculado na educação básica.

Yin (2010, p.49) indica componentes de um estudo de caso que são especialmente importantes: “as questões de estudo; as proposições, se houver; a(s) unidade(s) de análise; a lógica que une os dados às proposições; e os critérios para interpretar as constatações”. Para finalizar essa seção, a síntese seguinte (Quadro 1) apresenta os aspectos principais desta investigação.

Quadro 1 – Aspectos principais do estudo de caso

Questões de estudo	<i>Como se apresentam os procedimentos de ensino – recursos, estratégias e mediação pedagógica junto a um estudante com DI?</i> <i>Como se revelam as práticas pedagógicas de ensino para esses alunos no contexto da inclusão escolar?</i>
Proposições	São poucos os estudos que descrevem práticas de ensino realizadas no cotidiano das escolas comuns, junto a estudantes com DI. A intencionalidade dos planejamentos elaborados com o propósito de garantir especificidades no ensino do estudante com DI pode garantir aprendizagens efetivas.
A lógica que une os dados às proposições	A análise de registros escolares, num estudo longitudinal (três anos de escolarização de um mesmo estudante), pode trazer evidências sobre práticas de ensino que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com DI em processos de inclusão.
Unidades de análise	De onde saem os dados. Registros de práticas escolares presentes nos cadernos, pastas de atividades e fotos são instrumentos que traduzem <i>como</i> se desenvolveram os recursos e estratégias para o ensino; além disso, os depoimentos, por meio de entrevistas, de professoras envolvidas em tais práticas são fonte de análise e reflexão para a pesquisa.
Os critérios para interpretar as constatações	Serão critérios para as reflexões dois eixos estruturados em [I] Concepções sobre estratégias, recursos de ensino e mediação pedagógica; [II] Elementos didáticos que envolveram a elaboração e estruturação dos recursos e estratégias.

Fonte: A autora, 2021.

A seguir temos a contextualização sobre o local da pesquisa, a apresentação dos sujeitos participantes do estudo, a caracterização dos procedimentos gerais adotados, assim como, a descrição sobre os instrumentos usados para a composição dos dados, a metodologia de análise e a indicação do produto desta pesquisa.

3.1 Local da pesquisa

O local onde foi realizado o estudo de caso é uma escola pública, situada no município do Rio de Janeiro que atende em torno de mil estudantes da educação básica. Essa escola foi escolhida por ter estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados entre seus anos escolares, dentre eles, estudantes com DI. A escola atende estudantes a partir do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, oriundos das comunidades do entorno, de outros bairros do município e de municípios vizinhos, inclusive. O ingresso do estudante é a partir de sorteio público para o 1º ano do fundamental e com seleção classificatória a partir do 6º ano.

Para os anos iniciais do ensino fundamental a escola adota a proposta pedagógica de projetos de trabalho para dinamizar o currículo, a partir das disciplinas de Núcleo Comum e Clube de Leitura ministradas pelo Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e das disciplinas de Artes, Educação Física, Teatro e Música ministradas pelo Departamento de Educação Física e Artística (DEFA). No DEF cada turma tem dois docentes que trabalham em colaboração, em dias alternados, na disciplina de Núcleo Comum, com conteúdos que envolvem as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências da Natureza. No DEFA, cada disciplina tem um docente para estas turmas.

São 15 turmas, três por ano escolar, entre o 1º e 5º ano, cada uma com vinte estudantes. O atendimento aos estudantes se dá das 7h às 11h40min, todas as manhãs, quando é ministrada a disciplina de Núcleo Comum. A partir do 2º ano do ensino fundamental, cada ano escolar passa a ter uma tarde até o 3º ano e o 4º e 5º anos passam a ter duas tardes, com horário entre 13h e 16h50min. Nas tardes são oferecidas as disciplinas do Clube de Leitura e do Departamento de Educação Física e Artística, além de oficinas de línguas entre outros projetos que são opcionais para os estudantes.

Nesta escola, a ação docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) integra o trabalho pedagógico das turmas, com os estudantes na sala de aula, interagindo com os docentes das disciplinas da turma, durante as aulas. Com base no projeto político pedagógico da escola, o perfil da proposta de atuação pedagógica para o AEE adota o viés do Ensino Colaborativo para estruturar e desenvolver as ações docentes. Nesse contexto, atualmente, há uma equipe de 20 professoras no AEE que, em parceria como os docentes das diversas

disciplinas de toda a educação básica, dialogam sobre o planejamento para práticas de ensino e aprendizagem dos 41 estudantes que são alvo do AEE, em 2021, na escola.

Todo o corpo docente da instituição possui formação acadêmica altamente qualificada, com, no mínimo, graduação para professores com contratos temporários e mestrado e doutorado para os efetivos que ingressaram por concurso seletivo.

A proposta pedagógica da escola está em acordo com as políticas públicas nacionais que orientam que os estabelecimentos de ensino devem ter “projeto pedagógico que institucionalize o Atendimento Educacional Especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia”, como aponta a Lei Brasileira de Inclusão Lei 13 146/15, em seu CAP. V, Art.28, inciso III (BRASIL, 2015).

O viés do Ensino Colaborativo tem a finalidade de promover a articulação entre as ações docentes, de modo que estas considerem as demandas do estudante para o processo escolar, com práticas que apresentem recursos, estratégias e olhares que permitam ele ter acesso, participação e aprendizagem sobre conhecimentos abordados nas disciplinas. Braun e Marin (2016, p. 193) ao narrarem experiências escolares com o Ensino Colaborativo, afirmam que este “se configura como uma possibilidade de AEE, para além da sala de recursos multifuncional”, qualificando as práticas docentes para o estudante com deficiência ou outra necessidade educacional especial. Essencialmente, o Ensino Colaborativo:

[...] consiste em uma parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes (FERREIRA *et al.*, 2007, p. 01).

Dada a caracterização sobre o local de pesquisa, para contextualizar as práticas escolares que constituíram o estudo de caso, na sequência são apresentados os participantes da pesquisa.

3.2 Participantes

Para o escopo dessa pesquisa, os recursos e estratégias analisadas envolviam as práticas de ensino junto a um estudante¹⁰ com Deficiência Intelectual¹¹ caracterizada na

¹⁰ Para atender às normas éticas de pesquisa o nome real do estudante será omitido, sendo o mesmo identificado pelo codinome *Sol* a partir de agora.

¹¹ De acordo com Déa, Baldin e Déa (2009, p.33) 95% das crianças com Síndrome de Down apresentam Deficiência Intelectual.

Síndrome de Down, atualmente com 10 anos, matriculado no 4º ano da escola, local da pesquisa. Esse estudante foi nossa opção por ter sido o primeiro estudante com essa caracterização a ingressar na escola, nos seus 64 anos de existência. No ano de 2021 o estudante cursou o quarto ano de escolaridade, sendo que em 2019, em reunião com os responsáveis foi encaminhado, de acordo com relatório semestral do AEE disponível na pasta dos documentos escolares do estudante, que:

[...] com base na condução das estratégias que podem vir a colaborar com o processo de consolidação da alfabetização de *Sol* ponderamos ser relevante dispor de tempo ampliado no 3º ano de escolaridade. Ou seja, apontamos a necessidade de mais tempo para sistematizar, ampliar e garantir aprendizagens que continuem a qualificar sua escolarização para um 4º ano, quando os conteúdos e estrutura de trabalhos demandam uma organização que deixará uma marca muito significativa sobre as adequações do currículo. A perspectiva de consolidar o processo de alfabetização no 3º ano lhe favorecerá uma condição social e pedagógica mais positiva no coletivo do seu grupo, para ele mesmo. Para isto, *Sol* será enturmado em uma das turmas de 3º ano novamente e uma das professoras do AEE, que já conhece as estratégias por ele sistematizadas até aqui, o acompanhará para compartilhar com as demais professoras que compuserem a turma do núcleo comum (Relatório Pedagógico Semestral – 2º semestre 2019 – elaborado pelo AEE).¹²

Os registros da escolarização do estudante indicam que ele realizou o 1º, 2º e 3º anos em 2017, 2018 e 2019, respectivamente. Em 2020 realizou o 3º ano novamente e em 2021 seguiu para o 4º ano.

Também são participantes da pesquisa quatro docentes do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental sendo assim caracterizadas:

- P1 – 50 anos, formada em Pedagogia, Mestre em Políticas Públicas;
- P2 – 35 anos, formada em Pedagogia, Mestre em Educação, doutoranda em educação;
- P3 – 39 anos, formada em Pedagogia e Turismo;
- P4 – 59 anos, formada em pedagógica, Doutora em Letras.

Estas professoras acompanharam e participaram do período escolar em que os materiais de análise, deste caso, foram elaborados e aplicados, em sala de aula e na sala do AEE. Entre as quatro professoras, duas acompanharam a escolarização do estudante nas turmas do 1º e 2º ano, as outras duas acompanharam o estudante na turma do 3º ano, sendo uma delas a professora da equipe do AEE. Interessava-nos, para além da observação sobre o acervo de materiais escolares do estudante, termos o olhar das professoras que estavam em sala de aula, especialmente da disciplina do Núcleo Comum, sobre concepções e olhares relacionados aos recursos e estratégias de ensino que foram usados.

¹²Relatório interno.

Tanto para as professoras quanto para os responsáveis do estudante foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que fosse autorizado o acesso aos materiais escolares, assim como, a coleta e uso de dados e informações oriundas do acervo disponibilizado (Apêndices A e B). No TCLE foi solicitada a autorização para acesso ao acervo dos materiais escolares do estudante, bem como a outras fontes de informações, como relatórios pedagógicos, por exemplo, e para as professoras também a autorização para uso de suas declarações presentes na entrevista. Vale destacarmos que, em tempos de uma crise sanitária mundial¹³, como a que se estabeleceu entre os anos de 2020 e 2021, todo o acesso aos participantes foi remoto. Já o acesso ao acervo do material escolar, para o caso, ocorreu no fim do ano letivo de 2019, ainda no formato presencial, via coordenação da equipe do AEE.

3.3 Procedimentos gerais da pesquisa

O estudo de caso possibilita que o pesquisador, a partir do estudo empírico, analise e descreva aspectos, fatores, detalhes que revelam particularidades sobre o caso em pauta (MONTEIRO; TORMES; MOURA, 2018). Esse processo teve início desde os primeiros passos para recolher os documentos que compuseram a trajetória escolar revelada nos materiais e registros de atividades foco deste caso.

No mês de novembro de 2019, entramos em contato com os responsáveis do estudante e com as professoras do mesmo via *e-mail*, a fim de sondar o interesse e possibilidade para participarem da pesquisa, com a autorização de acesso ao acervo dos materiais escolares que precisávamos analisar. Tendo as professoras e os pais do estudante informado a possibilidade e interesse para colaborarem com o estudo, iniciamos a busca dos materiais via a coordenação da equipe do AEE, a qual fez contato telefônico com a família para articular a recolha de material escolar (cadernos e outros). Em data e horário acordados, um dos responsáveis deixou os materiais escolares do estudante na escola, com a coordenação do AEE, que nos passou para estudo. Ao fim do estudo todo o acervo de material escolar cedido para análise foi devolvido à coordenação da equipe do AEE para entregar aos responsáveis.

¹³Em 2020 é deflagrada uma pandemia mundial pela COVID-19 e tem “levado quase todo o planeta a uma crise sanitária e humanitária, testando a espécie humana em várias dimensões”, apontam Lima, Buss e Paes-Sousa (2020). Para saber mais acessar: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1116/a-pandemia-de-covid-19-uma-crise-sanitaria-e-humanitaria>

Em dezembro de 2019, solicitamos à coordenação do AEE o acesso à sala do AEE e ao seu banco de dados em computador com acervo em fotos e cenas filmadas pela equipe do AEE, correspondentes ao mesmo período letivo dos materiais escolares do estudante (Apêndice C).

Ao fim do 1º semestre do ano de 2020 encaminhamos o projeto de qualificação ao Núcleo de Pesquisa e Editoração (NEPE) da escola para solicitar autorização de pesquisa no contexto da instituição. Obtivemos a aprovação do setor para realizara pesquisa em 08 de março de 2021 (Anexo A). O tempo prolongado para a resposta sobre a autorização, pelo setor de pesquisa da escola, pode ser compreendido a partir dos reflexos causados pelo isolamento social e reorganização das atividades no formato remoto estabelecidas no período da pandemia. O projeto também foi submetido ao comitê de ética da Plataforma Brasil, no 2º semestre de 2020 e teve sua aprovação nº 5.060.827 em 25de outubro de 2021. (Anexo B).

3.4 Instrumentos e técnicas de pesquisa

Segundo Yin (2010, p.127), “as fontes de evidência mais comumente usadas na realização de estudos de caso são: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos”. Nesta investigação usamos entrevistas, fontes documentais, registros em arquivos a seguir descritos.

3.4.1 Entrevista Semiestruturada

A entrevista semiestrutura foi utilizada nesta pesquisa por ser, de acordo com Lüdke e André (2015), uma técnica de pesquisa que permite aprofundamento de pontos que outras técnicas de coleta de dados não teriam condições de investigar. Neto (2002, p. 57), aponta que a entrevista pode ser “entendida como uma conversa a dois com propósito bem definidos [...] essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala”. Minayo e Costa (2018) compartilham da mesma visão de Manzini (2004, p.2) sobre a entrevista semiestruturada ser “um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante”. Para os primeiros autores esta pode ir além de

uma conversa a dois e constituir-se numa entrevista coletiva, que foi nossa opção, pois esse tipo de técnica é:

[...] realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação. A entrevista pode prover informações de duas naturezas: sobre fatos cujos dados que o investigador poderia conseguir por meio de outras fontes, geralmente de cunho quantitativo; e sobre o que se refere diretamente ao indivíduo em relação à realidade que vivencia e sobre sua própria situação (MINAYO; COSTA, 2018, p. 141).

No que se refere ao estudo de caso em tela, a entrevista semiestruturada se apresenta, essencialmente, como um recurso de coleta de dados para ampliar e contextualizar as reflexões feitas sobre o material em análise, que caracteriza o “caso”. Esta técnica demanda de um roteiro elaborado pelo pesquisador, o qual é usado para encaminhar o diálogo entre entrevistado e entrevistador. De acordo com Lazzarin (2017, p.23) para este tipo de entrevista as perguntas têm um perfil mais flexível e servem para apoiar a condução do momento, de modo a “obter a informação de forma mais precisa e com maior facilidade”. Diz ainda Lazzarin (2017) que a entrevista semiestruturada é uma estratégia interessante para pesquisa por favorecer a:

[...] flexibilização, tanto no que diz respeito ao controle do tempo de duração da entrevista quanto à possibilidade de introduzir ou selecionar temáticas e novas questões. À medida que o entrevistado responde, novas questões podem ser inseridas na entrevista ou pode-se modificar o curso do interesse do entrevistador, através do surgimento de novos dados a partir da fala do entrevistado (LAZZARIN, 2017, p.23).

Entre os fatores presentes na estruturação da entrevista semiestruturada, um destaque precisa ser feito: o planejamento das questões precisa dialogar com os objetivos do estudo. Manzini (2004, p. 2), inclusive, afirma que entre os estudos sobre metodologia da pesquisa é um ponto comum a atenção no que “se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa”.

Nesse sentido, o formato das perguntas tem relevância de modo que sejam pertinentes ao foco investigado e coadunem com a linha teórica adotada no estudo. Nesta pesquisa, a partir do que Manzini (2004, p. 3) elucida sobre a distinção no formato das perguntas, a partir da linha teórica adotada, entendemos que “numa linha histórico-cultural (dialética), as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social”. Ou seja, foi pretendido com as perguntas elaboradas para o roteiro ter a possibilidade de acesso a informações que permitissem análises e reflexões relacionadas de modo direto e indireto com os dados oriundos da observação sobre o material do estudo de caso.

Por fim, consideramos ainda como ponto de atenção à aplicação deste tipo de técnica o que alerta Lazzarin (2017, p. 23, [adendo nosso]) faz sobre “a elaboração de um roteiro de

entrevista semiestruturada [pois] requer uma preparação do pesquisador, em termos de sua capacidade de captar os rumos que a entrevista assume e o que, no momento exato, pode ser produtivo ou não para o seu andamento”.

Desta forma, para um melhor desenvolvimento da entrevista e, para otimizar o tempo, o roteiro elaborado com perguntas semiestruturadas (Apêndice D) foi enviado previamente às quatro professoras, por *e-mail*, com a solicitação que fossem respondidas por escrito e ‘levadas’ no dia da entrevista para servirem como base para o encontro *on-line*, e depois, o registro escrito foi encaminhado à pesquisadora. A entrevista, que aconteceu em uma sala da plataforma *GoogleMeet*, foi em grupo, com a intenção de promover o diálogo. Este encontro foi agendado com as professoras via contato de *whatsApp*, com a supervisão da orientadora da pesquisa. O encontro remoto aconteceu no dia 27 de agosto de 2021, às 15h e foi gravado, sendo este procedimento possível por estar previsto no TCLE. As informações oriundas desta gravação serviram para consolidar, ampliar e esclarecer as respostas registradas no roteiro de perguntas, previamente respondido e depois entregue à pesquisadora.

Esse formato de entrevista em grupo, como já mencionado, teve o propósito de num mesmo tempo/espço promover o diálogo e levantar ideias em colaboração, coletivas, do mesmo modo que se compõe o trabalho na escola, ouvir cada professora separadamente, no nosso entender, seria menos rico e pouco proveitoso ‘juntar’ as ideias depois. Para a estrutura do encontro com o grupo de professoras nos respaldamos no viés da estratégia do grupo focal, pois como aponta Trad (2009), esta técnica de cunho qualitativo possibilita interações com a interlocução, o debate sobre um assunto, ou um foco, por assim dizer. Mas, sobretudo, vemos como uma possibilidade que gera dados a partir da fala direta dos que participam do encontro focal. Observamos isto com muita relevância ao tratarmos de reflexões sobre o fazer pedagógico que as participantes experimentaram e viveram. Trad (2009, p. 780), apoiada em outros autores, ratifica a nossa intenção de uso da técnica ao citar que:

[...] o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tópico específico (sugerido por um pesquisador, coordenador ou moderador do grupo) a partir de um grupo de participantes selecionados. Ele busca colher informações que possam proporcionar a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um tema, produto ou serviços.

3.4.2 Análise Documental

Análise documental busca compreender a realidade social “de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem” para responder às questões da pesquisa (SILVA, VIANA, 2017, p. 105). Nessa perspectiva também, Lüdke e André(2015) ressaltam que a análise documental é uma valiosa técnica na abordagem qualitativa, seja para complementar outra técnica, no nosso caso complementa a entrevista semiestruturada, seja desvelando outros aspectos que só são evidenciados a partir do manuseio e observação direta sobre o material de análise.

Os documentos que constituem o caso estudado foram cadernos escolares e pastas de arquivos, contendo atividades elaboradas e desenvolvidas com e para um estudante com Deficiência Intelectual. Se trata de um acervo constituído entre os anos letivos de 2017 e 2019, nos quais o estudante frequentou do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, da educação básica. Metodologicamente é um tipo de acervo muito usado em pesquisas da história da educação, por autores como Julia (2001), Cordova (2016), Felisberto e Vieira (2018) e Kirchner (2018), por exemplo.

