

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

EDILENE NASCIMENTO DINIZ COSTA

**COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

São Luís
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

EDILENE NASCIMENTO DINIZ COSTA

**COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

São Luís

2024

EDILENE NASCIMENTO DINIZ COSTA

**COMPETÊNCIAS SOCIOCÓGNITIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lívia da Conceição Costa Zaqueu

São Luís

2024

Imagem da capa:

Representação de mãos e jogo de encaixe. Disponível em: <https://www.canva.com>

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Costa, Edilene Nascimento Diniz.

Competências Sociocognitivas No Ensino de Estudantes
Com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual dos Anos
Finais do Ensino Fundamental / Edilene Nascimento Diniz
Costa. - 2024.

184 p.

Orientador(a): Lívia da Conceição Costa Zaqueu.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade
Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. 2.
Competências Sociocognitivas. 3. Metodologias de Ensino.
4. Educação Inclusiva. 5. . I. Zaqueu, Lívia da
Conceição Costa. II. Título.

EDILENE NASCIMENTO DINIZ COSTA

**COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profª Drª Lívia da Conceição Costa Zaqueu

Aprovada em: __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Lívia da Conceição Costa Zaqueu (orientadora)

Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Profª Drª Francisca Morais da Silveira (1ª Examinadora)

Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Vitor Daniel Ferreira Franco (2º Examinador)

Doutor em Psicologia (Évora/Portugal)

Profª Drª Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (1ª Suplente)

Doutora em Educação (PPGEEB/UFMA)

Prof. Dr. Francisco Adelson Alves Ribeiro (2º Suplente)

Doutor em Biotecnologia (IFMA/EBTT)

Ao meu filho, Joaquim, por ser meu esteio diante de todo esse percurso de intenso estudo. Sua vida me alegra e fortifica! E à minha filha, ainda em meu ventre, que alimenta minha certeza de renovação e força.

AGRADECIMENTOS

Refletir sobre os agradecimentos remete resgatar várias vivências ao longo de tantos anos de experiências pessoais e profissionais, quando são vividos momentos significativos e, também, negativos. A oportunidade por meio da sabedoria dada por Deus proporcionou a entrada no tão sonhado curso de mestrado e, mais ainda, a tão esperada etapa final deste longo período de aprendizagem.

Para tanto, reitero meu agradecimento primeiramente a Deus, força suprema, na qual tenho convicta certeza do seu grande amor por mim, bem como é minha fortaleza diante de tantos desafios percorridos até aqui, tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

À Universidade Federal do Maranhão, a qual me acolheu na graduação e que tenho a honra de estudar no Programa de pós-Graduação em Educação Básica-PPGEEB para esse tão sonhado título de mestre.

À prof^a Dr^a Livia da Conceição Costa Zaqueu, minha orientadora, pelas orientações, dedicação, paciência, por toda sabedoria e conhecimento a mim transmitidos ao longo desses dois anos de estudo.

À prof^a Dr^a Vanja Maria Dominici Coutinho e ao prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes pela condução e organização do Programa de Ensino em Gestão da Educação Básica-PPGEEB. Sempre direcionados a oferecer o melhor para os alunos do mestrado.

À banca examinadora, pelo carinho na condução das sugestões e considerações, a fim de oferecer um conhecimento ímpar em prol do estudo desenvolvido, em especial à prof^a Dr^a Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, prof^a Dr^a Francisca Morais da Silveira e prof. Dr. Vitor Franco.

A todos os professores do PPGEEB, pelos ricos ensinamentos transmitidos nas disciplinas ministradas, além de todo suporte dado ao longo de todo o curso do mestrado profissional.

Ao meu marido, Gleydson Costa, que foi meu maior incentivador para iniciar este processo de estudo. Obrigada por toda a torcida e apoio para chegar até aqui!

Aos meus pais amados e queridos, Inaldo e Amelia, que sempre prezaram pela educação de seus três filhos, dando suporte sem medir esforços para que todos alcançassem seus méritos por meio da educação. A eles todo meu amor!

Aos meus irmãos, Ednaldo e Ednélia, que são parceiros em quaisquer circunstâncias, além de incentivadores ao longo deste processo.

À minha madrinha querida (in memoriam), Deldita Diniz, e à minha prima amada, Elen Regina, por elevarem seus pensamentos positivos e orações a mim, além de torcerem por minha felicidade.

Às minhas amigas, em especial Bruna Soares, pelo apoio, palavras de motivação e torcida para o meu sucesso ao longo dessa trajetória.

Ao município de Raposa-MA, por ter me acolhido ao longo de 14 anos, ser o princípio da minha experiência profissional e pela oportunidade de desenvolver um trabalho na linha de educação especial.

Ao município de Paço do Lumiar, por oportunizar a mim um tempo direcionado ao estudo e dedicação no período de mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica (GEEPESP/UFMA), pelos encontros formativos, educativos e de grandes discussões em prol da inclusão.

A todos que me ajudaram ao longo de todo este processo para chegar até aqui, louvo a Deus por suas vidas!

Muito obrigada!

*“Damos-te graças, ó Deus, damos-te
graças, pois perto está o teu nome; todos
falam dos teus feitos maravilhosos”. Sl 71:1*

RESUMO

Esta pesquisa investigou o processo de ensino de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual com foco nas competências sociocognitivas, com vistas à construção de um E-book com propostas didático-pedagógicas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de natureza aplicada com foco exploratório, abordagem qualitativa, cujos procedimentos foram do tipo intervenção pedagógica. Assim, o local da pesquisa foi a Unidade Integrada Jarbas Passarinho, localizada no município de Raposa/MA. Os participantes da pesquisa foram três professoras do ensino fundamental anos finais e uma supervisora pedagógica, os instrumentos da pesquisa foram entrevistas semiestruturadas e questionários, disponibilizados por meio da plataforma *Google Forms* no seu formato de formulário. Os resultados demonstraram que todas as professoras afirmaram possuir conhecimentos sobre as especificidades e desenvolvimento dos estudantes com T.D.I., além de revelarem que utilizam metodologias para o ensino visando o desenvolvimento das competências sociocognitivas, duas professoras ainda enfatizaram que têm dificuldades em desenvolvê-las, embora tenham enfatizado que não possuem orientações, ferramentas e conhecimentos específicos na área da Educação Especial centradas nas competências sociocognitivas para o ensino na sala comum do ensino regular. Quanto a utilização de recursos didáticos, as professoras afirmaram que não estão disponíveis, fato que limita a aplicação de metodologias frente às necessidades dos estudantes na sala comum. Com base nessas constatações, como contribuição principal, propomos na construção do E-book com foco nas competências sociocognitivas visando a inserção de elementos importantes para subsidiar a relação teoria e prática. Com a pesquisa foi possível constatar a necessidade da implementação políticas públicas de educação inclusiva na realidade investigada, além da importância de ampliar os programas de formação continuada que evidenciem temáticas quanto às competências sociocognitivas, assim como, de habilidades inerentes ao processo de desenvolvimento de estudantes com T.D.I.

Palavras-chave: Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Competências sociocognitivas. Metodologias de ensino. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This research investigated the teaching process of students with Intellectual Development Disorder focusing on socio-cognitive skills, with a view to building an E-book with didactic-pedagogical proposals. For this purpose, applied research was carried out with an exploratory focus, a qualitative approach, whose procedures were of the pedagogical intervention type. Thus, the research site was the Jarbas Passarinho Integrated Unit, located in the municipality of Raposa/MA. The research participants were three elementary school teachers in the final years and a pedagogical supervisor, the research instruments were semi-structured interviews and questionnaires, made available through the Google Forms platform in form format. The results showed that all teachers claimed to have knowledge about the specificities and development of students with Intellectual Developmental Disability - IDD, in addition to revealing that they use teaching methodologies aimed at developing socio-cognitive skills, two teachers also emphasized that they have difficulties in developing them, although they emphasized that they do not have specific guidelines, tools and knowledge in the area of Special Education centered on socio-cognitive skills to teaching in the common classroom of regular education. As for the use of didactic resources, the teachers stated that although they are available, they are scarce, a fact that limits the application of methodologies to the needs of students with IDD, in the common room. As the main contribution of the research, we proposed the construction of an E-book with a focus on socio-cognitive skills, aiming at the insertion of important elements to support the relationship between theory and practice. With the research it was possible to verify the need to implement public policies of inclusive education in the investigated reality, in addition to the importance of expanding the continuing education programs that highlight themes regarding socio-cognitive competences, as well as skills inherent to the development process of students with IDD.

Keywords: Intellectual Developmental Disorder. Sociocognitive skills. Teaching training. Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema geral de classes de comportamentos sociais pertinentes e não pertinentes aos conceitos de Habilidades Sociais e Competência Social	72
Figura 2 - Local da pesquisa	85
Figura 3 - Seção voltada para propostas lúdicas.....	91
Figura 4 - Esquema sobre as competências	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Temáticas dos artigos selecionados.....	48
Gráfico 2 - Levantamento de produções por regiões do Brasil.....	55
Gráfico 3 - Temáticas referente às teses catalogadas	65
Gráfico 4 - Regiões das teses catalogadas.....	66
Gráfico 5 - Caracterização das participantes.....	95
Gráfico 6 - Nível de atuação.....	96
Gráfico 7 - Tempo de magistério	96
Gráfico 8 - Vínculo empregatício	97
Gráfico 9 - Jornada de trabalho.....	98
Gráfico 10 - Graduação.....	99
Gráfico 11 - Formação continuada	100
Gráfico 12 - Participação em cursos de formação continuada	101
Gráfico 13 - Participação em cursos de formação continuada	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo de dissertações na temática do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no período de 2015 a 2022.....	37
Quadro 2 - Levantamento de teses no recorte de 2015 A 2022	56
Quadro 3 - Levantamento de estudantes com T.D.I no município de Raposa-MA...	86
Quadro 4 - Conceito relacionado ao Transtorno do Desenvolvimento Intelectual..	103
Quadro 5 - Legislação na área da Educação Especial e Inclusiva	105
Quadro 6 - Disciplina em cursos de graduação ou pós-graduação	107
Quadro 7 - Experiência docente com estudantes com T.D.I.	108
Quadro 8 - Metodologia de ensino	109
Quadro 9 - Instrumentos para desenvolver competências sociocognitivas	110
Quadro 10 - Metodologias no contexto escolar	111
Quadro 11 - Cursos com temáticas sobre T.D.I e competências sociocognitivas ..	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dissertações referentes aos anos de 2015 a 2021	36
Tabela 2 - Teses referentes aos anos de 2015 a 2022.....	64

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
C.F	Constituição Federal
T.D.I.	Transtorno do Desenvolvimento Intelectual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
DSM V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
EaD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMSER	Equipe Multiprofissional de Secretaria de Educação de Raposa
MEC	Ministério da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Q.I.	Quociente de inteligência
EJA	Educação de Jovens e Adultos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PPGEEB	Programa de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica
GDH	Gerência de Desenvolvimento Humano,
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 BREVE ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS NO APOIO AO ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL .	23
2.1 Uma descrição histórica no cenário internacional: enfoque nas leis e contribuições históricas	24
2.2 O ensino de estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual no Brasil e no estado Maranhão.....	27
3 ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL	33
3.1 Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: análise de produções científicas no recorte temporal 2015 a 2022.....	35
4 COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL	71
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: implicações de ensino para estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.....	77
6 METODOLOGIA	80
6.1 Participantes.....	82
6.2 Critérios de inclusão e exclusão de participantes	82
6.2.1 Critério de inclusão das professoras.....	82
6.2.2 Critério de exclusão de professoras.....	82
6.2.3 Critério de inclusão da supervisora.....	83
6.2.4 Critério de exclusão da supervisora.....	83
6.3 Procedimentos	83
6.4 Local de pesquisa	85
6.5 Instrumentos de coleta de dados	86
6.6 Análise de dados.....	87
6.7 Riscos e Benefícios	87
6.8 Considerações éticas	88
6.9 Impactos esperados.....	88
6.10 Proposta de Intervenção.....	89
6.11 Produto.....	90
7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	93

7.1 Perfil formativo dos professores e supervisora participantes da pesquisa	94
7.2 Entendimento sobre competências sociocognitivas e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.....	102
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	130
APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (DIRECIONADO A SUPERVISORA ESCOLAR E PROFESSORAS).....	131
APÊNDICE C- ENTREVISTA (DIRECIONADO ÀS PROFESSORAS).....	132
APÊNDICE D - ENTREVISTA (DIRECIONADA A SUPERVISORA ESCOLAR)...	133
APÊNDICE E - ROTEIRO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	134
APÊNDICE F - Produto Educacional.....	135
ANEXO A - Autorização da Semed para realização da pesquisa.....	183
ANEXO B - Carta de apresentação para pesquisa de campo.....	184

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem pode ser obtida de diversas maneiras, ou seja, por meio de intervenções, interações, lúdico, ações concretas e outros. De modo geral, em qualquer situação há a construção de conhecimento, visto que a criança compreende de modo mais rápido o que lhe é proposto (Vigotski, 2007). Neste sentido, consideramos as competências sociocognitivas essenciais para a formação social do estudante com deficiência, além de buscar uma identidade plural na realidade em que estão inseridos. Frente a essa realidade entendemos que evidenciá-las nessa pesquisa é fundamental e inerente ao desenvolvimento integral, além de aspectos voltados para a construção pessoal dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Assim, uma pesquisa voltada à elaboração de intervenções pedagógicas, com foco nas competências sociocognitivas e no apoio ao estudante com transtorno do desenvolvimento intelectual, vem ao encontro das expectativas locais e regionais no que se refere aos processos inclusivos em escolas públicas brasileiras, em especial, maranhenses.

No contexto da educação inclusiva, um dos grandes desafios da escola tem sido a preocupação com o ensino de todos os estudantes, especialmente aqueles com transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI), de modo a favorecer os recursos didáticos, metodologia e, até mesmo, a adaptação do currículo. Assim, conforme refere a revisão mais atual do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) 5ª Edição, o termo transtorno do desenvolvimento intelectual tem sido utilizado para estabelecer a equivalência com o Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID11 (OMS, 2022), razão pela qual adotamos este termo na presente dissertação de mestrado (APA, 2022).

O conceito de transtorno do desenvolvimento intelectual (TDI) definido no DSM-V esclarece que esse transtorno tem início durante o período do desenvolvimento e inclui tanto déficits intelectuais quanto o funcionamento adaptativo em habilidades conceituais, sociais e domínios práticos (APA, 2022). Nesse aspecto, apontam-se características para o indivíduo que tem déficits em capacidades mentais genéricas e são abrangidos o raciocínio, a solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.

Guilhoto (2011) afirma que o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual é uma diminuição da habilidade do estudante em compreender informações novas ou que tenham determinada complexidade. Entretanto, não afirma que a aprendizagem é impossibilitada ou restrita de forma cognitiva. Nessa abordagem, estudos realizados por Feuerstein, Feurestein e Falik (2014) e Doidge (2014) corroboram que o cérebro é capaz de desenvolver novas habilidades, visto que é um órgão flexível, assim como as funções das estruturas cerebrais, as quais também sofrem mudanças por meio da atividade vivenciada pelo estudante.

De modo geral, entende-se a aprendizagem enquanto um processo que nos conduz à incorporação de novos conhecimentos, tendo em vista o meio que envolve uma prática interativa para o desenvolvimento de novas percepções. Bandura (1989) traz o entendimento da aprendizagem social por meio do comportamento humano a partir da interação entre pares, levando em consideração a aprendizagem que pode ser estimulada com base na observação e na imitação de características e comportamento das pessoas. Sobre isso, ele remete aos modelos sociais.

Vigotski (1998) evidencia claramente que as relações de desenvolvimento e aprendizagem acontecem, até mesmo, antes da criança ir para a escola, porém, é nesse meio que o aprendizado vai fomentar novos elementos para que o desenvolvimento se estabeleça. É um processo contínuo, o qual permite que saltos de aprendizagem sejam vivenciados ao longo desse processo. Assim, compreendemos que os estudantes com deficiência também podem ter alto nível de conhecimento, visto que a limitação biológica não é determinante para também limitar a aprendizagem, mas sim as vias que estabelecem o que é proposto no processo de conhecimento. Portanto, ressaltamos que neste entendimento não há limites para que o estudante com transtorno do desenvolvimento intelectual se desenvolva plenamente em uma escola regular do ensino comum, desde que seja oportunizado o apoio ao seu processo de ensino-aprendizagem.

Na concepção vigotskiana, as causas da T.D.I poderiam estar relacionadas tanto com as questões orgânicas ou hereditárias, quanto com os fatores sociais. Nesse aspecto, os estudantes com T.D.I podem até apresentar certa limitação para desenvolver o pensamento abstrato (Vygotski, 1998), mas, para que esses estudantes desenvolvam suas habilidades, é necessário proporcionar um meio para isso, como a oferta de materiais e diferentes recursos pedagógicos que suscitem possibilidades de

interação e conseqüente ampliação de experiências, as quais favoreçam processos cognitivos por meio da internalização.

Logo, cada intervenção educacional deve ser planejada considerando as especificidades de cada estudante, visando oportunizar a eles a melhor resposta educativa frente às suas necessidades educacionais. Assim, salientamos que é preciso priorizar a mediação pedagógica que propicie a aquisição de aprendizagens e, por conseguinte, o desenvolvimento dos estudantes com T.D.I (Vygotski, 1998).

Com isso, destaca-se a informação de Bock, Furtado e Gonçalves (2018), que esclarecem que a inteligência deve ser estudada como uma capacidade cognitiva e intelectual que integra a globalidade humana. Esse fato engloba o aprendizado de novos valores, comportamentos e ideias. É nessa perspectiva que a escola deve fomentar meios que deem condições para esse processo, assim como o vínculo do professor com o estudante, ligação que deve fortalecer a busca do desenvolvimento da aprendizagem.

Cabe ainda esclarecer que a inteligência pode ser ativada diante da resolução de problemas e na previsão das respectivas soluções na vida de cada pessoa, valorizando a cultura na qual se está inserido e diante das experiências oportunizadas e situações vividas (Gardner, 2000). Diante disso, Gardner (1995) aponta a necessidade de conhecer as inteligências múltiplas dos estudantes, apesar das peculiaridades de cada um. O autor ainda refere que se deve priorizar a oportunidade de adequar soluções diante de problemas existentes.

Frente a essas questões, surgiu o interesse pela realização de uma pesquisa que investigasse as competências sociocognitivas no apoio ao ensino de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no contexto da Rede Municipal de Educação da Raposa, visando contribuir com a formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental. E, ainda, pela minha atuação como professora da Educação Básica na rede pública de ensino por treze anos, bem como por vivenciar a angústia em planejar ações educacionais diversificadas planejar ações educacionais diversificadas ao receber estudantes com deficiência.

É ainda importante destacar a inquietação sentida em relação à ausência de auxílio direto do município por meio de um setor direcionado à Educação Especial até o ano 2020, a fim de orientar e subsidiar diretamente os professores diante da Educação Inclusiva desses estudantes. Tal razão justifica a intenção em pesquisar essa temática. Entretanto, salientamos que, logo após iniciarmos o projeto desta

dissertação de mestrado, houve a implantação da Equipe Multiprofissional de Secretaria de Educação de Raposa (EMSER) no ano de 2021, cujo objetivo é orientar, fiscalizar e dar suporte aos estudantes público-alvo da Educação Especial no município de Raposa. O surgimento da equipe deu-se conforme previsto na meta 4, estabelecida no plano municipal de educação elaborado no ano de 2014.

Diante de toda essa trajetória, deparamo-nos com estudantes com deficiências e, por muitas vezes, tivemos dúvidas em relação ao planejamento educacional individualizado devido à compreensão das necessidades mais específicas desses estudantes. O foco era elaborar uma proposta de intervenção que viesse ao encontro da melhor resposta educativa desses estudantes. Então, diante disso, sentimos a necessidade de buscar formação específica na área de Educação Especial e, em seguida, no Atendimento Educacional Especializado que acontece na Sala de Recursos Multifuncionais.

Assim, reconhecendo nossas limitações em relação à atuação na área e buscando sempre ampliar a nossa formação profissional por meio da formação avançada de um mestrado, o intuito foi direcionar o objeto de estudo para o ensino de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Então, a inquietação inicial esteve atrelada à prática pedagógica destinada a estudantes com necessidades específicas e, por conseguinte, à colaboração com outras professoras e professores à medida que consideramos necessário buscar estratégias voltadas ao ensino de estudantes público-alvo da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva.

Assim, pretendemos com esta pesquisa promover discussões acerca da referida problemática e identificar as lacunas na prática cotidiana de professores no que diz respeito ao ensino de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual na sala comum do ensino regular. Dessa maneira, entendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com T.D.I é inerente ao fazer pedagógico, pois a escola deve oportunizar o conhecimento e formar cidadãos que possam ter uma vida digna, com reconhecimento na sociedade na qual estão inseridos.

O foco da nossa pesquisa foi a realização de uma proposta de intervenção com os docentes que ensinam estudantes Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e a identificação de metodologias que estão sendo realizadas no âmbito do auxílio pedagógico para fornecer subsídio metodológico diante das competências sociocognitivas. A proposta foi desenvolvida na Unidade Integrada Jarbas Passarinho,

no município de Raposa/MA. Foi proposto aos professores a elaboração de um e-book com metodologias, a fim de auxiliar no processo de ensino das estudantes com T.D.I.

Portanto, a presente pesquisa contemplou observações com base em Vigotski (1998), no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento cognitivo. A revisão de literatura da pesquisa também foi embasada em artigos científicos, diretrizes e documentos importantes, como o DSM V e CID 11, com o intuito de auxiliar na prática cotidiana e diminuir a linha tênue entre teoria e prática.

Frente ao exposto, tomamos, então, como referência a seguinte questão central: de que maneira ensinar estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, com foco nas competências sociocognitivas com o intuito de elaborar um e-book para apoiar os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, do município de Raposa-MA? Logo, elencamos alguns questionamentos: quais os conhecimentos que os professores possuem sobre as especificidades de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, no que tange à aplicabilidade de metodologias de ensino? Como os professores têm atuado com estudantes com T.D.I na sala comum do ensino regular? De que forma os professores desenvolvem intervenções pedagógicas centradas nas competências sociocognitivas dos estudantes com T.D.I? Como propor um e-book com metodologias com base nas competências sociocognitivas para o ensino de estudantes com T.D.I destinadas aos professores da sala comum do ensino regular?

Assim, este estudo tem como objetivo geral investigar o processo de ensino de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, com foco nas competências sociocognitivas, com vistas à elaboração de um e-book com propostas didático-pedagógicas.

Quanto aos objetivos específicos, temos os seguintes: identificar o conhecimento dos professores sobre as especificidades de estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual, no que tange à aplicabilidade de metodologias de ensino; verificar a atuação pedagógica dos professores frente aos estudantes com T.D.I. na sala comum do ensino regular; descrever as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos professores centradas nas competências sociocognitivas dos estudantes com T.D.I.; propor a elaboração de um e-book com base nas competências sociocognitivas sobre metodologias de ensino para o ensino de estudantes com T.D.I. aos professores da sala comum do ensino regular.

Entendemos que é necessário buscar metodologias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes com T.D.I, bem como proporcionar a aplicabilidade de intervenções pedagógicas que potencializem as habilidades desses estudantes. Essas práticas resultarão em ganhos para o desenvolvimento da vida desses estudantes nos âmbitos educativo, social e cultural. Logo, é preciso que os professores não se limitem a explorar apenas o que é único da condição do estudante com deficiência, mas também ir além a partir da valorização das particularidades.

Em termos estruturais, esta dissertação está organizada em seis seções elencadas da seguinte forma: primeira seção intitulada de Introdução, a qual consistirá em visão geral sobre o tema estudado, justificativa, questionamentos, objetivo geral e específicos e estruturação da pesquisa como um todo.

Na segunda seção, abordaremos aspectos históricos e legais que caracterizam o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ao longo do percurso histórico em nível internacional, nacional e local, a partir de marcos essenciais que trazem aspectos inerentes às concepções, legislações e paradigmas para os estudantes com T.D.I. Nessa perspectiva, como subsídio teórico a fim de fundamentar a pesquisa, serão utilizados autores como: Lev Vigotski (1998), Isaiás Pessotti (1984), Del Prette e Del Prette (2001), além de documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Lei Brasileira de Inclusão e Plano Nacional de Educação Inclusiva.

A terceira seção traz o título “Especificidades dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual”, a qual destaca um panorama teórico a partir do entendimento da caracterização dos conceitos relativos à temática por meio de abordagens específicas. Já a quarta seção, intitulada “Competências sociocognitivas para o ensino de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual”, trata de uma análise detalhada do desenvolvimento dessas competências nos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e suas implicações em sala de aula.

A quinta seção com título “Formação de Professores: implicações de ensino para estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual” apresenta um olhar sobre a importância de direcionar os professores quanto ao estudo do T.D.I e sua relevância para a prática pedagógica, resultando, conseqüentemente, em avanços educacionais dos estudantes.

Por fim, na sexta seção, que trata da Metodologia, serão detalhados elementos como: método utilizado, tipo da pesquisa, participantes e local da pesquisa, instrumentos para a coleta de dados e análise dos resultados.

Esperamos que esta pesquisa traga uma gama de aprendizagens significativas para a aplicabilidade de metodologias de ensino pelos professores com vistas a proporcionar o desenvolvimento das habilidades e capacidades de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual do Ensino Fundamental nos anos finais, e, ainda, colaborar com as políticas de formação no município da Raposa na referida temática.

2 BREVE ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS NO APOIO AO ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

No que se refere aos aspectos históricos, já foram utilizadas diferentes terminologias para designar as pessoas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (deficiência intelectual), tais como: retardo mental, deficiente, excepcional e outros (Oliveira; Reia, 2017). Do mesmo modo, o Manual Internacional de Classificação para Transtornos Mentais, DSM-V, esclarece que na literatura médica e de pesquisa tanto Transtorno do Desenvolvimento Intelectual quanto deficiência intelectual são utilizados por médicos, educadores e outros, assim como pelo público leigo e grupos de defesa (APA, 2022). Entretanto, no contexto educacional, o termo deficiência intelectual tem sido mais comum, visando garantir ao estudante melhores condições ao seu processo inclusivo no âmbito escolar.

Em aspectos mais amplos, Sasaki (2003) refere que a medicina, psicologia e até a neurociência instigaram uma perspectiva de quebra de paradigmas de termos que designassem uma deficiência que atingisse a mente como um todo, mas sim apenas uma parte do intelecto. A partir de 1983, outros autores, tais como Paulon, Freitas e Pinho (2007), definiram que o T.D.I passou a ser interpretado como um estado de funcionamento, deixando de ser uma expressão individual e passando a considerar a interação de pessoas com limitações com o meio e o contexto no qual estão inseridas.

O T.D.I também se adequa à redução da habilidade de entendimento de informações recebidas em diferentes níveis, as quais vão gerar novas habilidades (Guilhoto, 2011). Entretanto, não limita o desenvolvimento de novas habilidades do estudante, destacando-se aqui a habilidade cognitiva. Em relação à Educação de estudantes com T.D.I, compreendemos que os professores poderão utilizar metodologias com foco nas competências sociocognitivas que apoiem o ensino e que venham ao encontro das necessidades desses estudantes, de modo que tenham melhor aproveitamento no desenvolvimento cognitivo.

A seguir, destacaremos uma breve descrição histórica acerca do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual nos contextos internacional, nacional e regional, particularmente no estado do Maranhão.

2.1 Uma descrição histórica no cenário internacional: enfoque nas leis e contribuições históricas

No que se refere aos aspectos históricos e abordagem quanto ao Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, trazemos princípios marcados de conceitos e por sua relação direta com cada momento histórico. Esses princípios estão voltados primeiramente para concepções religiosas, crenças, além de questões socioculturais, cujo embasamento teórico era utilizado para explicar a deficiência que acometia a pessoa (Coelho, 2010).