Neste estudo, nos valem dessa abordagem de técnica de pesquisa para nos debruçarmos sobre o material escolar de um estudante e, nele, analisar aspectos que envolveram práticas que, por sua vez, podem descrever, ilustrar, apresentar as estratégias e recursos de ensino usadas para a mediação pedagógica desse estudante. Isto, porque, como esclarece Felisberto e Viera (2018, p. 213), o exame atento sobre o que os cadernos apresentam “[...] revelam que o caderno não traz apenas marcas do aluno, mas também vestígios sobre o que a professora privilegiava ao ensinar, o método, as atividades, suas táticas, bem como vestígios do contexto social e econômico em que o caderno foi produzido.”

E é nesse sentido que entendemos os cadernos e outros materiais escolares aqui tidos como fonte de dados, a partir de um contexto e cultura escolar. Vale considerarmos, também, que essa fonte de dados, materializada em cadernos e pastas de atividades escolares, tem os atravessamentos do contexto cultural da escola. A cultura escolar, por sua vez, como aponta Julia (2001, p. 10) envolve “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; [...] que podem variar segundo as épocas [...]”.

Assim como para Cordova (2016) e para Kirchner (2018) entendemos que os objetos culturais, como os cadernos, por exemplo, nos permitem observar e identificar, “a disposição

de enunciados e respostas, a utilização do espaço gráfico da página para textos ou exercícios, os procedimentos que indicam o início ou encerramento de atividades, a organização do tempo por meio da data, entre outros indicadores que marcam a modelação de práticas escolares.” (KIRCHNER, 2018, p.160). Esse material nos oferece a possibilidade de encontrar pistas sobre como professoras e estudante lidaram “inventivamente com a profusão material da escola e das mudanças, às vezes imperceptíveis, que impetram nessas mesmas práticas escolares” (VIDAL, 2004, p. 11 *apud* CORDOVA, 2016, p. 214).

Além disso, a partir do perfil de análise documental, compreendemos, que validade do uso desse tipo de fonte de pesquisa está na possibilidade de “os cadernos esquadrihar[em] o cotidiano escolar a partir da ótica do aluno e do professor, em suas manifestações táticas de organização”, sobre os recursos e estratégias de ensino usadas na mediação pedagógica (KIRCHNER, 2013 *apud* CORDOVA, 2016, p. 211 [adendo nosso]).

Nessa perspectiva nossa intenção foi refletir, a partir do observado nestes materiais escolares, sobre a caracterização dos recursos e estratégias de ensino para a mediação de um estudante específico. E, para completar o olhar sobre as análises que compuseram tais reflexões, nos valemos também de fotos com cenas registradas pela equipe de professoras do estudante ao longo dos três anos de escolarização, sendo selecionadas aquelas que se relacionavam diretamente a situações dos registros escolares nos cadernos ou pasta de atividades. Sendo assim, as fotos se constituíram como outra fonte documental para a composição dos dados da pesquisa. Na sequência, será descrita metodologicamente a organização dos dados, de modo a esclarecer o como se desenvolveu o trabalho de análise.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

Lüdke e André (2015) apontam que a análise de dados está presente em todo processo de investigação, pois desde o início estamos tomando decisões sobre as áreas que precisam de ênfase maior e exploração. Sobre a condução das análises, Lüdke e André (2015, p. 57) elucidam, também, que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. Autores como Julia (2001), Cordova (2016), Felisberto e Vieira (2018) e Kirchner (2018), igualmente acordam sobre a importância da análise aprofundada

sobre os dados de forma a proverem reflexões que ampliam, confirmam ou apresentam novos aspectos sobre o foco do estudo.

Gomes (2002) alerta sobre a fase em que ocorre a análise de dados, pois podemos pensar que estamos no final da pesquisa, no entanto muitas vezes os dados coletados não são suficientes para concluir a pesquisa. Neste caso, é necessário que o pesquisador retorne aos dados, revendo-os ou mesmo procedendo a uma nova busca de dados, para suplementar as informações que podem ser incorporadas às reflexões necessárias à discussão que os objetivos da pesquisa intentam.

Nesse sentido e a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, os instrumentos de investigação foram analisados em conjunto, de forma a buscar sentidos e complementariedade entre si, com o olhar atento e investigativo sobre as concepções que se revelassem em relação aos recursos e estratégias usados no processo de ensino do estudante.

A partir de análise, observação e leitura atenta das três fontes de dados – registros nos cadernos e pastas de atividades, imagens em fotos e entrevistas semiestruturadas – procuramos relacionar as informações de modo a entrelaçar o que era observado em cada uma das fontes, na busca de compreender como se deu o ensino, como foi a mediação pedagógica junto ao estudante.

Inicialmente, os cadernos foram o objeto de busca. Conforme Santos e Souza (2005, p. 291), os cadernos revelam diferentes finalidades para alunos e professores, mas o caderno “é um instrumento didático bastante presente, utilizado e que exerce influências no modo como se organizam ações e relações no contexto de ensino”. Ou seja, através dos cadernos podemos extrair situações do cotidiano escolar, esses também podem ser definidos como suporte de registro pedagógico da escolarização dos estudantes. Para Tomazini e Cardoso (2012, p. 3), “os cadernos escolares são entendidos como instrumento privilegiado na identificação de variáveis que indiciam dimensões da prática docente”.

O primeiro caderno analisado foi do 1º ano, nele estavam os registros da alfabetização de *Sol*, foram observadas, lidas e analisadas as atividades que estavam registradas, destacando alguns aspectos que envolveram a construção de conhecimento com contextualização e intencionalidade, para atender as demandas do aluno.

Em seguida, receberam destaque na observação e análise os registros que indicavam serem recursos para o ensino, como legendas com imagens, régua numérica, mapa de ideias, texto esquema, como instrumentos de diferenciação do ensino, pois a mediação pedagógica acontece a partir das estratégias de ensino dialogando com os recursos.

A próxima etapa foi analisar os cadernos de 2º e 3º anos, dissecando cada aspecto que se caracterizasse como diferenciação do ensino para responder às necessidades do estudante. Nesses momentos, foram buscados os pressupostos teóricos da dissertação para dialogar juntamente com as observações que eram feitas.

As duas pastas, compostas por atividades realizadas pelo estudante e selecionadas para demonstrar o seu desenvolvimento ao longo dos anos letivos de 2018 e 2019, se constituíram numa fonte muito diversa e rica, que gradualmente apontava para a crescente elaboração diversificada de material e demonstração das aprendizagens do estudante.

De modo concomitante, as fotos (em arquivo digital) foram analisadas e buscamos uma sincronia temporal, verificando as datas dos registros em fotos que correspondessem às atividades realizadas nos cadernos e pastas. O objetivo foi de desvelar ações pedagógicas registradas no ato em que aconteciam.

A entrevista com as professoras que participaram do processo de escolarização de Sol foi gravada em vídeo e teve um roteiro prévio, que foi respondido por cada professora, individualmente, de modo escrito antecipadamente. Sendo assim, foram geradas duas fontes de dados com muitas ideias e informações. Os registros escritos entregues para a pesquisadora em arquivo digital foram lidos atentamente e, depois, complementados pela gravação que foi assistida várias vezes. Trechos da gravação foram transcritos para servir como fonte de análise e construção de novos dados.

Essas leituras e observações levaram a considerar dois grandes eixos relacionados aos objetivos. Na medida em que determinadas recorrências e correspondências surgiram entre todo o material esses eixos ficaram mais claros:

Eixo I: Concepções sobre estratégias, recursos de ensino e mediação pedagógica. Este eixo se compôs por informações advindas da entrevista com as professoras, foram selecionados todos os elementos destacados por elas, assim como suas percepções conceituais sobre estratégias, recursos de ensino e mediação pedagógica.

Eixo II: Elementos didáticos que envolveram a elaboração e estruturação dos recursos e estratégias. Este eixo trata da elaboração das estratégias e dos recursos de ensino, a partir de como foram dispostos nos cadernos, o que revelam sobre aspectos da sua elaboração, da didática e sua fundamentação, as marcas de diferenciação do ensino, a constância entre a forma, o desenho dos recursos e estratégias, prevalência de fatores que estruturaram os recursos e estratégias.

A partir dessa organização dos dados, como um processo de desvelamento e construção de evidências quanto à escolarização do estudante, o processo de análise se fez em

diálogo com as perspectivas teóricas que fundamentaram este estudo, e serão discutidas no próximo capítulo.

Antes, porém, o produto desta dissertação será descrito a seguir.

3.6 O Produto – ITINERÁRIO para elaboração de recursos didáticos acessíveis

O produto deste estudo resultou num guia impresso e também digital com descrição e exemplos de estratégias e recursos para a mediação pedagógica do estudante com Deficiência Intelectual, como material de apoio didático para professores.

Traz reflexões teóricas e práticas que envolvem o cotidiano da escola e demonstram caminhos possíveis sobre “como fazer” – pergunta recorrente entre (nós) docentes. Não é um manual a ser seguido, são propostas desenvolvidas e que podem ser redimensionadas para cada contexto e desafios que se apresentam para a prática das escolas.

O guia possui vinte e oito (28) páginas com apresentação, elementos conceituais e exemplos de recurso didáticos acessíveis.

Figura 1 – Imagens da proposta de produto



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo apresenta o debate sobre os resultados da pesquisa que teve por questões problematizadoras:

>> *Como se apresentam os procedimentos de ensino – recursos, estratégias e mediação pedagógica junto a um estudante com DI?*

>> *Como se revelam as práticas pedagógicas de ensino para estes alunos no contexto da inclusão escolar?*

Para a discussão e análise aqui apresentada, nos respaldamos nos aportes teóricos apresentados nos capítulos 1 e 2, nos quais trouxemos, respectivamente, aspectos sobre o desenvolvimento e escolarização do estudante com Deficiência Intelectual; concepções e análises sobre estratégias e recursos de ensino para a mediação pedagógica.

A partir do delineamento investigativo apresentado no capítulo 3, com observação e leitura sobre o material em análise, dois eixos foram estruturados com base nos dados encontrados e são agora discutidos, respectivamente, sendo o **Eixo I** destinado à discussão das concepções sobre estratégias, recursos de ensino e mediação pedagógica; e o **Eixo II** à discussão sobre os elementos didáticos que envolveram a elaboração e estruturação dos recursos e estratégias.

4.1 Concepções sobre estratégias, recursos de ensino e mediação pedagógica.

Este eixo é composto pela discussão sobre as informações advindas da entrevista com as professoras, nos moldes do grupo focal. Para isto foram selecionados os elementos destacados por elas, assim como suas percepções conceituais sobre estratégias, recursos de ensino e mediação pedagógica. Neste contexto, a partir do roteiro da entrevista, três subcategorias foram organizadas e são apresentadas no quadro 2, abaixo, de maneira a estruturar a análise desses dados:

Quadro 2 – Categorias

EIXO I CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS	CATEGORIAS
	1. Definição de recursos e estratégias de ensino
	2. Função dos recursos e estratégias na mediação pedagógica
	3. Aspectos específicos na elaboração de recursos e estratégias de ensino

Fonte: A autora, 2021.

4.1.1 Definição de recursos e estratégias de ensino

Para discutir e analisar o que são recursos e estratégias de ensino precisamos compreender o que é dado por mediação pedagógica, pois através do planejamento, que prevê formas de intervenção, o professor organiza suas ações e materiais para apoiar estudantes com ou sem deficiência. Diante disto, Caramori e Dall’acqua (2015, p. 370) apontam que “o mediador é aquele que se interpõe entre o organismo e o mundo, filtrando, organizando, selecionando e dando significado cultural aos estímulos e experiências e vida”. Ou seja, as estratégias e recursos de ensino constituem a mediação pedagógica que imprime o “tom” da abordagem dos conhecimentos para a escolarização do estudante. E, neste cenário, como dito por Smolka e Laplane (*apud* RIO DE JANEIRO, 2007, p. 20), a partir do modo como os recursos e as estratégias são usufruídas no ensino a mediação pedagógica revela suas formas, o “[...] que é (ou não) dito, mostrado, perguntado, respondido, observado, discutido, isto é, o modo de fazer, de propor, de ensinar [...]”. Todo este cenário marca o perfil dos recursos e estratégias de ensino e tem reflexo sobre o que é ensinado. Por exemplo, quando a professora P1 narra a relevância de pensar, ou seja, planejar e selecionar quais materiais ou recursos podem apoiar a sua prática que será revelada na mediação que fará ao propor o ensino aos estudantes que compõem a turma sob sua regência. Em suas palavras diz o seguinte:

Eu acho que toda vez que a gente assume um grupo, a gente precisa pensar no quê que a gente vai preparar para esse grupo, para o trabalho fluir. E aí a gente tem que pensar num grupo como um todo, em cada elemento e no grupo todo. Então, quando a gente vai planejar, a gente seleciona, a gente pensa nos recursos, em materiais que a gente vai utilizar, para que o que a gente está fazendo de proposta possa chegar a essa criança, a essas crianças né... então eu acho que é isso assim, a gente vai pensar, elaborar o nosso planejamento, vai elaborar, vai pensar recursos e materiais que a gente possa trazer pra sala e contribuir para a aprendizagem de cada criança, de cada componente do grupo, cada criança do grupo (P1).¹⁴

Ao pensarmos na estrutura do processo de ensino, pensar em recurso e estratégias é algo indissociável e, nesse sentido, Caramori e Dall’acqua (2015), salientam que o professor pode potencializar as possibilidades de aprendizagem para os estudantes ao oferecer um ambiente mediado, intencionalmente. E isto requer estratégias elaboradas a partir do planejamento para o grupo em sala de aula.

Corroborando com o debate, as professoras P2, P3 e P4 comentam que estratégias e recursos de ensino são:

¹⁴ As falas dos participantes da pesquisa foram transcritas conforme as normas da ABNT, no entanto, foram grifadas em itálico para distinguir das citações de outros autores.

Ferramentas de aprendizagem. (P2)

É o elo entre o que a gente pode usar como... o elo mediador (...) o que o aluno, a criança tem que aprender, “tem que” [aspas da entrevistada] aprender e aquilo que ela consegue aprender, o que a gente consegue ensinar pra ela. (P3)

As estratégias eu vejo como nossas ações: professores, alunos e todo mundo e os recursos como esses materiais, “instrumentos” [aspas da entrevistada] que a gente possa ter. (P4)

Eu fiquei pensando que pensar estratégias é o verdadeiro fazer do professor e da professora. (P2)

A partir dos extratos supracitados, observamos alguns elementos sobre o que esse grupo de professoras entende por recursos e estratégias de ensino. Na percepção das professoras, ao planejar há o preparo de uma proposta de ensino, pensando nos estudantes da turma que tem em sala de aula. E, mediante isto, elencam os recursos que são entendidos como ferramentas e elos entre a intenção sobre o que ensinar e a aprendizagem que desejam proporcionar no fazer pedagógico traduzido nas estratégias adotadas por estas. E, por estratégias é entendido o fazer ou as ações didáticas praticadas por elas, as quais são munidas de recursos, objetos, instrumentos com a finalidade de ensinar e prover aprendizagem.

Nesse sentido, observamos que os recursos de ensino podem apresentar um perfil de acordo com o fazer pedagógico revelado nas práticas docentes, nas estratégias de ensino desenvolvidas a partir da mediação pedagógica. Entendemos que o recurso de ensino em si é uma ferramenta, como afirmou a professora P1, e que ele isolado não ganha sentido, pois o modo e a intenção de usá-lo é que lhe imprimi significado e ainda releva a concepção sobre o processo de ensino, bem como as possibilidades de aprendizagem para o estudante.

Colaço *et al.* (2007, p. 54) ratificam esta linha de pensamento quando afirma que recursos e estratégias, quando planejados para uma situação e um grupo específico de estudantes, encaminham a didática do professor e valorizam o “papel organizador e mediador da linguagem”. Isto, especialmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem para estudantes com deficiência intelectual, têm relevância; pois esta “organização” propicia elementos de acessibilidade que, por sua vez podem propiciar a compreensão e aprendizagem sobre as informações, conteúdos e conceitos abordados nas atividades escolares.

Vale notarmos, a partir das falas das professoras, que recursos e estratégias de ensino se caracterizam muito além de materiais físicos como um jogo, um cartaz ou material escolar.

Um recurso pode se apresentar na forma do corpo ou do tom de voz, de quem faz a mediação pedagógica, por exemplo. As professoras P2 e P4 contribuem nesta análise ao apontarem o corpo enquanto recurso e as suas performances adotadas no uso deste, em situações de mediação pedagógica. Dizem as professoras:

[...] às vezes a materialidade física vai ser o seu corpo né, você vai precisar fazer um som mais próximo, eu, por exemplo, tenho um recurso o tempo todo a meu favor que são os meus olhos [...] (P4).

Eu tenho o recurso da performance. Eu sou super performática em sala de aula, então eu tenho esse recurso [de falar]:

- hã?

- Eu não tô acreditando... né!

- Calma aê, não tô.... melhor nem vê, vou até tirar os óculos.

Eu tenho esses recursos da performance também e é isso, é um recurso que não necessariamente tem uma materialidade [...] (P2 [adendo nosso]).

A linguagem a partir do olhar, do tom das palavras e da forma expressiva de sinalizar, expressar sentidos ao que é vivido se torna um recurso potente para estratégias de ensino. Também entendemos que recursos e estratégias são fatores imbricados, que se relacionam diretamente, pois para ganhar sentido um recurso precisa ser usado a partir de uma intenção pedagógica dada na estratégia de ensino praticada pelo professor. Caramori e Dall'acqua (2015, p.376), complementam a análise ao apontarem sobre a intencionalidade articulada com o recurso, pois “a intencionalidade e a reciprocidade estão explícitas na expressão, no tom de voz, na postura” do professor enquanto encaminham as atividades realizadas com os estudantes.

Com base nas falas das professoras, compreendemos que a partir das estratégias planejadas os recursos são elencados e que existe um diálogo das estratégias com os recursos a partir do objetivo da proposta de ensino. E ainda, que as estratégias e recursos não são fixas/os ou engessadas/os no uso didático. Estes e estas são modificadas/os e variadas/os de acordo com o desenvolvimento observado, junto aos estudantes, de modo a atender ao processo que lhes proveja aprendizagens e compreensão sobre o que é abordado ou realizado. É neste sentido que Marin e Braun (2020) afirmam que recursos e estratégias são apoios e podem ser pensados e feitos para um momento, demanda ou aprendizagem específica de um estudante, como no caso daquele com DI, mas que qualificam o momento para os demais estudantes da turma. Ou ainda, como afirma a professora P4, ao dizer que estratégias de ensino “*são ações planejadas para que as atividades de aula sejam fluidas e contemplem a todos e todas durante sua execução. Sejam recursos físicos ou quaisquer outros planejados previamente*”.

Padilha (2017, p. 16[adendo nosso]), elucida que a elaboração conceitual da criança com Deficiência Intelectual, exige observarmos sobre “o desenvolvimento das capacidades cognitivas que possibilitam o pensamento mais avançado e mais complexo [o qual] ocorre,

justamente, na aprendizagem de conteúdo, por isso, é necessário planejar o ensino deles”. Vygotski (2007, p.103) já sinalizava que o planejamento das estratégias e dos recursos que compõe a mediação pedagógica é um fator importante para subsidiar a elaboração conceitual dos estudantes, pois “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

4.1.2 Função dos recursos, estratégias na mediação pedagógica

Para compreendermos como as professoras percebem a função dos recursos e estratégias para a mediação pedagógica, a segunda pergunta indagou sobre esta questão, considerando a presença de um estudante com Deficiência Intelectual em relação ao contexto da sala de aula, com os demais estudantes.

A professora P2 caracteriza em sua fala alguns aspectos que envolvem desde a sua percepção sobre a DI, à ideia de que estratégias e recursos precisam ser pensados e direcionados para apoiar e organizar o ensino para a aprendizagem do estudante. Notamos ainda ser uma percepção entre as professoras que, independente da presença da DI no desenvolvimento de algum estudante, o que faz o recurso e a estratégia de ensino ganhar uma função com relação ao processo escolar é a apropriação destes à demanda observada para a aprendizagem. Deste modo, recursos e estratégias parecem ter a função de apoiar os processos de mediação pedagógica. Diz a professora:

Eu não acredito numa estratégia para criança com Deficiência Intelectual, não acho que exista uma estratégia. Eu acho que no hall das estratégias que a gente usa pra aprendizagem é... a criança com Deficiência Intelectual ela tá lá entre os nossos sujeitos que precisam de uma estratégia diferenciada ou não. Porque, não necessariamente, o fato de uma criança ter o diagnóstico de alguma questão, seja a Deficiência Intelectual seja qualquer outro tipo de deficiência, significa que ela tem uma limitação em determinada área. [...] Então, assim, eu acho que não existe um recurso específico pra criança com Deficiência Intelectual. Eu acho que, mais uma vez assim como a gente falou antes, a gente precisa saber o que aquela criança precisa, qual é aquela dificuldade que ela tem, quais são as questões que ela precisa avançar, quais as facilidades que ela tem [...](P2).

A professora P1 corrobora com essa mesma perspectiva e salienta o seguinte:

A gente vai conhecer que estratégia a gente vai usar no dia a dia né... no cotidiano com a criança. É conhecendo ela, porque uma coisa também é o que a família fala e a outra é a relação conosco. Porque é completamente diferente né?! Então, assim, que relações a gente vai estabelecer com essa criança né, pra que a gente possa desenvolver estratégias que tragam pra ela conhecimento que proporcione aprendizagem [...](P1).

O discurso das professoras é marcado pela atenção à função dos recursos e estratégias como apoio, ao que realizam no cotidiano da sala de aula, para promoverem conhecimentos e aprendizagens.

Nas palavras de Carneiro (2007) a percepção das professoras é ratificada, pois segundo esta pesquisadora é importante conhecer as especificidades que se apresentam no desenvolvimento do estudante, de forma que os recursos e estratégias adotados na mediação pedagógica venham a gerar possibilidades de desenvolvimento para o mesmo. Na mesma direção, Pedro e Chacon (2013) perceberam através do resultado de pesquisa envolvendo estudante com Deficiência Intelectual que o professor precisa desenvolver estratégias que contribuam para atender às habilidades e dificuldades dos estudantes.

Para além de uma função mais demarcada por uma “utilidade”, vale analisarmos a relação do uso de estratégias e recursos associada ao contexto sociocultural que cada turma apresenta, como relatam as professoras. Isto porque, segundo as falas coletadas, o perfil de cada turma cunha, de maneiras diversas, a função de apoio ou de suporte que os recursos e estratégias podem ter nas situações de ensino, mediadas em sala de aula. As falas das professoras P3 e P4 são exemplos desse contexto:

Eu quero falar da questão da turma, do grupo turma. Como isso interfere na mediação e na estratégia, porque além daquilo que a gente disse aqui que não é universal, as necessidades especiais são diversas e cada turma vai fazer um desenho [de configuração do grupo]. (P4 [adendo nosso])

[...] eu tive no início do ano dois alunos de turmas diferentes [...] dois alunos autistas. Então assim, são completamente diferentes, é uma mesma especificidade, do autismo, mas são completamente diferentes e o desenho da turma ajuda muito. O [estudante] que eu tô agora, a turma parece acolhê-lo mais, parece entendê-lo mais [...] então, eu percebo o desenvolvimento da turma, o acolhimento da turma influência no meu fazer pedagógico com ele. (P3 [adendo nosso])

Caramori e Dall’acqua (2015, p.377), assinalam que “a maneira como se dá a interação entre estas pessoas influencia demasiadamente a trajetória acadêmica do aluno e, até mesmo na vida”. Ou seja, essa interação pode ser entre os pares e entre os professores. De acordo com a fala das professoras, a dinâmica da turma pode interferir no fazer pedagógico, o qual é estruturado a partir dos recursos e estratégias pensados para a turma em questão, considerando as especificidades presentes para um ou outro estudante.

Então, podemos entender que é, também, função das estratégias e dos recursos serem meios para organizar da dinâmica de interação entre os estudantes em turma; de modo que cada um tenha oportunidades para estar e participar das construções sobre um determinado conhecimento ou proposta de forma diferenciada e, principalmente, coletiva. A P2 pondera com relação a essa vertente a para desta fala:

[...] eu lembro quando o Sol chegou, uma das estratégias que a gente usava era que quando ele precisava sair um pouco da sala pra ficar pra ter uma estratégia um pouco mais diferenciada, um ambiente mais calmo para organizar suas ideias e atividade. Quando ele voltava pra sala, uma das estratégias que a gente usava era que ele apresentasse aquilo que ele havia feito para a atividade, com a professora do AEE ou num grupinho [...], para que aquele saber fosse garantido como um saber válido para aquela turma. (P2)

Através desse relato, percebemos a organização de uma estratégia de ensino, adotada pela professora a qual validava conhecimentos, independentemente da forma ou recursos usados pelos estudantes. Observamos aqui a ideia de diferenciação de ensino, uma estratégia que tem por função organizar ações didáticas para o ensino de modo que o estudante vivencie momentos de aprendizagem favoráveis ao seu desenvolvimento. Ou seja, como sinalizado no capítulo 2, diferenciar o ensino aqui não é o individualizar o ensino apartando o estudante do seu grupo, mas é permitir que cada um aprenda com momentos e recursos diferenciados, “aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais em tudo compatíveis com os objetivos gerais”, abordados com os pares e turma do estudante (PINTO, 2011, p. 159).

Outro ponto que vale nossa análise é sobre a ideia de usar um ou outro recurso e estratégia, como se houvesse alguma forma única possível de propiciar a participação e aprendizagem do estudante com DI na sala de aula. A fala da professora P2 diz que do seu “*ponto de vista não existe recurso, estratégia, mediação específico para DI, existem recursoS, estratégiaS, mediaçõeS (ênfase no plural)*”. Isto posto, entendemos que a ênfase é de fato no plural, como sinalizado pela professora, pois quanto mais variadas e combinadas forem os meios e formas de acesso ao conteúdo e às atividades, mais possibilidades de aprendizagem podem ser apresentar. Assim, não vislumbramos uma estratégia ou modelo de recurso didático único para compor as mediações pedagógicas em situações de ensino, mas um conjunto que é desenhado conforme estas mediações revelam demandas e possibilidades para o aprendizado do estudante. Do mesmo modo, não entendemos que haja um recurso ou estratégia de ensino seja melhor do que outro. Mas há aquele(s) que, dada a observação sobre o aprender o estudante, é (ou são) apropriado(s) para o momento da mediação pedagógica, para aquele estudante.

O fazer pedagógico, como disse a professora P2 envolve o “*pensar estratégias e este é o verdadeiro fazer do professor e da professora*” para, a partir do olhar sobre cada um, compor ações para a medição pedagógica de todos. Nesta direção, ao aplicarmos recursos e estratégias, durante o ensino, estes também assumem a função de notificar ao professor o que encaminha ou não o processo para o estudante. Então, quando observamos estas “notificações” e mudamos, revemos, replanejamos as estratégias e seus recursos, nos aproximamos de práticas com

mediações pedagógicas com boas práticas para turma toda (PICCHARILLO, 2016; SANTOS; MARTINS, 2015).

Apresentaremos, a seguir, a última pergunta da entrevista, que teve um direcionamento mais específico no que tange ao aluno com Deficiência Intelectual.

4.1.3 Aspectos específicos na elaboração de recursos e estratégias de ensino

Na continuidade das análises e seguindo o roteiro que se estabeleceu no diálogo com as professoras, no último ponto buscamos informações destacadas por elas, sobre aspectos específicos na elaboração de recursos e estratégias de ensino para estudantes com Deficiência Intelectual. Nos interessava saber se as professoras identificavam algum elemento primordial à elaboração de recursos e estratégias de ensino para o estudante com DI na turma.

Dentre os aspectos destacados, de início, foi apontado o fator “disponibilidade” do profissional para estar e pensar no ensino do estudante com DI e o fator “foco no estudante”, apresentados nas falas que seguem:

“[...] Eu acho que a primeira coisa realmente é você estar disponível a conviver com a criança, com a pessoa e entender o processo dela. Então eu acho que isso eu destacaria” (P1).

“[...] então eu acho que mudar o foco é tirar o foco do conteúdo e da escola e botar ele no foco da criança, eu acho que ele muda totalmente [...]” (P2).

Na fala da P1 captamos o contexto da escola e de seus professores que ainda têm um estranhamento com a presença do estudante com deficiência em suas turmas. O estranhamento sobre estas especificidades que, embora já fossem presentes no perfil de alguns estudantes, quando identificadas por uma deficiência como DI, parece criar uma rubrica que desacomoda o fazer do coletivo docente. E, nesse sentido, “estar disponível” para ensinar é um fator que precisa ser resgatado diante das características intrínsecas da profissão.

Na verdade, entendemos esta “disponibilidade” atravessada pela formação do professor e pela estrutura pedagógica da escola brasileira, algo tão debatido e repetido em centenas de dados de pesquisas, que dizem das lacunas para o fazer pedagógico com estudantes com deficiência, como em Freitas (2014), Leonel (2014), Marques (2016) e Mendonça (2014).

Compreendemos que tais demandas são legítimas e reais, que fragilizam ou, muitas vezes impedem as ações que estruturam recursos e estratégias para a mediação pedagógica que

qualifica o processo escolar para docentes e discentes. Entretanto, ainda que tenhamos um cenário desfavorável quando à estrutura escolar e formação docente, não cabe a ideia de “indisponibilidade” do professor, justificando que não teve formação, por exemplo.

No atual cenário educacional, com a diversidade sociocultural do perfil estudantil da escola e com mais de duas décadas de políticas públicas sobre a escola para todos, o movimento precisa ser coletivo, entre os profissionais da escola. Deste modo, não é sobre estar (in)disponível, mas, sobretudo, ter a possibilidade de desenvolver práticas com recursos e estratégias que qualifiquem o processo de ensino e aprendizagem para professores e estudantes. Aliás, Padilha (2017, p.18) já dizia que a escolarização, o aprender, o formar conceitos “não é um processo natural, nem fruto da memorização de definições. Se assim acontecesse, tudo o que fosse ensinado, falado, aconselhado teria resultado imediato de aprendizagem e geraria mudanças radicais sobre a vida”.

Portanto, condições para realizar o planejamento e aplicar estratégias e recursos que cabem ao(s) estudante(s), é um elemento relevante neste sentido, especialmente, quando há a necessidade de se ter variação e diferenciação destes para atender a demandas dos estudantes. Aos termos uma estrutura melhor e organizada para os professores atuarem, observamos a possibilidade de:

Compreender como o indivíduo com Deficiência Intelectual aprende e qual sua apreensão dessa aprendizagem pode ser um importante meio para nortear as ações educacionais, evitando que elas sejam vagas e inconsequentes, e que desconsiderem as características peculiares da pessoa com deficiência, que possui aspectos que lhe são intrínsecos (VIANA; GOMES, 2021, p. 17).

Padilha (2017, p.19) corrobora sobre esse mesmo aspecto, pois esclarece que “o desenvolvimento máximo de cada aluno exige conhecimento também máximo dos professores sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais e sobre formação de conceitos cotidianos e científicos”.

Outro aspecto elencado pelas professoras sobre a elaboração dos recursos e estratégias é composto por elementos de formatação/estrutura de materiais didáticos, em arquivos impressos, cartazes ou outros de uso pedagógico, com orientações, solicitações para atividades, que abordam o conteúdo escolar. Foram relacionados, por elas, elementos que notam como importantes o estudante com DI, diante das atividades, como: uso de enunciados ou falas objetivas, exemplos de respostas como modelo, uso de fonte maior para a escrita, uso de letras em maiúsculas, uma solicitação por vez, atenção à quantidade de solicitações, uso de imagens legendadas para tratar um tema ou conceito, entre outros. A professora P3, na experiência que teve constatou que:

[...] no caso, agora analisando [...] num primeiro momento, até por conta da experiência com Sol, é... são discursos curtos e diretos, respostas e perguntas simples e objetivas: “você quer beber água? Sim, quero. Vá beber água [...] Esse tempo de informação muitas vezes é... não é tão rápido e na hora eu preciso de uma resposta rápida, simples, curta e objetiva pra ele poder desenvolver depois. (P3)

A P2 complementa que é necessário *“lançar mão de diversas formas de apresentação [das atividades, conceitos] para que possa compreender qual dessas estratégias atingem, especificamente, àquela criança”*. Ou seja, além dos elementos que estruturam e dão forma ao recurso e à estratégia, é preciso ter a observação sobre a combinação entre eles, de modo que essa acesse da melhor forma possível a proposta para o estudante. A combinação, então, é outro aspecto que cabe elencarmos sobre a elaboração dos recursos e estratégias para a mediação pedagógica e da relação intrínseca e complementar existente esses elementos, de modo que favoreçam os processos de aprendizagem,

Por fim, um último aspecto abordado na fala das professoras, envolve a relação entre currículo e capacitismo¹⁵. A P4 diz que há a necessidade: *“[...] rediscutir o que seja Deficiência Intelectual, entre aspas, numa sociedade capacitista [...] vamos rediscutir o que seja Deficiência Intelectual porque na verdade é isso, é currículo né [...]”*.

Souza e Farias (2019) problematizam o aspecto apresentado pela professora P4 e afirmam a mesma necessidade sobre discutir deficiência e o currículo oculto da escola. O currículo é um documento formal que descreve a proposta pedagógica da escola, suas abordagens metodológicas e filosóficas. E, para além do que está posto no documento formal, as práticas do cotidiano escolar relevam um currículo que não está no papel, que como Silva (2010) diz se constitui de elementos pedagógicos, mas não estão no currículo oficial de forma explícita e, por assim, dizer é denominado de “oculto”.

A observação da professora P4 traz à tona a atenção sobre as práticas do dia a dia na sala de aula. Estas, quando revelam a supressão ou a simplificação empobrecida de objetivos, conteúdos, disciplinas ou atividades, pela mera identificação da deficiência, revelam o olhar pela via da incapacidade. Nesse mote, a condição da deficiência rege e inviabiliza muito do desenvolvimento que o estudante tem possibilidade. Além disso, pelo viés capacitista o fórum sobre a diversidade de modos de ensinar e de aprender não existe. O capacitismo que caracteriza o estudante como incapaz devido à condição do seu desenvolvimento é uma contrarregra à estruturação de recursos e estratégias para a mediação pedagógica que qualifica a escola e seus processos.

¹⁵Capacitismo- Atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional (MELLO, 2016).

Mediante ao debate articulado até aqui, observamos que há aspectos estruturais, técnicos e culturais que atravessam as concepções das professoras e que têm sido alvo de alguns estudos, como este. Para além disto, no próximo item dialogaremos a partir do eixo II, sobre fatores observados no material escolar coletado, com o intuito de apontar elementos que contribuam para o debate que envolve a estruturação dos recursos e estratégias para a mediação pedagógica do estudante com DI.

4.2 Elementos didáticos que envolveram a elaboração e estruturação dos recursos e estratégias

Na continuidade da discussão e análise dos dados, neste eixo dialogamos a partir do material escolar analisado, com o intuito de refletir e discutir sobre os elementos didáticos que envolveram a estruturação dos recursos e das estratégias para a mediação pedagógica do estudante com DI. Estudos que têm dado aporte ao debate nesta pesquisa, notamos com frequência dados que indicam os desafios que professores encontram ao tratarem dos elementos didáticos que envolvem o planejamento de recursos e estratégias para estudantes público alvo da Educação Especial (SANTOS, 2015; MARQUES, 2016).

Leonel (2014) acrescenta a esse debate a visão de professores frente ao processo de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual ao apontar que há docentes que consideram a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos mais demorados e tal condição os desafia a rever o planejamento habitual. Pimenta (2007) contribui com esta discussão ao indicar que o tempo de aprendizagem é “visto” como uma limitação quando exige mais do que o previsto na escola, na turma. E, compreende que “essas percepções de que tentar limitar o tempo é limitar a realidade ou uma forma de imposição de uma categoria mental ao mundo real, trazem consigo a complexidade que é estabelecer períodos delimitados para que determinadas aprendizagens aconteçam” (PIMENTA, 2007, p.37).

Desta forma, ao determinar o que deve ser aprendido em um dado tempo, impasses sobre o planejamento ocorrem diante de estudantes que seguem outra organização de tempo para aprender. O que não significa, explicitamente, ter impossibilidade para aprender, mas sim uma condição a ser considerada sobre as estratégias e recursos do planejamento para o ensino.

Nesse contexto, notamos a relevância sobre o que envolve o planejamento e, neste, os recursos e estratégias que propiciam a aprendizagem do estudante. Vygotski (2017) esclarece

que o planejamento, ou seja, a organização da ação didática tem reflexo direto sobre as condições que favorecem (ou não) a aprendizagem. Diz ele que:

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKI, 2017, p.115).

Nesse sentido, as estratégias e os recursos precisam ser planejados de maneira que estes sejam oportunidades que impulsionem o desenvolvimento. Isso acontece a partir da observação da necessidade de cada aluno para aprender. Nessa direção, cabe aos docentes construir um olhar diferenciado, com reflexões e revisões constantes sobre os ajustes necessários no processo de ensino e aprendizagem.

Mediante ao exposto e a partir da análise do material escolar que foi fonte de dados para este estudo, elencamos alguns elementos didáticos que apontamos como favoráveis à elaboração e estruturação dos recursos e estratégias, são eles: diferenciação de ensino, mapa de ideias, mapa conceitual, mapa mental e Leitura Fácil.

Para compreensão e debate com os dados encontrados no material escolar analisado, apontamos a seguir a conceituação de cada um desses.

Iniciamos pela análise que envolve a ideia de **diferenciação de ensino** com o apoio de alguns autores (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012; MARIN; BRAUN, 2020; PEREIRA; SANCHES 2013; SANTOS, 2009; TOMLINSON, 2008) que apresentam esta ideia.

Pereira e Sanches (2013, p. 5) apontam que a diferenciação de ensino não consiste em desenvolver um trabalho individual com o aluno, mas a “modificação e diversificação de atividades, estratégias e metodologias de ensino, de modo a fornecer respostas adequadas às especificidades e necessidades de todos os alunos”. Neste estudo, alinhamos nosso pensamento ao que Pereira e Sanches afirmam e complementamos que a diferenciação de ensino pode garantir acessibilidade ao currículo e, dessa maneira, práticas são pensadas de modo ajustado ao perfil do que favorece o ensino e aprendizagem do estudante.

Christofari e Baptista (2012), ressaltam o valor do uso da estratégia da diferenciação do ensino, sobre o viés da avaliação da aprendizagem, pois é comum a avaliação perpassar o processo escolar a partir de práticas de classificação e seleção, homogeneizadoras. Por isso, ao adotar a diferenciação de ensino, a prática de ensino tende não somente assegurar respostas educativas que atendam às necessidades específicas dos alunos, mas “desafiar a reformulação dos objetivos da prática de avaliar com questionamentos que buscam encontrar estratégias de

ensino adequado as especificidades de cada aluno e de cada turma.” (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012, p.387-388).