Para tanto, cabe um recorte referente à antiguidade oriental, mais precisamente a civilização hebraica, em que a deficiência remetia ao pecado e impureza, o que desqualificava o ser humano como tal. Dessa maneira, o povo hebreu, cuja religião era monoteísta, relacionava a deficiência a um meio punitivo de Deus para aqueles que foram desobedientes e impuros. Em síntese, era um castigo que se tornava um indicativo para o abandono com base na religiosidade dessa sociedade (Souza, 2007).

No que se refere ao contexto de exclusão de crianças com deficiência, é necessário trazer um panorama que abrange fatos históricos, os quais refletem fortemente as mudanças vistas ao longo da história e da sociedade com destaque para o âmbito internacional. Desse modo, destacamos registros na Grécia e Roma no viés da marginalização de pessoas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, uma vez que eram vistos como acometidos de “espíritos maus” porque traziam em seus corpos certa “impureza”, fato que levava à marginalização e consequente exclusão da sociedade (Santos; Velanga; Barba, 2017).

Na sociedade grega, o ideal de beleza era um corpo saudável, o que remetia a um status social elevado, já que era reflexo do padrão de beleza dessa sociedade. No entanto, uma criança com deficiência afastava-se de todos os padrões estabelecidos e idealizados. Tal evidência era observada na cidade de Esparta, pois era uma cidade voltada para a militarização, defesa da pátria e prática atlética. Assim, era evidente para essa sociedade que uma criança com deficiência se distanciava do perfil estabelecido pelos ideais atléticos e de virilidade, em que a condição física era essencial (Botur; Manzoli, 2007).

Importante analisar que a abordagem exclusivista, de inutilizar e marginalizar as pessoas com deficiência, era uma condição existente nas sociedades antigas, e que, infelizmente, trouxe a discriminação como elemento marcante nas civilizações

destacadas. Ainda assim, imperava também a ideia das condicionalidades impostas no campo da aceitação em uma sociedade que tinha um padrão de homogeneidade como ideal, ou seja, aqueles que não fossem iguais à maioria, não estavam no padrão de perfeição estabelecido. Infelizmente, algumas civilizações foram precursoras do preconceito direcionado às pessoas com deficiência.

Em contrapartida, é relevante destacar o surgimento do cristianismo na civilização romana, trazendo a reflexão sobre elementos dessa religião voltados a pensar no próximo diante de suas dificuldades e adversidades. No contexto das pessoas com deficiência, voltou-se a enxergar as dificuldades vivenciadas e, a partir disso, apoiar grupos marginalizados da sociedade. O cristianismo remetia à caridade e ao amor como forma de acolhimento. Destaca-se aqui a criação dos primeiros hospitais de caridade com o objetivo de acolher as pessoas com deficiência (Negreiros, 2014). Na época do cristianismo na Europa, com o poder do clero nessa sociedade, as pessoas com deficiência deixaram de ser vistas como coisas e passaram a ser menos excluídas, porém, ainda eram abandonadas à própria sorte.

Já na Idade Média, temos como ponto de destaque as superstições, misticismo e crenças sobrenaturais. Nesse aspecto, a deficiência estava caracterizada como doença e, com isso, a necessidade de cuidados médicos adequados, aspectos que evidenciaram a medicina como essencial nesse espaço e como principal conduta no contexto da deficiência. Temos, então, a prática do abandono afastada e o acolhimento das pessoas com deficiência em asilos e conventos (Silva, 2010). Conforme Pessotti (1984), nesse período, pessoas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual eram reconhecidas como criação de Deus, entretanto, também pecadoras. Nessa conjuntura, tinham o amparo em conventos e asilos, sobretudo dando a elas a justificativa de serem pessoas ligadas ao uso de bruxarias e origem do mal.

No contexto da Revolução Burguesa, mais precisamente no início do século XVI, com a queda do poder religioso, destaca-se o surgimento do capitalismo mercantil, o qual evidencia uma mudança religiosa na maneira de ver o homem e a sociedade, ou seja, frente à divisão do trabalho voltada para os meios de produção. Assim, era um panorama voltado para a burguesia como aliada e constituída por pequenos comerciantes (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013).

No século XVII, a burguesia disseminou pensamento e ações voltadas para a defesa de que as pessoas não eram iguais e, por conseguinte, havia a necessidade

de respeitar as diferenças, opondo-se à desigualdade social. Nesse contexto, a educação, que antes se constituía de forma tradicional e de responsabilidade da igreja, passou a ser oferecida pelo Estado. Pessotti (1984) esclarece também que, no âmbito da deficiência, prevaleceu a investigação de sua origem devido às causas ambientais. Já no século XVIII, a ciência trazia o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no patamar de doença e na busca de melhorar a condição da pessoa com deficiência. Para a medicina, foi um período de descobertas, quando o T.D.I era visto como hereditário e sem cura (Garghett; Medeiros; Nuernberg, 2013).

Por volta do século XVIII e início do século XIX, destacamos a fase da institucionalização, pois a sociedade ainda permitia que as pessoas com deficiência fossem segregadas e colocadas em instituições residenciais, caracterizando uma prática institucional voltada para o tratamento. Logo, é importante destacar que, nesse período, as concepções relacionadas à deficiência tiveram significativas mudanças no âmbito social e científico. Aranha (2001) ressalta que as pessoas com deficiência eram retiradas de suas comunidades para serem mantidas isoladas, porém, na metade do século XX, houve o surgimento das classes especiais, cujo objetivo era oferecer uma educação à parte (Miranda, 2004). Já ao final desse século, com vistas a integrar as pessoas com deficiência na sociedade, surgiu o paradigma da integração, a fim de garantir que a sociedade acolhesse esse público.

Ao longo da história houve mudanças significativas acerca do olhar para a pessoa com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, as quais aconteceram de modo gradual. Desta maneira, práticas de segregação trouxeram prejuízo e abrangeram a sociedade, mas, também, a própria pessoa com T.D.I, perpetuando estigmas no âmbito da rejeição social.

Em meados dos anos 1990, a partir da força dos movimentos sociais no contexto internacional, surgiu no cenário mundial o paradigma da educação inclusiva (inclusão) como substituta do paradigma da integração, vigente na época, cujos objetivos preconizavam que as crianças com deficiências deviam estar matriculadas em classes comuns, a fim de extinguir rótulos ou discriminações (Leão, 1999).

2.2 O ensino de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no Brasil e no estado Maranhão

Para o entendimento do percurso do atendimento aos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual em nível brasileiro, é necessário compreender que este não se distancia do percurso histórico da educação brasileira de modo geral. Assim, daremos destaque aos elementos a partir da década de 70, que tratam do processo de desenvolvimento econômico do país.

A fase de institucionalização ocorrida nos anos 70, período referente à ditadura militar, destaca a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), juntamente com as diretrizes que norteiam sua ação, com vistas a atender pessoas com deficiência na perspectiva educacional. Entretanto, como ponto negativo destacamos a oferta de vagas que não era suficiente para o número de estudantes com deficiências, fato que permitia a segregação daqueles que não estavam no ensino comum (Pletsch, 2014a).

No final da década de 70, houve ainda a implantação das classes especiais nas escolas de ensino comum, cujo atendimento era voltado aos estudantes com T.D.I leve, de classe social menos favorecida. Essa fase ficou conhecida como paradigma da integração, pois foi estabelecido um espaço de segregação frente à seletividade social realizada nas escolas e com histórico de atendimento para os estudantes com déficit de aprendizagem. A partir dessa prática avaliativa, houve um número crescente de estudantes com T.D.I identificados e encaminhados às classes especiais (Paixão, 2020).

As primeiras abordagens a respeito dos estudantes com deficiências no Brasil são intensificadas a partir da metade do século XX, haja vista que foram influenciados por estudiosos europeus e norte-americanos. Desse modo, em 1926, destacou-se o surgimento do Instituto Pestalozzi, na cidade de Porto Alegre¹, o qual é tido como precursor na formação de profissionais especializados. Esse instituto deu início às primeiras classes especiais com o objetivo de alcançar as pessoas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Mazzotta, 2001). Foi uma instituição pioneira a introduzir no Brasil a concepção de acolhimento, cujo funcionamento era voltado como

¹ Fena Pestalozzi. Federação Nacional das Associações. Disponível em: www.fenapestalozzi.org.br/movimento-pestalozziano. Acesso em: 06 dez. 2021

escola-pensionato, espalhando-se pelo país. Posteriormente, com as mudanças da legislação, avançou no campo pedagógico com um currículo direcionado.

Destaca-se ainda nesse percurso histórico, a psicóloga e pedagoga Helena Antipoff, que veio ao Brasil no ano de 1930, a convite do estado de Minas Gerais, para trazer informações sobre o atendimento às pessoas com deficiência. Suas ideias também foram fundamentais para a criação da Sociedade Pestalozzi em 1935, na cidade de Belo Horizonte (Nascimento; Alves, 2018).

Outra instituição também importante nesse processo é a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), a qual tem como objetivo ser um centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme informa Mendes (2010), a APAE surge para dar assistência médico-terapêutica às pessoas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no ano de 1954, por meio de Beatrice e George Bemis, um casal diplomata cujo filho tinha síndrome de Down². O casal não encontrou nenhuma instituição para receber seu filho e auxiliar no seu desenvolvimento.

No século XX foram desenvolvidas políticas assistencialistas, mais propriamente na segunda metade desse século, com o surgimento das escolas especiais, e, mais tarde, com o aparecimento da classe especial dentro das escolas comuns, as quais provocavam no meio educacional a visão de uma educação tal qual uma prática separatista, pois discriminava as crianças com deficiências das ditas normais para essa sociedade. Com o surgimento da integração, a ideia segregacionista foi separada, visto que as escolas comuns já aceitavam estudantes que antes eram rejeitados em classes comuns para tentar adaptá-los nesse meio (Tonini, 2001).

Em 1988, a Constituição Federal estabeleceu o direito das pessoas com deficiência receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), visando à sua plena integração em todas as áreas da sociedade e ao direito à educação, comum a todas as pessoas. Estabeleceu-se uma educação inclusiva, em escola de ensino regular, como forma de assegurar o mais plenamente possível o direito de integração na sociedade (Brasil, 1988).

Entretanto, quando abordamos o panorama brasileiro, outras leis são direcionadas para garantir que os direitos de crianças e adolescentes sejam

² É um tipo de cromossomopatia que ocasiona um conjunto de manifestações físicas, clínicas e mentais específicas, e que pode afetar indivíduos de diferentes raças, etnias e classes socioeconômicas (SCHWARTZMAN, 2003).

assegurados. Destacam-se, portanto, a Convenção de Direitos da Criança (CDC), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB). Assim, a ênfase da legislação vigente é assegurar que estudantes com deficiência tenham direito à educação na rede regular, porém, o sistema educacional também sofre modificações ao realizar matrículas, receber os estudantes com deficiência em toda a rede de ensino. Esse é um processo ainda em construção (Ferreira, 2009).

Já na década de 90, um novo panorama das políticas de educação na perspectiva inclusiva, com direcionamentos voltados à inclusão de estudantes com deficiência em salas do ensino comum, exigiu a formação dos professores para atendimento desse público, adaptações estruturais, além de mobiliário adaptado e discussões no contexto da inclusão. Esse cenário ganhou força constitucional e outro olhar através da Declaração de Salamanca, no ano de 1994, quando foi estabelecido o discurso a favor dos direitos sociais e de educação das pessoas com deficiência. Esses princípios foram determinantes para o desenvolvimento de políticas educacionais em nível brasileiro ao longo da década de 90.

No que se refere ao Ensino Fundamental no Brasil, tem sido assegurado tanto pela Constituição Federal de 1988, citada acima, quanto pela Lei nº 9.394/96, atual LDB, a universalização do acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial à instituição formal de ensino. Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 garante a inclusão desses estudantes na sala comum do ensino regular (Brasil, 2008a).

Esse cenário de debates foi necessário para anos depois ser publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no ano de 2008, documento que rege a organização e funcionamento da Educação Especial quanto aos sistemas educacionais brasileiros, o qual destaca a educação direcionada para a diversidade e perpassa todos os níveis e modalidades. Logo, é uma ação de transversalidade e de interdisciplinaridade que busca na coletividade um trabalho direcionado pela equipe escolar.

Quanto aos serviços de apoio do AEE, é necessário caracterizá-lo em diversos enfoques, visto que oferece suporte de modo apropriado para professores e estudantes, um subsídio imprescindível para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme garantia da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva. Aqui destacam-se serviços voltadas para a infraestrutura, formação profissional e continuada, além da criação de espaços para atendimento na sala de aula, apoio pedagógico aos estudantes com deficiência (Brasil, 2008a).

Outro marco importante no Brasil é a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, especificamente a meta 4, que prevê a universalização do acesso à educação básica para crianças e adolescentes de 4 aos 17 anos com deficiência até 2024 (Brasil, 2008b, 2014, 2019).

Cabe salientar que o atendimento educacional às pessoas com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual tem sido efetivado na área da educação, mas ainda constatamos algumas lacunas na organização dos serviços públicos de apoio à educação inclusiva, pois compreendemos que, para os estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, alguns cuidados poderão se estender ao longo da vida. Por isso, necessitam de rede de apoio estruturada e fundamentada em dados empíricos e teóricos.

Em relação ao estado do Maranhão, tem-se um cenário mais generalizado em relação à educação especial. O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual não teve uma abordagem direta desde a implementação de políticas voltadas para atender pessoas com deficiência, as quais se direcionavam para várias especificidades. Desse modo, faz-se necessário resgatar o histórico das políticas que foram implementadas nesse âmbito.

Na década de 1960, iniciou-se uma abordagem mais direta sobre educação especial no estado, pois houve o surgimento de duas classes para estudantes com deficiência “mental” (Maranhão, 1991).

No ano de 1966, houve a implantação do Projeto Plêiade de Educação Excepcionais, o qual marcou o início da educação Especial no estado do Maranhão. O objetivo desse projeto era promover a educação de crianças, adolescentes e adultos “excepcionais”, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial. Por isso, em 1966, na Escola Modelo Benedito Leite e na Escola Sotero dos Reis, teve início ao atendimento a pessoas com deficiência visual. Mas, segundo Lima, Silva e Silva (2005), a Educação Especial só foi oficializada em 1969, a partir da Portaria nº 432/96, da Secretaria de Educação do Estado. Em 1971, o Projeto foi ampliado com a criação de classes especiais para o atendimento de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

Na rede particular eram 174 estudantes, sendo 129 com transtorno do desenvolvimento intelectual, além do Instituto São Jorge e Escola “Eney Santana”; APAE - São Luís com pessoas com T.D.I. Logo, vê-se como é necessário destacar o início efetivo da educação especial no estado. Entretanto, a rede pública não tinha tais serviços em escolas especiais. Entre os anos de 1971 e 1977 houve a implementação da escola Santa Terezinha-APAE, localizada em Coroatá e Pedreiras (Carvalho; Bonfim, 2016).

No ano de 1978, houve a substituição do Projeto Plêiade pela Seção de Educação Especial por meio do Decreto nº 6.838/78, o qual propunha realizar o atendimento educativo, bem como social às pessoas com deficiência (Maranhão, 1991, p. 1). Já em 1980, a Educação Especial começou a se expandir pautada no programa de Bolsa de Trabalho, a fim de proporcionar a esses estudantes oportunidade no mercado de trabalho.

No ano de 1982 surgiu o Centro Helena Antipoff, cujo objetivo era atender estudantes maiores de 14 anos, de modo a direcioná-los para o mercado de trabalho. É importante destacar que foi uma iniciativa em nível estadual. Na proposta inicial, os estudantes deveriam permanecer até 2 anos nas classes especiais e, após esse tempo, iriam para o ensino regular ou classe especial. Já no ano de 1991, a Divisão de Educação Especial passou a ser responsável pela Educação Especial, juntamente com a Divisão de Ensino Supletivo (Carvalho; Bonfim, 2016).

No município de São Luís, as ações voltadas para a educação especial foram iniciadas somente em 1993, por meio de um convênio estabelecido entre Ministério da Educação (MEC), Prefeitura Municipal e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de implementar a política “Educação para todos”. O objetivo era orientar ações para o público da Educação Especial no município de São Luís (Maranhão, 1991).

Entre 1995 e 1996 houve a implantação do Projeto Integração Escolar do estudante com deficiência intelectual, o qual proporcionou avanço para o ensino regular e, também, para a classe especial, trazendo alterações nesse processo, ou seja, esse percurso deveria propor maior integração (Maranhão, 1991). Logo, é válido citar a integração de crianças de 4 a 6 anos, por meio da extinção de classes especiais nesse nível de ensino.

Entre os anos 1996 e 1998, o plano estadual mostrou apontamentos sobre a Educação Especial, citando a criança como cidadã. O plano esclarece que há aqueles

que estão à margem desse processo educativo, pois necessitam de maior acesso nesse processo, bem como também jovens e adultos. Em 1997, por meio da rede estadual, foi inaugurado o Centro Integrado de Educação Padre João Mohana, o qual se propunha realizar atendimentos na área de avaliação diagnóstica, escolarização e estimulação precoce (Coelho, 2008). Em 1998, a Divisão de Educação Especial foi transformada em Assessoria de Ensino Especial de Jovens e Adultos.

O início do século XXI foi marcado pela inauguração do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), iniciativa da rede estadual por meio da Gerência de Desenvolvimento Humano (GDH), atualmente Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). O objetivo era atuar como referência e oferecer serviços de apoio pedagógico e complementação didática para favorecer a integração de pessoas com deficiência visual na sociedade, de modo que ele tenha igualdade e oportunidade. (Coelho, 2008).

Assim, de acordo com a análise do percurso histórico desenvolvido, percebemos que as tendências da Educação Especial tiveram características diferentes de acordo com a época em que se constituíam. No Maranhão, esse percurso esteve voltado para “[...] o propósito maior da Educação Especial que é o de integrar o excepcional na sociedade” (Maranhão, 1986, p. 8) ou na finalidade da Seção de Educação Especial. Entretanto, a perspectiva da integração vai dando espaço para a inclusão, pois a própria LDB mostra características dessa vertente. No âmbito estadual, o objetivo era consolidar a integração escolar e o mercado de trabalho através das políticas desenvolvidas.

3 ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

O DSM-V na sua classificação ainda mantém os termos leve, moderado, severo e profundo, porém substitui as pontuações de Q.I (quociente de inteligência) como critério que define a deficiência. Os vários níveis de gravidade são definidos a partir do funcionamento adaptativo e não somente da quantificação de Q.I. (Schwartzman; Lederman, 2017).

No que se refere ao desenvolvimento das crianças com T.D.I, Vigotski (1998) explicita que, para a criança desenvolver suas habilidades, é necessário proporcionar um meio com condições materiais e instrumentais adequados. Por isso, devem ser oferecidos elementos apropriados para possibilitar a ampliação do conhecimento, fomentando o desenvolvimento cognitivo, fato inerente ao planejamento.

Torna-se necessário compreender que houve a mudança da terminologia, pois antes era usado deficiência mental e, atualmente, é utilizado o termo Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. A nova terminologia estabelece princípios pautados na inclusão e garante que os estudantes com deficiência tenham seus direitos assegurados na escola. Entretanto, é fundamental saber como os professores estabelecem meios para que essa prática seja efetiva no cotidiano escolar.

É fato que a mudança da terminologia evidencia a necessidade do uso de um termo menos pejorativo, com uma visão atemporal do contexto no qual esses estudantes estão inseridos. Entretanto, quando se coloca na prática cotidiana, pode-se ter diversas abordagens e é isso que estrutura os meios de identificação do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Cotrin (2010) deixa isso claro ao afirmar que o próprio conceito de deficiência não deve ficar num patamar linear de normalidade, pois não faz parte do natural. Na verdade, direciona-se às expectativas de um período social e de um determinado grupo. Porém, não remete à negação da deficiência, e sim à compreensão do seu lugar na sociedade.

É necessário oferecer uma educação que oportunize a apropriação da cultura histórica e que seja socialmente construída para obter melhores resultados de desenvolvimento. Cada estudante tem especificidades inerentes ao seu aprendizado. Então, é necessário partir do pressuposto de que suas particularidades dependem do

grau e das comorbidades³ existentes. Muitas vezes, os professores se sentem despreparados para atender o público com T.D.I, pois há fatores diversos que se apresentam na aquisição do conhecimento. O estudante com T.D.I, assim como os demais, tem direito à aprendizagem mesmo com as limitações inerentes à sua deficiência, sendo necessário que a metodologia de ensino seja voltada a contemplar suas especificidades, aliando teoria e prática na busca do desenvolvimento das competências e habilidades desse estudante.

Boraschi (2013) informa que os professores da sala comum, por conta da falta de preparação para desenvolver um trabalho destinado a estudantes com T.D.I, fazem a inserção de atividades apenas para o preenchimento de tempo e não para o desenvolvimento integral. Torna-se evidente a importância de envolver o estudante em situações que promovam experiências e vivências significativas.

O professor, enquanto mediador e encarregado da aprendizagem do estudante na prática educacional, deve ser flexível para analisar e rever seu plano de aula, privilegiando alterações que favoreçam o desenvolvimento da criança em todos os aspectos. É nesse sentido que deve haver o conhecimento das metodologias, pois nem todos aprenderão da mesma forma, embora tenham a mesma deficiência. A apropriação do conhecimento ocorre individualmente.

A visão do desenvolvimento do estudante com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, na abordagem de Vigotski (1998), apresenta pontos essenciais, tais como: existência de uma base material de meios culturais do comportamento, a qual, quando remete a estudantes com T.D.I, precisa ter formas para alcançar esses ganhos e consolidá-los; a substituição de algumas funções psíquicas por outras, levando a um avanço no desenvolvimento desses estudantes; o elemento base das estruturas psíquicas é a atividade mediadora de signos; a importância do estudante com T.D.I ter o domínio da conduta, já que a vontade própria não é estabelecida (Padilha, 2018).

De modo geral, compreendemos a necessidade de abordar as concepções de aprendizagem que subsidiam abordagens pedagógicas e como se dá ao longo do desenvolvimento no cotidiano escolar, considerando a importância desse movimento para definições teóricas. Entendemos ainda que há elementos fundamentais durante o processo de ensino e no cotidiano escolar, como o professor, estudante e o

³ Pode ser conceituada como a ocorrência de duas ou mais entidades nosológicas no mesmo paciente (Barbosa et al., 2011).

ambiente escolar. Logo, as teorias de aprendizagem estabelecem nesse meio uma linha tênue entre ensinar e aprender.

Vigotski (2007), em sua perspectiva teórica, deixa evidente que o desenvolvimento real se estabelece nas aquisições já consolidadas pelo estudante, pois é o conhecimento que se realiza sozinho, sem necessitar de apoio ou ajuda para que aconteça. Quanto ao desenvolvimento potencial, este acontece quando o estudante precisa de auxílio de outra pessoa para desenvolver suas potencialidades. Nesse entendimento, é essencial elementos como diálogo, interação, imitação e experiências que estejam presentes como meio facilitador desse processo. Entretanto, entre os dois níveis de desenvolvimento, existe a zona de desenvolvimento proximal ou potencial, fase na qual o estudante precisa de um apoio para atingir determinado nível de aprendizagem exigido pela atividade (Vigotski, 2007). Esse elo pode ser estabelecido pelo professor, pois é fundamental mudar o desenvolvimento potencial para o desenvolvimento real.

Vigotski (1998), ao explicitar que a criança tem fundamental e ativa importância no processo de aprendizagem, esclarece sobre a necessidade das interações a fim de desenvolvê-la. O teórico traz a Teoria da Compensação sob uma ótica materialista, já que os processos compensatórios perpassam pela unidade das leis que orientam o desenvolvimento tanto de uma criança que apresenta o desenvolvimento esperado, tanto de uma com deficiência. Remete a um defeito que diminui, limita e estreita, fazendo a perda de funções. Vigotski (2011) esclarece que a psicologia construída da criança com deficiência remete ao método da subtração das funções perdidas em comparação à da criança típica.

3.1 Transtorno do Desenvolvimento Intelectual: análise de produções científicas no recorte temporal 2015 a 2022

Esta subseção refere-se à análise de publicações sobre a temática do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no âmbito do ensino comum, além de enfatizar estudos em áreas específicas de disciplinas e estratégias positivas diante dos resultados esperados. Entretanto, comungamos com o pensamento de Ferreira (2002) ao frisar a relevância de buscar produções científicas recentes e uma amostra significativa que leve ao aprofundamento da temática a partir de publicações já realizadas, instigando a realização de estudos com temas ainda não abordados.

Reitera-se a importância de diferentes olhares que contemplem épocas e lugares com recortes temporais diferentes, assim como condicionalidades de produções de dissertações, publicações em periódicos e comunicações de eventos (Ferreira, 2002).

Apresentamos abaixo o estado da arte ou estado do conhecimento sobre as pesquisas realizadas a respeito do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, bem como sua relação com as competências sociocognitivas no período de 2015 a 2022. Entendemos que esse recorte histórico é importante porque aponta uma novidade sobre as abordagens teóricas relacionadas à nossa pesquisa.

Como forma de buscar pesquisas mais direcionadas ao nosso objeto de estudo, foi feita uma primeira busca de dissertações como meio de organização dos temas e, conseqüentemente, de um apanhado sistemático das produções realizadas (Tabela 1).

Tabela 1 - Dissertações referentes aos anos de 2015 a 2022

Ano	1ª busca realizada dissertações	Triagem de dissertações	Seleção final de dissertações
2015	1143	7	2
2016	1291	8	1
2017	1248	10	1
2018	1260	15	2
2019	1377	17	2
2020	1205	16	2
2021	131	3	1
2022	499	2	1

Fonte: elaborado pela autora.

A seleção das dissertações se deu a partir da pesquisa na Bases de Dados da Capes, utilizando-se os descritores Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, competências sociocognitivas e inclusão. Foram encontrados 76 estudos referentes às dissertações e selecionados 12, conforme a pesquisa da temática em estudo e das abordagens com pesquisas aplicadas para o direcionamento da nossa linha de investigação, conforme ilustrado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Demonstrativo de dissertações na temática do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no período de 2015 a 2022

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
PRÁTICA PEDAGÓGICA AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL COM ALTO IDEB'	2015	WILMA CARIN SILVA PORTA	Analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do fundamental que atuam com educandos com deficiência intelectual em uma escola pública com alto Ideb.	Estudo de campo com foco qualitativo, tipo descritivo, que está voltado ao estudo de grupos ou comunidade visando à compreensão aprofundada de questões propostas (GIL,2008).	Presença de práticas pedagógicas tradicionais para educandos com deficiência intelectual, ou seja, centradas na figura do professor e a mera transmissão de conteúdos.	Espera-se que o estudo colabore com a discussão e compreensão pedagógica de tais educandos como o equacionamento de problemáticas e demandas da escola pública a respeito da inclusão deles na escola e na sociedade.
O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSIBILIDADES DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA	2015	SUZI ROSANA MACIEL BARRETO DO NASCIMENTO	Investigar o desenvolvimento do aluno com Deficiência Intelectual, quanto à leitura e escrita, nos anos finais do Ensino Fundamental, sobretudo, lançando nessa investigação um olhar para esse sujeito, contemplando-o não como produto	Pesquisa quanti-qualitativa, a partir da qual, entendeu-se ser possível conhecer qual concepção de Deficiência Intelectual que servia de base ao trabalho das professoras de Língua Portuguesa e ainda, quais as possibilidades e os limites de aprendizagem,	Constatou-se com a pesquisa que, embora haja limites, os alunos com Deficiência Intelectual, estão se apropriando do ensino de Língua Portuguesa e essas apropriações aparecem, quando se expressam por meio da leitura e da escrita.	Constatou-se que as opiniões das professoras de Língua Portuguesa, participantes desta pesquisa, são divergentes, quanto à apropriação da Língua Portuguesa, por parte dos alunos com Deficiência Intelectual, especificamente nos 119 anos finais do Ensino Fundamental, embora esses alunos

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
			de uma causalidade biológica, mas em sua totalidade, tal como o é, na concepção de Vygotski (1896-1934) na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.	pontuados por elas no trabalho com alunos com Deficiência Intelectual.		frequentem as salas de aula comuns, espaço de atuação destas professoras, e sejam submetidos ao ensino comum de Língua Portuguesa.
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	2016	MADALENE ISABEL MARIUSSI	Apresentar as Políticas Educacionais Nacionais de Inclusão e seus desdobramentos em relação à Deficiência Intelectual na Educação Básica; verificar as ações implementadas nas escolas para atender a alunos com deficiência intelectual em turmas regulares e identificar as percepções de professores sobre deficiência	A pesquisa qualitativa com utilização de entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. Participaram desse estudo 18 entrevistados, sendo doze professores e seis gestores (dois diretores, um vice-diretor, três coordenadores pedagógicos), de cinco escolas do ensino fundamental da rede municipal e em uma escola de educação especial	Os resultados apontam muitas dificuldades para a concretização na prática do que preconizam as políticas, já que há grande distância entre a legislação e a realidade.	O estudo nos mostrou como é complexo o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, principalmente o ensino e a aprendizagem propostos para eles. Hoje a matrícula é realizada, o aluno está na escola, mas é preciso possibilitar mais conhecimentos e melhores condições de trabalho. As políticas precisam garantir mais que o acesso apenas. Os

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
			intelectual e a sua inclusão na educação básica.	no município de Luís Eduardo Magalhães, no interior da Bahia		alunos com deficiência esperam que a escola busque alternativa para que eles sejam realmente incluídos e tenham condições de participar das atividades.
“SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO”: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE CONCEITOS EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	2017	Ana Paula dos Santos Ferraz	Analisar o processo de formação de conceitos científicos promovidos a partir da PNEEPEI numa escola pública com alunos com DI nos anos finais da Educação Básica	Através de abordagem qualitativa realizou-se pesquisa documental, utilizando-se os pareceres descritivos da estudante e entrevistas com seus atuais professores de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Especial.	Os primeiros achados apontaram para certas dificuldades quanto à documentação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, tais como a falta de padronização na forma como os resultados das avaliações destes estudantes são registrados e, ainda, dificuldades de identificação para constituição de público-alvo da Educação Especial.	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garantiu o acesso à escola regular e proporcionou melhorias nas instituições à medida que organizou o sistema para receber os estudantes delimitados como público-alvo da educação especial, mas em relação à aprendizagem formal, poucas mudanças foram alcançadas.