Portanto, para que aconteça de fato a diferenciação de ensino é necessário organizar ações diferenciadas que abarquem o planejamento de atividades diárias, trabalhos e avaliações. Marin e Braun (2020, p. 5) coadunam com essa ótica, pois compreendem que as práticas escolares para estudantes com deficiência ou autismo precisam de “estratégias diferenciadas a serem consideradas num planejamento curricular”. Para as autoras, diferenciar o ensino é planejar ações artesanais voltadas para a demanda do estudante, instrumentalizando e oferecendo o suporte que ele necessita para se desenvolver e aprender. Marin e Braun (2020) salientam que para falar de diferenciação de ensino é preciso também refletir sobre o currículo de forma mais maleável onde todos tenham oportunidades iguais, com práticas diversificadas.

De forma a ampliar e complementar a ideia de diferenciação de ensino, vale observarmos o que Santos (2009, p.52) apresenta ao discutir “diferenciação pedagógica” ao dizer que esta “[...] constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade de alunos que frequentam a escola actual.” Mediante ao exposto, a autora adverte que a diferenciação pedagógica pode se distinguir em três níveis: institucional – estrutura macro como sistemas de ensino; diferenciação pedagógica externa - em nível meso como apoios educacionais e currículos diferenciados e a diferenciação interna sobre o viés micro, essa é a mais relevante no chão da escola, pois nessa perspectiva há relação entre o aluno, professor e ensino.

Tomlinson (2008, p. 13) também colabora com o debate ao dizer que o “ensino diferenciado” significa “agitar um pouco as águas no que diz respeito ao que se passa na sala de aula a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, reflectir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender”. Em outras palavras, uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz.

Por conseguinte, a prática docente precisa ser planejada visando compreensão do conteúdo onde todos tenham oportunidades de aprendizagem. A Constituição Federal (BRASIL, 1998) aponta que a educação é para todos, e diferenciar o ensino torna-se uma possibilidade de para que, de fato, a escola seja para todos.

Os próximos elementos didáticos que apoiam as análises são os “mapas”, como recursos que esquematizam um conhecimento, um conceito, uma informação, de forma a facilitar a compreensão sobre as ideias abordadas. Expomos aqui três tipos: **mapa de ideias**,

mapa conceitual e mapa mental. Tais recursos são estruturas de organização dos conteúdos de ensino que buscam promover acessibilidade ao currículo. Possuem potencial pedagógico por possibilitar o protagonismo do estudante ao convidá-lo ou solicitá-lo a atuar de forma ativa no processo de construção do conhecimento.

Nas palavras de Spink (2010, p. 39), o mapa de ideias é uma técnica de associação de ideias, uma organização que possibilita compreender “como os conteúdos se organizavam em torno de núcleos temáticos”, é uma organização mais simples, que envolve conceitos e ideias que se relacionam a eles.

As concepções de mapa de ideias e mapa conceitual se aproximam enquanto finalidade e forma de estruturação, mas são recursos distintos. O mapa conceitual tem sido abordado em diferentes campos de pesquisa como a educação médica (CARABETTA JUNIOR, 2013) e enfermagem (BITTENCOURT *et al.*, 2013). Mas é muito pouco referendado em estudos que envolvem a educação básica, o que entendemos que precisa ser mudado, pois são recursos que podem potencializar estratégias de ensino, para qualquer estudante. E é muito interessante para viabilizar acesso a informações dos textos que abordam os conteúdos curriculares, de gêneros variados, para o estudante que apresenta um perfil de aprendizagem diferenciado, como a DI.

Souza e Boruchovitch (2010) apontam que o mapa conceitual é uma ferramenta de aprendizagem que tem como princípio a aprendizagem significativa embasada pela Teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel. Essa aprendizagem acontece com base no conhecimento que o estudante já tem na relação com o que está aprendendo. Ou seja, o conflito cognitivo acontece e novos conceitos são formulados e construídos.

De acordo com os autores, “nos mapas, os conceitos são apresentados no interior de “caixas” ou alguma outra forma geométrica, enquanto as relações entre eles são especificadas por linhas às quais são agregadas frases explicativas que procuram aclamar relações proposicionais significativas” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010, p. 200).

Diante de tal configuração, cabe pensar o mapa conceitual como uma possibilidade de estruturação do pensamento, mas que exige uma organização peculiar para que ele seja efetivo, pois apresenta conceitos interligados. Os conceitos podem ser assinalados a partir de imagens mentais, mas Souza e Boruchovitch (2010, p. 201) revelam que “a proposição é composta por dois ou mais conceitos unidos pela(s) palavra(s) de enlace, formando uma unidade semântica altamente reveladora das conexões e das inter-relações estabelecidas” Assim dizendo, os conceitos se unem e assim representam o conhecimento através da conexão entre eles. Dessa forma, a aprendizagem torna-se significativa.

Segundo Carabetta Junior (2013, p. 444), o mapa conceitual foi criado por Joseph Novak em 1970 enquanto técnica que auxilia na construção de conhecimentos científicos. O autor distingue três características do mapa conceitual: hierarquização – seguindo a ordem de importância; seleção – aponta os principais aspectos do texto; impacto visual – os conceitos podem ser dispostos unidimensional, bidimensional ou tridimensional.

O mesmo autor realizou um trabalho com estudantes de medicina e pode constatar que o mapa conceitual foi uma estratégia pedagógica efetiva para esse escopo, pois, embora os professores não tivessem experiências pedagógicas de sala de aula, esse recurso contribuiu de forma significativa para que os estudantes fossem protagonistas das aprendizagens. “Ao interpretarem a construção do mapa conceitual como atividade reflexiva e organizadora de conhecimentos, os alunos foram adquirindo maior condição de organizar, sistematizar, e compreender suas próprias ações cognitivas” (CARABETTA JUNIOR, 2013, p. 445).

Müller e Moreira (2013) coadunam com a definição do mapa conceitual atrelado à aprendizagem significativa, pois compreendem que a aprendizagem precisa ser construída a partir da realidade dos alunos valorizando seus saberes. Os autores ainda definem o mapa conceitual enquanto “ferramenta didática que possibilita a aprendizagem e a avaliação do aprendiz” (MÜLLER; MOREIRA, 2013, p. 8). Nesse sentido, assinalam que a avaliação baseada no mapa conceitual difere das avaliações tradicionais, pois através do esquema o professor consegue avaliar o desenvolvimento do aluno e verificar se o estudante aprendeu de forma significativa.

Nesse contexto, o mapa conceitual é um recurso didático que possibilita aprendizagem, pois permite que o estudante seja ativo no processo de estruturação cognitiva por meio do diálogo entre os conhecimentos prévios e as novas informações.

A partir dessas reflexões evidenciamos que mapas, sendo de ideias ou conceitual são recursos que propiciam aprendizagem. Também notamos que se trata de um elemento didático muito usado para sistematizar informações de diferentes áreas do conhecimento e que é pouco usual nas práticas pedagógicas na Educação Básica.

Silva, Claro e Mendes (2017, p. 22699) definem mapa conceitual enquanto:

Representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos e são utilizados para auxiliar a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno. Servem como instrumentos para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz.

Diferente do mapa de ideias e mapa conceitual, o mapa mental exige uma técnica para associar imagens e informações. De acordo com Pimentel e Pessi (2019, p. 69) o mapa mental

“é uma ferramenta de planificação e de anotação de informações de forma não linear, o que favorece a memorização, criatividade, a organização de ideias e possibilita a análise de dados qualitativos”. Zandomeneghi, Gobbo e Bonfiglio (2015) descrevem que esse recurso favorece a compreensão do conhecimento, pois essa maneira de organização facilita o processamento das ideias e destacam o quanto pode contribuir no processo de metacognição. Dizem Zandomeneghi, Gobbo e Bonfiglio (2015, p. 20) que:

Estudos demonstram que o mapa mental oferece um sistema que favorece a aprendizagem ao aproveitar-se do apelo visual por meio de cores, símbolos e imagens e também, por incentivar os alunos a dar sentido às próprias ideias. Estas constatações o tornam ideal para a promoção de uma aprendizagem ativa, fomentando a motivação, melhorando a confiança e para apoiar uma vasta gama de estilos e níveis de capacidade de aprendizagem.

Tavares, Meira e Amaral (2021, p. 1) exploraram as características do mapa mental associado à tecnologia e interatividade, enquanto ferramenta pedagógica e afirmam que mapas mentais favoreceram “a interação do discente e sua participação na construção do seu conhecimento, também, aliando o aspecto tecnológico como forma de aproximação da escola e a realidade dos estudantes”. Os autores destacam que o mapa mental traz mais liberdade de criação dos discentes e docentes, pois existe maior possibilidade de compreensão dos conceitos e suas relações. Diferenciam-se dos mapas conceituais, que são mais rígidos em sua estruturação, porque exigem uma ordem hierárquica dos conceitos gerais em posição superior e específicos na parte inferior (SILVA; CLARO; MENDES, 2017).

Lima, Santos e Pereira (2020), compreendem que o mapa mental incita funções inerentes da metacognição no que tange à associação, sistematização e classificação a partir da representação visual.

Será apresentado o último, e não menos importante, elemento didático que consideramos relevante para aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, é a **Leitura Fácil**. De acordo com IFLA (2010), a Leitura Fácil é uma adaptação do texto de forma que o torne o que está escrito mais acessível, fácil de entender. Dessa maneira, deve-se levar em consideração tudo que envolve a escrita do texto, como ilustração, tamanho de fonte e *layout*.

Santos (2018, p. 4) esclarece que os elementos da Leitura Fácil “favorecem a adaptação de textos por professores, mas que, para identificar os padrões de acessibilidade em textos, os professores necessitam de formação continuada”. A autora salienta que a Leitura Fácil não tem por objetivo a redução do texto, contudo são informações que permitam compreensão de todos.

De acordo com Mascarenhas e Sheina Tabak (2013, não paginado) o uso da estratégia da Leitura Fácil para a elaboração de textos, enunciados, cartazes torna o material didático acessível. Tal proposta tem: “[...] regras de ortografia, gramática, vocabulário, estilo, imagens, tipografia, composição, paginação e enquadramento do texto. São diretrizes fundamentais do texto de Leitura Fácil a objetividade e a simplicidade. Apesar disso, um texto simples não significa reducionismo tampouco infantilização.”

A Leitura Fácil é uma forma de escrita que favorece a compreensão e pode ser usada em qualquer tipo de texto. É uma ferramenta para compreensão e promoção da leitura, como aponta Munõz (2012) e é indicada aos estudantes cuja possibilidade de compreensão leitora apresenta necessidade de apoios, como acontece quando estes têm deficiência intelectual.

Tendo por referência Muñoz (2012), destacamos no quadro 3, abaixo, algumas diretrizes observadas na elaboração do material escolar analisado, quanto:

Quadro 3 – Leitura fácil

AO ESTILO:

- o texto pode ser “visto” como uma conversação;
- o texto precisa ser motivador, simples e objetivo;
- as ideias principais são priorizadas de forma clara e objetiva;
- a quantidade de informações por folha deve ser limitada e apropriada ao processo de leitura do estudante;
- as ideias expressas em cada frase devem ser concisas, resumidas;
- a linguagem deve ter coerência com idade e repertório sociocultural do estudante.

À REDAÇÃO:

- manter as regras de ortografia e gramaticais atuais;
- usar letras maiúsculas ou caixa alta para criar destaques;
- usar ponto ao invés de vírgula para separar e diferenciar melhor ideias articuladas;
- evitar o uso de reticências, ponto e vírgula, dois pontos, parênteses, aspas e travessões;
- usar o recurso dos balões de conversa para apresentar diálogos, como nas histórias em quadrinhos;
- escrever sempre os numerais, no lugar de escrevê-los por extenso;
- evitar uso de tempos verbais como futuro do presente, futuro do pretérito, e outros pouco usados no dia a dia;
- usar a forma composta para a ideia do futuro ou do passado, por exemplo: *Maria vai/foi comprar frutas.*
- usar a forma direta no lugar da forma indireta.
- repetir o nome/sujeito no lugar de usar pronomes para o mesmo;
- usar a estrutura simples para as frases: sujeito + verbo + complementos;
- usar os pontos de exclamação e de interrogação na forma mais cotidiana possível, com a escrita o mais próxima possível da linguagem falada.
- priorizar palavras mais curtas, com o menor número de sílabas e menos complexas.
- usar vocábulos mais comuns à fala do cotidiano;

- evitar uso de sinônimos e preferir repetir a mesma palavra ou nome;
- explicar o sentido de novas palavras ou que são pouco usuais a partir da contextualização com imagens de apoio ou exemplos que aproximam do que é conhecido pelo estudante;
- evitar uso de abreviaturas e siglas e quando necessárias sempre explicar o seu significado logo que citadas;
- evitar o uso de sentido figurado, metáforas e provérbios;
- ao usar conceitos abstratos, quando necessários, usar imagens que possam explicar de situações práticas, do dia a dia;
- preferir as ideias “muito” e “pouco” expressar conceitos de porcentagem, probabilidade ou proporção.

À DIAGRAMAÇÃO E TIPOGRAFIA:

- evitar transparências no papel;
- gramaturas de folhas com maior espessura são mais fáceis de manusear, folhear;
- não usar frente e verso da folha;
- apresentar o texto no menor número de páginas possíveis;
- cada linha ter uma frase ou uma solicitação somente;
- não separar uma frase em duas páginas ou usar palavras separadas por hífen. É preferível escrever a palavra completa na linha seguinte;
- usar esquemas, imagens que apoiem a “tradução”, compreensão das informações;
- usar um único tipo de letra;
- fontes recomendadas são Arial, Calibri, Tahoma ou Verdana e fontes semelhantes à letra manuscrita devem ser evitadas.
- usar fonte em tamanho 14 ou 16, escrita com letras maiúsculas principalmente, se o estudante estiver em processo de alfabetização;
- usar espaçamento entre linhas maior e entre palavras também, quando o estudante estiver em processo de alfabetização;
- cuidar o uso de marcas, negritos, enfeites;
- usar folhas com fundo branco ou amarelo, com letras pretas na escrita.

ÀS IMAGENS, DESENHOS, QUADROS, ILUSTRAÇÕES:

- uso como apoio à compreensão das ideias expostas no texto;
- selecionar algumas a partir do que pode ser referência inicial para o estudante e outras que ampliam o conhecimento sobre a mesma informação;
- devem ser simples e fáceis de visualizar e reconhecer;
- usar imagens coloridas, nítidas, grandes e em alta resolução;
- manter o mesmo estilo de imagens em todo o texto;
- usar gráficos, diagramas e tabelas somente para informações essenciais;
- usar legendas ou títulos para cada imagem;
- não usar imagem como fundo do texto;
- as imagens e outros devem acompanhar as informações que o texto expõe;
- uso de setas, balões, quadros ajudam a direcionar e a relacionar a informação com a imagem;
- uso de caracteres como um X ou um polegar para baixo ou um *emoji* com expressão negativa podem traduzir sentido como o que não pode, não é legal ou é errado.

Fonte: A autora, 2021.

A partir dos elementos didáticos elencados que envolvem a elaboração e estruturação dos recursos e estratégias, a seguir dialogamos com alguns exemplos de aplicação destes, observados no material escolar analisado.

No primeiro exemplo observamos elementos da Leitura Fácil e mapa de ideias. Para Santos (2018) a Leitura Fácil atinge seus objetivos quando inclui especificações na redação, diagramação e conteúdo. Vejamos nas folhas de um dos cadernos que foi analisado:

Figura 2 – Febre das especiarias 1



Fonte: material do aluno

Figura 3 – Febre das especiarias com diferenciação

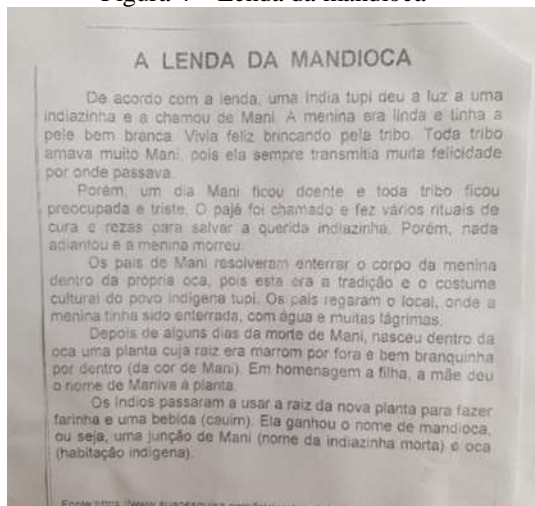


Fonte: material do aluno

Na figura 2 está o texto comum para turma onde apresenta o conteúdo sobre a Febre das Especiarias. O texto exibe parte escrita com algumas imagens de apoio ao tema abordado. Na figura 3, a estrutura para o acesso às informações textuais ganha mais refinamento no uso dos elementos didáticos. Há utilização de cores para chamar atenção do leitor de maneira simples e objetiva. As frases são organizadas em caixas de texto e as setas colaboram para relacionar as principais informações tratadas no texto original.

Nas próximas figuras observamos o texto com o apoio das imagens de forma sequenciada, em linha. A figura 4 apresenta o texto comum à turma, disponibilizado no caderno do estudante. Na figura 5 o mesmo texto é reestruturado e diferenciado para favorecer as estratégias de leitura e a interpretação sobre o mesmo texto que toda a turma está trabalhando, com as conexões necessárias e as principais informações.

Figura 4 – Lenda da mandioca



Fonte: material do aluno

Figura 5 – Lenda da mandioca com diferenciação



Fonte: material do aluno

Nesse cenário, notamos que ensino diferenciado pode oportunizar ao estudante momentos de ensino e de aprendizagem ao ter acesso ao conteúdo, respeitando idade, arcabouço de vocabulário e possíveis estratégias de leitura do estudante. Assim, a escola cria oportunidades que favoreçam o acesso à aprendizagem a partir dos elementos didáticos como a Leitura Fácil.

Na entrevista realizada trouxemos o questionamento sobre os aspectos específicos na elaboração de recursos e estratégias para estudantes com Deficiência Intelectual e a professora P1 apresenta em sua fala a relevância sobre conhecer o estudante, interagir com ele e observar quais elementos são necessários e favoráveis na elaboração do material didático. Diz ela que:

[...] você precisa conhecer a criança pra pensar estratégias voltadas pra criança. Então a primeira coisa parece lógica que é a diferença, mas não é bem assim. [...] Então eu acho que a primeira coisa realmente é você estar disponível a conviver com a criança, com a pessoa e entender o processo dela (P1).

Ao conhecermos quais elementos propiciam o protagonismo do estudante, sobre o seu processo escolar junto aos seus pares, temos a possibilidade de gerar espaços e tempos de ensino com mediações pedagógicas entre estudantes, entre professor e estudante, entre estes todos e os recursos/estratégias que os apoiam.

As próximas figuras demonstram o processo que ocorreu com o passar de um ano escolar para outro, sendo notado o recurso de apoio de imagem como modelo para o estudante observar e fazer o seu registro.

Na figura 6, no 1º ano, sem apoio de imagem como referência e na figura 7 com apoio de imagem, as imagens podem dar elementos de referência para a organização da ideia a ser ilustrada pelo estudante.

Figura 6 – Figura humana sem referência



Fonte: material do aluno

Figura 7 – Figura humana com diferenciação



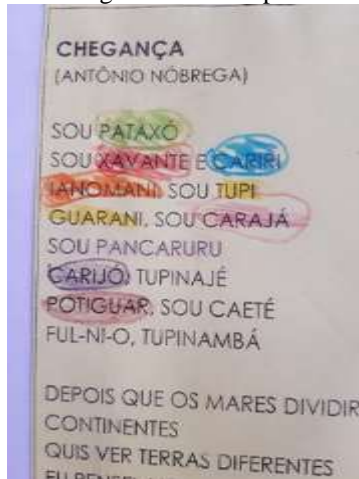
Fonte: material do aluno

Na figura 6 o estudante desenha uma figura humana sem referência e/ou apoio enquanto estudava no 1º ano e na figura 7, já no 2º ano, ele utiliza como suporte a ilustração do livro para compor a cena. Ainda que considerado o fator de tempo escolar entre o 1º ano e o 2º ano, notamos, ao comparar as duas figuras, o quanto de recursos visuais o estudante incorporou ao cenário da sua representação ilustrada. É perceptível as referências de cor para compor o seu desenho e compreensão de espaço que o estudante consegue efetuar e dimensionar, em contradição ao processo elaborado na figura 6, em outro tempo e com outras condições.

Nessa direção, é possível compreender que essa estratégia de apoio por meio de uma imagem/modelo contribuiu para o estudante organizar sua produção com elementos mais elaborados. Quando observada a demanda do estudante, a ação pedagógica desperta os processos internos gerando desenvolvimento e aprendizagem. Muto e Postalli (2020, p. 5), destacam que “se o desempenho do aluno apresenta progresso, é sinal de que o seu repertório está aumentando, ou seja, o aluno está aprendendo”.

Nas figuras 8 e 9 sinalizamos o uso da ideia da diferenciação de ensino pela via das pistas por cores, dessa maneira o estudante associa os nomes dos indígenas às imagens. A referência por cor, elaborada com o estudante, auxilia na narração e compreensão do texto. Na medida em que analisamos as propostas didáticas vemos que a mediação pedagógica pode ser apoiada e ampliada pelos recursos e estratégias, quando estes se aproximam do perfil de aprendizagem do estudante. Santos, Carvalho e Alecrim (2019), enfatizam que a mediação precisa de ter intencionalidade e que para aprender é necessário fazer sentido o novo aprendido.

Figura 8 – Pistas por cores



Fonte: material do aluno

Figura 9 – Pistas por cores com diferenciação



Fonte: material do aluno

A seguir apresentamos análises sobre o mapa de ideias enquanto recurso de ensino para o acesso ao currículo, assim como os demais elementos até aqui dialogados. As figuras 10 e 11 demonstram o alcance do conteúdo através da utilização desse elemento.

Figura 10 – Os gafanhotos



Fonte: material do aluno

Figura 11 – Os gafanhotos com diferenciação



Fonte: material do aluno

No caso dessa atividade, observamos na figura 10 o texto comum para a turma e na figura 11 o mapa de ideias sobre o mesmo texto. Os conteúdos são organizados em torno do tema central do texto – no caso, o animal gafanhoto. O elemento principal é o animal e a partir dele as informações a seu respeito são acrescentadas, como alimentação, estilo de vida e *habitat*. Dessa forma, baseada na mediação que este recurso pode compor na ação do professor, o estudante pode ter a possibilidade de aprendizagem significativa e de autonomia, diante das

interações em que participa na sala de aula, com os colegas, ao compartilhar e evidenciar suas constatações. Observamos, ainda, as linhas que ligam imagens e informações, traçadas pelo estudante, o que nos indica as possíveis conexões que ele realizou sobre o conteúdo abordado na atividade

Padilha (2017, p. 16) contribui com estas análises ao afirmar que:

Na instrução – *obutchenie*-, com as atividades intencionais, organizadas, sistemáticas, o que é externo ao indivíduo torna-se parte de sua constituição cultural. O desenvolvimento das funções psíquicas complexas, aquelas que, nas pessoas com deficiência intelectual estão mais frágeis, menos desenvolvidas, depende inteiramente da instrução e dos caminhos que possibilitam o pensamento avançado e mais complexo ocorre, justamente, na aprendizagem dos conteúdos, por isso, é necessário planejar o ensino.

As figuras 12 e 13, que seguem, apresentam mais exemplos que dialogam com as análises neste estudo.

Figura 12 – Bichos ameaçados



Fonte: material do aluno

Figura 13 – Bichos ameaçados com diferenciação

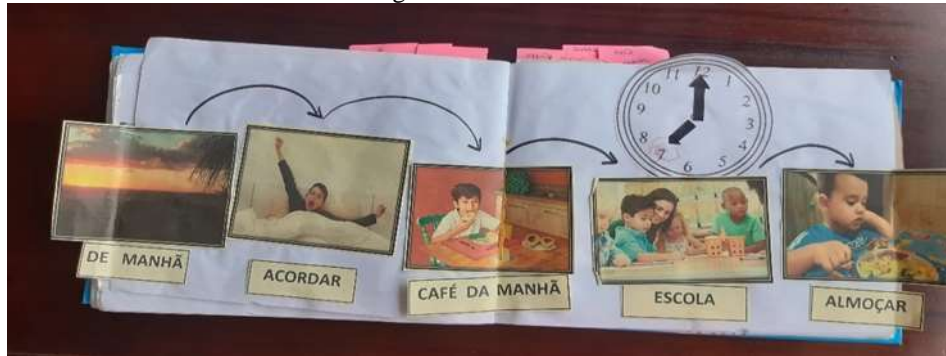


Fonte: material do aluno

As figuras evidenciam a ideia do mapa conceitual. Na figura 12 temos o texto original e na figura 13 as principais informações do mesmo texto apresentadas em um mapa conceitual, muito simples e objetivo, mas sem empobrecer as ideias conceituais abordadas no texto inicial. Embora o mapa de ideias e o mapa conceitual tenham proximidade entre suas estruturas, o primeiro aborda um novo conhecimento a partir do conhecimento prévio que o estudante já possui. Isto é, o estudante conhece a formiga, no entanto as variações de formigas e o modo como elas podem viver são conhecimentos novos que o estudante está no processo de processamento. Neste caso, o conhecimento prévio ancora o novo.

Nas figuras 14 e 15 observamos outra proposta que trabalha a ideia sequencial para o conceito de tempo, com uso de imagens, setas e legendas que apoiam a compreensão sobre o mesmo.

Figura 14 – Rotina 1



Fonte: material do aluno

Figura 15–Rotina 2



Fonte: material do aluno

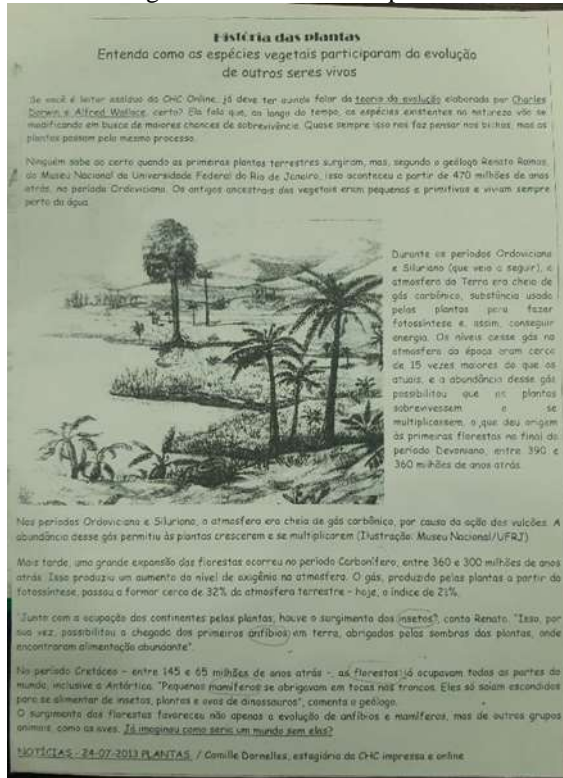
Na figura 14 existe uma marcação do tempo relacionada ao período da manhã e na figura 15 esta noção é ampliada para o tempo de um dia inteiro. A ampliação do conceito é referendada com o acréscimo das horas marcando o tempo, abaixo de cada legenda. Desenhos do sol e da lua demarcam a passagem do dia para anoite. A seta ao longo da sequência indica, de alguma forma, a intencionalidade da proposta da construção do tempo que segue, passa, mostrando o movimento temporal.

Essa atividade dialoga exatamente com as ideias de Bezerra e Araujo (2011, p.235), que salientam que as atividades precisam ser organizadas de maneira a provocar “o desenvolvimento verbal e apropriação das significações sociais culturalmente elaboradas”. É no espaço escolar, enquanto contexto social de aprendizagens, que é possível vivenciar experiências de diferentes maneiras. Isso é confirmado também por Carneiro (2007) que compreende a importância do meio social enquanto agente de desenvolvimento.

Sigamos com outros exemplos e análises. Nas figuras que seguem, 16, 17 e 18, observamos princípios da Leitura Fácil, com o uso de textos lacunados que demandaram a colaboração do estudante para completá-los. A figura 16 apresenta o texto original e as figuras 17 e 18 o texto reorganizado a partir dos recursos selecionados para melhorar o acesso às informações abordadas.

A figura 18 é um destaque da figura 17 para melhor visualização do registro e esquema elaborados com o estudante. Tal estratégia evidencia a possibilidade da mediação pedagógica contextualizada com o processo em desenvolvimento na sala de aula, o recurso didático precisa favorecer o pertencimento do sujeito no seu grupo e, também, validar as possibilidades de aprendizagens e saberes entre e com seus colegas.

Figura 16 – História das plantas



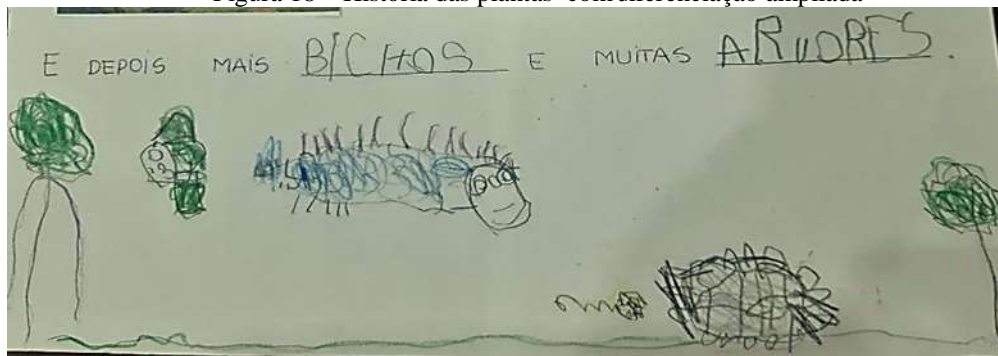
Fonte: material do aluno

Figura 17 – História das plantas com diferenciação



Fonte: material do aluno

Figura 18 – História das plantas com diferenciação ampliada



Fonte: material do aluno

Na figura 16 é apresentada a história das plantas no texto comum para a turma, na figura 17 temos o texto em Leitura Fácil escrito em conjunto com o estudante. As lacunas são utilizadas para completar com palavras-chave utilizando o apoio da imagem. Notamos aqui

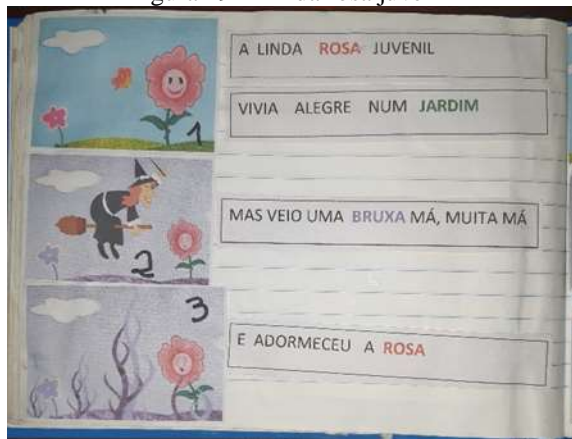
outros caminhos para acesso a conceitos, para além do texto ou atividade original. Padilha (2017) elucida sobre as funções elementares e superiores no que tange à elaboração conceitual em estudantes com Deficiência Intelectual ao dizer que,

[...] se as crianças com deficiência intelectual não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções culturais pelas vias que as crianças sem deficiência, é por meio de caminhos alternativos, de vias colaterais que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para elas. Trata-se do emprego de signos, da inserção no mundo simbólico, do domínio da vontade e da própria conduta (PADILHA, 2017, p. 11).

Portanto, demonstramos que a Leitura Fácil assim como o mapa de ideias, mapa conceitual e mapa mental são caminhos alternativos que surgem como possibilidade de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

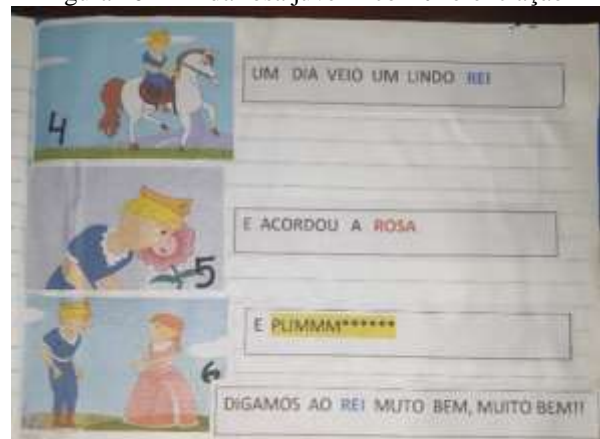
Vejamos as figuras 19 e 20 que apresentam outro tipo de gênero textual, uma cantiga e que a partir dos elementos de Leitura Fácil, com ordenação de imagens em relação à sequência da música, propicia o acesso e participação para aprendizagens pelo estudante. O texto é disposto com a palavra *rosa* em destaque. Nesse caso, a ênfase está apenas em um personagem da música. O movimento da leitura acontece da esquerda para a direita de maneira que o estudante faça a leitura da imagem e possa associar à leitura do texto.

Figura 19 – Linda rosa juvenil



Fonte: material do aluno

Figura 20 – Linda rosa juvenil com diferenciação



Fonte: material do aluno

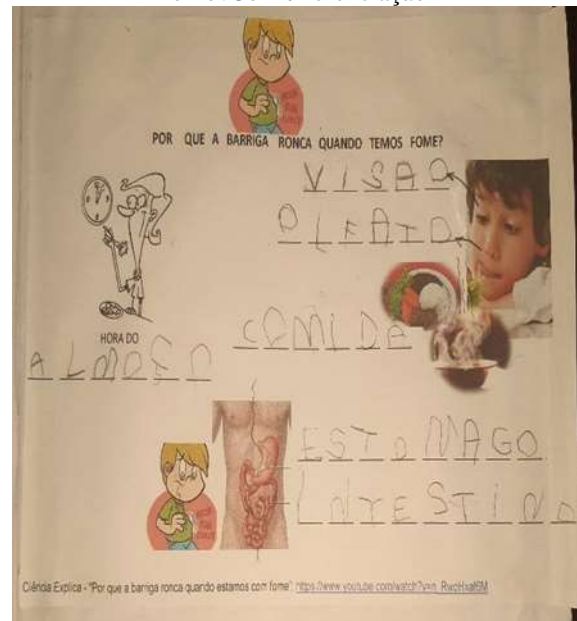
A cada observação e análise realizada no material, notamos que os elementos da leitura Fácil, mapa de ideias ou conceitual, usados de forma associada ou não, têm a possibilidade de (re)organização de qualquer tipo de gênero textual, enunciados em materiais didáticos com vistas ao processo de ensino e aprendizagem para estudantes com Deficiência Intelectual. Vejamos então um texto com cunho científico, retirado da Revista Ciência Hoje para Crianças (CHC), nas figuras 21 e 22.

Figura 21 – Por que a barriga ronca quando temos fome?



Fonte: material do aluno

Figura 22 – Por que a barriga ronca quando temos fome? Com diferenciação



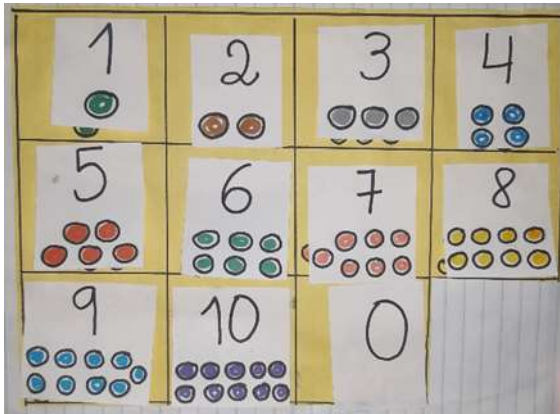
Fonte: material do aluno

A figura 21 é o texto original e a figura 22 apresenta outra construção com destaque das ideias principais e a produção da escrita, pelo estudante, com pistas de espaço para cada letra que forma cada palavra. A escrita e a organização da ideia a ser compreendida nas informações abordadas no texto sugerem dois desafios para o estudante – escolher a palavra correta e elaborar a escrita da palavra. Duas tarefas distintas, mas que se complementam na estruturação de conhecimentos. Isso requer pensar e formular hipóteses sobre o que escrever em relação à informação que preenche, com coerência, que falta. Requer do estudante uma complexa articulação de pensamento conceitual dentro do processo de aprendizado da escrita, inclusive.

Vygotski (2008, p. 68) afirma que “a memorização de palavras e a sua associação com os objetivos não leva, por si só, à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos”. Assim, ao utilizar as imagens e as pistas para a formação das ideias a serem registradas, ancoradas no texto comum à turma, novos conceitos são construídos com base na compreensão inicial do estudante. E, a partir da mediação pedagógica intencional, que apoia a contextualização na construção do conhecimento, a compreensão inicial que o estudante apresenta poderá ser ampliada.

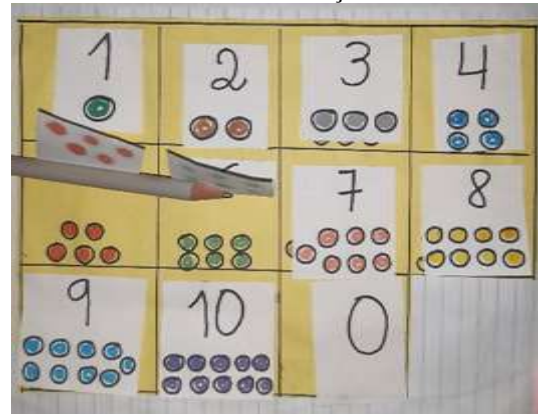
Outro exemplo, agora no campo do conhecimento matemático, as figuras 23 e 24 mostram uma proposta que usou pistas por cores e representação do conceito numérico de duas formas – pelo algarismo e pela quantidade.

Figura 23 – algarismo e quantidade



Fonte: material do aluno

Figura 24 – algarismo e quantidade com diferenciação



Fonte: material do aluno

As figuras 23 e 24 apresentam uma proposta que envolveu a construção de conceitos sobre a representação e quantificação dos números de 0 a 10. Também observamos a ideia do pensamento lógico matemático com pareamento do numeral à sua respectiva quantidade. As pistas por cores auxiliam na relação entre numeral e quantidade. Com isso o estudante tem a possibilidade de realizar as associações necessárias para se apropriar do conceito, ter engajamento e aprendizagem a partir da atividade mediada em sala de aula. Vale notarmos na figura 26, um lápis que ergueu as “fichas” de dois numerais – 5 e 6 – onde podemos observar que abaixo de cada ficha branca há a mesma quantidade do numeral que a representa. O estudante precisou associar as ideias, ordenando as figuras correspondentes para colá-las no lugar correto.