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
	2018	RENATA DA SILVA ANDRADE SOBRAL	Analisar como se constituiu a trajetória de escolarização de um aluno com Deficiente Intelectual que concluiu a educação básica no Estado do Pará;	Para alcançar os objetivos e responder ao problema de investigação, esta se desenvolveu numa abordagem qualitativa, por meio da memória individual de um sujeito com deficiência intelectual que desenvolveu sua escolarização na educação básica em escolas públicas localizadas em Belém/PA	Identificamos que a trajetória de escolarização do sujeito da pesquisa foi produzida na experiência entre os modelos integrativo e inclusivo, inclusive com forte demarcação institucional. No entanto, independente do modelo, em ambos os casos a escola foi o espaço do reforço aos estigmas que limitavam a capacidade de aprendizagem de JC.	Os vinte seis anos que constituíram o tempo de escolarização do sujeito desta pesquisa, revelam expectativas e frustrações produzidas pela possibilidade de ser aluno e a realidade de estar aluno, respectivamente, reforçando a ideia de que o objetivo da escola vai além da contribuição no desenvolvimento de capacidades cognitivas, sobretudo deveria potencializar todas as capacidades do ser humano.
ADAPTAR, FLEXIBILIZAR OU DIFERENCIAR: PRÁTICAS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM CONTEXTOS	2018	YASMIN RAMOS PIRES	Analisar os processos de escolarização dos alunos com deficiência intelectual no âmbito da sala de ensino regular e nas	O desenvolvimento metodológico da pesquisa ocorreu por meio de pesquisa documental, a partir dos vídeos, do acervo de dados do	Os resultados da pesquisa evidenciam que os movimentos curriculares dentro da sala de aula regular, por meio dos vídeos	Nas realidades estudadas a partir dos vídeos dispostos no banco de dados do OPE, a inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual parece ficar restrita à

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
DE INCLUSÃO ESCOLAR			salas de recursos multifuncionais por meio do atendimento educacional especializado.	referido projeto, referente a aulas registradas no Ensino Fundamental, nas cidades de Florianópolis e Itajaí, ambas do estado de Santa Catarina.	analisados, acontecem mais na forma de adaptação de uma atividade específica para o aluno com deficiência intelectual do que por uma mudança no currículo total da sala de aula	socialização no contexto escolar e não na forma de potencializar a aprendizagem desse sujeito a partir de conhecimentos escolares historicamente construídos.
ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	2019	MARIA ALICE DE ARAUJO	Analisar a realização das adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas do Ensino Fundamental I, de uma cidade de pequeno porte do estado de Goiás.	Pesquisa de campo entre agosto e dezembro de 2017, em duas escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental. a observação participante, entrevistas e análise de documentos escolares.	Os apontamentos desse estudo revelaram que os professores têm apropriado concepções restritas, superficiais e não suficientes a respeito das adaptações curriculares, além disso, evidenciamos nos documentos, arquivos e observações nas escolas a legitimação das chamadas	A escola no processo de ensino do educando com deficiência intelectual tem a tarefa essencial de encaminhar e planejar as ações e métodos para aquisição de conhecimento e desenvolvimento desses alunos, cumprindo com a função da escola de ser uma instituição imputada pela mediação entre o indivíduo e os bens culturais acumulados pela humanidade.

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
					flexibilizações curriculares, termo utilizado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás.	
COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM DE SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: EVIDÊNCIAS SOBRE O FUNCIONAMENTO COGNITIVO	2019	MARIA SIMONE DA SILVA	Investigar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual (DI), à medida que busca analisar as funções cognitivas empregadas por essas crianças, especificamente, em atividades didático-pedagógicas de linguagem escrita, no contexto da sala de aula.	Metodologicamente, acompanhamos dois sujeitos com D.I, analisando as expressões de suas funções cognitivas à luz da literatura de Feuerstein (2012, 2016), assinalando os elementos fragilizados nesses sujeitos e as implicações na aprendizagem escolar. A Abordagem é investigação qualitativa; os sujeitos focos do estudo são de uma sala de 2º do Ensino Fundamental de escola da rede	As informações coletadas evidenciam que alguns elementos são considerados como positivados a partir EAM: a ampliação da participação dos estudantes nas aulas e do nível de empenhamento nas tarefas escolares; a elevação da Autoestima dessas crianças, conseqüentemente, quando trilhando percursos de êxito nos procedimentos investidos na realização das atividades escolares.	A relação, já apresentada na literatura, entre expectativas positivas versus mediação pedagógica, bem como qualificação da mediação pedagógica versus elevação do nível de desempenho e aprendizagem dos sujeitos com D.I.

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
				municipal de Fortaleza da regional III.		
CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DOCENTES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	2020	FABIANA DA SILVA AMORIM	Analisar as concepções pedagógicas e as práticas docentes dos professores que atuam nas classes inclusivas com alunos com deficiência intelectual e as possíveis implicações no processo de inclusão, buscando responder a seguinte questão de pesquisa: Que concepções pedagógicas e práticas docentes permeiam o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental II?	Optamos pela abordagem qualitativa de cunho fenomenológico, por ser uma pesquisa cuja temática evidencia as concepções pedagógicas e as práticas dos professores, implicando na compreensão e interpretação das situações do fenômeno pelos sujeitos que dele fazem parte	A escola em questão é permeada, substancialmente, por práticas de socialização, visto que os alunos com deficiência intelectual se encontram na sala de aula regular, porém só participam de algumas atividades quando conseguem realizá-las, quando não, apenas permanecem na sala, diferentemente da inclusão, cuja escola se reorganiza física, didática e pedagogicamente para receber e atender às	As estratégias utilizadas pelos professores em suas práticas, não tem propiciado a educação inclusiva, pois a meta da inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema escolar. Enfim, cabe a essa escola um olhar mais atento para que as práticas desenvolvidas pelos professores sejam capazes de contemplar a todos, com os mesmos objetivos, acreditando na capacidade que cada aluno com deficiência intelectual tem de aprender e assim participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem.

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
					especificidades desses sujeitos.	
ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES FRENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	2020	MARY EVELYN SANTOS ALENCASTRO	Identificar, descrever e analisar a prática docente de professores de ciências voltadas para alunos com deficiência intelectual matriculados em classes comuns da rede regular de ensino, nos anos finais do ensino fundamental.	Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa de levantamento, que teve como técnica de coleta de dados a observação.	Como principais resultados, este estudo mostrou que há uma carência no uso de recursos pedagógicos e estratégias de ensino por parte dos professores observados. Tal carência pode ser explicada, em parte, pela falta de formação continuada a respeito da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual.	Espera-se que os resultados do presente estudo possam subsidiar formações aos professores de ciências, assim como proporcionar reflexões a respeito das práticas pedagógicas a serem implementadas junto ao aluno com deficiência intelectual.
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E LETRAMENTO: COMPREENSÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	2021	SUELEN DE MARCO SASSI	Caracterizar a percepção que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental têm acerca do processo	Estudo qualitativo de natureza exploratória realizada por meio de Entrevistas semiestruturadas com seis professoras de	Os resultados apontam que os educadores, em sua maioria, parecem desconhecer os Conceitos de “letramento” bem	O olhar normalizador não permite ao professor atentar às singularidades e potencialidades, o que torna difícil conciliar o atendimento

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL			de letramento do estudante com deficiência intelectual.	Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental tanto de escolas públicas quanto privadas que atuaram entre 2017 e 2019 com estudantes com deficiência intelectual, no município de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul.	como de “deficiência intelectual” e sentem-se, muitas vezes, desamparados no ambiente escolar	individualizado com a dedicação à turma e ainda desenvolver um atendimento que possa dar condições para que esse aluno se desenvolva integralmente, produzindo conhecimentos e se tornando um cidadão capaz de atuar no mundo.
FORMAÇÃO CONTINUADA ONLINE PARA PROFESSORES DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ABORDAGEM INTEGRATIVA	2022	KRISTINA DESIREE AZEVEDO FERREIRA	Elaborar, implementar e avaliar o desenvolvimento de um programa de formação online para professores de educação especial do Estado do Paraná sobre a temática da abordagem integrativa da Deficiência Intelectual	Analisados de forma qualitativa e quantitativa, tendo em vista o desempenho dos Professores na Formação Práticas Baseadas em Evidências uma Abordagem Integrativa da Deficiência Intelectual	Os dados demonstram que a Formação foi eficaz no ensino e aprendizagem de Professores de jovens/adultos com Deficiência Intelectual. Os Professores demonstraram desempenho ascendente nas atividades teóricas e, nas práticas, pode-se observar que, por meio dos	Os Professores demonstraram-se satisfeitos com o programa e destacaram a importância dele em suas vidas e de suas famílias. Considera-se que mais programas como esse, voltados a Professores de jovens e adultos com deficiência intelectual devem ser propostos, de forma a auxiliá-los quanto a forma de

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
					conceitos aprendidos, eles modificaram suas atitudes e formas de ensino perante seus filhos/familiares com deficiência intelectual e conseqüentemente diminuição da intensidade de apoio.	ensinar, entre outras coisas.

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados disponíveis em: www.periodicos.capes.gov.br

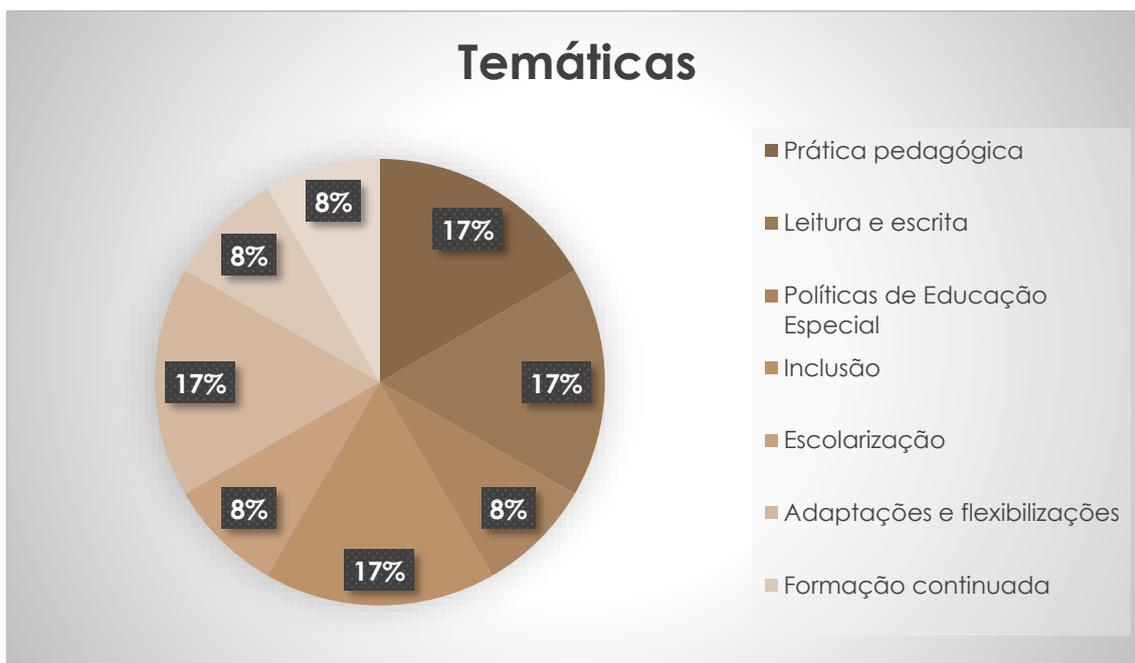
As 12 dissertações catalogadas tratam da temática do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual nos aspectos conceituais e de práticas, os quais implicam em processos de aquisição de conhecimento, práticas pedagógicas, inclusão e formação de professores, além do desenvolvimento de experiências acerca da temática central. O processo de catalogação foi caracterizado primeiramente pela relação próxima entre os objetos e a nossa proposta, seguido pela leitura dos resumos de cada artigo, objetivos, metodologia, resultados e conclusão de cada pesquisa realizada, bem como as estratégias pedagógicas.

Diante da leitura dos resumos dos estudos, constatamos que, no recorte de tempo de 2015 a 2022, as pesquisas se direcionaram amplamente e por diversas áreas de conhecimento, como: educação, medicina, agronomia e direito, de acordo com os descritores informados anteriormente. Dessa forma, delimitamos a busca de produções para a área de conhecimento Educação.

Como forma de organizar a pesquisa e garantir maior transparência, seguimos os seguintes critérios: delimitação do período das produções, dissertações e teses, seguimento da ordem do menor ano até o maior. Iniciamos pela leitura dos títulos, resumos e pelo tipo de pesquisa. Após a primeira triagem, partimos para os critérios de inclusão: pesquisa qualitativa, produção bibliográfica e direcionada aos anos finais.

O Transtorno do Desenvolvimento Intelectual ainda é uma temática bastante alcançada e com recorrentes avanços em estudos em diversas áreas que frisam o direito da pessoa com deficiência. Assim, por meio das leituras realizadas, verificamos no campo educacional o alcance nos componentes curriculares, nas adaptações curriculares, na prática pedagógica, na formação de professores, inclusão e cognição. Com bases nessas informações, temos a seguinte sistematização no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Temáticas dos artigos selecionados



Fonte: elaborado pela autora.

Diante das pesquisas selecionadas, os maiores números, cerca de 17%, estão relacionados às temáticas práticas pedagógicas, leitura e escrita, inclusão e adaptações e flexibilizações curriculares, seguidas por 8% de temáticas que envolvem políticas de educação especial, escolarização, cognição e formação continuada. Quanto ao descritor competências sociocognitivas, não foram identificados estudos específicos, sobretudo referente ao desenvolvimento de estudantes com T.D.I.

Nesse âmbito, abordaremos o contexto das dissertações selecionadas e as análises que remetem às categorias do nosso estudo. Assim, a pesquisa de Porta (2015) tem por objetivo analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do fundamental que atuam com educandos com deficiência intelectual em uma escola pública com alto Ideb.

A autora enfatiza elementos importantes para a formação do professor, desde a formação inicial, quanto ao entendimento da educação inclusiva, até a garantia de que aconteça de fato na escola, incluindo as condicionalidades inerentes ao processo educacional. Assim, destaca a necessidade de capacitação no contexto escolar para o fomento de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisadora esclarece que as universidades buscam modificar suas matrizes curriculares na garantia de uma formação inicial que amplie o conhecimento sobre a inclusão de estudantes com deficiência, assim como a obrigatoriedade que perpassa pela legislação brasileira ao

ter componentes curriculares, como exemplo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por meio do Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005).

Quanto ao espaço escolar, a autora enfatiza que se consolida como lugar onde são desenvolvidas as competências e habilidades dos estudantes que nela estão inseridos, constituindo-se como meio de garantir a ação pedagógica enquanto ação direta para o desenvolvimento de cada estudante com deficiência. Através dessa análise, pontua também as adequações curriculares como elementos importantes no currículo, cujo caminho é de fundamental importância para garantir que o currículo seja desenvolvido e possibilite a prática pedagógica dos professores frente aos estudantes com T.D.I.

Diante da importância de investigar o desenvolvimento do estudante com T.D.I, quanto à leitura e escrita, nos anos finais do Ensino Fundamental, lançamos nesta investigação um olhar para esse sujeito, contemplando-o não como produto de uma causalidade biológica, mas em sua totalidade, tal como o é, na concepção de Vygotski (1896-1934) e na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Nascimento (2015) constata que, embora haja limites no desenvolvimento, os alunos com T.D.I estão se apropriando do ensino de Língua Portuguesa. Essas apropriações aparecem quando se expressam por meio da leitura e da escrita.

Diante das análises realizadas, esclarece que o desenvolvimento de estudantes com deficiência tem semelhança com o de crianças típicas, a partir de reflexões acerca da capacidade desses estudantes que consideram as contribuições de Vygotski. Estas tratam do desenvolvimento amplo que ocorre na aquisição do conteúdo à medida que o conhecimento no desenvolvimento escolar desses estudantes também amplia (Nascimento, 2015).

Mariussi (2016) apresenta as Políticas Educacionais Nacionais de Inclusão e seus desdobramentos em relação ao T.D.I na Educação Básica. A autora traz como objeto de estudo a análise das políticas para educação especial, com foco no Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Mostra resultados quanto às dificuldades para desenvolver as políticas voltadas para a inclusão, constatadas pelo distanciamento da aplicabilidade das leis e da realidade. A pesquisadora também traz reflexões acerca das limitações entre a escola ideal e a situação real das escolas brasileiras, e das limitações existentes que impedem as políticas de inclusão de serem estabelecidas de fato. Afirma ainda que a disponibilidade de recursos financeiros

possibilita melhor qualificação profissional e aspectos prioritários da educação (Mariussi, 2016).

A autora também reforça que a quantidade de estudantes com deficiência matriculados no ensino comum é crescente, fato de constatação do direito assegurado de modo efetivo. Entretanto, é necessário fomentar práticas igualitárias que considerem as limitações existentes. Esse é um ponto importante ao citar que alguns professores demonstram resistência ao receber um estudante com deficiência em sua turma.

Sobre a análise do processo de formação de conceitos científicos promovidos a partir da PNEEPEI numa escola pública com estudantes com T.D.I., nos anos finais da Educação Básica, Ferraz (2017) comenta sobre a importância de compreender a política nacional no âmbito da educação inclusiva efetiva, assim como a consolidação do saber de estudantes com T.D.I. Destaca como principais resultados a importância das atuais políticas públicas e a identificação para a delimitação de recursos. Entretanto, como fatores importantes e necessários, ressalta a inclusão do estudante com T.D.I e a verificação das potencialidades e de metodologias que auxiliem nesse processo de aquisição de conhecimento.

A autora destaca que a identificação de estudantes com T.D.I no contexto escolar se torna difícil, pois, na prática cotidiana, as dúvidas a respeito desse público-alvo giram em torno de incertezas quanto ao desenvolvimento do estudante, quanto à dificuldade de aprendizagem ou transtornos específicos que são atrelados ao T.D.I, porém não se encaixam nesse perfil (Ferraz, 2017). A referida autora esclarece ainda a importância que deve ser dada aos aspectos relacionados à formação de conceitos, sua relação com aspectos cognitivos, os quais são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com T.D.I. Entretanto, quanto às questões atreladas à memória, linguagem, raciocínio, percepção e outras, verificamos que são menos trabalhadas pelos professores na fase pré-escolar e nas primeiras turmas dos anos iniciais (Ferraz, 2017).

Sobral (2018) analisa como se constituiu a trajetória da escolarização de um estudante com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual que concluiu a educação básica no estado do Pará. Durante o processo de escolarização de estudantes com T.D.I, foi relatada a possibilidade de existir impedimentos no sentido de efetivar o processo inclusivo, uma vez precedidos pela implantação controversa no decorrer do processo inclusivo brasileiro.

A autora também destaca elementos de adversidades no papel da escola para o estudante com deficiência, porém, enfatiza que no processo de implementação já há mudanças na escola, de modo a permitir que grupos, uma vez confinados de forma domiciliar ou institucional, vivenciassem processos de inclusão que atualmente se tornaram mais significativos a partir do favorecimento do acesso e permanência vivenciados atualmente (Sobral, 2018).

Na pesquisa relatada, a autora destaca que o processo inclusivo não é responsabilidade apenas da escola, mas se estende ao contexto social e estrutural existente na sociedade. Nessa pesquisa, é fomentada a reflexão de mecanismos de inclusão que a própria escola estabelece, além do modo como estudantes com deficiência se desenvolvem nesse processo de escolarização, incluindo a relação do contexto social e político que permeia a inclusão (Sobral, 2018).

Dando continuidade à análise das dissertações, Pires (2018) analisa os processos de escolarização de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no âmbito da sala do ensino comum e das salas de recursos multifuncionais por meio do atendimento educacional especializado. Logo, evidencia o contexto da pesquisa em escolas que têm parceria com o projeto de escolarização intitulado “Escolarização de alunos com deficiência intelectual”, ligado às universidades do Estado de Santa Catarina, Universidade do Vale do Itajaí e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

A autora reitera as disciplinas e o conhecimento como elementos necessários para a formação de uma comunidade letrada. Pires (2018) reflete sobre dois aspectos evidenciados no processo de inclusão: a reprodução, a partir de práticas consolidadas no ambiente escolar; e inovação, que muda o aspecto de apenas reprodutor do professor. Nesse âmbito, são elementos observados e que refletem nas tentativas dos professores em propor discursos diferentes, inovadores e de mudanças, entretanto, na realidade escolar ainda vigora um currículo tradicional (Pires, 2018).

Diante da importância de analisar as adaptações curriculares para estudantes com deficiência intelectual nas práticas pedagógicas dos docentes de escolas do Ensino Fundamental, Araújo (2019) aborda a temática de adaptações curriculares a partir da necessidade de debater práticas pedagógicas que promovam a educação inclusiva do estudante com T.D.I, o direito de não somente se matricular e o desenvolvimento de suas habilidades e competências na escola, embora existam barreiras cotidianas nesse processo.

Esclarece que as práticas pedagógicas inclusivas são preconizadas por um movimento de ações que possibilitam ação, reflexão e ação para que se perpetuem no ambiente escolar. Nesse sentido, atitudes de acolhimento, positivas, de reestruturação e de valorização do estudante com deficiência são elementos fundamentais para a construção de noções de adversidades que abrangem questões sociais, econômicas e culturais ligadas ao estudante (Araújo, 2019).

Destaca que o conhecimento dos professores sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com T.D.I que acompanham tem limitações. Isso inclui o entendimento sobre aspectos relevantes quanto ao desenvolvimento e aprendizagem, além de saberes pedagógicos na perspectiva inclusiva. É fundamental o conhecimento para um planejamento individualizado que estabeleça estratégias de ensino para o atendimento às especificidades de cada estudante. Por isso, deve ser priorizada uma organização didática no conteúdo, exemplos concretos, trabalhos em grupos, ajustes de flexibilização e adequação do currículo (Araújo, 2019).

Cabe destacar a importância de investigar a aprendizagem de estudantes com T.D.I. à medida que se busca analisar as funções cognitivas empregadas por essas crianças, especificamente em atividades didático-pedagógicas de linguagem escrita no contexto da sala de aula. Silva (2019) evidencia a relação teórica e conceitos que fundamentam essa investigação, tendo em vista uma perspectiva interacionista que evidencia conceitos referentes à aprendizagem e cognição de estudantes com T.D.I.

A autora esclarece que os processos cognitivos permitem que os estudantes com T.D.I busquem aspectos importantes a partir de informações precedentes, as quais resultam na elaboração de conceitos. Portanto, são criadas condições que se modificam e estimulam a cognição, com foco nas habilidades e meios de pensamento inerentes a esse processo.

A pesquisa trouxe ainda evidências bastante significativas no campo das funções cognitivas e esclareceu que são promovidas a partir de situações didáticas e lúdicas, com destaque para a contação de histórias e textos que permitam aos estudantes serem inseridos como serem pensantes e participantes da atividade em desenvolvimento (Silva, 2019). Nessa dinâmica de análises, é necessário analisar as concepções pedagógicas e as práticas docentes dos professores que atuam nas classes inclusivas com estudantes com T.D.I e as possíveis implicações no processo de inclusão, buscando responder às concepções pedagógicas e práticas docentes

que permeiam o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual nas classes comuns do Ensino Fundamental.

Amorim (2020) volta-se aos professores do Anos Finais do Ensino Fundamental que tenham estudantes com T.D.I matriculados em suas salas de aula, partindo para o estudo da inclusão/escolarização desse público, com foco nas concepções pedagógicas e práticas docentes com aporte teórico em Vigotski. O foco é observar as interações entre os sujeitos no cotidiano escolar e refletir sobre esse processo na escola.

Amorim (2020) apresenta a aprendizagem baseada na interação social a partir da revisão da Concepção Envolvimentalista e reitera que essa abordagem se alicerça na filosofia, com base no empirismo ao relacionar o meio ambiente com as pessoas que nele estão. Logo, evidencia o estudante como capaz de aprender por meio da interação, com estímulos necessários para que isso ocorra, enfatizando elementos associados às atividades físicas e sensoriais. A autora destaca que, no ambiente escolar, apesar de serem fomentadas reflexões e discussões no campo da inclusão, muitas vezes o discurso não é viabilizado na prática.

Tendo em vista o desenvolvimento da pesquisa, a autora evidenciou que alguns professores desacreditam no desenvolvimento de estudantes com T.D.I, com ações excludentes nas atividades e sem a oferta de atividades que possibilitem uma escuta ativa ou que proporcionem o seu desenvolvimento, incluindo apenas atividades de pintura, colagem e cópia sem objetivos definidos (Amorim, 2020).

Dando continuidade aos estudos destacados, trazemos uma pesquisa destinada a identificar, descrever e analisar a prática docente de professores de ciências voltada para alunos com deficiência intelectual e matriculados em classes comuns da rede regular de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental. A autora traz evidências desafiantes sobre o ensino de ciências para estudantes com T.D.I., com uso de métodos, recursos e estratégias voltadas às especificidades desses estudantes e com conseqüente qualidade no desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, reflete sobre a importância de aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores que envolvam não somente estudantes com deficiências, assim como todos os estudantes da turma (Alencastro, 2020).

A autora aponta a necessidade de possibilitar aos estudantes com T.D.I. o envolvimento nas aulas, de modo a estimular a sua participação, exposição de ideias, consideração de seus conhecimentos prévios e, por conseguinte, a apropriação dos

conteúdos ministrados. Entretanto, no desenvolvimento da pesquisa, a autora observou, no contexto da investigação, um distanciamento entre essa prática e alguns professores. Também percebeu o quanto é necessária a indicação de orientações no planejamento, a fim de promover aulas motivadoras que favoreçam a aprendizagem de estudantes com T.D.I (Alencastro, 2020). A reflexão dialógica nesse processo é de fundamental relevância ao oportunizar aos professores meios que levem a melhorar sua prática pedagógica.