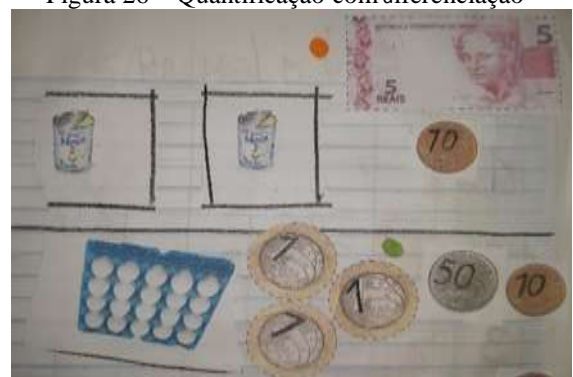
Outro exemplo de atividade em matemática, mas que abordam conceitos mais complexos, usando o recurso de pistas por cores, apresenta quadros que sistematizam informações sobre produtos e preços, vejamos nas figuras que seguem, 25 e 26.

Figura 25 – Quantificação

PRODUTO	QUANTIDADE	VALOR UNITÁRIO	TOTAL
LEITE CONDENSADO	10	R\$ 5,10	
OVOS	10	R\$ 3,00	

Fonte: material do aluno

Figura 26 – Quantificação com diferenciação



Fonte: material do aluno

Nas figuras 25 e 26 o uso das pistas por cores também é observado. A proposta apresenta conceitos que envolvem valores monetários, os quais são relativos a um produto e quantidade indicada. Tudo exposto em um tipo de tabela que apresenta a informação em linhas que iniciam com o nome do produto, depois a quantidade, o valor unitário do produto e, no fim da mesma linha a representação do valor monetário com imagens de cédulas e moedas que compõem o sistema de moedas brasileiro. Os valores em notas e moedas ilustradas auxiliam para compor o valor unitário escrito com numerais. Esta forma de organizar e sequenciar a informação, com imagens pode apoiar o estudante de maneira visual, para elaborar a compreensão na relação entre os produtos, quantidades, valores e registros. Destaca-se que essa atividade coopera também para compreensão de práticas sociais que envolvem o raciocínio lógico matemático.

De acordo com Monteiro, Silva e Rossler (2016, p. 553),

[...] ao formular e se apropriar de conceitos socialmente produzidos, o ser humano tem sua estrutura psíquica potencializada, pois para operar por meio de conceitos o sujeito necessita de mudanças substanciais nos seus processos psíquicos (atenção, memória, linguagem, imaginação, pensamentos, entre outros), e que demanda, por sua vez, mobilizar todo sistema interfuncional de seu psiquismo.

Deste modo, através de experiências cotidianas no espaço escolar, a formação de conceitos espontâneos torna-se científicos. Os conhecimentos científicos são estruturados com base nas experiências de cunho espontâneo.

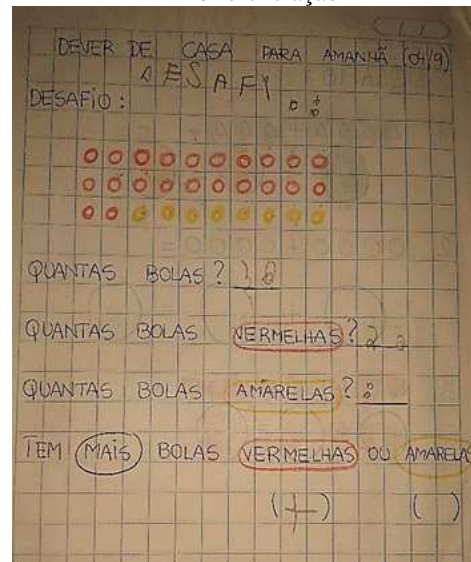
Por fim, um último exemplo de proposta analisada, também no campo da matemática. As figuras 27 e 28 abordam um desafio matemático realizado em sala de aula e realizado em casa, respectivamente. Essa atividade é construída pelo viés da Leitura Fácil com exploração das pistas por cores, enunciados diretos e letra em caixa alta.

Figura 27 – Leitura fácil/ pista por cores



Fonte: material do aluno

Figura 28– Leitura fácil/ pista por cores com diferenciação



Fonte: material do aluno

A partir desses elementos relacionados, analisamos os fatores didáticos específicos que envolveram a estruturação das estratégias e recursos para o ensino do estudante com Deficiência Intelectual. Mediante ao exposto, foi possível evidenciar que muitas vezes não é necessário o uso de tecnologias muito elaboradas para oferecer acesso e equidade para esse estudante. Em alguns momentos as atividades foram manuscritas e mesmo assim não perderam o seu valor e objetivo outrora estabelecido ou planejado.

Assim, salientamos que a acessibilidade às atividades e materiais didáticos em sala de aula é um direito de todo estudante, sendo que este acesso pode ser propiciado a partir de recursos que qualquer professor tem acesso, como no caso dos aqui observados e analisados a partir das imagens das páginas de cadernos escolares de um estudante com DI.

Não descartamos o uso de materiais ou recursos como computadores, *softwares* que podem servir de meio para a elaboração de uma infinidade de materiais didáticos, com suas respectivas estratégias e recursos com imagem, som, movimento ou mesmo textos. Todavia, é preciso reforçar que diante da fragilidade de meios para planejar e produzir os materiais didáticos, realidade de muitas escolas brasileiras, cabe ao professor buscar outros caminhos tão qualificados quanto os meios tecnológicos mais elaborados. E entendemos, então, que é essencial para o estudante com DI ter estes materiais elaborados com recursos e estratégias que propiciem o acesso, a participação e a aprendizagem, de preferência, entre e com seus pares na sala de aula.

Por fim, ainda observamos que os recursos analisados puderam indicar estratégias que compuseram o processo de ensino, foi possível inferir e compreender que a interação docente

promoveu o protagonismo do estudante, pois suas marcas estão presentes nos registros resgatados para este estudo.

Além disso, os materiais escolares analisados podem e são validados para mediações pedagógicas com todos os estudantes em sala de aula o que torna a proposta elaborada muito mais interessante. Isto porque, do ponto de vista que agrega, inclui e favorece o pertencimento de todos os estudantes no processo escolar, entendemos que recursos e estratégias que acessam e constroem informações, promovem a elaboração de conceitos e levam a aprendizagens de forma diferenciada e qualificada é o que toda escola precisa buscar em suas práticas. Ou seja, consideramos que essas práticas são imprescindíveis para estudantes com Deficiência Intelectual, porém não se restringem a estes, pois podem ser aplicadas a outros estudantes, com a turma. Aspecto este que favorece a organização de um ambiente em sala de aula que agrega, inclui, cria situações de pertencimento e partilha de saberes, entre as diferentes formas e meios de aprender e demonstrar aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação analisou a configuração das estratégias, recursos didáticos para o ensino de um estudante com Deficiência Intelectual dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola pública de educação básica. Fizemos uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, e para a composição dos dados foram usados registros de atividades escolares em cadernos, pastas e fotos referentes à escolarização do estudante. Também foi usada a técnica de pesquisa da entrevista semiestruturada com professoras envolvidas nas práticas analisadas, a partir dos materiais escolares coletados.

Inicialmente contextualizamos o cenário revelado em estudos sobre a escolarização com Deficiência Intelectual e constatamos que ainda é pouco referendada e discutida como tem sido realizadas ou adotadas estratégias e recursos para estudantes com deficiência intelectual. A maioria dos estudos apontam cenários que narram ou revelam preocupações de professores sobre como organizar o ensino para este estudante e ainda continua a ser mote de atenção, nos dados revelados, a formação docente.

A AAIDD propõe uma visão a partir da sua totalidade sobre as concepções acerca da Deficiência Intelectual, pois é necessário avaliar o desenvolvimento baseado em componentes que envolvem nos fatores orgânicos e socioambientais. Lustosa (2017) e Carneiro (2007) salientam exatamente sobre a importância das interações na constituição do indivíduo enquanto produtor de cultura. Assim, como base nos estudos acessados e a partir dos dados dessa pesquisa, observamos em primeira instância a relevância do papel do professor enquanto elemento mediador privilegiado, pois constatamos que o recurso ganha movimento a partir da estratégia e a mediação é o tempo e espaço de ação que envolve a aplicação dos recursos em relação direta como as estratégias.

Ou seja, as atividades precisam ser organizadas e desafiadoras “[...] para provocar, em todos os educandos, o desenvolvimento verbal e a apropriação das significações sociais [...]” (BEZERRA; ARAUJO, 2011, p.235). A saber, os estudos discutidos nessa dissertação, corroboram com a hipótese inicial sobre o papel da mediação pedagógica enquanto “peça” fundamental para o engajamento do estudante, com vistas ao desenvolvimento e aprendizagem. Essa premissa foi apontada pelas professoras entrevistadas que ainda revelaram que, embora as estratégias não sejam fixas, pois mudam ou são reconfiguradas conforme a demanda para o ensino, de organização do ambiente e recursos disponíveis, existe um diálogo contínuo entre as estratégias e os recursos usados em sala de aula.

Nessa direção, ratificamos neste estudo o que afirma Padilha (2017) ao elucidar sobre o papel da escola enquanto lócus de processo de elaboração conceitual, pois o conhecimento científico vivenciado de forma elementar torna-se significativo modificando de elementar para científico, pois já foi generalizado e internalizado. Daí a responsabilidade dos professores em planejar atividades, com estratégias e recursos com as/os quais os alunos possam vivenciar experiências para formar conceitos que ampliam os conhecimentos até então aprendidos.

Verificamos, descrevemos e analisamos materiais didáticos específicos que apontaram para a estruturação das estratégias, e demonstraram as especificidades de recursos para o ensino do estudante com Deficiência Intelectual. Ao entrevistar as professoras sobre o posicionamento delas quanto à definição dos recursos e estratégias de ensino para o estudante com Deficiência Intelectual, conferimos que os recursos imprimem significado a partir da intenção de utilizá-los. Nesse sentido, as estratégias são as ações do fazer pedagógico as quais dialogam com os recursos, com base na proposta de ensino adotada. No caso aqui apresentado, a proposta de ensino é dada a partir de projetos que entrelaçam as áreas do conhecimento do currículo.

Ao indagarmos as professoras entrevistadas sobre a função dos recursos e estratégias para a mediação pedagógica, notamos que independentemente do diagnóstico de DI os recursos e as estratégias ganham função quando utilizados para atender a demanda do estudante. Afinal, os recursos e as estratégias serão utilizados como apoio ao estudante e, de acordo com Carneiro (2007), ao conhecer as especificidades do estudante o professor tem a possibilidade de planejar de forma que os recursos e as estratégias utilizados na mediação pedagógica possibilitem desenvolvimento.

Nas entrevistas também buscamos informações destacadas por elas sobre aspectos específicos na elaboração de recursos e estratégias de ensino para estudante com Deficiência Intelectual. Interessava-nos saber se as professoras identificavam algum elemento essencial na elaboração de recursos e estratégias de ensino. A priori o fator disponibilidade – querer saber como fazer – foi traçado como relevante e, de acordo com as entrevistadas o despreparo para desenvolver práticas com recursos e estratégias que qualifiquem o processo de ensino e qualidade é observado como uma justificativa muito presente entre os colegas docentes.

Outro ponto destacado entre as falas das professoras aponta a preocupação sobre o empobrecimento de objetivos e conteúdos pelo viés da deficiência, o que também gera estratégias e recursos que pouco ou nem favorecem novas aprendizagens. Isto é indicado por Marques (2016) ao observar em sua pesquisa que as atividades para estudantes com Síndrome de Down eram pautadas na repetição, ou seja, pouco favoráveis ao desenvolvimento da escrita e leitura. E, nesse contexto a condição da deficiência é marcada pela incapacidade de

desenvolvimento, fator que também foi apontado com atenção pelas professoras entrevistadas, pois as mesmas indicaram que o estudante por elas acompanhado tinha plenas condições de desenvolvimento desde que fossem oferecidas estratégias e recursos que atendessem à forma dele se engajar, organizar, participar e elaborar atividades em sala de aula.

Com base na análise do material coletado, elencamos os recursos e estratégias de mediação pedagógica utilizados para o estudante dessa pesquisa. Fundamentamos nossa reflexão baseada na diferenciação do ensino enquanto prática de ensino que visa atender as especificidades dos alunos com deficiência. Entendemos essa diferenciação como um recurso artesanal, pois o material é customizado para atender a demanda daquela estrutura de pensamento. Para tanto, tivemos enquanto apoio de autores (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012; MARIN; BRAUN, 2020; PEREIRA; SANCHES 2013; SANTOS, 2009; TOMLINSON, 2008) que compreendem a diferenciação enquanto oportunidade de aprendizagem para todos.

Foram utilizados os seguintes elementos didáticos que envolveram a elaboração e estruturação dos recursos e estratégias nessa pesquisa: diferenciação de ensino, mapa de ideias, mapa conceitual, mapa mental e leitura fácil. As estratégias de mediação elencadas contaram com a oralidade, intencionalidade, contextualização e intensidade do apoio, considerando a autonomia do estudante. Os recursos e estratégias de mediação foram estruturados de forma que o estudante pudesse construir a elaboração conceitual do conhecimento que estava exposto.

As práticas pedagógicas de ensino ora desenvolvidas e analisadas nos materiais escolares coletados, associados aos dados das entrevistas, indicam caminhos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, pois foram planejadas com intuito de observar sua evolução. Verificamos, ainda, que os conhecimentos pedagógicos planejados eram comuns à turma, mas que havia uma diferenciação para atender a demanda do estudante. Foram atividades que utilizavam pistas onde o estudante pudesse construir o conhecimento a partir do seu próprio potencial de aprendizagem e das experiências anteriores que ele havia vivenciado. Os recursos visuais apoiaram o estudante para compreender a atividade e dimensionar o tempo e espaço nas tarefas.

Em algumas atividades, percebemos o quanto estratégias simples, como as pistas por cores, apoiavam o estudante para realizar as associações necessárias e assim construir as conexões e aprendizagem significativa, conduzindo-o a ter autonomia e evidenciar suas constatações.

Diante do exposto, consideramos que é possível oportunizar aos alunos com Deficiência Intelectual qualidade de ensino onde estes sejam protagonistas no processo de aprendizagem. Muitas vezes, não serão necessários recursos com alta tecnologia, mas há

caminhos de construção com uso de material simples, com objetivos bem traçados para que haja oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem.

Deste modo, apontamos a necessidade de continuidade da discussão sobre essa temática, pois temos ciência de elementos que precisam de maior aprofundamento e discussão - como ampliar o debate sobre o papel da mediação pedagógica - que esse trabalho não deu conta, uma vez que não houve a possibilidade de ir ao campo pelo contexto pandêmico e de isolamento social vivido no tempo desse estudo. Mas, esperamos de alguma forma ter contribuído, trazendo para o debate a problematização e conhecimento acerca de recursos e estratégias de mediação para estudante com Deficiência Intelectual.

REFERÊNCIAS

- AAIDD – Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento. **Intellectual Disability**. Silver Spring: AAIDD, 2022a. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- AAIDD – Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento. **Definition of Intellectual Disability**. Silver Spring: AAIDD, 2022b. Disponível em: <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ALMEIDA, Rosenezy Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual: a construção de conhecimento e o letramento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.
- ANACHE, Alexandra Ayach; MITJÁNS, Albertina Martinez. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. **Revista Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 253-273, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000200006>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ANDRADE, Kalina Almeida de Brito. **Jogos no ensino de matemática**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2017.
- ANDRE, Marli. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n.40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- ASSAF, Danielle Lueth. **A escolarização do aluno com Síndrome de Down e o ensino especializado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.
- BERNARDI, Elza Maria Netto. **Políticas e práticas de inclusão de alunos com Síndrome de Down: um desafio no ensino fundamental**. 2015. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Planalto Catarinense, Lages (SC), 2015.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com Deficiência Intelectual: proposta metodológica na inclusão escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v.24, n.40, p.233-244, maio/ago., 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BITTENCOURT, Aline Alves. **A linguagem cartográfica e a mediação da aprendizagem pelo processo de desenvolvimento de materiais didáticos táteis**: experiências com professores em formação contínua. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia Física) - Programa de Pós-Graduação em Geografia Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BITTENCOURT, Greicy Kelly Gouveia Dias *et al.* Mapas conceituais no ensino de pós-graduação em enfermagem: relato de experiência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 172-176, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1983-14472013000200022>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRAGA, Gláucia Cristina Oliveira. **Guia orientador para o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**: possibilidades de mediação e intervenção pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRAUN, Patricia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRAUN, Patrícia; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A formação de conceitos em alunos com Deficiência Intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 75-92, Jan.-Mar., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100006>. Acesso em: 12 out. 2020.

CAMPELO, Sandra Maria Lemos. **A Mediação pedagógica no processo de produção textual**: da escrita à textualização. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2015.

CAMPOS, Kátia Patrício Benevides. Dissertação. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum**. 2012. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2012.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta; MACEDO, Lino de. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 211-220, dez. 2011. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200003>. Acessos em 30 mar. 2020.

CAMPOS. Kátia Patrício Benevides; GLAT. Rosana. Procedimentos favoráveis ao desenvolvimento de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. **Revistas Educação Especial**. Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 27-40, Jan/Abr., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X10399>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. A utilização de mapas conceituais como recurso didático para a construção e interrelação de conceitos. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 37, n. 3, p.441-447, set., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022013000300017>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARAMORI, Patrícia Moralis; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. Estratégias Pedagógicas Empregadas por professores de Educação Especial aos seus alunos com Deficiência Intelectual severa: um estudo descritivo da prática docente. **Revista Educação Especial**, Marília, v.21, n. 4, p.367- 378, Out- Dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400004>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CARNEIRO, Maria Sylvania Cardoso. **Deficiência Mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vidas de adultos com Síndrome de Down**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Tese de Doutorado, Rio Grande do Sul, 2007.

CATINI, Carolina de Roig. A educação bancária, “com um itaú de vantagens”. **Germinal: Marxismo e Educação e Debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 90-118, abr.2021. Disponível em periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43748. Acesso em 04 abr. 2022.

CHRISTOFARI. Ana Carolina; BAPTISTA. Claudio Robert. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p.383-398, set./dez.2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X6533>. Acesso em: 20 dez. 2022.

COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues *et al.* Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 1, p. 47-56, abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000100006>. Acessos em: 30 mar. 2020.

COMIN, Bruna Cristina. **Atividades estimuladoras de leitura e escrita em estudantes com Síndrome de Down**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-

Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2013.

CORDOVA, Tania. Redações, cartas e composições livres: o caderno escolar como objeto da cultura material da escola (LAGES/SC - 1935). **História da Educação**, [S.l.], v. 20, n. 49, p. 209-226, 2016. Disponível: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/58637>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>. Acesso em: 18 jul. 2021.

DÉA, Vanessa Helena Santana Dalla; BALDIN, Alexandre Duarte; DÉA, Vicente Paulo Batista Dalla. Informações gerais sobre a Síndrome de Down. *In*: DEA, Santana Vanessa Helena Dalla; DUARTE, Edison. **Síndrome de Down**: informações, carinhos e histórias de amor. Editora Phorte: SP, 2009.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na perspectiva Histórico-Cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n.2, p.169-182, abr./jun, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DOOLEY, Larry. M. Case Study Research and Theory Building. **Advances in Developing Human Resources**, [S.l.], v. 04, n. 3, p. 335-354, 2002. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1523422302043007>. Acesso em: 07 dez. 2020.