Destacamos também o estudo que tem como objetivo geral caracterizar a percepção que os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental têm acerca do processo de letramento do estudante com deficiência intelectual. A autora indica elementos voltados para as práticas inclusivas quanto ao letramento de estudantes com T.D.I, mostra aspectos importantes ao observar que professores muitas vezes se sentem pressionados pela família e pela escola para ter resultados positivos no desenvolvimento dos estudantes, traz como realidade a prática de atividades que assegurem o tempo de aula, sem um objetivo voltado para a aprendizagem e o seu desenvolvimento.

Em contrapartida, traz elementos da BNCC, a fim de esclarecer a diversidade de linguagens e letramentos, e de ampliar para a cultura digital, dando ênfase à utilização de diferentes gêneros, contextualização de práticas de leitura e escrita relacionadas ao cotidiano do estudante, além de sua aplicabilidade nas vivências diárias do estudante (Sassi, 2021). Nesse âmbito, é evidente que estar atento às particularidades de cada estudante com T.D.I, como meio de promover a intervenção pedagógica, é um meio significativo de resultados positivos nesse processo.

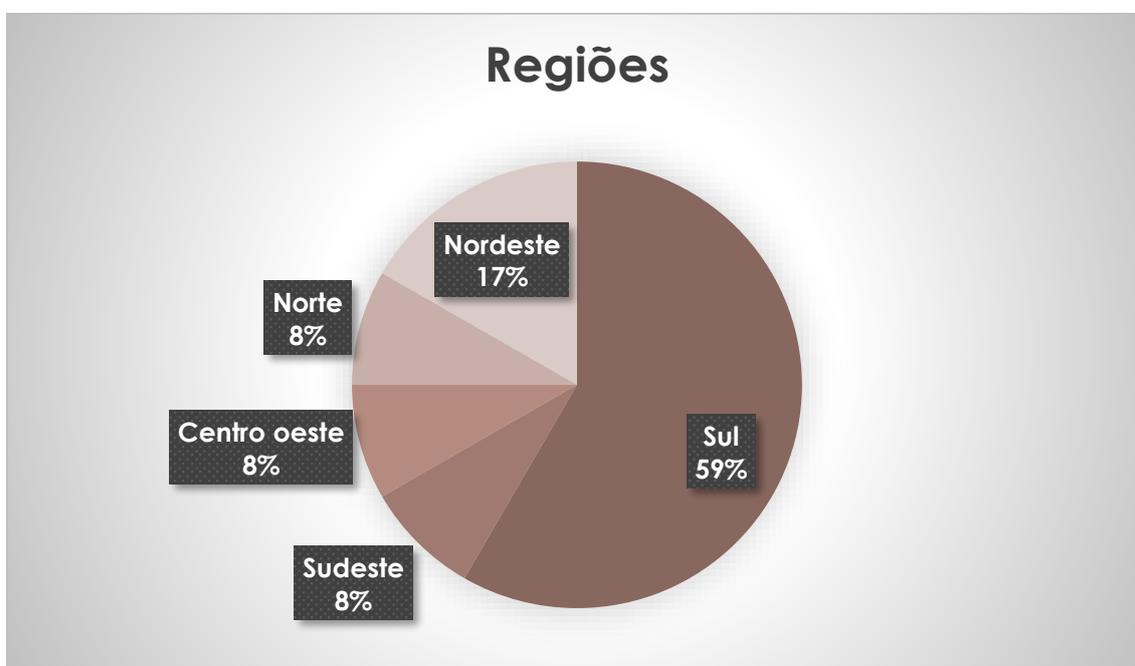
Evidenciamos ainda a formação de professores como fundamental no processo de desenvolvimento de estudantes com T.D.I. Logo, cabe destacar um programa de formação online para professores de educação especial realizado no estado do Paraná sobre a temática da abordagem integrativa do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Nesse contexto, Ferreira (2022) fornece aos professores subsídios para que desenvolvam estratégias e procedimentos de ensino voltados às habilidades adaptativas de estudantes com T.D.I para estimular a independência nas atividades de suas realidades.

Por meio do programa de formação intitulado “Práticas Baseadas em Evidências: Uma abordagem Integrativa da Deficiência Intelectual”, a autora trouxe abordagens destinadas aos professores de estudantes jovens e adultos com T.D.I, na

modalidade de ensino a distância (EaD). Assim, possibilitou o acesso aos conteúdos teóricos na prática dos professores que, por conseguinte, contribuiu para a aprendizagem dos estudantes com T.D.I. A autora evidencia a EaD como meio que possibilita a formação, não visto somente como único método em todas as formações, mas como processo de ensino e aprendizagem que pode ser mais explorado frente ao processo pedagógico e à democratização do conhecimento. Também contempla o público que o busca de acordo com a sua necessidade (Ferreira, 2022).

Assim, quanto às regiões de estudo das dissertações selecionadas e analisadas, temos a seguinte organização no Gráfico 2:

Gráfico 2 - Levantamento de produções por regiões do Brasil



Fonte: elaborado pela autora.

Diante das 12 dissertações selecionadas, a região com maior produção é a região sul, com cerca de 59%, seguida da região nordeste, com 17% das pesquisas selecionadas, e das regiões norte, centro oeste e sudeste, com 8%. As pesquisas também envolvem professores e estudantes com T.D.I dos anos iniciais, finais e EJA na perspectiva inclusiva, além da implementação de políticas educacionais e de aspectos de escolarização de estudantes com T.D.I.

Com a tentativa de enriquecer a análise dos estudos que permeiam as categorias já definidas anteriormente, torna-se necessário uma análise das teses no recorte temporal de 2015 a 2022, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 - Levantamento de teses no recorte de 2015 A 2022

TÍTULO	ANO	AUTOR	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO
O PARADIGMA DA INCLUSÃO: DILEMAS E DESAFIOS ENTRE AS APRENDIZAGENS ESCOLARES E AS POSSIBILIDADES TERAPÊUTICAS	2015	MARILIANE ADRIANA MONTEIRO	Mostrar a possibilidade de se efetuar um trabalho educativo na perspectiva de uma educação terapêutica, uma vez que a escola, a partir da sua função de ensinar e educar, pode oportunizar um lugar social para a inclusão, transcendendo o direito e o cumprimento da lei que ordena “todas” as crianças na escola.	A pesquisa se realizou como estudo de caso de cunho qualitativo, descritivo e exploratório, do tipo estudo de caso na modalidade analítica e documental.	São feitas considerações sobre possíveis contribuições para a educação e a formação dos educadores que atuam no contexto da educação inclusiva, na perspectiva de que a escola cumpre uma função terapêutica, exercendo, assim, um papel importante no processo de inclusão do indivíduo na sociedade.	A escola é um espaço de circulação social e de humanização, desempenhando um papel fundamental nas aprendizagens das novas gerações.
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E ENSINO-APRENDIZAGEM:	2016	SAULO FANTATO MOSCARDINI	Avaliar se a prática das professoras especialistas e de suas colegas regentes do ensino regular	Essa investigação de caráter qualitativo possui como	Os resultados encontrados sublinham a existência de	Conclui-se que existe uma distância entre os preceitos contidos nos documentos oficiais e a

<p>APROXIMAÇÃO ENTRE ENSINO COMUM E SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS</p>			<p>se encontram em concordância com a legislação educacional brasileira que defende a estruturação de um movimento de inclusão baseado na cooperação entre todos os atores inseridos nesse processo.</p>	<p>base teórica os escritos de Lev Semiónovich Vigotski, se apoiando na legislação que regulamenta a modalidade de AEE pesquisada, devendo ser aceita como um estudo de caso de orientação descritiva</p>	<p>práticas de ensino nas quais o AEE se orienta pelo trabalho com o conteúdo acadêmico, sendo assumido como principal responsável pelo ensino das crianças público-alvo da educação especial.</p>	<p>maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar, haja vista que entre os professores especialistas e seus colegas do ensino regular não se fazem presentes propostas de trabalho colaborativas, o que acaba por impor dificuldades para a manutenção de práticas de ensino complementares que possam contribuir para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.</p>
<p>“INCLUSÃO É UMA UTOPIA”: POSSIBILIDADES E LIMITES PARA A INCLUSÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – INTERVENÇÃO E INTERPRETAÇÃO A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-</p>	<p>2016</p>	<p>ADRIANE CENCI</p>	<p>investigar a compreensão que os professores tinham acerca da inclusão e buscar um entendimento ampliado, acerca do tema, que pudesse orientar a produção, pelo próprio grupo, de novas formas de organização do ensino para promover essa aprendizagem (aprendizagem expansiva).</p>	<p>A pesquisa constitui-se como uma intervenção, na qual há planejamento e implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, nos processos de aprendizagem</p>	<p>Na análise da compreensão de inclusão destacaram-se menções à aprendizagem e como falácia e as manifestações de contradição relacionadas à temática. Falácia e contradições</p>	<p>Avaliou-se que a intervenção não deu suporte suficiente para tais transformações. Apenas poucas mudanças individuais foram observadas, não podendo ser consideradas como transformações do objeto da atividade e nem como</p>

CULTURAL DA ATIVIDADE				dos sujeitos que delas participam – e posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al, 2013).	sendo os conteúdos mais frequentes e com crescimento acentuado nas últimas sessões. O reconhecimento e o enfrentamento de contradições são importantes para a transformação de um sistema de atividade.	aprendizagens expansivas.
PROFESSOR NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ANÁLISE DA FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOCENTE	2017	PATRICIA TANGANELLI LARA	Analisar essa política de formação dos professores em educação especial na área da Deficiência Intelectual do Município de São Paulo envolvendo análise documental relativa à proposta curricular do referido curso e levantamento geral de informações junto aos professores que atuam na educação especial participantes do referido curso mediante resposta ao questionário.	Por serem dois contextos bem diferenciados, pela localização, estrutura política e educacional, o tipo de pesquisa foi o estudo de caso múltiplo.	Conseguiu-se construir as inferências válidas e interpretações para confirmar ou não a hipótese desta tese de que a proposição de uma política de formação continuada de professores generalistas em professores especializados, contribui para afiançar, revisar	Verificou-se, segundo a perspectiva dos professores, que uma sólida formação continuada auxilia na mudança de práticas pedagógicas sedimentadas historicamente nas escolas comuns para práticas novas e recursos práticos que se aprendem como formas operativas que devem fundamentar uma educação inclusiva.

					e/ ou encontrar práticas novas e recursos práticos para o sucesso nas políticas públicas de inclusão escolar dos estudantes com deficiência intelectual.	
PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM DE ESCOLAS REGULARES DE TERESINA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	2018	MARIA DO SOCORRO SANTOS LEAL PAIXÃO	Investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular.	Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, com delineamento da pesquisa-ação	Os resultados evidenciaram que as professoras não conseguiam organizar e implementar práticas diferenciadas da proposta curricular do ano escolar que o aluno estava frequentando. Elas utilizavam, com os alunos com DI, atividades distanciadas do currículo da turma, que eram mais simples e mais fáceis. As evidências	Acerca da utilização da estratégia de casos de ensino, verificamos que estase mostrou como estratégia valiosa por possibilitar a reflexão sobre a prática docente, potencializando a emergência de processos reflexivos no contexto da pesquisa.

					indicaram ainda que as professoras não conseguiam ensinar esses alunos, os quais permaneciam em grande defasagem em relação aos demais, e sem serem alfabetizados.	
INCLUSÃO E DIREITO À APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM ESCOLA MUNICIPAL PAULISTANA	2018	INGRID ANELISE LOPES	Analisar e compreender a trajetória escolar de aluno(as) com deficiência intelectual em escola pública, com destaque a registros que evidenciam suas aprendizagens em classe comum ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.	A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolveu-se por meio de estudo de caso – estudo em profundidade de um fenômeno com ênfase na sua singularidade (LÜDKE; MENGA, 1989)	Depreende-se, em relação à trajetória escolar, que estudantes com deficiência intelectual têm iniciado o ensino fundamental em idade recomendada pelas políticas educacionais e, em sua maioria, percorrem essa etapa da educação sem interrupções, assegurada pela organização curricular do	Conclui-se, então, que a rede de ensino bem como a escola focalizada, apesar das incongruências, anuncia esforços promissores com vistas a garantia do direito à educação.

					município e pela tendência da não reprovação desse alunado na escola.	
A FORMAÇÃO DE CONCEITOS DAS OPERAÇÕES MATEMÁTICAS FUNDAMENTAIS POR ESTUDANTE COM INTELLECTUAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERPECTIVAS DEFICIÊNCIA	2019	MARCIA MARIA DIAS CARVALHO	Mediar colaborativamente situações de aprendizagem envolvendo jogos matemáticos em sala de aula junto a estudante com deficiência intelectual verificando que elementos fundamentam o processo da formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com tal deficiência.	Pesquisa colaborativa, pois esta abordagem metodológica nos aponta os elementos que permitem desenvolver as ações/mediações de modo compartilhado e colaborativo, viabilizando, desse modo, a formação daqueles conceitos.	As operações mentais da comparação, análise e síntese, abstração e generalização foram as categorias utilizadas para a análise do conteúdo produzido, sendo mobilizadas pelo pensamento, função mental que tem predominância no processo de formação de conceitos	A colaboração e a mediação pedagógica numa perspectiva inclusiva permitiram que, ao final do processo, confirmássemos a tese de que as mediações pedagógicas colaborativas por meio de jogos matemáticos contribuem para a formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com deficiência intelectual.
INCLUSÃO ESCOLAR E RESISTÊNCIA DOCENTE: A DIMENSÃO SUBJETIVA DOS PROFESSORES E	2020	FRANCELIO ANGELO DE OLIVEIRA	Analisar a resistência de professores às práticas pedagógicas inclusivas, considerando a dimensão da subjetividade e suas determinações constitutivas.	Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, este realizado em uma escola da rede pública do município de	Os resultados revelam a baixa expectativa das professoras quanto à aprendizagem dos alunos com deficiência, o que	Conclui-se que a produção da subjetividade dos professores decorre de mediações relacionadas aos processos históricos e culturais que invalidam

SUAS DETERMINAÇÕES				Maranguape, no estado do Ceará, Nordeste do Brasil.	reverbera em suas práticas pedagógicas e perpetua o processo histórico de segregação desses indivíduos.	e incapacitam as pessoas com deficiência
FORMAÇÃO PARA PROFESSORES ESPECIALIZADOS: PLANEJAMENTO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	2021	MELINA THAIS DA SILVA MENDES	Caracterizar a rotina de trabalho e práticas pedagógicas do professor especializado no contexto Atendimento Educacional Especializado - AEE da área de deficiência intelectual – DI.	Sob abordagem qualitativa, o presente estudo caracteriza-se como pesquisa colaborativa. Participaram do estudo cinco professores especializados do AEE da Rede Estadual de Ensino Paulista que atuavam junto aos estudantes com DI e o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico - PCNP. O estudo envolveu uma etapa preliminar e	Como resultados, as práticas presenciais das professoras indicaram dificuldades na elaboração das atividades, falta de apoios e recursos. No quesito práticas não presenciais foram apontados desafios, tais como: dificuldade com a tecnologia e baixa devolutivas das tarefas escolares, mas houve maior aproximação com os professores da sala comum.	Apresenta-se a relevância da proposta de formação continuada que tragam a reflexões vivenciadas nos contextos escolares e a importância da elaboração dos planos para promulgação de práticas pedagógicas que proporcionem o acesso curricular dos estudantes com DI

				quatro etapas de intervenção.		
--	--	--	--	-------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na busca das teses que envolvessem as categorias do nosso estudo, utilizamos também os descritores. Seguimos a organização estabelecida anteriormente quanto à catalogação na base de dados.

Assim, como forma de buscar pesquisas mais direcionadas com o objeto do nosso estudo, foi realizada a primeira busca de teses como meio de organização dos temas e, conseqüentemente, de um apanhado sistemático das pesquisas realizadas. A Tabela 2 ilustra essa pesquisa.

Tabela 2 - Teses referentes aos anos de 2015 a 2022

ANO	1ª busca realizada teses	Triagem de teses	Seleção final de teses
2015	363	7	1
2016	479	8	2
2017	509	10	1
2018	546	15	2
2019	183	17	1
2020	1022	16	1
2021	522	3	1
2022	234	3	-

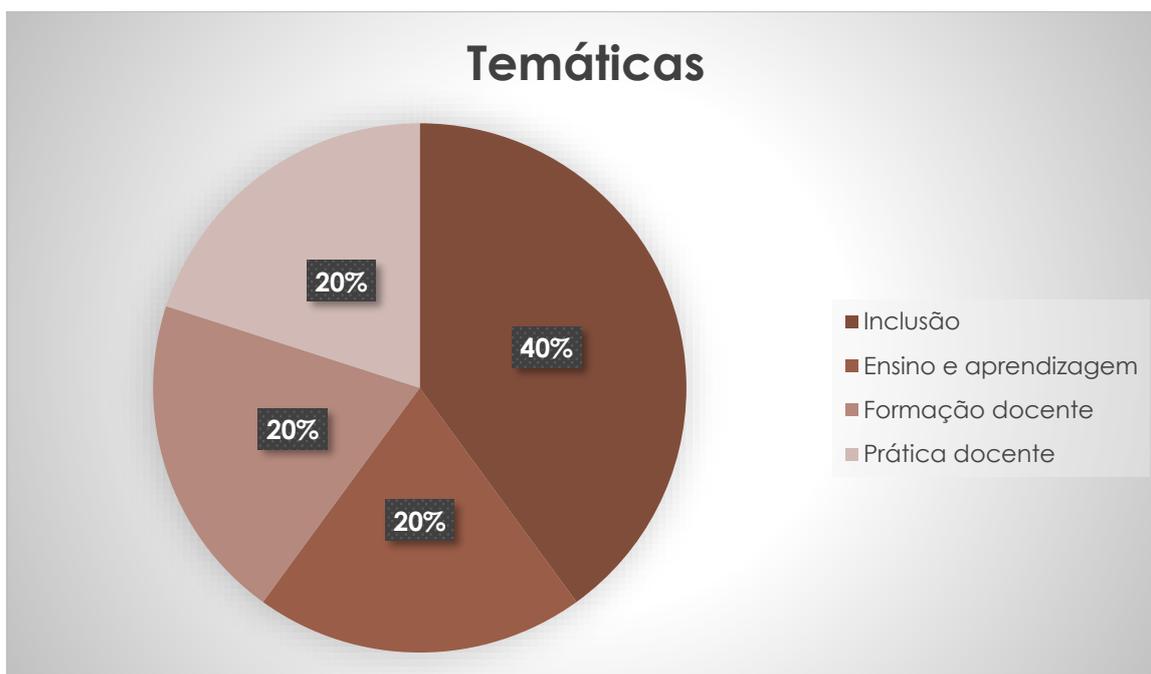
Fonte: elaborado pela autora.

As nove teses catalogadas tratam das temáticas do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais e finais, inclusão, ensino e aprendizagem, e formação docente. Reiteramos que o processo de catalogação foi caracterizado primeiramente pela relação próxima entre os objetos e a nossa proposta, seguido pela leitura dos resumos de cada artigo, objetivos, além da metodologia, resultados e conclusão de cada tese pesquisada.

Diante da leitura dos resumos dos estudos, constatamos que, no recorte de tempo de 2015 a 2022, as pesquisas se direcionaram amplamente e por diversas áreas de conhecimento, como: educação, medicina, agronomia e direito, de acordo com os descritores informados anteriormente. Dessa forma, delimitamos a busca de produções para a área de conhecimento Educação.

Como forma de organizar a pesquisa e garantir maior transparência, seguimos os seguintes critérios: delimitação do período das produções, teses, seguimento da ordem do menor ano até o maior. Iniciamos pela leitura dos títulos, resumos e pelo tipo de pesquisa. Após a primeira triagem, partimos para os critérios de inclusão: pesquisa qualitativa, produção bibliográfica e direcionada aos anos finais. Nesse contexto, temos a seguinte delimitação de temáticas, conforme ilustrado no Gráfico 3:

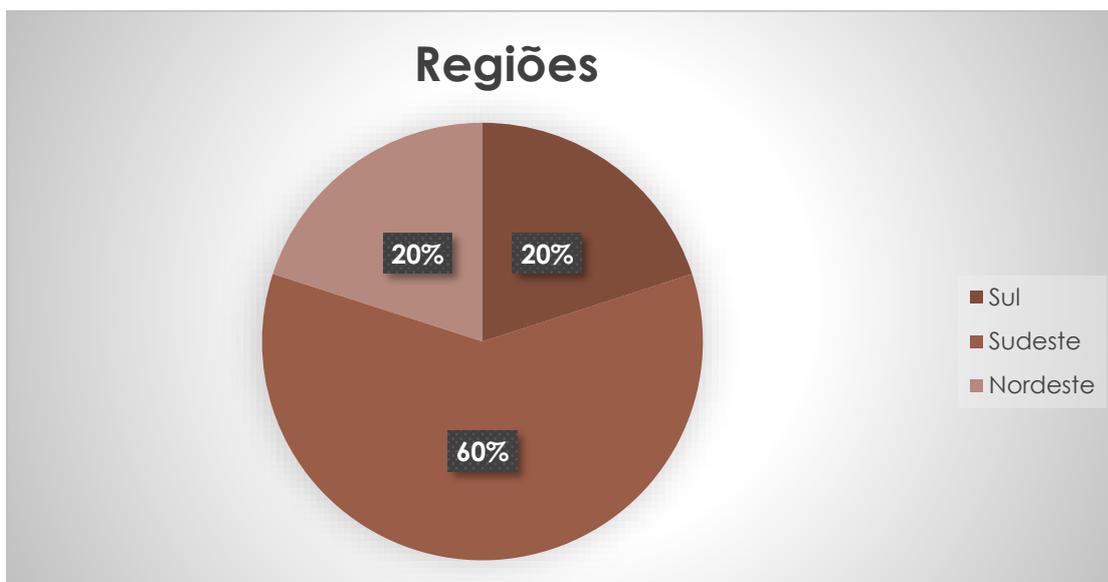
Gráfico 3 - Temáticas referente às teses catalogadas



Fonte: elaborado pela autora.

As teses catalogadas direcionam-se às temáticas da inclusão, ensino e aprendizagem de estudantes com T.D.I, formação de professores e prática docente. Assim, temos o maior número, cerca de 40% das teses voltadas para a discussão da inclusão, 20% referente ao ensino e aprendizagem, formação docente e prática docente. Dessa forma, em comparação com as dissertações anteriormente informadas, diante da pesquisa com os mesmos descritores, há um número menor na seleção final e, conseqüentemente, a diminuição do número por temática encontrada.

Sobre as regiões dos estudos observados, é possível verificar no Gráfico 4 como é composta essa divisão:

Gráfico 4 - Regiões das teses catalogadas

Fonte: elaborado pela autora.

Observamos que a maior quantidade de produções se concentra na região sudeste, a qual corresponde a 60%, seguida das regiões sul e nordeste, com quantidades iguais, ou seja, 20% cada uma. Não delimitamos produções referentes às regiões centro-oeste e norte, pois não aparecem com os descritores pesquisados.

Monteiro (2015), com o objetivo de efetuar um trabalho educativo na perspectiva de uma educação terapêutica, pois a escola, a partir da sua função de ensinar e educar, pode oportunizar um lugar social para a inclusão, transcende o direito e o cumprimento da lei que ordena “todas” as crianças na escola. Nessa perspectiva, a autora utilizou como referencial teórico autores do campo da educação, da psicologia e da psicanálise. A autora traz reflexões sobre a relação teoria e prática quanto à política inclusiva nas escolas e aos desafios cotidianos na sua aplicabilidade. Nesse sentido, evidencia as dificuldades enfrentadas pelos professores frente aos desafios diários no espaço escolar ao propor oportunidades de aprendizagem aos estudantes com deficiência nesse processo.

Monteiro (2015) reflete que a inclusão não se efetiva apenas com a matrícula do estudante com deficiência na escola, tornando-se essencial que as práticas e atitudes educacionais sejam oportunizadas nesse processo. Essa função não é apenas do professor, mas de todos os profissionais que compõem a escola. Assim, traz apontamentos quanto à escolarização como política pública, amparada por leis e

resoluções que estabelecem que todas as crianças devem estar na escola numa busca pela sua materialização na prática.

Moscardini (2016) analisa se a prática das professoras especialistas e de suas colegas regentes do ensino regular estão em concordância com a legislação educacional brasileira, que defende a estruturação de um movimento de inclusão baseado na cooperação entre todos os atores inseridos nesse processo. O autor destaca que as escolas utilizam uma proposta pedagógica com base no déficit e diante das dificuldades dos estudantes com T.D.I, fato que impossibilita ir além quando são observadas as potencialidades de cada um, além de um olhar sobre a deficiência com uma situação permanente na vida de cada estudante (Moscardini, 2016).

Destaca ainda que, no decorrer de sua pesquisa, observou que as atividades desenvolvidas no ensino comum seguem um padrão voltado para as salas homogêneas, distanciando-se de um olhar sobre as especificidades de cada estudante. Nas suas observações, os professores disponibilizavam as mesmas atividades para todos, independente do objetivo que desejavam alcançar. Dessa forma, os estudantes, muitas vezes, não demonstravam interesse em executá-las. Entretanto, observou no desenvolvimento do seu estudo que houve uma mudança de cenário quando outro grupo de professores proporcionou aos estudantes com T.D.I atividades que focavam nas habilidades e conhecimentos, pois se tratava de conteúdos já assimilados anteriormente.

Cenci (2016) direciona sua investigação para analisar a percepção dos professores sobre inclusão e sua busca sobre a ampliação do entendimento da temática como meio de propiciar a produção, pelo próprio grupo, de novas formas de organização do ensino e promoção dessa aprendizagem (aprendizagem expansiva). A tese norteou-se pela Teoria Histórico-Cultural da Atividade, com base teórica nas ideias de Vygotski, de Leontiev e Engeström. Nessa perspectiva, o objeto da pesquisa é voltado para a temática da inclusão de estudante com deficiência na sala comum do ensino regular. As ações da pesquisadora dedicaram-se ao foco da aprendizagem, na compreensão sobre inclusão pelos professores no seu sentido ampliado e nos meios de organizar o ensino na busca da aprendizagem desses estudantes.

A pesquisadora trouxe evidências sobre a Teoria da Atividade em relação às contradições observadas no decorrer da pesquisa, as quais se enquadram como possibilidades de mudanças. Assim, nas discussões promovidas com os sujeitos da pesquisa, surgiram angústias e a manifestação de contradições ainda mais

acentuadas, sem levar a transformações qualitativas diante do cenário em que se encontravam. No entanto, a autora analisa como condizente com as condições históricas que levaram às contradições e possibilidades de aprendizagem expansiva, baseada em Engeström e Sannino (Cenci, 2016).

Lara (2017) trouxe como objetivo analisar a política de formação dos professores em educação especial na área do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, através de análise documental relativa à proposta curricular do referido curso e de levantamento geral de informações junto aos professores que atuam na educação especial dos participantes. A autora trouxe um estudo sobre a formação voltada aos professores especializados nas escolas do ensino comum na área da deficiência intelectual. Nesse sentido, também priorizou reflexões de autores que discutem a formação como meio de possibilidade técnico-científica, a fim de conduzir práticas voltadas para as atitudes, vivências e valores necessários ao desenvolvimento de estudantes com deficiência.

Em síntese, concluiu que há entendimento sobre conceitos ligados à deficiência e à sua relação histórica, e ao modo como se deu a construção da identidade dos estudantes com deficiência no contexto social e da escola. Há uma notoriedade de meios para elaboração e execução do plano de trabalho no contexto de adequações curriculares voltadas às especificidades de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Lara, 2017).

Entendemos ainda como relevante o estudo de Paixão (2018), que investigou a prática docente através de uma contextualização com o cotidiano escolar frente à prática alicerçada pelo professor no currículo, no desenvolvimento de metodologias de ensino e na evolução do estudante com T.D.I. Levando em consideração esse percurso, estabeleceu dois critérios como fundamentais para a prática docente: o currículo e a metodologia de ensino. A aplicabilidade do currículo é definida pelo professor a partir do que ensina e da sua organização, a fim de direcionar os estudantes com T.D.I na permanência em suas salas de aula. Entretanto, foram pontos que os professores tiveram grandes dificuldades de detalhar como ocorre na prática, constatado pelo não acesso dos estudantes com T.D.I ao currículo comum. A autora concluiu que as atividades se distanciam do que é proposto de forma coletiva e são de nível mais fácil (Paixão, 2018).

Na sequência das teses selecionadas, cabe destacar o estudo de Lopes (2018), cujo objetivo é analisar e compreender a trajetória escolar dos estudantes com T.D.I,

através de registros que evidenciam suas aprendizagens em sala comum ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, a autora compreende a trajetória escolar de cada estudante com T.D.I. em conformidade com as etapas escolares em que estejam, bem como os registros feitos como meio de legitimar as evidências de aprendizagens. Deixa-se claro, portanto, que a trajetória escolar não deve ser tratada de modo isolado, pois se insere no contexto social. Enfatiza-se que os registros da aprendizagem em cada etapa compreendem a sistematização de informações escritas, visuais, sonoras, ou seja, diversos registros produzidos pelos estudantes com T.D.I. (Lopes, 2018).

A pesquisa de Carvalho (2019), por sua vez, teve o objetivo de mediar colaborativamente situações de aprendizagem envolvendo jogos matemáticos em sala de aula com estudante com deficiência intelectual. Verificou-se que elementos sustentam o processo de formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com tal deficiência. A autora trouxe situações de aprendizagens por meio de jogos matemáticos destinados a um estudante com T.D.I. na busca de verificar elementos atrelados à formação de conceitos das operações matemáticas nesse estudante.

A pesquisadora utilizou a teoria histórico-social como referencial teórico para essa aplicabilidade. Diante da pesquisa realizada, a autora aponta a aprendizagem como ponto essencial para o conhecimento matemático e para o modo como é ensinado pelo professor. Nessa abordagem, destaca uma significativa mudança na prática pedagógica no âmbito da educação inclusiva, mas mostra como ponto a ser melhorado a falta de formação relacionada a essa temática, fato que limita o professor na promoção de estratégias de desenvolvimento do estudante com T.D.I (Carvalho, 2019).

Dando seguimento às teses pesquisadas, destacamos o estudo cujo objetivo foi analisar a resistência de professores às práticas pedagógicas inclusivas, considerando a dimensão da subjetividade e de suas determinações constitutivas. Oliveira (2020) trouxe resultados significativos e reflexivos sobre a inclusão escolar ao concluir que não deve ser conferido apenas o viés empírico, pois, dessa forma, o discurso se constitui como inclusivo aparente, configurado aos sistemas educacionais e transmitido pelos professores. Somente ter a presença de estudante com deficiência na escola, mais precisamente em sala de aula, já seria o elemento suficiente para caracterizar a inclusão (Oliveira, 2020).

O estudo conclui que a escola ainda concebe, em alguns aspectos, a inclusão no tocante à falta de capacidade do estudante com deficiência como espaço que não proporciona meios de permanência desse estudante. Entretanto, não é de fato garantia que o estudante esteja incluído, pois não há a efetiva garantia de direitos de aprendizagem. A autora ressalta que, em suas observações, os estudantes com deficiência estavam muitas vezes em condições à parte dos outros estudantes típicos, enquadrados em atividades aleatórias ou distanciadas do coletivo (Oliveira, 2020).

Na perspectiva de temáticas atreladas à formação de professores, Mendes (2021) caracteriza a rotina de trabalho e práticas pedagógicas do professor especializado no contexto de Atendimento Educacional Especializado na área do T.D.I. A pesquisa, em decorrência da pandemia ocasionada pela COVID-19, teve a etapa de formação no formato online pelo aplicativo do Google Meet, destinado à realização de videoconferências. Assim, quanto aos resultados, estes se voltaram para a dificuldade das professoras na sua atuação presencial, tendo em vista a elaboração de atividades e poucos recursos para desenvolvê-las. Nesse sentido, o que foi definido como práticas não presenciais foi apontado como dificuldade com a tecnologia e pouca devolutiva nas atividades propostas.

Diante das pesquisas selecionadas, observamos a importância e a necessidade desses estudos como fundamentais para aprofundar a análise das categorias da nossa pesquisa, considerando a profundidade dos resultados observados e do modo como influenciam no cotidiano escolar. Entretanto, reiteramos que não foram encontradas, de acordo com os descritores estabelecidos, pesquisas no âmbito das competências sociocognitivas voltadas ao desenvolvimento de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Assim, apresentaremos em nosso estudo elementos sobre essa temática em si.

4 COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

Entendemos como necessário compreender o conceito de competência, visto que no âmbito da educação direciona-se para o desenvolvimento do estudante. O termo competência vem do latim *competentia* e reporta à aptidão, idoneidade e resolução de um assunto (DIAS, 2010). No século passado, o significado do termo aparecia no seguimento da qualificação profissional, atrelando-se ao trabalho e a uma organização. Ceitil (2006) também esclarece que o termo competência abrange o que se espera como contribuição, qualificação e comportamento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz um direcionamento sobre as competências que os estudantes irão desenvolver ao longo do ano na etapa na qual estarão inseridos. Assim, para a BNCC, competência é definida como conceitos e procedimentos que envolvem habilidades no direcionamento de práticas cognitivas e socioemocionais, pois estão diretamente ligadas aos valores que envolvem o cotidiano de trabalho e social vivido pelos cidadãos (Brasil, 2017).

Perrenoud (1999) aponta que competência é a capacidade de mobilizar uma gama de recursos cognitivos atrelados a saberes, capacidades e informações entre outros. Nesse sentido, o estudioso lista dez competências para subsidiar o ensinar, conforme a seguir: organizar e dirigir as situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a própria formação contínua (Perrenoud, 2014).

Frente à perspectiva de que o ensino por competências se trata de assumir a responsabilidade do ensino por meio da escolha de práticas que conduzam a um ganho social, é no trilha da cultura e sociedade que se propicia, de fato, a construção de conhecimentos. Antunes (2001) corrobora a ideia de que cada pessoa nasce com as inteligências de forma latente, as quais devem ser estimuladas a partir do meio **onde** está, porém, não acontece o mesmo com as competências, pois estas devem ser estimuladas pela escola e pelo professor. É uma relação tênue entre inteligência e competência, em que ambas não competem, mas as competências são subsídios

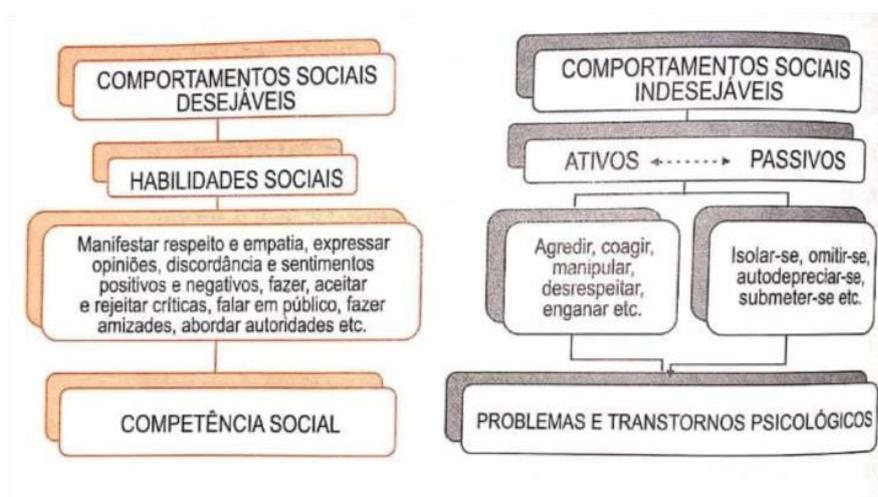
necessários para que a inteligência seja estimulada em cada estudante (Antunes, 2001).

Quanto à abordagem das competências sociais, Del Prette e Del Prette (2001) direcionam o desempenho do estudante diante de uma tarefa interpessoal, a fim de alcançar objetivos próprios, bem como implicações resultantes de critérios éticos e instrumentais. Neste sentido, o movimento das interações sociais permite que diferentes classes de comportamentos agrupados sejam determinantes para caracterizar as interações estabelecidas. Logo, tem-se uma abrangência de caráter avaliativo a que ele se refere (Del Prette; Del Prette, 2018).

Em aspectos mais amplos, faz-se necessário definir conceitos que esclareçam e distingam competências de habilidades. Del Prette e Del Prette (2008) explicam a diferença sensível entre respostas de interação social e antecedentes que são estímulos discriminativos, além de consequentes que são enquadrados como observados em curto e médio prazos quando associados a respostas. Logo, a variedade das habilidades se direciona à comunicação, solução de problemas interpessoais, assertividade e outras. Por meio da interação com outros estudantes, é possível propiciar trocas de experiências e, ao dividir tarefas, ter a oportunidade de manter as relações interpessoais e solucionar conflitos.

Competência social é um conceito amplo e central ao correlacionar-se a conceitos estabelecidos na mesma área. Del Prette e Del Prette (2017) esclarecem o entendimento no esquema abaixo (Figura 1):

Figura 1 - Esquema geral de classes de comportamentos sociais pertinentes e não pertinentes aos conceitos de Habilidades Sociais e Competência Social



Fonte: Del Prette e Del Prette (1999, 2001, 2005a apud Del Prette; Del Prette, 2017).

Observamos que as habilidades sociais estão intimamente relacionadas às relações funcionais, haja vista que se ligam à interação entre pessoas e que vão implicar diretamente e de modo dinâmico como fator antecedente ou consequente nesse processo. Logo, os comportamentos sociais se caracterizam pela habilidade social quando indicam uma competência social diante de um contexto de uma interação social. Conseqüentemente, as habilidades servirão de elementos base para a construção da competência social.

Conforme o exposto e diante de uma gama de repertório de habilidades sociais, é possível que estas sejam subsídios para o desenvolvimento de competências sociais. Assim, fica claro que a competência social está atrelada a um caráter avaliativo de comportamento de acordo com a sua funcionalidade diante de interações sociais.

A relação intrínseca da cognição é entendida como um processo de assimilação, cujo objetivo é também modificar o processo de aprendizagem dos estudantes. Entretanto, a nos referirmos especificamente a estudantes com deficiência, observamos ainda mais a importância de transcender e provocar mudanças em condutas que normalizem os diferentes processos de aprendizagem.

Na perspectiva de que a atividade de ensino deve ser voltada para a promoção e ampliação do desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes com deficiência, é necessário promover condições que assegurem esse processo e, por conseguinte, se voltem para a formação das competências sociocognitivas. Logo, caracteriza-se por um processo que aproxima o ensino da busca de condições e que promove e assegura o desenvolvimento dos estudantes.

É importante esclarecer que a apropriação do conhecimento, assim como o seu desenvolvimento, está intrinsecamente ligada à atividade cognitiva na qual os estudantes estão inseridos. Os conteúdos fazem parte desse processo mental, cujo caminho investigativo é necessário para que o professor conheça e compreenda as peculiaridades de cada estudante de sua sala de aula. Libâneo (2009) afirma que os conceitos, as teorias, as habilidades, os valores e os procedimentos não têm validade sozinhos. É preciso observá-los como fundamento para direcionar as capacidades cognitivas e defini-las especificamente.

Em sua percepção, Davydov (1988) esclarece que os estudantes utilizam a abstração e a generalização para se ligarem a outras abstrações. Dessa forma, transformam as estruturas mentais que trazem o núcleo do conceito estudado, a fim

de que os estudantes possam e sejam orientados na assimilação e conceitos, perpassando do abstrato para o concreto. Nesse âmbito, os conceitos que os estudantes irão aprender e desenvolver em sala de aula não são considerados conhecimentos prontos, e sim objetos do conhecimento em si. Portanto, torna-se essencial a formação de conceitos diante do que é estudado, assim como a realização de tarefas de aprendizagem que estimulem as operações mentais.

Del Prette e Del Prette (2017) abordam o conceito de competência social como sinônimo de habilidades sociais, relacionando-os por sua proximidade ao enfatizar como o desempenho do estudante acontece diante das situações a que ele é submetido em sua amplitude. Assim, ao se referir à competência social, consideram como meio de avaliar o desenvolvimento do desempenho diante das situações vivenciadas de modo individual. Entretanto, apesar de sua proximidade, cada conceito apresenta suas características definidas. Estudantes que tenham amplas habilidades seriam caracterizados como mais competentes socialmente. Logo, encaixam-se num patamar de comportamentos que são obtidos ao longo das interações sociais e dos relacionamentos com os pares.

Del Prette e Del Prette (2008) afirmam que as habilidades sociais trazem como característica uma relação com as respostas obtidas diante dos eventos que levam à interação social, bem como os estímulos discriminativos e observados que se estabelecem pela definição de respostas, as quais se definem como habilidades sociais. Dentre estas, estão as habilidades sociais de comunicação, solução de problemas interpessoais, empáticas, entre outras. Entretanto, as categorias são: responder, discordar, perguntar e outras.

No campo educacional, as habilidades influenciam diretamente no comportamento dos estudantes e, a partir da probabilidade, provocam efeitos diretos nesse processo. No entanto, o professor é inerente ao desenvolvimento desse papel social, além de ser o responsável pela avaliação e monitoramento das consequências dos comportamentos do estudante a partir de uma instrução educativa, observando, por fim, o que o estudante desenvolveu de fato.

As competências sociais são definidas a partir da vivência do estudante, ou seja, as interações sociais, sobretudo com os pares, o que resulta em competências sociais definidas. Entretanto, quando se remete aos estudantes com T.D.I., é necessário focar nos recursos facilitadores que auxiliam no desafio de lidar com as situações em que se encontram. Nessa esfera conceitual, as interações trarão

experiências essenciais para que as capacidades sociocognitivas se desenvolvam e sejam base para a aprendizagem do estudante com T.D.I.

A escola e, também, a interação entre os pares executam um papel fundamental ao proporcionar o desenvolvimento das competências sociocognitivas e permitir que o estudante observe comportamentos sociais e, nesse processo, reconheça modelos adequados por meio da observação. Vaz (2012) esclarece que é por meio da visualização de comportamentos que o estudante alcança suas competências pessoais por meio da atenção, motivação, reprodução, entre outras, as quais irão permitir o desenvolvimento de competências sociais que abrangem o ouvir, a partilha, o ceder e outros.

Considerando a importância de desenvolver relações de interação dos estudantes, é fundamental entender os significados dos comportamentos atribuídos, não se distanciando do papel das interações iniciais, as quais são protagonizadas ainda quando bebê pela mãe, e do afeto presente nessas relações para aquisição da linguagem. Keller (2002) traz esclarecimentos quanto ao desenvolvimento a partir da aquisição de uma matriz social básica, a qual se relaciona com o ambiente, o qual tem as mães como precursoras nesse processo. Tal fato torna perceptível que a mãe é a responsável pelo estabelecimento de interações entre o bebê e o meio ambiente, processo no qual deve acontecer de modo adaptado às habilidades da criança. Entretanto, o contexto no qual ocorrerá o desenvolvimento também é de fundamental importância, pois traz características específicas da mãe e do bebê, constituindo uma troca de elementos que, inclusive, se relaciona com a cultura na qual estão inseridos, bem como com os elementos sociais que a constituem.

Roazzi e Sperb (2013) explicam o desenvolvimento sociocognitivo como o que a criança constrói através do mundo social em que vive. É uma indicação do que é realizado pelas interações direcionadas à informação social, que diz respeito às emoções, intenções, pensamentos e às próprias vontades individual e do outro. Na ótica do comportamento, inclusive o agressivo, a resposta pode ser um desvio de soluções não pacíficas diante da situação, um processamento enviesado numa direção tendenciosa diante da situação em que se encontra.

Rodrigues (2004) faz uma relação desse tipo de desenvolvimento com crianças que sofreram maus tratos, e que, por conseguinte, se distanciam de atitudes pacíficas e se aproximam do estímulo agressivo ou potencialmente ameaçador. É um indicativo de um repertório de soluções restritas e próximas às alternativas limitadas e

agressivas, fato que mostra empatia reduzida e menor noção dos riscos que podem estar atrelados a uma atitude impulsiva.

A partir de um comportamento agressivo, a criança pode ser direcionada a pensar antes de agir ou refletir sobre suas ações. Dessa forma, é provável que sua atitude seja menos impulsiva e correta diante da circunstância em que esteja. Nessa direção, as situações podem ser dirigidas para que a criança pense, analise, observe e avalie o resultado de uma atitude impulsiva. Esse é o processo para aperfeiçoar sua adaptação psicossocial.

Entendemos também a necessidade de trazer aspectos quanto às competências socioemocionais, pois se direcionam ainda tanto às interações individuais quanto às sociais, que abrangem o cognitivo, emocional e comportamental. Logo, o enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais no cunho educativo também é necessário, visto que a escola traz fundamentos para formar cidadãos responsáveis e ativos nesse processo.

A base principal de compreensão das competências socioemocionais é o modelo dos Big Five (Cinco grandes fatores), cujo desenvolvimento vem da psicologia por meio do trabalho de Gordon Allport, que se volta para a abordagem da personalidade a partir de características que a compõem. Essas características foram agrupadas em: abertura a novas experiências, conscienciosidade, extroversão, amabilidade e estabilidade emocional (Valente, 2019). Alguns estudos mostram que o efetivo desenvolvimento das competências socioemocionais influencia significativamente para que os estudantes sejam mais presentes nas aulas, exercendo sua criatividade e tendo um bom aproveitamento na escola (Nakashima; Borges; Santos, 2015).

Diante do exposto, reiteramos que esta pesquisa, no âmbito das competências sociocognitivas, é necessária na realidade do município da Raposa, tendo em vista que possibilita a compreensão sobre como os estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual podem desenvolver seus conhecimentos e habilidades com foco nessa perspectiva e evidenciar aos professores a importância de serem inseridas metodologias significativas no cotidiano da sala comum.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: implicações de ensino para estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

O Ensino Fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, a qual deve ampliar o que foi vivido pelas crianças na Educação Infantil. Essa etapa traz o desafio de consolidar as competências e habilidades em uma fase de transitoriedade, quando são adquiridas aquisições importantes na vida escolar (BRASIL, 2018). Entretanto, no âmbito do ensino de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, observamos constantes desafios relatados pelos professores, sendo oportuno um estudo sobre a realidade local do município de Raposa-MA, que vise repensar as metodologias para potencializar o desenvolvimento cognitivo de estudantes com T.D.I.

Dessa maneira, o professor necessita de fundamentação teórica para compreender a sua função pedagógica por meio da formação contínua e colocar em prática ações que promovam o desenvolvimento mais amplo dos estudantes. Vale ressaltar que, nos primeiros anos de vida, a criança precisa de um trabalho efetivo. Pérez-Ramos e Pérez-Ramos (1992) enfatizam que a criança, desde os primeiros anos, mostra sinais de desenvolvimento das suas capacidades, como atenção, percepção, intencionalidade e memória. São sinais aos estímulos que foram provocados.

É imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre ações específicas para que o desenvolvimento integral da criança ocorra de fato. O planejamento, a observação, a pesquisa, a busca da família e da comunidade escolar são formas que alcançarão a criança como um todo e irão ser integrados ao meio social (Piovesan; Ottonelli; Bordin; Piovesan, 2018). Para tanto, é necessário instigar diferentes áreas de desenvolvimento dos estudantes, de modo a intervir nas interações sociais, na linguagem e no brincar. Em contrapartida, o cenário atual revela a necessidade de formação continuada para os professores, de modo que obtenham conhecimento para trabalhar com crianças que apresentam necessidades específicas.

Na prática cotidiana, o professor encontra desafios próprios que dizem respeito ao incentivo e desenvolvimento de modo eficaz da aprendizagem dos estudantes. Entretanto, no contexto da Educação Especial e Inclusiva, muitos professores ainda esbarram na falta de conhecimento teórico e, conseqüentemente, prático. Torna-se, então, imprescindível que o professor se capacite para atender adequadamente esse público, tendo em vista que essa formação é preconizada pela LDB nº 9394/96. No

art. 59, a lei cita que professores devem ter especialização adequada para atender os estudantes com deficiência em todas as modalidades de ensino (Brasil, 1996).

A partir da formação inicial, é substancial a superação da dicotomia entre teoria e prática, pois é nesse ponto de partida que os conhecimentos são direcionados para que o professor desencadeie atitudes reflexivas, compreenda a realidade que o envolve e atue na compreensão da heterogeneidade dos estudantes. O desafio é justamente a atuação de práticas mais inclusivas que valorizem as habilidades de estudantes com necessidades educacionais específicas, potencializando a aprendizagem (Fernandes, 2014).

Libâneo (2004) traz o entendimento de que a formação deve ter como domínio a reflexão a partir da atividade de aprendizagem, visto que há uma relação direta com a atividade pensada para aprender. Logo, as atividades de aprendizagem estariam ligadas aos fazeres que auxiliam no desenvolvimento teórico.

No campo da formação continuada emerge a possibilidade de o professor se atualizar para melhorar a sua prática profissional. Essa atualização se torna um processo de reflexão de paradigmas construídos no cotidiano escolar, já que, muitas vezes, o professor não se sente preparado suficientemente para receber um estudante com deficiência em sala de aula. Contudo, as responsabilidades de inclusão não devem ser ignoradas nos mais variados espaços, pois o respeito a si e ao outro faz referência às relações humanas privadas e públicas (Mazzotta, 2006). Vale considerar que a formação continuada é um processo necessário para proporcionar meios de desenvolver as competências e habilidades dos estudantes com deficiência, considerando as condições necessárias a que eles são colocados. Desse modo, eles são preparados para o futuro, a fim de extinguir barreiras de exclusão social.

As demandas aparecem no cotidiano escolar e, por isso, é necessário acompanhar tais realidades. É com esse intuito que a formação deve ser voltada para as necessidades que o professor tem ao se defrontar com estudantes que precisam de um profissional reflexivo. Ele precisa pensar em melhores metodologias a serem desenvolvidas.

A BNCC esclarece que o termo competência se relaciona com a mobilização de conhecimentos, ou seja, conceitos e procedimentos. São habilidades como práticas, cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores que ajudam na resolução de questões relacionadas à cidadania (Brasil, 2017). Bandura, Azzi e Polydoro (2008) evidenciam que a aquisição de competências abrangendo conhecimento factual e

metodológico pode ser direcionada à resolução de problemas cognitivos. Entretanto, para desenvolver a habilidade em estilos complexos de comportamento, o conhecimento procedural não é satisfatório.

Quanto à competência sociocognitiva, os estudantes com T.D.I. deverão também ser observados nos aspectos interacionais e de desenvolvimento em sala de aula, considerando os resultados alcançados diante do que é proposto. É essencial estimular os domínios cognitivos que possam ter e, conseqüentemente, potencializá-los. Silveira e Rodrigues (2015) enfatizam que o contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois proporciona que a linguagem também seja estimulada diante dos estados mentais.

Pancieria e Prezotto (2017) esclarecem que o planejamento de atividades contribui para o desenvolvimento da linguagem pelos estudantes, tendo em vista a relação intrínseca com o desenvolvimento sociocognitivo. Entende-se que é fundamental para que a criança avance mediante ao que é proposto pelo professor, ampliando seu conhecimento de mundo.

Frente às questões mencionadas acima, é essencial que o professor promova meios para que o estudante aprimore suas habilidades, amplie e as desenvolva a partir das proposições feitas em sala de aula. É necessário voltar-se para as especificidades de cada um.

Por fim, cabe aqui destacar as considerações de Schön (2000), Zeichner (1993), Stenhouse (1987) e André (2001), quando tratam do professor-reflexivo/pesquisador como aquele que investiga as atividades docentes e não somente busca meios para realizá-las ou torná-las mais dinâmicas. Esse profissional tem a finalidade de repensar a sua prática, sua ação docente e seus saberes, a fim de efetivar um processo de ensino-aprendizagem mais significativo aos participantes desse processo.

6 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, pois considera problemas práticos e existentes, enfatizando o meio e as formas de solucionar a problemática. Ferrari (1982, p. 171) destaca que “não obstante a finalidade prática da pesquisa, ela pode contribuir teoricamente com novos fatos para o planejamento de novas pesquisas ou mesmo para a compreensão teórica de certos setores do conhecimento”.

A pesquisa coloca o investigador diante da natureza de um fenômeno educativo à medida que é necessário conhecer as múltiplas determinações que o compõem da forma mais completa possível. Assim, não se pode chegar a esse conhecimento sem um caminho. Então, segundo Gil (2002), o estudo exploratório tem o objetivo de aproximar-se do problema para torná-lo mais claro, porém, tem como finalidade aprimorar ideias, dando destaque à prioridade de um planejamento flexível que direcione vários aspectos do fato em estudo.

No contexto de pesquisa que ocorre no âmbito de um mestrado profissional, uma das perspectivas é capacitar para a prática, visando atender às demandas sociais, organizacionais ou profissionais do mercado de trabalho (Brasil, 2009). Pesquisas dessa natureza têm relação direta com a prática docente no seu ambiente de trabalho. Fischer (2003) define que são voltadas para a aplicação de ações em um campo profissional devidamente definido, visando ao uso de conhecimentos e métodos científicos atualizados em situações que envolvam problemas reais e mais imediatos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, ao analisar as diversas literaturas relacionadas à temática pesquisada, utilizamos a pesquisa bibliográfica para ter um amplo alcance de informações e para apoiar a construção conceitual que envolve o objeto de estudo. A pesquisa bibliográfica permite um amplo leque de informações que apoia na melhor definição conceitual do objeto de estudo. Boccato (2006) esclarece que a pesquisa bibliográfica tem como finalidade buscar a resolução de um problema, pois traz subsídios para o conhecimento acerca da pesquisa realizada. Logo, é importante que o pesquisador organize um planejamento que perpassa pelo processo da pesquisa, bem como pela sua definição temática.

Nesta etapa, é válido analisar teóricos que tratam do tema e que amparem seus estudos à luz de teorias contemporâneas, sugerindo metodologias que permitam o

desenvolvimento de crianças com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual no Ensino Fundamental anos finais.

Diante do contexto da pandemia de COVID-19, como forma de evitar o contato com participantes que estiveram na fase da coleta de dados, foram seguidas as orientações do ofício circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, o qual esclarece que o contato deve ser de modo virtual, não presencial, resguardando todos os direitos aos participantes envolvidos nessa etapa. Entretanto, o art. 5º da Instrução Normativa nº 04/2020, PPGEEB/UFMA, aprovou a opção de realizar a pesquisa híbrida, visto que pode ser remota ou presencial, salvaguardando-se os protocolos de segurança (UFMA, 2020).

É importante explicitar que, diante da abordagem do problema, a pesquisa realizada se classifica enquanto pesquisa qualitativa, pois, segundo Denzin e Lincoln (2006), ela envolve uma abordagem interpretativa do mundo. Pesquisas dessa natureza entendem como fundamentais os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Vieira e Zouain (2005) mostram a necessidade do depoimento dos atores sociais envolvidos, bem como os discursos e a contribuição transmitida por eles.

Esta pesquisa consiste numa proposta de intervenção baseada numa proposta pedagógica a partir de um problema real, observado no cotidiano e que foi acompanhado como se desenvolve na prática. Sato (2008) explicita que a pesquisa-intervenção é um meio de aproximar os “pesquisadores profissionais” do coletivo. É um processo que envolve uma negociação entre os envolvidos e os que dependem das circunstâncias presentes. Logo, a pesquisa-intervenção se caracteriza pela criação de um campo de problematização, que visa instaurar tensão entre representação e expressão.

Em complemento, Damiani *et al.* (2013) definem intervenção como investigações cujos elementos como planejamento e mudanças agreguem benefícios ao processo de aprendizagem em que se inserem. Esses benefícios podem ser a promoção de avanços no processo de aprendizagem dos estudantes, sem deixar de avaliar as interferências realizadas nesse processo. As pesquisas de intervenção são de natureza aplicada, pois têm como objetivo levar soluções aos problemas reais e práticos (Damiani *et al.*, 2013).

Ademais, esta pesquisa privilegia a compreensão das metodologias utilizadas pelos professores na U.I. Jarbas Passarinho, no município de Raposa/MA, para

desenvolver a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Para tanto, foram identificadas as concepções teórico-metodológicas que asseguram o trabalho dos professores com crianças com T.D.I.

Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada, a qual é “adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (Selltiz; Wrightsman; Cook, 1967, p. 273).

6.1 Participantes

A pesquisa desenvolvida teve como amostra três (3) professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental e uma (1) supervisora pedagógica da escola.

6.2 Critérios de inclusão e exclusão de participantes

Como forma de selecionar as participantes da pesquisa, definimos alguns critérios que são detalhados a seguir:

6.2.1 Critério de inclusão das professoras

- Professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental da U.I Jarbas Passarinho que atuem com estudantes com T.D.I;
- Professores efetivos;
- Professores que atuem com um tempo mínimo de 1 semestre com estudantes com T.D.I;
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

6.2.2 Critério de exclusão de professoras

- Professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental que estejam em processo de aposentadoria ou em licença de qualquer natureza.

6.2.3 Critério de inclusão da supervisora

- Supervisora que esteja na rede de ensino com um tempo mínimo de 1 semestre;
- Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado;

6.2.4 Critério de exclusão da supervisora

- Supervisora que não esteja na rede municipal com um tempo mínimo de 1 semestre.

6.3 Procedimentos

Inicialmente, solicitamos autorização da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação de Raposa-MA (SEMED), e, posteriormente providenciamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a autorização e assinatura dos participantes da pesquisa, como podemos observar nos (anexos A e apêndice A). Seguimos, então, com o andamento das etapas da pesquisa por meio de um roteiro de atividades (apêndice E)

Ademais, também foi definida a escola lócus da pesquisa, assim como solicitadas as devidas autorizações e aprovações. Em seguida, foi realizada uma Revisão de Literatura, a fim de fundamentar e enriquecer o caminho metodológico da pesquisa com vistas à conclusão do trabalho. Azevedo (2016) afirma que a revisão de literatura corresponde a um levantamento do corpus da teoria existente a respeito do tema pesquisado, logo, é evidente que direciona o estabelecimento das teorias já apropriadas, além de destacar as relações entre as teorias já existentes. Assim, a revisão de literatura foi essencial por permitir a busca de estudos no tocante ao Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, diante das competências sociocognitivas voltadas aos estudantes dos Anos Finais.

O contato presencial na escola aconteceu no mês de setembro de 2022, numa reunião agendada com o gestor da escola, a fim de explicar o objetivo da pesquisa e apurar informações prévias repassadas pela SEMED Raposa, considerando os estudantes com T.D.I da escola. Nesse encontro foi disponibilizada a carta de apresentação emitida pelo PPGEEB (anexo B) e a autorização de pesquisa

encaminhada pela SEMED (anexo A). É importante ressaltar que, devido ao cenário pandêmico vigente, foi seguido o art. 5º da Instrução Normativa nº 04/2020, PPGEEB/UFMA, o qual aprovou a opção de realizar a pesquisa de forma remota ou presencial, salvaguardando-se os protocolos de segurança (UFMA, 2020). Por isso, o nosso contato se deu de forma restrita e com limitação de tempo e horários.

No primeiro encontro com a supervisora, em outubro de 2022, ressaltamos o objetivo da pesquisa, apresentamos o TCLE e explicamos como seriam executadas as etapas seguintes, bem como a logística interna para os encontros com os professores.

Seguimos para as etapas posteriores. Na primeira reunião realizada no mês de novembro foram explicados os procedimentos da pesquisa, como se daria a proposta de intervenção com os docentes que ensinam estudantes com T.D.I e a identificação das metodologias que estão a ser desenvolvidas no âmbito das competências sociocognitivas. Damianni *et al.* (2013) enfatizam que, para a execução do método de intervenção, é necessário ter planejamento, criatividade do ponto de vista do pesquisador, utilização de diálogo com a teoria estudada para compreender a realidade pesquisada e intervenção desenvolvida.

Conseguimos realizar três encontros com as participantes com foco formativo para explicar o objetivo da pesquisa, como seria a construção da proposta de intervenção, suas etapas e esclarecimentos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os formulários, como questionários e entrevistas, foram elaborados no *Google Forms* e encaminhados através do *WhatsApp* para as participantes da pesquisa. Entretanto, com a proximidade das avaliações finais dos estudantes previstas no calendário escolar do município de Raposa-MA e, ainda, com o recesso das festividades de fim de ano, a devolução dos questionários foi postergada. Por isso, as devolutivas aconteceram somente no mês de janeiro. Após isso, iniciamos prontamente as análises.

Posteriormente às reuniões, formalizamos o produto educacional com base nas propostas sugeridas pelas participantes da pesquisa, com destaque para as observações de acordo com a realidade dos professores junto aos seus estudantes com T.D.I.

6.4 Local de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na U.I. Jarbas Passarinho pertencente à rede municipal de ensino, situada no município de Raposa-MA, no bairro Araçagi, com mais de 15 anos de existência. É a única escola que atende somente aos estudantes dos Anos Finais do polo 3.

Figura 2 - Local da pesquisa



Fonte: retirada do site www.raposa.ma.gov.br

A U.I. Jarbas Passarinho atende cerca de 303 estudantes, sendo no turno matutino 156 e no turno vespertino 147. Em termos estruturais, a escola tem 08 salas em funcionamento, 5 em cada turno. Tem 01 sala de professores, 01 refeitório e 01 banheiro acessível.

É importante citar que, por ser realizada em um contexto pandêmico, a pesquisa foi desenvolvida como proposta de intervenção. Destaca-se que a escolha da escola de pesquisa se deu após levantamento solicitado à equipe EMSER da Semed do município de Raposa-MA sobre o quantitativo de estudantes com T.D.I nas escolas da rede municipal, com interesse em escolas dos anos finais. Esse levantamento está detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 - Levantamento de estudantes com T.D.I no município de Raposa-MA

ESCOLA	Nº DE ESTUDANTES	ANO	TURNO
U.E Maria Rosa Reis Trindade	2	5º	Vespertino
		7º	Vespertino
U.I Sarney Filho	3	6º	Vespertino
		8º	Vespertino
		EJA	Noturno
U.I Criança Esperança	5	6º	Matutino
		8º	Vespertino
U.E Socorro Magalhães	1	4º	Vespertino
U.I Jarbas Passarinho	2	7º	Vespertino
U.E Manoel Batista	1	5º	Vespertino

Fonte: Equipe Multiprofissional da Semed de Raposa-MA (2022).

Os dados acima correspondem aos estudantes matriculados no ano de 2022, cujo acompanhamento aconteceu no primeiro semestre, de modo remoto, segundo normativa municipal, levando-se em consideração o contexto da pandemia e orientações da Semed.

6.5 Instrumentos de coleta de dados

Nesta pesquisa foram utilizados questionários para identificar o conhecimento dos professores. Conforme Gil (1999), o questionário é caracterizado por utilizar a investigação para elaboração de questões que serão apresentadas aos participantes da pesquisa, a fim de conhecer a realidade vivenciada, opiniões, inquietações e interesses de todos os envolvidos.

Utilizamos ainda entrevistas semiestruturadas, a fim de que os participantes também contribuíssem com o processo de investigação, entretanto, mantivemos a objetividade. Triviños (1987) deixa claro que esse tipo de entrevista se relaciona com conhecimentos teóricos e hipóteses direcionadas a partir do estudo desenvolvido, assim como com novas hipóteses que surgem à proporção das respostas dos

participantes, com o objetivo de que estejam dentro do que é colocado pelo pesquisador.

6.6 Análise de dados

Consiste, primeiramente, na análise prévia do cotidiano da sala de aula. O propósito é levantar informações, de modo que seja feita uma observação livre, tabulação das informações fornecidas nos questionários e entrevistas respondidas pelos participantes da pesquisa.

A análise do conteúdo seguiu a linha de Laurence Bardin (2006), considerada uma literatura de referência nesse âmbito a partir da classificação dos elementos que fazem parte de um conjunto. Logo, a autora assegura a organização de fases correspondentes para análise, visto que não devem ser tratadas com rigidez, e sim envolver a investigação científica.

Frente às informações construídas, esse método permitiu trazer reflexões sobre os resultados da pesquisa de intervenção pedagógica, considerando os variados elementos obtidos durante o estudo da metodologia de ensino, utilizada pelos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental para desenvolver as competências sociocognitivas dos estudantes com T.D.I.

6.7 Riscos e Benefícios

A pesquisa apresentou risco mínimo aos participantes envolvidos, porém pode haver oposição ao responder perguntas da entrevista e questionário, bem como rejeição ao uso de registros fotográficos e filmagens, cuja exposição acontece de modo não calculado. Ressalvamos que foi fornecido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para subsidiar a clareza da informação.

A pesquisa mostrou-se benéfica ao levar ao município de Raposa-MA, por meio de um e-book, contribuições para que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município desenvolvam metodologias diferenciadas junto aos estudantes com T.D.I., matriculados na rede municipal de ensino.

6.8 Considerações éticas

Visando ao desenvolvimento desta pesquisa, foi feita a solicitação de autorização para a Secretaria Municipal de Raposa-MA e posterior submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão, segundo designação da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/16 CNS/MS, que envolve pesquisas com seres humanos. As informações foram coletadas após a aprovação do CEP.

As participantes da pesquisa foram salvaguardadas de exposição desnecessária, sem discriminação e prejuízo por aceitarem fazer parte da pesquisa. Todos os envolvidos estão cientes do que foi realizado por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa garantiu ainda o anonimato ao não citar nomes dos pesquisados no texto, os quais foram substituídos por designações P1, P2 e P3.

6.9 Impactos esperados

Pretendemos com esta pesquisa trazer contribuições, primeiramente aos professores de nível municipal, quanto à temática do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, a fim de que possam ter um conhecimento mais amplo e direcionado sobre essa temática, além de usar o conhecimento adquirido no desenvolvimento de sua prática docente cotidiana.

Buscamos também fornecer metodologias que favoreçam a construção e o diálogo com os professores que atuam diretamente com estudantes com T.D.I, levando-se em consideração as especificidades desses estudantes matriculados no município de Raposa-MA. Para tanto, foi produzido um e-book para o ensino dos estudantes com T.D.I na sala comum do ensino regular. Esse material foi baseado nas competências sociocognitivas e na proposta de intervenção feita com professoras, pois potencializará as habilidades e competências dos estudantes.

Por meio desta pesquisa, esperamos que pesquisadores tenham interesse pela temática desenvolvida, a fim de que sejam promovidos estudos no contexto estudado. Ademais, entendemos como primordial o incentivo à formação continuada, cujo intuito é capacitar os professores da rede municipal para que assegurem habilidades para auxiliar os estudantes com T.D.I na sala comum.

6.10 Proposta de Intervenção

Esta pesquisa trouxe contribuições aos professores do município de Raposa-MA sobre a temática do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, a fim de que tenham um conhecimento diversificado e direcionado ao desenvolvimento de estudante com T.D.I. Essas contribuições fornecem subsídios para o direcionamento correto no que tange às competências sociocognitivas.

Com o objetivo de desenvolver a proposta de intervenção e levando em consideração o contexto da pandemia de COVID-19, foram realizados três encontros formativos com professores do Ensino Fundamental da U.I. Jarbas Passarinho, localizada no município de Raposa-MA. Entretanto, previamente, foi feito um levantamento de informações por meio da Equipe Multiprofissional da Secretaria Municipal de Educação da Raposa-MA para verificar o quantitativo atualizado de estudantes com laudo de T.D.I matriculados nos anos finais na rede municipal. Por conseguinte, tivemos a necessidade de realizar encontros de apresentação da pesquisa, objetivos e etapas do seu desenvolvimento; entrevista com os professores desse nível de ensino e supervisora escolar; e aplicação do instrumento de pesquisa (questionário elaborado pela plataforma *Google Forms*), o qual foi disponibilizado de forma impressa e, posteriormente, enviado via *WhatsApp* para as professoras e supervisora.

Por conta do período pandêmico, que foi simultâneo à etapa inicial da proposta de intervenção, o produto foi elaborado segundo os resultados obtidos da proposta de intervenção com os professores dos anos finais de estudantes com T.D.I. Cabe ressaltar que o e-book, como produto desta pesquisa, foi constituído por uma proposta de intervenção realizada, voltado para metodologias de ensino de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e para competências sociocognitivas.

Assim, sua construção se deu com atividades pedagógicas direcionadas para a prática do professor diretamente com estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Os direcionamentos foram detalhados e constituídos por procedimentos. Também foi composto por conteúdos e objetivos a serem alcançados, além de habilidades que são desenvolvidas com o uso da metodologia direcionada para tal estrutura.

6.11 Produto

A construção do produto desta pesquisa tem o objetivo de trazer conhecimento sobre a questão central deste estudo. É um material pedagógico que tem a proposta de intervir na aplicação de metodologias de ensino para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e que desenvolvam e estimulem habilidades de estudantes com T.D.I., priorizando as competências sociocognitivas. O produto desenvolvido foi um e-book, considerando a necessidade de tê-lo como forma de materializar e socializar a produção da pesquisa desenvolvida no mestrado profissional.

Esse tipo de material é um elemento obrigatório orientado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão responsável pelas normas que direcionam os Programas de Pós-Graduação em Gestão da Educação Básica (PPGEEB). Por esse motivo, é necessário conhecer que a implementação do e-book é um material facilitador a partir de sua utilização, pois trata-se de um livro digital que traz diversos conteúdos, cuja ampliação do conhecimento é significativa e interativa. A escolha desse produto se efetivou pela nossa crença de que, na era digital, é uma proposta atual e de relação direta com a tecnologia digital em ascensão.

Partindo desse pressuposto, é um elemento fundamental para a formação continuada dos professores, pois traz na questão central subsídios de orientações e direcionamentos aos docentes. Esse material poderá ser utilizado em sala de aula e tem o objetivo de promover o desenvolvimento dos estudantes.

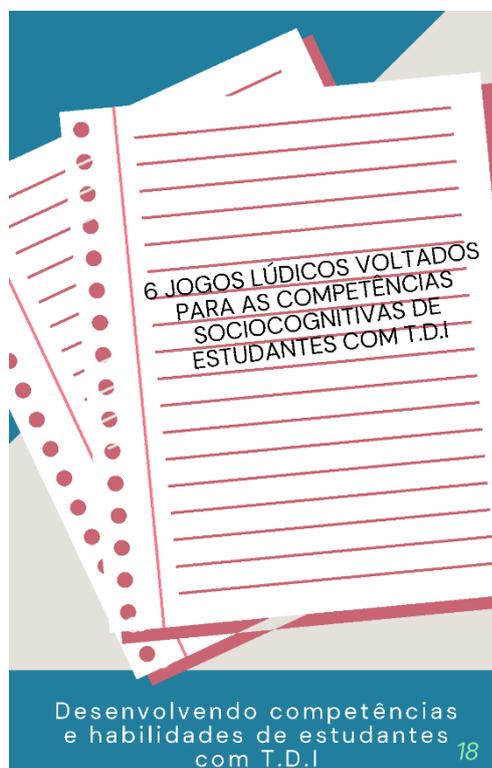
O e-book proposto será disponibilizado aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Raposa-MA, com acesso direto e disponibilizado em formato amplo, direcionado para celulares, notebooks, tablets, ou seja, com acesso difundido aos professores de outras redes de ensino. As seções correlacionadas do e-book foram organizadas seguindo o desenvolvimento das etapas da proposta de intervenção, direcionadas pelos instrumentos de pesquisa e coleta de dados. Foi indispensável privilegiar informações claras e destinadas aos participantes desta pesquisa.

O e-book tem uma organização que prioriza conteúdos descritivos, objetivos, competências sociocognitivas a serem desenvolvidas e orientações aos professores, destacando metodologias de ensino para o trabalho com estudantes com T.D.I. Portanto, em termos estruturais, o e-book possui uma apresentação e mais quatro seções, cada uma com uma temática específica.

Na apresentação temos uma acolhida, que é um convite para que o leitor aprecie o material disponibilizado e conheça o seu objetivo. Além disso, evidencia a importância do professor na indicação de metodologias que desenvolvam as competências sociocognitivas dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual.

A primeira seção volta-se para o conhecimento de conceitos direcionados às competências sociocognitivas na perspectiva da BNCC, além de destacar a relação entre competências e habilidades. Na segunda seção, temos elementos do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, voltados para a sua compreensão histórica nos âmbitos internacional, nacional e local. Na terceira seção, abordamos as metodologias na perspectiva das competências sociocognitivas para o ensino de estudantes com T.D.I, com destaque para dicas que podem contribuir com a prática do professor dos Anos Finais. Por fim, na quarta e última seção destacamos a importância de jogos lúdicos e seus objetivos para o desenvolvimento das aulas. Também são dadas sugestões **que se** estendem a diversas habilidades dos estudantes com T.D.I, como observamos na Figura 3:

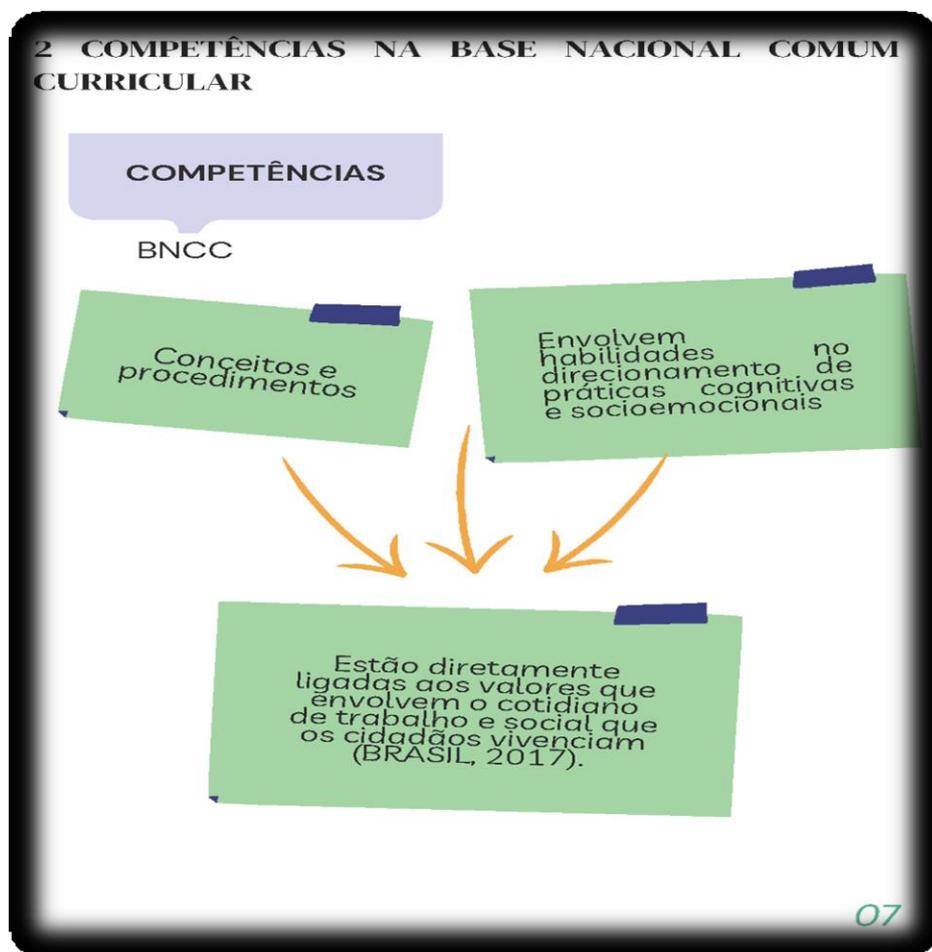
Figura 3 - Seção voltada para propostas lúdicas



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Assim, pretendemos que o produto educacional desta pesquisa seja de grande contribuição para enriquecer as metodologias dos professores dos Anos Finais e, por conseguinte, expandir as competências e habilidades dos estudantes com T.D.I. Reiteramos que o e-book é fruto de reflexões acerca da prática das professoras, além do maior entendimento das especificidades dos estudantes com T.D.I. no âmbito das competências sociocognitivas. Assim, elaboramos uma síntese sobre as competências com base BNCC, como verifica-se na Figura 4:

Figura 4 - Esquema sobre as competências



Fonte: elaborado pela autora (2023).

7 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção apresentamos os dados e a discussão dos resultados visando responder aos objetivos desta pesquisa, os quais estiveram presentes durante todo o processo de investigação. Desta forma, relembramos os referidos objetivos a seguir: I- identificar o conhecimento dos professores sobre as especificidades de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, no que tange à aplicabilidade de metodologias de ensino; II- verificar a atuação pedagógica dos professores frente aos estudantes com T.D.I. na sala comum do ensino regular; III- descrever as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelos professores centradas nas competências sociocognitivas dos estudantes com T.D.I.; IV- propor um e-book com base nas competências sociocognitivas sobre metodologias de ensino para o ensino de estudantes com T.D.I., destinado aos professores da sala comum do ensino regular.

Levando-se em consideração o contexto da pandemia de COVID-19, diante de um cenário inesperado e totalmente sem previsibilidade, este influenciou diretamente a realização da pesquisa, pois passamos a vivenciar um contexto atípico mundialmente e que afetou também as pesquisas científicas. Por conta disso, o instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário através da ferramenta digital *Google Forms*, disponibilizado por meio de *WhatsApp* para cada participante da pesquisa. Velloso (2014) traz a reflexão de que as novas tecnologias se relacionam diretamente com a interatividade, além da conexão entre o envio e o recebimento de informações.

Ressaltamos que houve contato presencial na escola de pesquisa, o qual oportunizou conhecer o gestor, a supervisora e as professoras, proporcionando a apresentação da pesquisa, dos documentos de colaboração voluntária ligados à investigação e definição da logística dos posteriores encontros formativos com as participantes do estudo. Nesse momento inicial também foram identificadas as professoras **dispostas** a participar da pesquisa, assim como as áreas de conhecimento de cada uma que tinha relação direta com estudantes com T.D.I.

Com vistas a uma melhor sistemática de identificação das informações fornecidas nos questionários, buscamos organizá-las no Microsoft Excel, por meio da importação dos dados para planilhas. Dessa forma, a organização se deu pela análise gráfica e porcentagem.

Como forma de organização das informações dos questionários, elaborado com perguntas abertas e fechadas, optamos pela uniformização em gráficos, a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977), considerando as seguintes fases: pré-análise, como fundamental para avaliação do material de análise, perpassando pela formulação de hipóteses e objetivos; exploração do material, quando tivemos o processo de codificação das respostas disponibilizadas; e tratamento dos resultados, momento em que se faz uma relação entre o aporte teórico e os resultados obtidos, condicionantes para a conclusão da pesquisa.

A delimitação das participantes da pesquisa se deu a partir dos critérios de inclusão e exclusão já citados na seção anterior, resultando em 3 professoras e 1 supervisora pedagógica da escola.

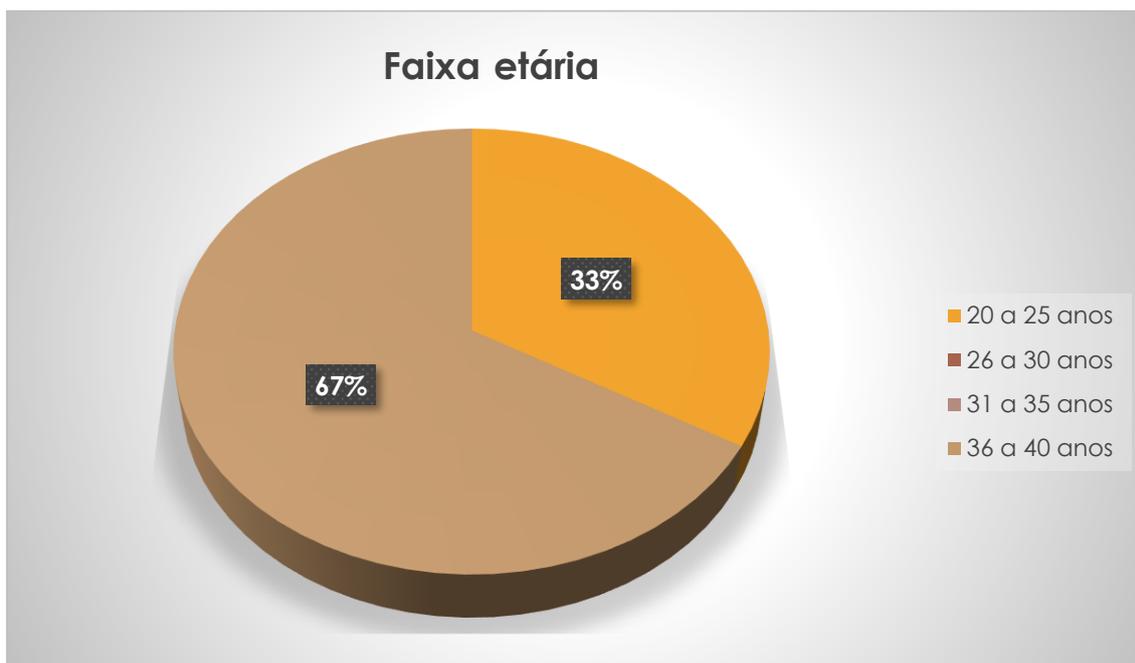
De modo a entender a sistemática da análise de dados nesta pesquisa, observaremos abaixo a estruturação da seção, dividindo-a da seguinte forma: A) Perfil formativo das professoras participantes da pesquisa; B) Análise do entendimento de professoras e supervisora sobre o T.D.I; C) Campo formativo e direcionamentos no âmbito educacional diante das observações feitas pelas professoras.

7.1 Perfil formativo dos professores e supervisora participantes da pesquisa

Nesta subseção apresentamos as primeiras análises referentes às perguntas iniciais do questionário (APÊNDICE B), cujo direcionamento foi dado às professoras e supervisora pedagógica, com o objetivo de entender o perfil formativo das participantes da pesquisa.

As professoras escolhidas atuam do 6º ao 9º ano. A escolha por essas participantes se deu pelo fato de terem estudantes com T.D.I em suas turmas. Importante citar que todas as participantes responderam ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo a colaborar positivamente com a pesquisa. Relacionamos abaixo primeiramente as informações quanto à caracterização das participantes da pesquisa.

Vale reiterar que totalizaram 3 professoras e 1 supervisora, por isso, quanto aos dados relativos a esta última participante, por se tratar de apenas uma, a respostas não serão identificadas nos gráficos. Entretanto, discorreremos sobre os dados relevantes e sobre a relação com os referenciais teóricos da pesquisa.

Gráfico 5 - Caracterização das participantes

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Diante da necessidade de aprofundar informações sobre o perfil das participantes da pesquisa, na amostra realizada, 33% das professoras se encaixam na faixa etária entre os 20 e 25 anos de idade, e 67% entre 36 e 40 anos. Quanto à supervisora pedagógica, esta informou que sua faixa etária compreende os 36 e 40 anos. Observamos por meio dos dados que a maior parte das professoras da escola não ultrapassa os 40 anos de idade, tendo apenas uma professora com menos de 26 anos.