DUARTE, José Bernardino. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, Portugal, v.11, n.11, p. 113-132, 2008. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FELISBERTO, Lidiane Gomes dos Santos; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Diferentes possibilidades de análise de um caderno escola. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 23, n. 1, p. 205-214, 2018. Disponível em: <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FERREIRA, Bárbara Carvalho *et al.* Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 29, p. 1-7, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4137>. Acesso em: 28 jul. 2021.

FERREIRA, Izabel Neves; CRUZ, Mara Monteiro da. **Caminhos das letras**: alfabetização na era digital. Rio de Janeiro: Editora Independente, 2005.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. 4. ed. Campinas, SP:

Autores Associados, 2005. (Coleção contemporânea).

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado, São Carlos, 2014.

FULCHINI, Alzeni de Jesus Correia. **Leitura, escrita e mediação pedagógica**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

GIORDANI, Ana Claudia Carvalho. **Geografia escolar: a mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) - Programa de Pós-Graduação em Geografia e Geociências, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2010.

GLAT, R. et al. Uma análise da produção científica sobre deficiência intelectual na base de dados Scielo: o processo de ensino-aprendizagem em foco. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 6., 2010, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2010.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

HAMMEL, Cristiane; SANTOS, Sandro Aparecido dos; MIYAHARA, Ricardo Yoshimitsu. Alunos com deficiência intelectual e aprendizagem significativa: uma sequência didática sobre o tema - coronavírus. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.34, e.1, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X61983>. Acesso em: 26 jul. 2021.

IFLA - International Federation of Library Association and Institutions. **Guidelines for easy-to-read materials**. [S.l.], IFLA, 2010. (Professional Reports, n. 120). Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/hq/publications/professional-report/120.pdf>. Acesso em: 20/12/2021.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 09-43, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195?show=full>. Acesso em: 05 ago. 2021.

KIRCHNER, Cássia Aparecida Sales Magalhães. A análise do caderno escolar como recurso didático nas aulas de história da educação. **Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 13, n. 10, p. 159-169, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.29031/pedf.v13i10>. Acesso em: 05 ago. 2021.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Pesquisa em educação**. Santa Maria/RS:UFSM, NTE, UAB, 2017.

LEAL, Daniela. A origem do conceito de compensação: contribuições para compreensão da

cegueira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013, p. 18819-18829. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7537_4574.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos. **O processo de escolarização do deficiente intelectual da educação básica e os desafios da prática docente**: um debate relevante ao ensino superior. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

LEONEL, Waléria Henrique dos Santos; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Concepções de professores da educação especial (APAEs) sobre a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual: um estudo a partir da teoria vigotskiana. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 20, n. 4, p. 541-554, dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400006>. Acessos em: 30 mar. 2020.

LIMA, Ana Carolina Bezerra; SANTOS, Danielle Christine Moura; PEREIRA, Alanne Paula. Mapas mentais e conceituais como ferramenta para aprendizagem significativa no ensino remoto. **Integra Ead**, v. 2, n. 1, Anais do IntegraEaD, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/IntegraEaD/article/view/11785>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LIMA, Marcela Francis Costa. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual?** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Marcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 872–889, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918>. Acesso em: 1 fev. 2022.

LIMA, Nisia Trindade; BUSS, Paulo Marchiori; PAES-SOUSA, Rômulo. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, jul. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311X00177020>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LIMA, Solange Rodovalho. **Escolarização da pessoa com Deficiência Intelectual**: terminalidade específica e expectativas familiares. 2009. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUSTOSA, Celene Vieira Gomes Fortes. **Práticas avaliativas de professores de crianças**

com Síndrome de Down nos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFP), Piauí, 2017.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru, A pesquisa qualitativa em debate. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.31, n.63, p.1009-1024, out/dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X33103>. Acesso em: 20 dez. 2022.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e Diferenciação pedagógica- uma prática de exclusão? **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, n. 1, p. 1-27, e020010, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n01ID1154>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARQUES, Aline Nathalia. **Escolarização de aluno com Síndrome de Down na escola:** um estudo de caso. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARQUES, Laércio Montalvão. **Desenho e pesquisa como mediação pedagógica no ensino da leitura e da escrita.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

MASCARENHAS, Debora; Tabak, SHEINA. **Orientações gerais da construção de textos com Leitura Fácil.** Movimento Down, 04 out. 2013. Disponível em <http://www.movimentodown.org.br/2013/10/orientacoes-gerais-da-construcao-de-texto-de-leitura-facil-no-movimento-down/> Acesso em 29 dez. 2021.

MECCA. Tatiana Pontrelli et al. Perfil de habilidades cognitivas não-verbais na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n. 2, p.213-228, abr./jun., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200004>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **Eduser: Revista de Educação**, [S.l.], v. 2, n. 2, dez., 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MELLO. Suely Amaral; Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, out. 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MELO, Hilce Aguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com Deficiência Intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2016.

MELO, Laís Venâncio de. **Deficiência Intelectual e mediação docente: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

MENDES, Regina da Silva. **A Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Fundamental da Rede de Ensino de Itajaí – SC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Escolarização de crianças com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba, 2014.

MENDONÇA, Fabiana Luiza de Rezende *et al.* Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193222>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 40 n. 40, p. 130-153, 2018. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6439>. Acesso em: 05 ago. 2021.

MONTEIRO, Luana; TORMES, Jiane Ribeiro; MOURA, Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v., n.1, jan./abr. p.18-25, 2018. Disponível em: <http://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/57>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MONTEIRO, Patrícia Verlingue Ramires; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa; ROSSLER, João Henrique. A apropriação de conceitos científicos no contexto escolar e as pedagogias do aprender a aprender. **Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 551-560, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031042>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MORAIS, Fabiana Aparecida de. **A mediação pedagógica como elemento potencializador dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de São Carlos

(UFSCAR), São Carlos, 2009.

MOUSINHO, Renata et al. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2022.

MÜLLER, Angela Denise Eich; MOREIRA, Marco Antonio. **O uso de mapas e esquemas conceituais em sala de aula**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.

MUÑOZ, Oscar Garcia. **Lectura fácil**: métodos de redacción y evaluación. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad [online], 2012. Disponível em: <http://www.cedd.net>. Acesso em 30 dez. 2021.

MUTO, Jéssica Harume Dias; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Avaliação da compreensão de leitura de pequenos textos em livros por alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e35, p. 1-27, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.5902/1984686X44462>. Acesso em: 26 jul. 2021.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 633-648, set., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000300008>. Acesso em: 30 mar. 2020.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NUNES, Leila Regina d' Oliveira de Paula; BRAUN, Patrícia; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. Procedimentos e recursos de ensino para alunos com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT15 da ANPED sobre estes temas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.23-40, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400004>. Acesso em: 20 jan. 2022.

NUNES, Vera Lucia Mendonça; MANZINI, Eduardo Jose. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e23, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X43241>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p.:337-359, maio/ago., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1613>. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; BRAUN, Patrícia; LARA, Patrícia Taganelli. Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Intelectual: questões sobre a prática docente. In: MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. **Atendimento Educacional Especializado para**

alunos com Deficiência Intelectual e Transtorno Globais do Desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. **A escolarização de alunos com Deficiência Intelectual à luz da perspectiva histórico-cultural:** avaliação mediada e apropriação conceitual. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 9-20, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100002>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PAIXÃO, Katia de Moura. **Mediação Pedagógica e Deficiência Intelectual:** em cena a linguagem escrita. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, 2018.

PALMA, Debora Tereza; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. O olhar social da Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, n.2, p.161-172, Abr.-Jun., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200001>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PEDRO, Ketilin Mayra; CHACON, Mguel Claudio Moriel. Softwares educativos para alunos com Deficiência Intelectual: estratégias utilizadas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.19, n. 2p, 195-210, Abr- Jun, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200005>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; MAIMONE, Eulália Henriques; OLIVEIRA, Aline Patrícia. Avaliação do perfil mediacional de uma professora da educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 105-112, jun., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100011>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PEREIRA, Marta; SANCHES, Isabel. Aprender com a diversidade: as metodologias de aprendizagem cooperativa na sala de aula. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente- SP, v.24, n. 3, p. 118-139. Set./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2702>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PEREIRA, Patrícia. **O uso de jogos e a mediação do professor na abordagem histórico cultural:** primeiras aproximações. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PICHARILLO, Alessandra D. M. Coensino e desenho universal da aprendizagem: uma proposta inclusiva. In: MOSTRA DE BOAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR, 1. 2016. **Anais eletrônicos [...]**. Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/boas-praticas/trabalhos/coensino-e-desenho-universal-da->

aprendizagem-uma-proposta-inclusiva. Acesso em: 11 out. 2021.

PIMENTEL, Cauê Felipe; PESSI, Dhonatan Diego. Panorama dos artigos sobre mapas mentais publicados na Scientific Periodicals Eletronic Library- SPELL e na Scientific Library Online- Scielo. **Revista estudos e pesquisas em administração**, [S.l.], v. 3, n.2, maio-ago., 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.30781/repad.v3i2.8553>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PINTO, Fernada. Diferenciação pedagógica e prevenção das desigualdades educativas: breve contributo reflexivo. **Cadernos de Investigação Aplicada**, [S.l.], n.5, p. 149-166, 2011 Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/6376>. Acesso em: 26 jul. 2021.

PINTO, Gláucia Uliana; GOES, Maria Cecília Rafael de. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 12, n. 1, p. 11-28, abr., 2006. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000100003>. Acesso em: 30 mar. 2020.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise para aplicação do Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v.18, n 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i35.3847>. Acesso em: 20 jan. 2022.

PRESTES, ZOIA. Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 28 mar. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação: Relações de Ensino**. Rio de Janeiro, 2007. (Série Temas em Debate). Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/multieducacao/RelacoesDeEnsino.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ROLINDO, Adriano Caetano. **O processo de constituição do aluno como produtor de textos: o papel da mediação pedagógica**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Queixa escolar e educação especial: intelectualidades invisíveis**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, [S.l.], v. 6, n. 12, dez., p.1-16, 2014. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivian.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

SANTOS, Anabela Almeida Costa; SOUZA; Marilene Proença Rebello. Cadernos escolares : como e o que se registra no contexto escolar? **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, p. 291- 302, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200011>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, Angela Maria dos; CARVALHO, Paulo Simeão; ALECRIM, Janeide Lima. O ensino de física para jovens com deficiência intelectual: uma proposta para facilitar a inclusão na escola regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e19, p. 1–18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X27590>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, Eline de Melo. **Práticas de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental**: processos de mediação e compreensão textual em sala de aula. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SANTOS, Leonor. Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. **Noesis**, v. 79, out./dez., p. 52-57, 2009.

SANTOS, Marcela Marques dos. **Análise dos padrões de acessibilidade em leitura fácil em textos didáticos do primeiro segmento do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Raquel Pierini Lopes dos. **O processo de Escolarização de uma aluna com Deficiência Intelectual**: o currículo escolar em questão. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SANTOS, Tania Silva. **A formação do leitor**: trilhando caminhos para uma mediação pedagógica afetiva. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Práticas de professores frente ao aluno com Deficiência Intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul- Set, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SHIMAZAKI, Elsa Midori et al. O Trabalho com o Gênero Textual História em Quadrinhos com Alunos que Possuem Deficiência Intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 121-142, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100010>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 40, n. 26, p. 128-150, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043/3310>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, Denise Miyabe da. **Mediação pedagógica na alfabetização**: um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, Jean Adriano Barros da; VIANA, Isabel Maria da Torre Carvalho. Educação no século XXI: currículo e a difusão do conhecimento pela Revista Acadêmica Gueto. **Revista Acadêmica GUETO**, [S.l.], v. 9, n. 1, p.98-107, 2017.

SILVA, Silvia Maria Cintra da; ALMEIDA, Célia Maria de Castro; FERREIRA, Sueli. Apropriação cultural e mediação pedagógica: contribuições de Vigotski na discussão do tema. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, jun., 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000200005>. Acesso em: 30 mar. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Wilson da; CLARO, Genoveva Ribas; MENDES, Ademir Pinheli. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13., Curitiba, 2017. **Anais...** PUC: Curitiba, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24179_12230.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUSA, Débora Cerqueira de Souza e. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem**: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia., Dissertação de Mestrado, Salvador, 2015.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 195- 218, dez., 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300010>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SOUZA, Vanessa Alves; FARIAS, Adeize Queiroz. Capacitismo e currículo oculto escolar: construindo relações. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: CONEDU; Editora realize, 2019. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/anais-vi-conedu>. Acesso em: 11 out. 2021.

SPINK, Mary Jane. As múltiplas faces da pesquisa sobre produção de sentidos no cotidiano. In: SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. p. 38-59.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAVARES, Luiz Antonio; MEIRA, Matheus Carvalho; AMARAL, Sergio Ferreira. Mapa Mental interativo: a concepção de uma mídia rica para aprendizagem. **Revista Educação Ciência e Cultura**, Canoas, v. 26, n.1, p. 01-12 , mar., 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i1.6645>, Acesso em: 20 jan. 2022.

TOMAZINI, Maíra Fagundes; CARDOSO, Maria Ângela dos Santos. **Processo de construção de instrumento para a análise dos cadernos escolares geres.** [Relatório Anual – Bolsa Capes] Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2012.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação pedagógica e diversidade:** Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Porto Alegre: Porto editora, 2008. (Coleção Educação Especial, n.18).

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>. Acesso em: 17 ago. 2021.

TRENTIN, Valéria Becher. **Escolarização de Jovens com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Mediação escolar: sobre habitar o entre. **Revista Brasileira de Educação**, Bauru, v. 23, 2018, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230084>. Acesso em: 20 jan. 2022.

VIANA, Flavia Roldan; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **A autorregulação por estudantes com deficiência intelectual.** Natal: SEDIS-UFRN, 2021.

VIEIRA, Edy Carla Pires. **Mediação Pedagógica e as tecnologias da informação e comunicação.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnologia) –Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A; STORER, Márcia Regina de Souza. O desenvolvimento cognitivo das crianças com Síndrome de Down à luz das relações familiares. **Psicologia: Teoria e prática**, São Paulo, v. 4, v. 2, p. 31-40, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872002000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2022.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. El defecto y la compensación *In*: VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectología.** Madrid: Visor, 1997. (Obras Escogidas. Tomo 5).

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2010.

ZANDOMENEGHI, Ana Lucia Alexandre de Oliveira; GOBBO, André; BONFIGLIO, Simoni Urnau. A utilização do mapa mental como ferramenta facilitadora no desenvolvimento da habilidade da escrita. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido – professor



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEB/CAP-UERJ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **Estratégias e recursos para mediação pedagógica de um estudante com Deficiência Intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental** a ser realizada de forma remota por meio do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPGEB/CAP-UERJ.

O campo de pesquisa terá a duração de 4 (quatro) meses. O objetivo da pesquisa é apontar estratégias e recursos de mediação escolar que favoreçam o processo de escolarização de estudante com Deficiência Intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Para atingir este objetivo serão adotados os seguintes procedimentos: coleta de acervo (caderno e/ou portfólio do estudante), acervo de fotos e vídeos e aplicação de entrevista semiaberta com professores do estudante do estudo de caso, durante os 3 (três) primeiros anos de escolarização. Durante toda a pesquisa analisaremos os dados documentais dialogando com as entrevistas, visando a descrição dos materiais e interpretação. A entrevista tem previsão de acontecer no tempo máximo de 2 (duas) horas no formato online através da plataforma Google meet

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz das seguintes formas: (I) entrevista digital; (II) coleta de arquivos em áudio e imagem;

Você está sendo esclarecido quanto aos:

- **Riscos:** há uma possibilidade de exposição da identidade, seja por imagem ou por identificação sonora, além de possível desconforto ou constrangimento na execução de alguma das atividades. Para mitigar tais riscos, a pesquisadora se compromete a esclarecer todas as dúvidas e questionamentos que venham surgir, bem como desconsiderar dados coletados que os participantes considerem inadequados. Informo que a identidade dos participantes será preservada na divulgação do estudo.
- **Benefícios:** você poderá ser beneficiado(a) com a aquisição de conhecimentos e reflexões a respeito da prática docente que poderão contribuir para sua atuação profissional. Ao participar deste estudo, você contribuirá para a comunidade científica e na construção de metodologias, políticas públicas, o refinamento da pedagogia e de projetos de intervenção em busca da

inclusão social.

• Sigilo: os dados obtidos durante a realização da pesquisa serão utilizados somente para finalidades científicas e acadêmicas e não para fins alheios à esta pesquisa, resguardando-se o sigilo da sua identidade e privacidade.

Ciente: _____

Para participar desta pesquisa, não haverá nenhum custo, nem recebimento de qualquer vantagem financeira, sendo assegurado o direito do participante de se retirar de alguma etapa da pesquisa. Conforme artigo 9.VI, do Capítulo III, da Resolução 510/2016, é direito do participante "ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei".

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento é formalizado a partir do aceite do TCLE ou mediante a resposta de concordância via email. O email é enviado pela pesquisadora responsável, Professora Roberta Mendes da Silva Costa - telefone 21-99602-5064.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome do Pesquisador Responsável: Roberta Mendes da Silva Costa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Centro de Educação e Humanidades / Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / CAP-UERJ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica-PPGEB-Curso Mestrado Profissional Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – CEP: 20261-232 Telefone: 23338041- E-mail: ppgeb.capuerj@gmail.com Fone: (21) 99602-5064 / E-mail: betacosta@gmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@gmail.com - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas -feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – aluno



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO
BÁSICA - PPGEB/CAp-UERJ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) seu filho(a) _____ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **“Estratégias e recursos para mediação pedagógica de um estudante com Deficiência Intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental”** a ser realizada de forma remota por meio do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPGEB/CAp-UERJ.

O campo de pesquisa terá a duração de 4 (quatro) meses. O objetivo da pesquisa é apontar estratégias e recursos de mediação escolar que favoreçam o processo de escolarização de estudante com Deficiência Intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Para atingir este objetivo serão adotados os seguintes procedimentos: coleta de acervo (caderno e/ou portfólio do estudante), acervo de fotos e vídeos e aplicação de entrevista semiaberta com professores do estudante do estudo de caso, durante os 3 (três) primeiros anos de escolarização. Durante toda a pesquisa analisaremos os dados documentais dialogando com as entrevistas, visando a descrição dos materiais e interpretação. A entrevista tem previsão de acontecer no tempo máximo de 2 (duas) horas no formato online através da plataforma Google meet.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na **possibilidade de exposição da identidade, seja por imagem ou por identificação sonora.**

Para mitigar tais riscos, a pesquisadora se compromete a esclarecer todas as dúvidas e questionamentos que venham surgir, bem como desconsiderar dados coletados que os participantes considerem inadequados. Informo que a identidade dos participantes será preservada na divulgação do estudo.

O responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. A pesquisadora submeterá a identidade do menor a padrões profissionais de sigilo. Ao participar deste estudo, você contribuirá para a comunidade científica e na construção de metodologias, políticas públicas, o refinamento da pedagogia e de projetos de intervenção em busca da inclusão social.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento é formalizado a partir do aceite do TCLE ou mediante a resposta de concordância via email. O email é enviado pela pesquisadora responsável, Professora Roberta Mendes da Silva Costa - telefone 21-99602-5064.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO
BÁSICA

PPGEB/CAP-UERJ

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo aluno _____, fui informado dos objetivos da pesquisa **“Estratégias e recursos para mediação pedagógica de um estudante com Deficiência Intelectual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental”** de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi via email o TCLE digital e me foi dada a oportunidade de ler e esclareceras minhas dúvidas.

As informações pessoais obtidas durante o estudo permanecerão confidenciais.