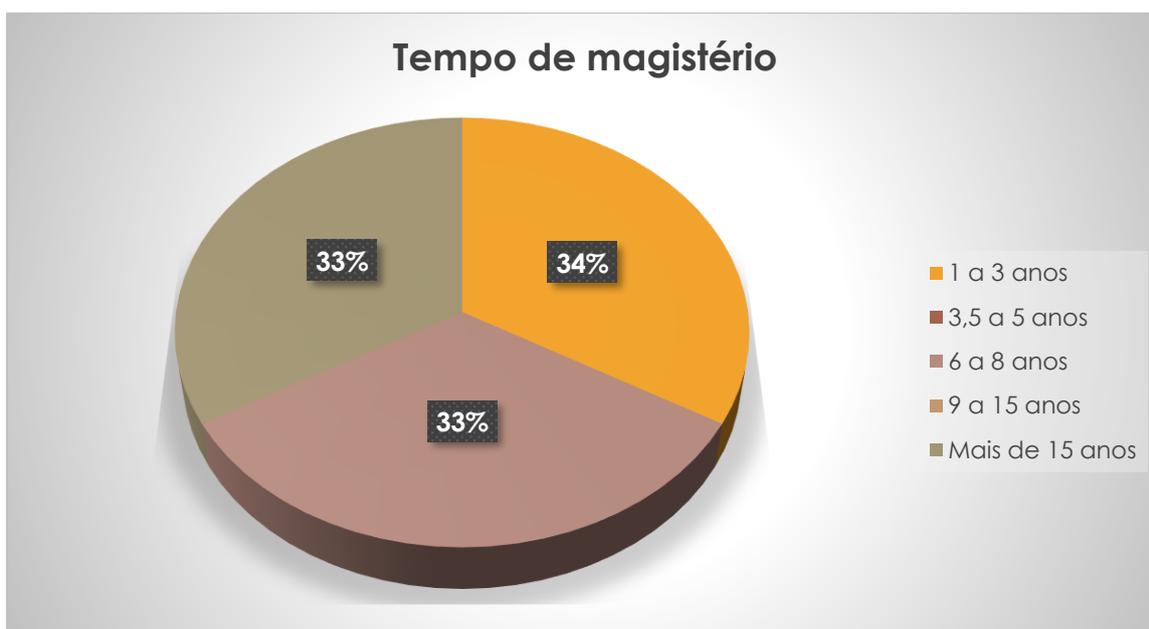
Quanto ao nível de ensino em que atuam, 100% das professoras atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois a escola pesquisada é voltada apenas para esse nível de ensino. Entretanto, uma das professoras informou que atua também na área de gestão escolar em outra escola, porém, para fins de informação dos dados, manteremos a porcentagem referente ao nível de ensino. Atrémos também esse dado à supervisora, pois a sua atuação se restringe somente a essa escola do município.

O Gráfico 6 abaixo ilustra os dados acerca do nível de atuação.

Gráfico 6 - Nível de atuação

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Na busca de mais informações sobre o tempo de atuação das professoras, buscamos identificar o tempo de magistério, pergunta também indicada para a supervisora. Obtivemos os seguintes dados disponíveis no Gráfico 7:

Gráfico 7 - Tempo de magistério

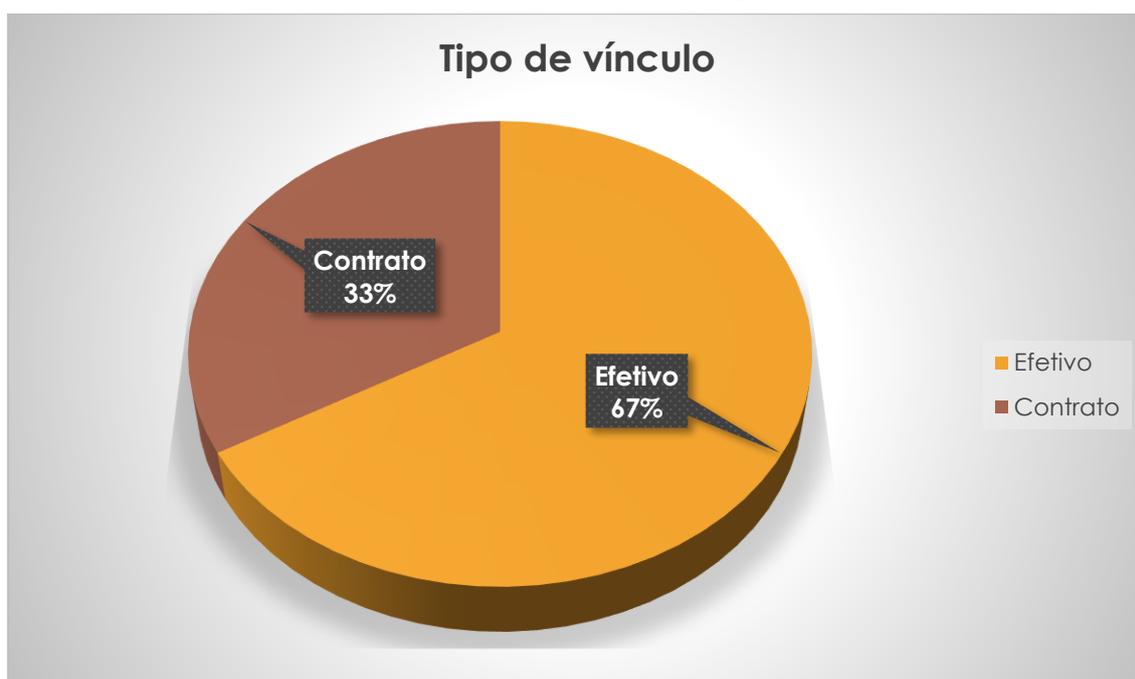
Fonte: dados da pesquisa (2023).

Quanto ao tempo de magistério das professoras, constatamos que 34% possuem entre 1 e 3 anos de atuação, 33% entre 6 e 8 anos e 33% têm mais de 15 anos de profissão. Já a supervisora informou ter entre 6 e 8 anos de atuação no magistério, mas não especificou o tempo de atuação na área de supervisão.

Diante desses dados, é importante enfatizar a relação do tempo de magistério com os saberes adquiridos, pois estes também são construídos diante das experiências vividas. Essa é uma relação temporal a partir da necessidade de adquirir conhecimentos, competências e habilidades, além de um conjunto de atitudes que são adquiridas ao longo das situações na atuação do magistério.

Quando questionadas sobre o tipo de vínculo com o município, a supervisora informou ser efetiva por meio de concurso público. Assim, no Gráfico 8 temos:

Gráfico 8 - Vínculo empregatício

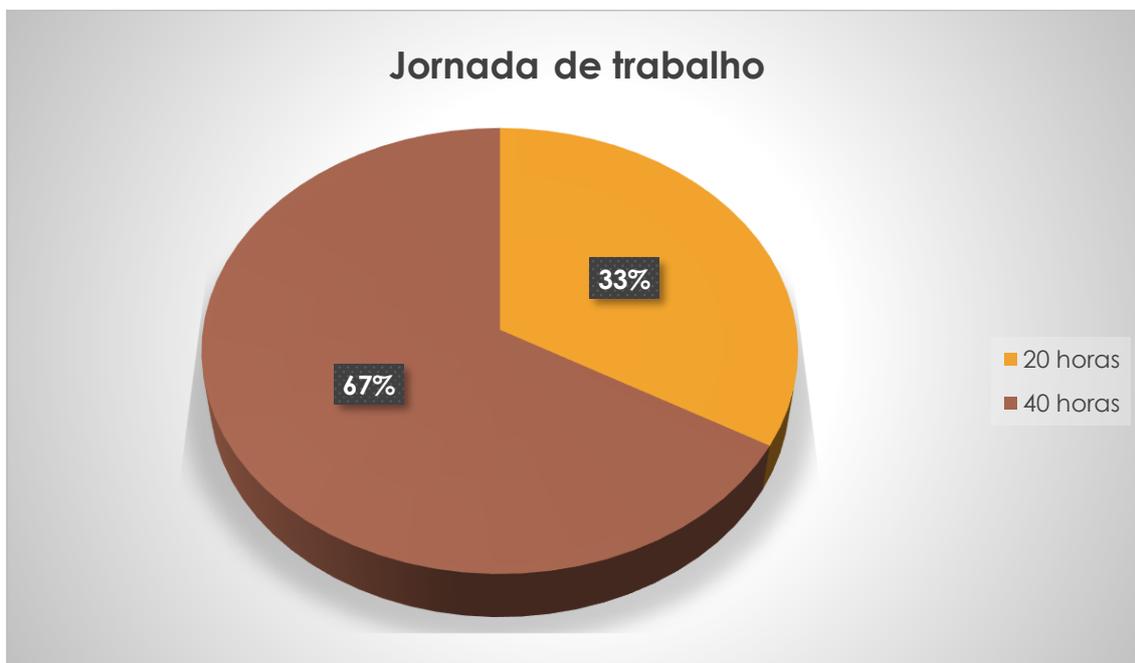


Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados revelam que 67% são servidores efetivos e 33% têm vínculo por meio de contrato. Portanto, esse é um quantitativo bastante significativo e relaciona-se à valorização profissional como elemento da política educacional. Além disso, permite que o professor acompanhe continuamente os estudantes e, dessa maneira, planeje ações em curto, médio e longo prazos visando ao desenvolvimento dos estudantes com T.D.I. Quanto à supervisora, seu vínculo é efetivo no quadro da rede municipal.

Em relação à jornada de trabalho, os servidores do município de Raposa-MA podem cumprir duas jornadas: 20 horas ou 40 horas semanais. Logo, as participantes da pesquisa informaram os seguintes dados, conforme ilustrado no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Jornada de trabalho



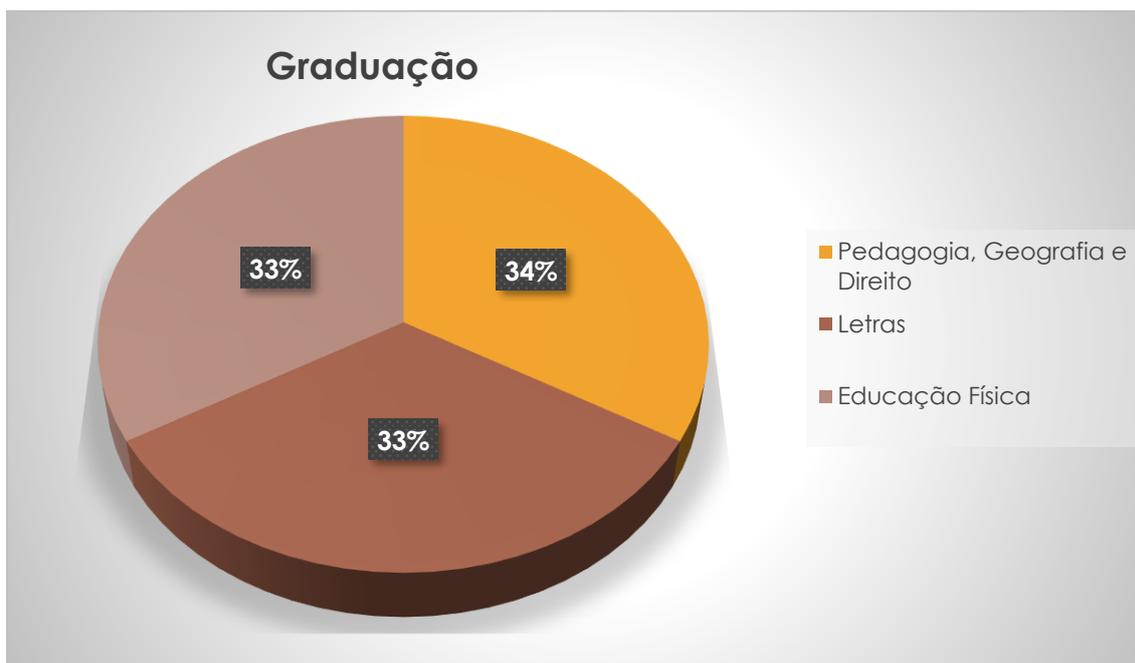
Fonte: dados da pesquisa (2023).

De acordo com o informado, 33% das professoras têm vínculo de 20 horas semanais e 67% de 40 horas semanais. A supervisora informou ter vínculo de 40 horas semanais. Consideramos importante a maior parte da amostra ter vínculo de 40 horas, pois, dessa maneira, as professoras conseguem acompanhar os estudantes durante toda a semana, oferecendo uma continuidade no atendimento do estudante com T.D.I. A supervisora também acompanha os professores dos turnos matutino e vespertino.

No que se refere ao dado sobre trabalhar em outra instituição, as três professoras, ou seja, 100% das professoras da amostra informaram ter outro vínculo na rede privada. A supervisora manteve a informação sobre ter outro vínculo na esfera privada.

Com vistas a conhecer o nível de graduação das participantes da pesquisa e ter informações sobre a área de conhecimento de cada participante da pesquisa, obtivemos os seguintes dados dispostos no Gráfico 10:

Gráfico 10 - Graduação



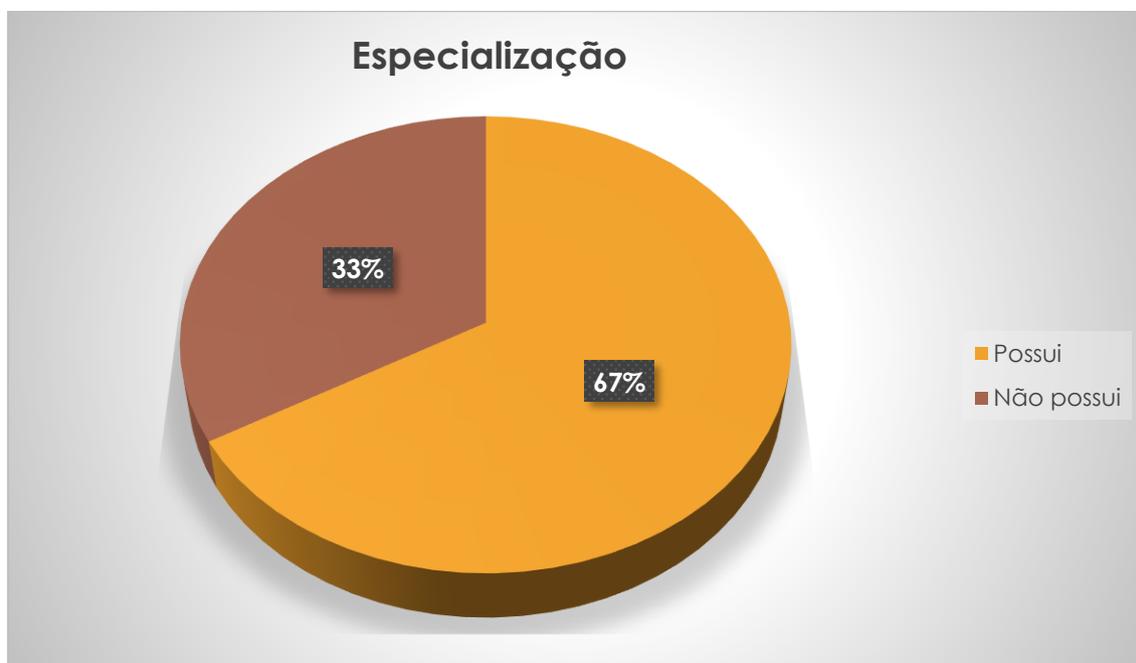
Fonte: dados da pesquisa (2023).

De acordo com os dados informados, uma professora, que corresponde a 33% da amostra, tem formação em Pedagogia, Geografia e Direito, 33% em Educação Física e 33% em Letras. Essas informações são significativas, pois apontam que todas as professoras estão habilitadas para lecionar nas disciplinas em que são regentes, levando-se em conta o art. 62 da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que esclarece a formação em nível de ensino superior para atuar na Educação Básica (Brasil, 1996). Somente uma professora possui três cursos de graduação, sendo um deles o curso de Bacharelado em Direito, conforme citado em seu questionário.

Quanto à supervisora da escola, esta informou ter o curso de graduação em Pedagogia. É importante reiterar que, no município de Raposa-MA, usa-se o termo supervisora, já que coordenador(a) remete à coordenação de nível e modalidade. Dessa maneira, a profissional é responsável por acompanhar a escola pesquisada nos turnos matutino e vespertino, com funções ligadas ao fazer pedagógico e atreladas a várias atribuições. Garcia e Silva (2017) esclarecem que essa função é ligada diretamente à viabilização, integração e articulação do fazer pedagógico, permitindo que o trabalho pedagógico se torne essencial para que exista a colaboração na escola.

Ainda quanto ao entendimento sobre a busca de formação continuada das professoras, temos os seguintes dados no Gráfico 11:

Gráfico 11 - Formação continuada



Fonte: dados da pesquisa (2023).

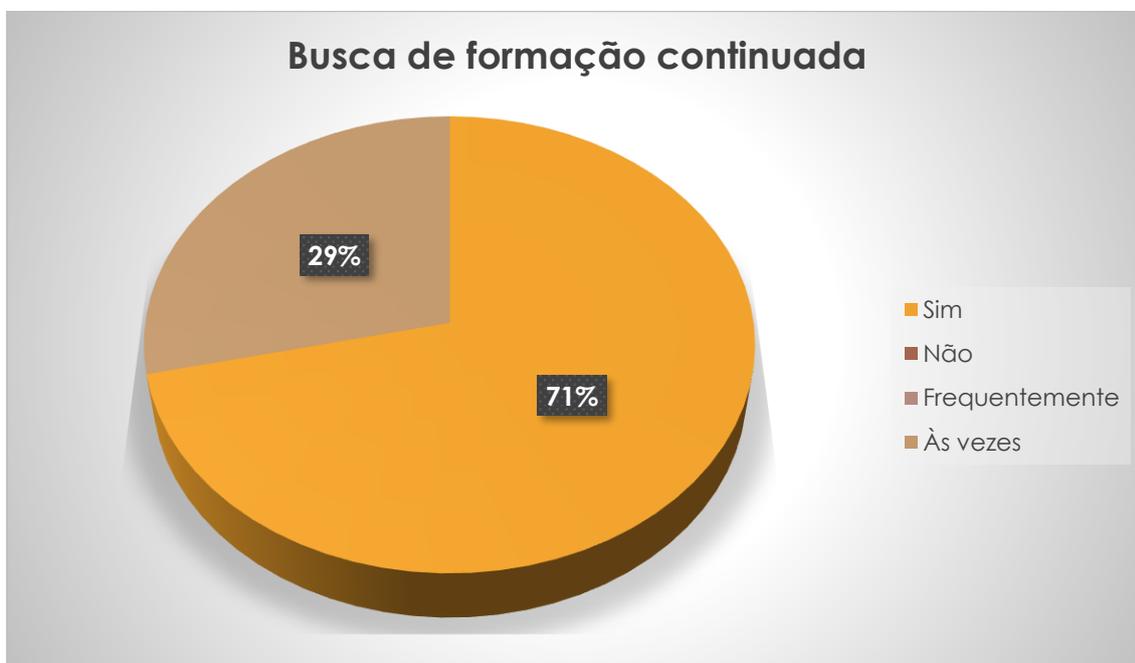
De acordo com as informações, 33% das professoras não possuem especialização. Tal dado chamou a atenção pelo fato da importância de buscar formação continuada. No entanto, 67% informaram que possuem curso de especialização, o que demonstra significativa importância para a mudança do processo educacional. Contudo, deve ser relevante para a aplicabilidade do fazer docente, para o professor reflexivo que busca mudança na perspectiva de trabalho e para o desenvolvimento do estudante com deficiência.

A formação continuada é orientada conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (Brasil, 1996), que esclarece sobre a importância da formação continuada para os professores, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001).

Nóvoa (2009) também traz evidências de que a formação é essencial para a profissão do professor, mas, também, como aprendizado a partir da prática diária desse profissional. A formação se associa aos saberes do dia a dia, diante da realidade vivida pelo professor. Nessa perspectiva e com o objetivo de entender sobre

a busca de cursos de formação continuada, as participantes informaram sobre a frequência dessa procura, conforme apresentado no Gráfico 12:

Gráfico 12 - Participação em cursos de formação continuada



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Nesse ponto, 29% das participantes informaram que às vezes buscam cursos de formação continuada e 71% responderam positivamente, que têm o interesse na busca de formação continuada. Nesse sentido, é importante informar que o próprio município tem uma plataforma chamada Núcleo de Formação Continuada (NUFOC), voltada para cursos de formação continuada. A plataforma oferece cursos em diversas áreas do conhecimento, em periodicidade semestral, para profissionais da rede municipal e particular do município de Raposa-MA.

Dentre as participantes da pesquisa que afirmaram buscar cursos de formação continuada, identificamos a frequência com a qual essa busca é realizada. Observamos no Gráfico 13 os dados sobre esse questionamento:

Gráfico 13 - Participação em cursos de formação continuada

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os dados informam que 100% das professoras buscam cursos de formação continuada a cada três meses. O interesse num menor espaço de tempo para cursos favorece o aperfeiçoamento da prática profissional, fato que corrobora o art. 4 da resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores. Essas diretrizes atuam nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, a qual instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica. Portanto, a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é essencial para a sua profissionalização, pois os professores são agentes formativos de conhecimentos e culturas (Brasil, 2020).

Quanto à supervisora, esta informou que sua busca por cursos de formação continuada acontece com a periodicidade de uma vez por semestre, o que, diante da amostra total, demonstra uma frequência com um maior espaço de tempo.

7.2 Entendimento sobre competências sociocognitivas e sua aplicabilidade no cotidiano escolar

Nesta etapa da análise de dados, buscamos saber das professoras seu entendimento sobre Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e como desenvolvem

estratégias de ensino para os estudantes no cotidiano escolar a partir das Categorias (Entendimento sobre Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, Educação Especial e Inclusiva, Especialização e disciplina voltada para Educação Especial, Cotidiano escolar com estudantes com T.D.I, Cotidiano escolar com estudantes com T.D.I, Recursos didáticos) e Subcategorias (Compreensão sobre o significado do T.D.I, compreensão sobre legislação, entendimento conceitual, Disciplina voltada para a temática, experiência com estudantes com T.D.I, metodologias de ensino voltadas para as competências sociocognitivas, metodologias de ensino/competências sociocognitivas).

Conforme descrito nos procedimentos da metodologia desta pesquisa, as professoras estão identificadas pela nomenclatura P1, P2 e P3. Nessa perspectiva, relacionamos esse questionamento ao primeiro objetivo da pesquisa, que trata de identificar o conhecimento dos professores sobre as especificidades de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, no que diz respeito à aplicabilidade de metodologias de ensino. Assim, foram direcionadas perguntas abertas para a compreensão inicial do significado de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, como observado no Quadro 4:

Quadro 4 - Conceito relacionado ao Transtorno do Desenvolvimento Intelectual

Entendimento sobre Transtorno do Desenvolvimento Intelectual		
Categoria		
Objetivo	Identificar o conhecimento das professoras sobre Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	
Subcategoria	Unidades de significados	Depoimentos
Compreensão sobre o significado do T.D.I.	Habilidades intelectuais	“Quando se tem habilidades gerais e intelectuais abaixo da média.” (P1)
	Atraso no desenvolvimento	“Entendo que, a pessoa com D.I, tem um atraso no seu desenvolvimento intelectual, onde dificulta o aprendizado escolar, social... seja qual ela for, faz com a pessoa tenha um comportamento diferente, porque elas apresentam algumas

Categoria	Entendimento sobre Transtorno do Desenvolvimento Intelectual	
		limitações nas habilidades mentais.” (P2)
	Limitação	“A meu ver, trata-se de uma limitação e que ainda é vista por muitos com preconceito, inclusive, pelos próprios profissionais da educação.” (P3)
	Transtorno de aprendizagem	“São transtornos que atrapalham os discentes no seu processo de aprendizagem.” (P4)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Tendo em vista a entrevista realizada e as respostas das professoras elencaram-se categorias como forma de sistematizar os elementos importantes da análise a ser feita. Primeiramente o “entendimento sobre Transtorno do Desenvolvimento Intelectual” cujo objetivo é identificar o conhecimento das professoras sobre o T.D.I com vistas a compreender o conceito prévio dos participantes da pesquisa. No quadro acima podem ser observadas as respostas das professoras P1, P2 e P3.

No que se refere à unidade de significado Habilidades intelectuais, observamos a seguinte fala: “Quando se tem habilidades gerais e intelectuais abaixo da média.” (P1). Nesse recorte, a professora conceitua o significado de T.D.I ao associá-lo ao desempenho do estudante de uma média geral. A BNCC, quando direcionada aos Anos Finais, esclarece que os objetivos estão centrados em promover o que foi desenvolvido nos Anos Iniciais (Brasil, 2017). Entretanto, P1 se remete ao estudante com T.D.I.

As participantes pontuaram, conforme seu entendimento, que estudantes com T.D.I. se enquadram no perfil de atraso no desenvolvimento e, por conseguinte, que há interferência no desenvolvimento escolar. Nesse entendimento, o conceito de T.D.I. é caracterizado, de acordo com o Manual de Transtornos Mentais, aos déficits nas capacidades mentais de forma geral, atreladas ao raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, aprendizagem acadêmica e pela experiência. Logo, são déficits que influenciam o funcionamento adaptativo do

estudante com T.D.I., dificultando a relação com elementos importantes para aproximá-los de padrões que levam à independência pessoal, comunicação, participação social e na vida diária (APA, 2014).

No Quadro 5, a categoria Educação Especial e Inclusiva trata da identificação referente ao entendimento das professoras sobre a legislação no campo da Educação Especial e Inclusiva.

Quadro 5 - Legislação na área da Educação Especial e Inclusiva

Categoria		Educação Especial e Inclusiva
Objetivo	Identificar o conhecimento das professoras sobre legislação relacionada à Educação Especial e Inclusiva	
Subcategoria	Unidades de significados	Depoimentos
Compreensão sobre legislação	Garantia de direitos	“Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no 9.394/96 (Brasil, 1996), no Capítulo III, art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (P1)
		“Sim”. (P2)
		“Sim”. (P3)
Entendimento conceitual	Inclusão	“É um processo em que inclui a participação de todos os estudantes, independente do grau de suas habilidades gerais e intelectuais nos estabelecimentos de ensino regular, oferecendo a eles condições de desenvolvimento.” (P1)
	Qualidade de ensino	“No meu ponto de vista, entendo que a educação inclusiva começa quando tem uma visão humana

Categoria	Educação Especial e Inclusiva	
		pra aqueles que querem ser respeitados, independente da sua deficiência.” (P2)
		“É uma modalidade que busca abranger todos os indivíduos independente da raça, cor, religião, sexo e outros.” (P3)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na unidade de significado “garantia de direitos”, as participantes P2 e P3 afirmam que conhecem leis referentes à Educação Especial e Inclusiva, porém somente a P1 especifica o art. 4º da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), que corresponde ao atendimento educacional especializado. Assim, compreendemos que é inegável a importância de conhecer leis que direcionam e orientam o atendimento de estudantes com deficiência.

Logo, para que haja o cumprimento da lei, a escola deve organizar-se não somente em termos estruturais, mas, também, em termos formativos, preparando a equipe escolar e admitindo recursos que propiciem a inclusão do estudante com T.D.I, como clarifica o art. 59 da LDB. Esse artigo cita que os estabelecimentos de ensino devem assegurar currículos, professores capacitados, recursos educativos, entre outras especificidades necessárias para o desenvolvimento de estudantes com deficiência (Brasil, 1996).

A P2, na unidade de significado “inclusão”, referente à subcategoria “conhecimento conceitual”, traz no seu depoimento o entendimento de Educação Inclusiva com a seguinte afirmação: “é um processo em que inclui a participação de todos os estudantes, independente do grau de suas habilidades gerais e intelectuais nos estabelecimentos de ensino regular, oferecendo a eles condições de desenvolvimento”. Nesse sentido, acentuamos a necessidade de levar aos estudantes com T.D.I. as mesmas oportunidades escolares, assim como a necessidade de recursos, metodologias que forneçam condições de permanência do estudante, as quais estejam ligadas a ações educativas inclusivas e que contemplem a todos os estudantes.

No que se refere às disciplinas na área da Educação Especial ou Inclusiva em curso de graduação ou pós-graduação, temos as seguintes informações no Quadro 6:

Quadro 6 - Disciplina em cursos de graduação ou pós-graduação

Categoria	Especialização e disciplina voltada para Educação Especial	
Objetivo	Identificar disciplinas de graduação ou pós-graduação voltadas para Educação Especial ou Inclusiva que as professoras tenham cursado.	
Subcategoria	Unidades de significados	Depoimentos
Disciplina voltada para a temática	Educação Especial e Inclusiva	Não. (P1)
		Sim, na minha pós-graduação em TEA, tive uma experiência fora do comum, onde eu pude vivenciar uma experiência que eu já vivencio no dia a dia, mas a pós me trouxe conhecimento de como podemos fazer de forma correta. (P2)
		Sim. Educação especial e inclusiva. (P3)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Referente à categoria “Disciplina voltada para a temática”, a participante P1 informou que não teve disciplina voltada para a área da Educação Especial e Inclusiva, pois não possui nenhuma especialização, informação esclarecida na categoria anterior. No entanto, as participantes P2 e P3 afirmaram que em suas especializações tiveram disciplinas voltadas para o Transtorno do Espectro Autista e Educação Especial e Inclusiva, respectivamente. P2 destacou que a oportunidade de cursar a disciplina foi importante para aliar o estudo à vivência da experiência cotidiana em sala de aula, visto que a teoria é uma importante aliada nesse processo. P3 citou que teve a disciplina Educação Especial e Inclusiva.