Data:

Nome do Estudante:

Nome do Responsável pelo estudante:

Assinatura do Responsável pelo estudante:

Nome do Pesquisador Responsável: Roberta Mendes da Silva Costa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Centro de Educação e Humanidades / Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira / CAP-UERJ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica-PPGEB-Curso Mestrado Profissional Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – CEP: 20261-232 Telefone: 23338041- E-mail: ppgeb.capuerj@gmail.com Fone: (21) 99602-5064 / E-mail: betacostainvc@gmail.com

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@gmail.com - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas -feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

APÊNDICE C – Autorização para acesso ao acervo escolar do estudante



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA CAP-
UERJ DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – ENSINO COLABORATIVO
AUTORIZAÇÃO PARA ACESSO AO ACERVO ESCOLAR DO ESTUDANTE**



Por meio deste e tendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis informando que a pesquisa desenvolvida tem em seus procedimentos de coleta dados via o acesso “de acervo (caderno e/ou portfólio do estudante), acervo de fotos, ficha individualizada de acompanhamento escolar e aplicação de entrevista semiaberta com professores”, será autorizada o acesso da pesquisadora aos materiais escolares que se encontram na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na escola, de um estudante do 3º ano do Ensino Fundamental, matriculado no Cap-UERJ, que apresenta Síndrome de Down e é alvo das ações do AEE.

A pesquisadora se responsabilizará pela retirada dos materiais, com agendamento junto à coordenação da equipe do AEE e também se responsabilizará pelo cuidado e pela preservação dos materiais coletados. Os materiais coletados deverão ser devolvidos na data da entrega do relatório final da dissertação a ser defendida.

Os materiais em posse dos responsáveis também serão retirados na escola, mediante a entrega destes à coordenação do AEE, pela responsável do estudante (mãe).

Serão os materiais físicos coletados: 08 cadernos escolares dos anos relativos ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental; 03 pastas de plástico contendo trabalhos escolares em folhas A4, 02 portfólios com atividades em folhas A4 e 01 envelope A4 com atividades em folhas avulsas. Serão os materiais em arquivos virtuais coletados:

Arquivos com fotos, cenas de sala de aula gravadas em vídeo, fichas individualizadas de acompanhamento escolar dos 3 anos escolares.

Esclarecemos, ainda que, esta autorização será anexada ao projeto de pesquisa submetido ao Núcleo de Pesquisa e Extensão da unidade escolar, na qual o acervo de material escolar foi coletado.

Em acordo, assinado a ciência:

Patricia Braun

Coordenadora do AEE
Patricia Braun
Costa Matrícula 34 752-6

Roberta Costa

Pesquisadora
Roberta Mendes Silva da
Matrícula MP1911848

Rio de Janeiro, 04.01.2021

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-232
 Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169
 CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ORIENTAÇÕES E ROTEIRO

Prezada Professora,

Esta entrevista semiestruturada é parte da pesquisa de mestrado “Estratégias e Recursos para Mediação Pedagógica de um estudante com Deficiência Intelectual nos primeiros anos do ensino fundamental”, orientada pela professora Patricia Braun e coorientada pela professora convidada externa Márcia Marin. Desde já agradecemos pela disponibilidade em colaborar com o processo e colocamo-nos à disposição para os esclarecimentos necessários.

Nosso fraterno abraço,

Roberta Mendes da S. Costa – Mat. MP1911848

Contato: robertamestradouerj@gmail.com

Patricia Braun (orientadora) Márcia Marin (coorientadora)

Orientações sobre a entrevista semiestruturada e o roteiro

A entrevista será coletiva, com a participação de quatro professoras, no dia 27.08.2021, às 15h, pela plataforma *GoogleMee*, conforme o combinado e o aceite de cada uma; o link será enviado no dia, pelo contato de *whatsApp*. As questões, explicitadas a seguir, envolvem aspectos basilares da pesquisa. Sua reflexão será fundamental às análises sobre os dados coletados. No encontro de entrevista remota teremos oportunidade de diálogo e faremos o registro por meio da gravação. Porém, para garantir melhor organização do trabalho, solicitamos que o roteiro, a seguir, seja respondido por escrito e enviado para o e-mail da pesquisadora, até o dia da entrevista.

Dados de Identificação:

Formação Inicial: _____

Pós-Graduação. Qual? _____

Tempo de atuação no Ensino Fundamental I: _____

1. O que você entende por:

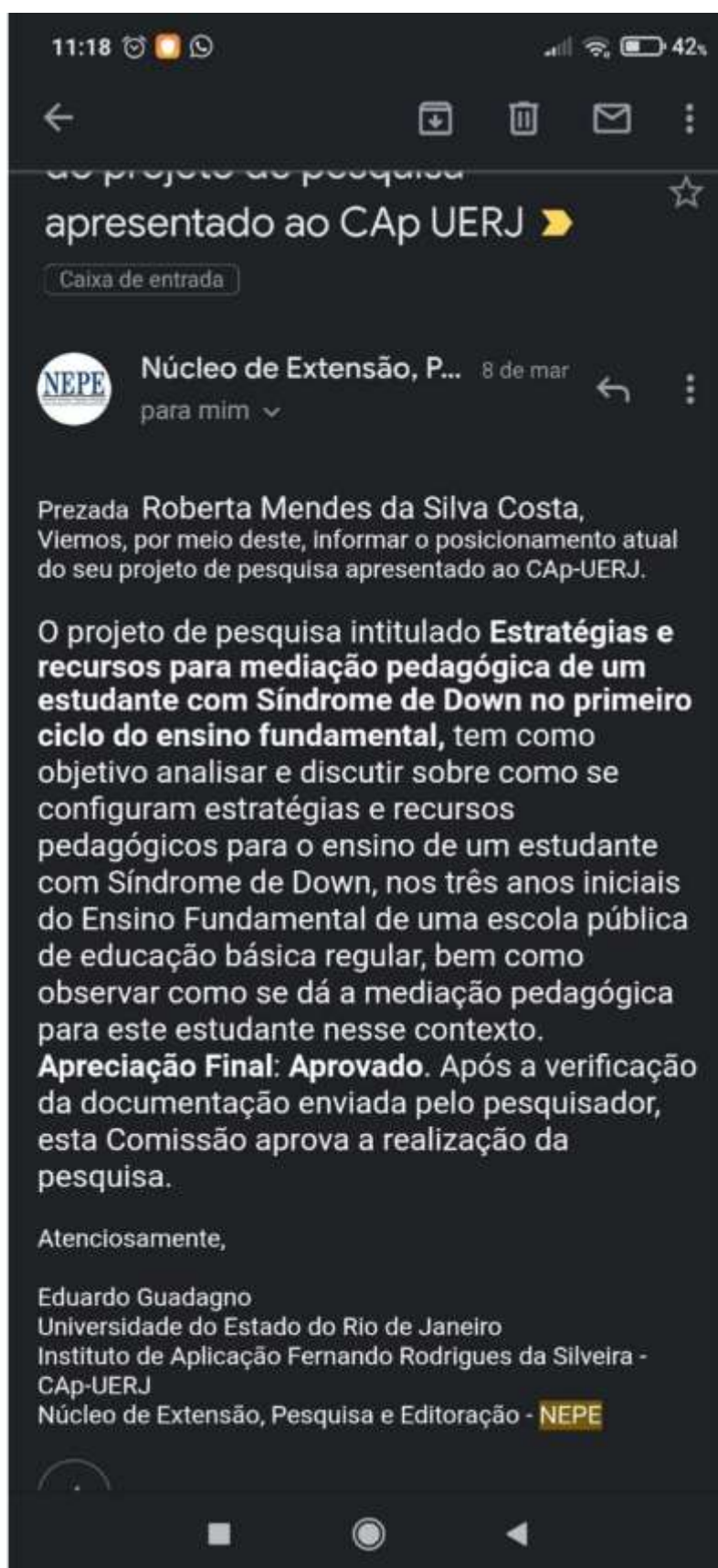
[a] recursos e estratégias de ensino?

[b] mediação pedagógica?

2. Como você caracteriza a função dos recursos, das estratégias e da mediação pedagógica nas práticas escolares para o estudante com Deficiência Intelectual em relação ao que acontece junto a outros estudantes?

3. Há aspectos específicos que você destacaria na elaboração de recursos e estratégias de ensino para o estudante com Deficiência Intelectual?

ANEXO A – Aprovação do Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração – NEPE



ANEXO B – Parecer de aprovação Plataforma BRASIL

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias e Recursos para Mediação Pedagógica de um estudante com Deficiência Intelectual no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental

Pesquisador: Roberta Mende da Silva Costa

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51067321.6.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.060.827

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos abaixo foram transcritas do arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1697125.pdf", do projeto de pesquisa e de seus apêndices.

Possui coparticipação com o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

Tem como objeto de estudo "educação especial e sua evolução no que refere à legitimação do direito à aprendizagem escolar dos estudantes".

Apresenta duas Questões Norteadoras: "[...]envolve a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, por exemplo: como aprendem? Há limites de fato para sua aprendizagem? Quais estratégias pedagógicas são válidas para seu ensino?"

Abordagem metodológica: "Diante dos objetivos pensados para esta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa longitudinal enquanto metodologia de investigação, a pesquisadora estará em contato com os materiais e dados oriundos do ambiente e situação de pesquisa de forma direta, para coletar, analisar e refletir sobre os aspectos abordados nos objetivos para um estudo de caso. (...) "Para que seja feita a rigor, o estudo requer que o pesquisador esteja imerso no universo pesquisado para analisar o campo estudado de forma criteriosa, observando as situações cotidianas da sala de aula com crianças típicas e atípicas. Mediante esses apontamentos, essa abordagem aponta relevância no campo pesquisado no que tange a estratégias de ensino e mediação para crianças com Deficiência Intelectual."

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.550-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.060.827

Campo / cenário: "O campo de pesquisa se constitui em um Instituto de Aplicação de uma universidade no município do Rio de Janeiro. Essa escola foi escolhida por ter estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na educação básica, dentre eles estudantes com Deficiência Intelectual. A escola atende a alunos a partir do 1º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio oriundos das comunidades do entorno, assim como de outros bairros a partir de sorteios para o 1º ano do fundamental e com e exames de classificação a partir do 6º ano do fundamental. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um ponto relevante da instituição, pois as ações deste ocorrem a partir da colaboração entre os docentes das disciplinas do currículo e do AEE, ou seja, há uma parceria entre a equipe pedagógica da escola e esta forma de caracterizar as ações docentes nos interessa para analisar o perfil dos recursos e estratégias de ensino organizadas para o caso deste estudo."

Participantes: Na Plataforma Brasil aparece tanto 7 participantes como 5 em outro campo. Na brochura aparece "Para o escopo dessa pesquisa, foram convidadas 5 (cinco) professoras do 1º ciclo do Ensino Fundamental da instituição para responder à entrevista semiestruturada. Estas foram escolhidas por terem sido professoras do estudante do estudo de caso, durante os seus 3 primeiros anos na Educação Básica." "Tanto para as 5 professoras, quanto para o estudante foram apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice) para que os mesmos autorizassem a coleta de dados a partir de materiais disponibilizados pelos envolvidos. No caso do estudante o TCLE é direcionado aos seus responsáveis, pai e mãe, para a devida autorização de acesso ao acervo dos materiais escolares do próprio, menor de idade, bem como de outras fontes de dados, descritas na metodologia e informadas aos mesmos."

Crítérios de inclusão: "As pessoas envolvidas com a formação do estudante"

Crítérios de exclusão: "Não apresenta."

Instrumento e Técnica de coleta de dados: "O método de coleta de dados utilizado para o estudo de caso aqui descrito consistirá em observação e análise documental de materiais escolares, imagens (fotos), filmagens de situações de ensino e entrevistas com as professoras do estudante (caso) e com os responsáveis do mesmo." "Desta forma, utilizaremos o acervo documental do aluno pesquisado (cadernos, portfólios) juntamente com os seguintes arquivos: fotos, vídeos e outros materiais escolares." "Nessa perspectiva, utilizaremos a entrevista semiestruturada com as professoras enquanto instrumento básico de coleta de dados". "Situamos ainda, nesse contexto, que a metodologia aqui descrita foi delineada a partir das possibilidades dadas pelo contexto da pandemia do COVID 19, pois as escolas no Rio de Janeiro estão com funcionamento remoto ou híbrido (parte remota, parte presencial), dependendo da rede de ensino. No caso da

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.060.827

rede de ensino pública, embora a rede municipal já tenha feito momentos híbridos no ano de 2020, a escola selecionada para o caso desta pesquisa manterá para o ano de 2021 o regime de ensino remoto, no mínimo até junho." "Análise documental busca compreender a realidade social "de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem", no entanto não traz apenas uma única concepção filosófica de pesquisa, tanto os documentos quanto a análise deles devem responder às questões da pesquisa. (SILVA, et al., ano, p. 4556). Neste caso, vislumbramos sua relevância, pois primeiro possibilita a coleta do documento e segundo porque permite a análise do conteúdo. Nesta perspectiva, André, Lüdke (2015) ressaltam que a análise documental é uma valiosa técnica na abordagem qualitativa, seja para complementar outra técnica como é o nosso caso através dessa pesquisa, seja desvelando outros aspectos. A partir deste tipo de estratégia de pesquisa será possível analisar o acervo de material escolar coletado, diante os objetivos estabelecidos.

A análise será organizada a partir do tipo de material sendo este caracterizado por: materiais escolares impressos relatórios pedagógicos, fichas de acompanhamento escolar individualizada e cadernos e pastas arquivo do estudante com atividades realizadas por este, entre o 1º ano do ensino fundamental e o 3º ano do mesmo segmento. Serão também material de análise o acervo de imagens que o AEE dispõem de cenas do estudante em atividades e, ainda o acervo de cenas filmadas que retratam atividades escolares em sala de aula ou no AEE, sendo observados os recursos e estratégias usados com este estudante. Deste modo teremos 3 tipos de material a analisar: material impresso, material em foto e material em vídeo, além dos dados coletados com as entrevistas."

Crítérios éticos: "Essa etapa teve início ao recolher os documentos que compõe a trajetória escolar, assim como registros de atividades (fotos e filmagens) do processo de desenvolvimento do aluno através da Coordenação de atendimento educacional especializado da instituição.

No mês de novembro de 2020 entramos em contato com os responsáveis pelo aluno e com as professoras supracitadas via e-mail, a fim de sondar o interesse de participar da pesquisa. Em seguida entramos em contato com os pais do estudante por telefone para coleta dos materiais escolares do estudante.

Em dezembro entramos em contato com a escola para solicitar o acesso à sala do AEE (Anexo 3) para coletar dados a partir do acervo de fotos e cenas filmadas, via orientadora da pesquisa junto à direção da escola.

Encaminhamos o projeto de qualificação para Núcleo de Pesquisa e Editoração (NEPE) da escola para solicitar autorização de pesquisa no contexto dessa. Ressaltamos ainda, que o termo de

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.060.827

autorização será anexado o texto da pesquisa assim que o tivermos; Enviamos o projeto para a Plataforma Brasil, seu registro será incluindo no texto da pesquisa assim que processado.”

Análise dos dados: “Análise informações obtidas com base na observação e análise documental de materiais escolares, imagens (fotos), filmagens de situações de ensino e entrevistas com as professoras do estudante (caso) e com os responsáveis do mesmo”.

“Durante toda a pesquisa analisaremos os dados documentais dialogando com as entrevistas, visando a descrição dos materiais e interpretação.” “Após a coleta de dados serão feitas categorias de análise a fim de organização. Dessa forma, organizamos dois eixos de análise: (a) A concepção dos docentes sobre o que são recursos, estratégias e mediação escolar em suas práticas pedagógicas com aluno com Deficiência Intelectual. (b) O perfil da configuração das estratégias e recursos, aspectos didáticos envolvem a elaboração destes e tipo de fundamentação pedagógica, se houver.

Sobre a condução das análises, André, Lüdke (2015, p. 57) elucidam que “é preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. Gomes (2002) alerta sobre esta fase, pois podemos pensar que estamos no final da pesquisa, no entanto muitas vezes os dados coletados não são suficientes para concluir a pesquisa. Neste caso, é necessário que o pesquisador retorne a fase de coleta de dados para suplementar as informações e redefinir estes aspectos, caso necessária.

Todos os dados coletados serão analisados em conjunto de forma a buscar sentidos e complementariedade entre estes, sobre o perfil e concepções que se revelarem para os recursos, estratégias usadas na mediação escolar do estudante.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: “Analisar e discutir sobre como se configuram estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de um estudante com Deficiência Intelectual, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de educação básica regular, bem como observar como se dá a mediação pedagógica para este estudante nesse contexto.”

Objetivo Secundário:

“Discutir sobre a concepção de estratégias e recursos de ensino, bem como a de mediação escolar;

Analisar os fatores pedagógicos/didáticos que podem envolver a estruturação das estratégias e recursos para a mediação do ensino do estudante com Deficiência Intelectual;

Conhecer e descrever estratégias e recursos utilizados na prática pedagógica para a mediação escolar do estudante com Deficiência Intelectual;

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.060.827

Elaborar um portfólio com descrição ou exemplos de estratégias e recursos para a mediação escolar do estudante com Deficiência Intelectual, como material de apoio para professores."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: "Uso de imagem dos participantes para apresentação da pesquisa. Cabe ressaltar que os riscos serão reduzidos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido."

Benefícios: "Estudar recursos e estratégias de mediação para um estudante com Deficiência Intelectual."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de projeto de pesquisa para o mestrado profissional vinculado ao Instituto de Aplicação da UERJ. Não apresenta critérios de inclusão nem de exclusão no texto da Plataforma Brasil, por se tratar de estudo de caso.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Orçamento: financiamento próprio.
- Folha de rosto: preenchida, assinada e datada pelo responsável pela instituição proponente.
- TCLE – Apresenta TCLE para a aplicar as docentes, explicitando os riscos, benefícios e o princípio de autonomia, sigilo e manutenção da integridade das participantes. Apresenta também TCLE para os pais autorizarem a participação do estudante com deficiência intelectual e análise dos documentos produzidos durante o processo de ensino-aprendizagem com ele, que também atende aos critérios da Resolução 466/2012.
- Instrumento de Coleta de Dados - apresenta dois ICD – um roteiro de entrevista semiestruturada para professores e um roteiro de aspectos para análise dos documentos coletados;
- Termo de anuência da instituição – Apresenta o termo de anuência institucional datado e assinado pelo responsável pela instituição.
- Cronograma – apresenta o início da coleta de dados a partir de novembro de 2021.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Contudo, recomendamos a correção do e-mail da COEP UERJ no TCLE (coep@sr2.uerj.br) para os pais autorizarem a participação do estudante.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.060.827

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para outubro de 2022. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1697125.pdf	06/10/2021 22:42:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	06/10/2021 22:35:41	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	06/10/2021 21:30:49	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/10/2021 21:30:07	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura.pdf	06/10/2021 21:29:53	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito
Outros	INSTRUMENTODECOLETADEDADOS ANÁLISE.pdf	06/10/2021 21:29:39	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito
Outros	ROTEIRODEENTREVISTA.pdf	06/10/2021 21:28:15	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito
Outros	TAI.pdf	06/10/2021 21:24:07	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEaluno.pdf	06/10/2021 21:22:29	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 5.060.827

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessor.pdf	06/10/2021 21:22:02	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito
Folha de Rosto	rostoplatформа.pdf	04/10/2021 23:53:26	Roberta Mende da Silva Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 25 de Outubro de 2021

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br