Assim, compreendemos que a literatura traz grandes contribuições para essa lógica da teoria *versus* prática. Poker, Martins e Giroto (2016) corroboram ao explicitar uma nova formação continuada como vetor de profissionalização, tendo em vista

aspectos que favoreçam ideias que contemplem pressupostos de práticas inclusivas relacionadas ao aporte legal e fundamentação teórica.

No que diz respeito à experiência docente com estudantes com T.D.I, as professoras trouxeram depoimentos relacionados às vivências no cotidiano escolar, as quais podem observadas no Quadro 7:

Quadro 7 - Experiência docente com estudantes com T.D.I.

Categoria		Cotidiano escolar com estudantes com T.D.I.	
Objetivo	Verificar se as professoras já tiveram experiência com estudante com T.D.I		
Subcategoria	Unidades de significados	Depoimentos	
Experiência com estudantes com T.D.I.	Orientações e ferramentas	“Infelizmente, a experiência não foi das melhores por não termos orientações e nem ferramentas, tão pouco equipe especializada para nos dá suporte.” (P2)	
	Conhecimento	“Tive e terei, infelizmente sabemos que o aluno com uma deficiência seja qual for ela D.I ou não. Muitas das vezes nós gestores, professores, coordenadores deixamos a desejar. Isso porque não temos um conhecimento na área para possamos trabalhar de forma adequada.” (P3)	
	Orientações necessárias	“O aluno sofria com esquizofrenia e a escola não fazia as orientações necessárias - com isso, o mesmo tomou atitudes que colocam até mesmo em risco os demais.” (P2)	

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nas falas das professoras, observamos que compartilham opiniões acerca da falta de orientações, ferramentas e conhecimentos na área da Educação Especial são entraves bastante significativos para que desenvolvimento do trabalho no cotidiano escolar seja realizado com metodologias adequadas aos estudantes com T.D.I. Entendemos que essa percepção é bem esclarecida quanto à necessidade de parâmetros teóricos e metodológicos destinados a realizar o trabalho pedagógico de modo positivo e que garanta resultados significativos aos estudantes com T.D.I.

Pletsch (2014b) afirma a necessidade de oferecer aos professores direcionamentos que favoreçam a organização de propostas de ensino atreladas ao currículo, além de estarem associadas às condições de trabalho, infraestrutura das escolas, os quais são elementos colaborativos não só para a melhoria das práticas pedagógicas, mas também dos indicadores de aprendizagem.

É possível compreender, a partir das questões acima, que tais entendimentos foram essenciais para fomentar ideias acerca das metodologias direcionadas como proposta de intervenção no e-book (produto educacional) proposto, visto que são inquietações de professoras que vivenciam dificuldades por anos na sua prática pedagógica. Portanto, novos conhecimentos e práticas que contemplem todos os estudantes são necessários e devem ser condicionados também ao apoio dado pela equipe escolar.

Diante das informações dadas pelas participantes, verificamos na subcategoria “metodologias de ensino” uma relação direta com o desenvolvimento e aplicação de metodologias de ensino voltadas às competências sociocognitivas em estudantes com T.D.I, como verificamos no Quadro 8:

Quadro 8 - Metodologia de ensino

Categoria	Cotidiano escolar com estudantes com T.D.I.	
Objetivo	Identificar a existência de dificuldades nas metodologias de ensino das professoras.	
Subcategoria	Unidades de significados	Depoimentos
Metodologias de ensino no âmbito das competências sociocognitivas	Dificuldade na aplicabilidade	“Sim”. (P1)
		“Sim”. (P2)
		“Não”. (P3)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

As participantes P1 e P2 afirmam ter dificuldades em desenvolver metodologias de ensino destinadas ao desenvolvimento das competências sociocognitivas de estudantes com T.D.I. Frente a essas afirmações, as mediações precisam ser provocativas e atrativas no ambiente escolar em que o estudante está presente, sendo interessante despertar o interesse para a realização de uma atividade de caráter formativo ou pedagógico, a fim de alcançar o objetivo proposto (Carvalho, 2019).

De acordo com esse entendimento, é importante observar instrumentos que auxiliem na abordagem das competências sociocognitivas com estudantes com T.D.I. Os dados apresentados no Quadro 9 apontam esses indicativos:

Quadro 9 - Instrumentos para desenvolver competências sociocognitivas

Categoria	Recursos didáticos	
Objetivo	Identificar os recursos utilizados no desenvolvimento das competências sociocognitivas	
Subcategoria	Unidade de significados	Depoimentos
Recursos utilizados para desenvolver as competências sociocognitivas	Jogos	"leitura, brincadeiras, jogos..." (P1)
	"Conjunto"	"Infelizmente no ambiente escolar muitas das vezes não temos nada que possamos fazer um bom trabalho. Mas caso seja feito, seria um "conjunto": Onde a direção pudesse disponibilizar data show, internet, disponibilizar formadores do conhecimento daquela área desejada, formação para os docentes e os demais recursos para que passamos fazer um bom trabalho sociocognitivas." (P2)
	Materiais	"Dinâmicas e materiais ilustrativos." (P3)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Nas respostas dadas pelas participantes, evidenciamos exemplos de metodologias utilizadas em sala de aula, como observado nas seguintes falas: "leitura, brincadeiras, jogos..." (P1); "Dinâmicas e materiais ilustrativos." (P3). P2, além de citar alguns recursos, levantou a discussão sobre a escassez dessas ferramentas no

ambiente escolar, além de formação por área de atuação para cada professor, como se observa no depoimento abaixo:

Infelizmente, no ambiente escolar, muitas das vezes não temos nada que possamos fazer um bom trabalho. Mas caso seja feito, seria um "conjunto": Onde a direção pudesse disponibilizar data show, internet, disponibilizar formadores do conhecimento daquela área desejada, formação para os docentes e os demais recursos para que passamos fazer um bom trabalho sociocognitivas. (P2)

É possível entender que, para a aplicabilidade de recursos, é necessário ter uma intencionalidade pedagógica, além de compreender que se trata de ferramentas que facilitam a aprendizagem do estudante com T.D.I.

Quadro 10 - Metodologias no contexto escolar

Categoria	Unidades de significados	Depoimentos
Objetivo	Verificar as metodologias utilizadas no ensino de estudantes com T.D.I	
Subcategoria	Ludicidade	
Metodologias de ensino/competências sociocognitivas		“Não”. (P1)
		“Sim, exemplo de jogos lúdicos.” (P2)
		“Ainda não percebi.” (P3)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No que tange às metodologias utilizadas para o desenvolvimento das competências sociocognitivas dos estudantes com T.D.I. no cotidiano escolar, as professoras P1 e P3 informaram que não identificam a sua aplicabilidade, como observamos nas seguintes falas: “Não” e “ainda não percebi”. Já P2 afirma que “sim, exemplos de jogos lúdicos”. Esses depoimentos reportam ainda pouca expressividade em relação às competências sociocognitivas e à necessidade de compreender a sua importância para o estudante com T.D.I. Sobre isso, Roazzi e Sperb (2013) informa que o desenvolvimento sociocognitivo remete ao conhecimento, assim como também à compreensão do estudante sobre a construção do mundo social. Dessa forma, é necessário promover intervenções dirigidas e estimular o processamento de informações do estudante com T.D.I.

Dando continuidade à percepção das professoras sobre competências sociocognitivas, observamos a importância do conhecimento sobre as temáticas, conforme apresentado no Quadro 11:

Quadro 11 - Cursos com temáticas sobre T.D.I e competências sociocognitivas

Categoria	Unidades de significados	Depoimentos
Objetivo	Verificar a importância de cursos voltados à temática do T.D.I.	
Subcategoria		
Cursos de formação/conhecimento	Informações	“sim, pois não temos essas informações a nível acadêmico, a não ser que busquemos uma especialização específica para o caso.” (P1)
	Metodologia	“Sim, seria de suma importância em ter no ambiente escolar uma metodologia de inclusão, onde pudéssemos compartilhar para os demais alunos o conhecimento do D.I no ambiente escolar.” (P2)
	Ensino aprendizagem	“Sim. É uma maneira eficaz de se obter conhecimento e contribuir no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.” (P3)

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Observamos ainda que, na subcategoria “Informações”, há o entendimento sobre a importância de compreender acerca das competências sociocognitivas, porém, atrela-se a defasagem desse conhecimento à formação inicial e continuada dos professores, como podemos verificar na seguinte fala: “sim, pois não temos essas informações a nível acadêmico, a não ser que busquemos uma especialização específica para o caso.” (P1).

Entretanto, P2, na subcategoria “metodologia”, remete o desenvolvimento das competências sociocognitivas a um direcionamento da própria escola, o que se observa no seguinte depoimento: “Sim, seria de suma importância em ter no ambiente

escolar uma metodologia de inclusão, onde pudéssemos compartilhar para os demais alunos o conhecimento do D.I no ambiente escolar.” (P2). Já P3 relaciona as competências sociocognitivas ao desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes, como expõe em seu depoimento: “Sim. É uma maneira eficaz de se obter conhecimento e contribuir no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.” (P3).

Levando em consideração as informações acima, entendemos que há certa limitação conceitual quanto ao entendimento das competências sociocognitivas e à sua importância para o desenvolvimento de estudantes com T.D.I., fato que traz uma ressalva sobre a necessidade de buscar metodologias que evidenciem as potencialidades de estudantes com T.D.I. e, de fato, tragam resultados positivos para o conhecimento e aprendizagem desses estudantes. O que podemos verificar com clareza é o desenvolvimento sociocognitivo que objetiva o conhecimento, bem como a compreensão que o estudante com T.D.I. constrói sobre o mundo social (Rodrigues, 2009). Nessa perspectiva, é necessário promover intervenções dirigidas para que o estudante aprimore informações, emoções e pensamentos.

Diante dos resultados da pesquisa, é oportuno trazer alguns apontamentos importantes marcados pelos estudos abordados. Nesse aspecto, trazemos primeiramente as especificidades dos estudantes com T.D.I. e, por conseguinte, o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Nesse sentido, as professoras afirmaram possuir conhecimento da temática e que esta é desenvolvida em sala de aula. Entretanto, a concepção do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, observada diante do estudo realizado, trouxe aspectos quanto à superficialidade do entendimento conceitual, fato que remete à importância da ampliação dos saberes.

A concepção de T.D.I. debatida nos encontros formativos e verificada nos instrumentos de coletas de dados evidencia a necessidade de aprofundar sobre estudos que tratem das características desses estudantes como meio de entender as especificidades, estruturar e desenvolver metodologias de ensino assertivas nesse processo. Lara (2017) afirma a importância do reconhecimento, por meio do professor, da singularidade do estudante com T.D.I., mostrando o quão é fundamental compreender o currículo com a intencionalidade pedagógica com foco na escola inclusiva. O Transtorno do Desenvolvimento Cognitivo evidencia no estudante limitações quanto ao funcionamento e habilidades intelectuais, dificultando o pensamento abstrato, raciocínio, construção de conceitos e elementos que implicam o desenvolvimento de suas competências (Pires, 2018).

No que se refere às práticas pedagógicas, as professoras indicaram metodologias de ensino utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com T.D.I matriculados em suas salas de aula, visto que compartilharam a importância de utilizá-las nesse processo. Sobre isso, Paixão (2018) reflete sobre as práticas do professor de estudantes com T.D.I ao enfatizar as políticas públicas vigentes, as determinações do sistema de ensino, a gestão escolar e toda a comunidade escolar como norteadora desse processo. Além disso, destaca a formação do professor a fim de que as práticas pedagógicas sejam mais evidentes no sentido da intencionalidade inclusiva (Paixão, 2018).

Araújo (2019) corrobora ao destacar as metodologias de ensino como elemento importante para as estratégias significativas ligadas ao conteúdo, indicação de atividades, objetivos a serem atingidos, organização didática que visem à utilização de meios concretos e que facilitem a aprendizagem de estudantes com T.D.I. Tal entendimento também é apontado por Porta (2015), que ressalta sobre as novas metodologias a serem estabelecidas, adequadas e utilizadas em sala de aula diante das possibilidades e potencialidades dos estudantes com T.D.I. É preciso ter um olhar pedagógico frente às dificuldades que os estudantes desencadeiem nesse processo, além de oportunizar uma diversidade de metodologias como elemento fundamental para a sala de aula.

Em nossa pesquisa, percebemos a amplitude da prática pedagógica, pois não envolve apenas as professoras, mas, também, a supervisora escolar, gestor e estudantes, de modo que percebam que os estudantes com T.D.I. estão no percurso de formação de cidadãos. Entretanto, a prática do professor no cotidiano escolar é relevante para que esses estudantes construam os conhecimentos para a sua vida.

Observamos que a maior parte das professoras demonstrou dificuldade para desenvolver as competências sociocognitivas com os estudantes com T.D.I., visto que estas não são explanadas nas atividades escolares, nem no planejamento. No entanto, não passam despercebidas, pois, muitas vezes, essas competências estão associadas aos conteúdos ministrados em sala de aula. Del Prette e Del Prette (2001) esclarecem que o desempenho do estudante está associado à leitura do ambiente social em que está inserido. Inclui ainda o quanto esse estudante faz uma leitura do seu ambiente escolar e, como consequência, dos comportamentos esperados diante das situações do meio em que se encontra, visto que se aproxima do aspecto cognitivo.

Importante esclarecer a necessidade de identificar, definir e avaliar as habilidades e competências sociais do estudante com T.D.I., bem como o que está inerente a esse processo, pois há fatores de ordem intelectual que influenciam o desenvolvimento do estudante. Portanto, aliado ao olhar sobre as especificidades do estudante, é possível compreender as etapas do seu desenvolvimento (Del Prette; Del Prette, 1998).

Em relação aos recursos didáticos, as professoras trouxeram questionamentos sobre a sua escassez ou indisponibilidade frente às necessidades dos estudantes com T.D.I, uma vez que esses recursos se relacionam à efetiva aprendizagem dos estudantes, além de serem elementos essenciais para a apropriação do conhecimento. Concordamos com Carvalho (2019) ao afirmar que os recursos didáticos oferecem qualidade na mediação do professor. Assim, o estudante se apropria dos conceitos de modo mais significativo, tendo em vista que as situações de aprendizagem proporcionam o exercício das funções cognitivas no que diz respeito à percepção, atenção e memória.

Refletimos ainda sobre o lugar de fala das professoras ao entender que a percepção, o entendimento e a busca de compreensão sobre o T.D.I. são fundamentais para motivar os estudantes e contribuir para o desenvolvimento das competências sociocognitivas. Temos, então, um conjunto de ações que trarão resultados significativos. Porta (2015) sintetiza esse ponto ao dizer que os aspectos sociais, as adaptações e avaliações influenciam no desenvolvimento do estudante com T.D.I. Conseqüentemente, as reflexões sobre as mudanças no chão da escola irão acontecer a partir de um olhar minucioso sobre as necessidades do estudante.

As professoras, ao longo da pesquisa, pontuaram importantes reflexões sobre inclusão e trouxeram questionamentos sobre a sua prática inclusiva, diante da realidade da escola pesquisada. As professoras concluíram que, muitas vezes, o sistema impede que a inclusão aconteça de fato, seja por uma quantidade grande de estudantes em cada sala de aula, seja pela diversidade de metodologias, escassez de recursos didáticos ou reflexão crítica da prática pedagógica. Dessa forma, a inclusão de estudantes com T.D.I. é de responsabilidade social e política, visto que a escola precisa ser um espaço que perceba as necessidades do estudante, a fim de fornecer condições não somente físicas, mas de qualidade no ambiente escolar (Porta, 2015).

Paixão (2018) pontua o quão é essencial que o professor tenha esse processo de reflexão crítica sobre o cenário educacional diante da realidade vivenciada. É necessário possibilitar mudanças efetivas na escola, permitindo ao professor um perfil intelectual crítico voltado para as práticas inclusivas. Assim, com base na pesquisa realizada, apontamos as principais limitações durante o seu desenvolvimento, incluindo o cenário da pandemia mundial de COVID-19, que assolou muitas vidas, ainda no contexto emocional da população. A pandemia impediu que etapas da pesquisa se desenvolvessem integralmente no formato presencial.

A escola pesquisada inicialmente também foi um elemento de limitação no andamento da pesquisa, pois a estrutura física estava passando por reforma, permanecendo até o início do segundo semestre de 2022 em aula remota. Então, mesmo com o contato realizado e com a tentativa de apresentação da pesquisa para os professores, a continuidade foi impedida, principalmente pela negativa de contato do professor com o estudante, impedindo a realização da pesquisa no molde inicial. Por conseguinte, optamos pela troca de escola, que, mesmo com um número reduzido de estudantes com laudo de T.D.I., foi bastante receptiva ao desenvolvimento da pesquisa.

Outro ponto de dificuldade para o desenvolvimento da pesquisa, esteve em reunir todos os professores para os encontros formativos propostos, visto que estavam em seus turnos de trabalho e no contraturno grande parte possuía vínculo com outra instituição de ensino. Entretanto, com a disponibilidade do gestor da escola foi possível realizar três encontros formativos.

Levando em consideração as implicações já descritas, é importante apontar os avanços ao longo da pesquisa, como a aceitação inicial das professoras em participar, debates formativos com discussões fundamentadas em bases teóricas e relatos de experiências dos professores, o que proporcionou espaços de reflexão da prática pedagógica e docente e permitiu novos direcionamentos aos saberes dos professores.

É de fundamental relevância perceber as competências sociocognitivas como fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com T.D.I., pois permite que a ampliação de metodologias de ensino seja voltada para essa temática. Nesse sentido, é necessário viabilizar programas de formação continuada com temáticas voltadas para o T.D.I., competências sociocognitivas e práticas docentes no âmbito da inclusão, já que essas categorias são vivenciadas na realidade do município de Raposa/MA, além do seu monitoramento no cotidiano escolar.

Com base nessas constatações, como contribuição principal, propomos a elaboração de um e-book com foco nas competências sociocognitivas visando à inserção de elementos importantes para subsidiar a relação teoria e prática. Constatamos a necessidade de implementar políticas públicas de educação inclusiva na realidade investigada, assim como de habilidades inerentes ao processo de desenvolvimento de estudantes com T.D.I.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de ensino de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, com foco nas competências sociocognitivas, e elaborar um e-book com propostas didático-pedagógicas.

Diante dos principais resultados encontrados, foi possível observar que a maior parte das professoras demonstrou dificuldade em desenvolver metodologias voltadas para as competências sociocognitivas de estudantes com T.D.I., fato que relacionamos ao entendimento sobre as especificidades desse estudante. Este, certamente, é um ponto de reflexão associado à análise da prática pedagógica das professoras. Assim, torna-se essencial que as professoras identifiquem, definam e avaliem as competências e habilidades dos estudantes com deficiência, uma vez que essas práticas são um diferencial quanto a entender as singularidades do estudante com T.D.I. Além disso, é um elemento essencial para desenvolver suas potencialidades.

O primeiro objetivo específico da pesquisa foi identificar o conhecimento das professoras sobre as especificidades de estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, no que tange à aplicabilidade de metodologias de ensino. A partir de então, constatamos que parte das professoras teve limitações ao explanar sobre T.D.I. no cenário de caracterização de elementos que desencadeiam metodologias voltadas ao desenvolvimento desse estudante. Verificamos ainda como aspecto importante a necessidade de momentos formativos no espaço escolar diante da realidade vivenciada, além da exposição de temas que os professores julgam relevantes para desenvolver a prática inclusiva.

Ademais, destacamos como prioridade, já que escola onde foi realizada a pesquisa dedica-se aos anos finais do Ensino Fundamental, buscar propostas de vivências práticas que estimulem o desenvolvimento das competências sociocognitivas de estudantes com T.D.I. no meio escolar. Essa é uma forma de propiciar elementos com a intencionalidade inclusiva nesse espaço para fomentar habilidades e potencialidades desses estudantes.

O segundo objetivo específico da pesquisa foi verificar a atuação pedagógica das professoras frente aos estudantes com T.D.I. na sala comum do ensino regular. Dessa maneira, identificamos que as professoras já buscavam elementos para

desenvolver as competências e habilidades dos estudantes, embora de modo indireto, e com as limitações de recursos didáticos, segundo as afirmações verificadas no estudo. Entretanto, entendemos como necessário pensar estrategicamente no planejamento de atividades que não estejam relacionadas a uma etapa de nível mais leve ou elementar. A aplicabilidade deve ser direcionada ao desenvolvimento do estudante com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, porém, entendemos que deve existir o direcionamento das atividades que agucem o potencial sociocognitivo, elemento fundamental nesse processo de aquisição de conhecimento.

O terceiro objetivo específico foi direcionado a descrever as intervenções pedagógicas desenvolvidas pelas professoras centradas nas competências sociocognitivas dos estudantes com T.D.I. Nessa compreensão, observamos, por meio dos instrumentos de pesquisa e nos encontros formativos, que as intervenções ficaram em baixa evidência quanto à intencionalidade voltada às competências sociocognitivas. As professoras, no decorrer das atividades desenvolvidas e planejadas, faziam intervenções por meio dos conteúdos já lecionados. Diante disso, propomos que as intervenções sejam efetivas, com o objetivo de compreender as competências sociocognitivas como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem do estudante com T.D.I.

O quarto objetivo específico foi propor um e-book com base nas competências sociocognitivas acerca de metodologias de ensino destinadas aos estudantes com T.D.I. e aplicadas pelos professores da sala comum do ensino regular. Por meio das informações coletadas e observadas, bem como diante das propostas fornecidas pelas professoras nos encontros formativos, foi elaborado um ebook com propostas atreladas à realidade vivenciada no cotidiano escolar, voltadas aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, com direcionamento aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História e Educação Física.

Todo o cenário de estudo e discussões acerca das competências sociocognitivas não finaliza nesta pesquisa. Pretende-se que este estudo fomente outros no leque do Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Tais competências são indispensáveis para a prática pedagógica e docente, pois volta-se para a intencionalidade inclusiva, frente ao desafio de buscar metodologias de ensino que alcancem as especificidades do estudante com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Ressaltamos que o cenário das competências sociocognitivas revelou um número pouco expressivo de pesquisas voltadas para essa temática.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, Mary Evelyn Santos. **Ensino de ciências e inclusão escolar: perspectivas e práticas de professores frente à deficiência intelectual**. 2020. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.
- APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. DSM-5-TR. 5. ed. Washington: American Psychiatric Publishing, 2022.
- AMORIM, Fabiana da Silva. **Concepções pedagógicas e práticas docentes na inclusão de alunos com deficiência intelectual**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- ARANHA, Maria S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n. 21, mar. 2001.
- ARAÚJO, Maria Alice. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. 2019. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) . Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
- AZEVEDO, Débora. Revisão de Literatura, Referencial Teórico, Fundamentação Teórica e Framework Conceitual em Pesquisa- diferenças e propósitos. **Working paper**, 2016. Disponível em: <<https://unisinus.academia.edu/DeboraAzevedo/Papers>> Acesso em: 10 jul. 2023.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.
- BANDURA, Albert. Social Cognitive Theory. *In*: VASTA, Ross (Ed.). **Annals of Child Development**. Six Theories of Child Development. Greenwich, CT: JAI Press, 1989. v. 6, p. 1-60.
- BARBOSA, Izabela Guimarães; FERREIRA, Rodrigo de Almeida; HUGUET, Rodrigo Barreto; ROCHA, Fábio Lopes; SALGADO, João Vinícius; TEIXEIRA, Antonio Lúcio. Comorbidades clínicas e psiquiátricas em pacientes com transtorno bipolar do tipo I. **J. bras. psiquiatr.**, v. 60, n. 4, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977), 2006.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. A Inteligência. *In*: BOCK, Ana M. B.; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de L. T. (orgs.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 15. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2018.

BORASCHI, Marilene Bortolotti. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência Intelectual. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, Edição especial, p. 612-623, 2013.

BOTUR, Geralda Catarina Bressianini; MANZOLI, Luci Pastor. Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto-SP. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 17 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

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

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Conjunta nº 21, de 25 de novembro de 2020**. Aprova o protocolo para o Diagnóstico Etiológico da Deficiência Intelectual. Brasília, DF: Secretaria de Atenção Especializada à Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/pcdt/arquivos/2020/deficiencia-intelectual-protocolo-para-o-diagnostico-etiológico.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 20, 28 dez. 2009. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf Acesso em: 13 out. 2021.

CARVALHO, Márcia Maria Dias. **A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos**: desafios e perspectivas. 2019. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

CARVALHO, Marisa Borges Wall Barbosa de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A educação especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

CEITIL, Mario. Enquadramento Geral e Perspectivas de Base sobre o Conceito de Competências. *In*: **Gestão e Desenvolvimento de Competências**. Lisboa. Edições Sílabo, 2006. p. 23-38.

CENCI, Adriane. **“Inclusão é uma utopia”**: possibilidades e limites para a inclusão nos anos finais do ensino fundamental – intervenção e interpretação a partir da teoria histórico-cultural da atividade. 2016. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, v. 22, n. 77, 2014a.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão escolar. *In*: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane (Eds.). **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, DF: Editora UnB, 2010. p. 55-72.

COELHO, Washington Luis Rocha. **Política maranhense de inclusão escolar**: com a palavra, as professoras. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

COTRIN, Jane Terezinha Domingues. **Itinerários da psicologia na educação especial**: uma leitura crítica em psicologia escolar. 2010. 180f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silva Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/ago. 2013.

DAVYDOV, Vasily Vasilovich. Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, New York, v. 30, n. 8, p. 6-14, 1988.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. A relação entre habilidades sociais e análise do comportamento: história e atualidades. *In*: KIENEN, Nádia; GIL, Silvia Regina de Souza Arrabal; LUZIA, Josiane Cecília; GAMBA, Jonas (Orgs). **Análise do comportamento: conceitos e aplicações a processos educativos clínicos e organizacionais**. Londrina: UEL, 2018. p. 39-53.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência Social e Habilidades Sociais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 3, dez. 1998.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Pesquisas Empíricas – Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, dez. 2008.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 14, n. 1, jun. 2010.

DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma**. Tradução Ryta Vinagre. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FERNANDES, Carla Helena. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 24, n. 46, p. 4-22, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol24.n46.p04-22> Acesso em: 15 maio 2021.

FERRARI, Alonso Trujillo. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo, SP: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

FERRAZ, Ana Paula dos Santos. **Sistema educacional inclusivo: um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual**. 2017. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

FERREIRA, Kristina Desirée Azevedo. **Formação continuada online para professores de jovens com deficiência intelectual: uma abordagem integrativa**.

2022. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

FEUERSTEIN, Reuven; FEURESTEIN, Refael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Prefácio de John D. Bransford; tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FISCHER, Tânia. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 43, n. 2, p. 119-123, 2003.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; SILVA, Cind Nascimento. Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1405-1422, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10104>. Acesso em: 10 maio. 2023.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Tradução de Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2000.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Eletrônica de Investigação e Docência**, n. 10, p. 101-116, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GUILHOTO, Laura M. de F. **Aspectos biológicos da deficiência intelectual**. **Revista DI**, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/instituto/Paginas/Revista%20DI.aspx> Acesso em: 12 out. 2022.

INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF DISEASES 11TH REVISION (ICD). **The global standard for diagnostic health information**. Genebra: WHO, [2023]. Disponível em: <https://icd.who.int/en> . Acesso em: 10 ago. 2023.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente**. 2017. 209f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, jul. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos Pedagogia universitária**, Universidade Católica de Goiás, out. 2009.

LIMA, Terezinha Moreira; SILVA, Maria Jacinta da; SILVA, Selma Maria Marques da. **Crianças e adolescentes com deficiência: direitos e indicadores de inclusão**. São Luís, MA: EdUFMA, 2005.

LOPES, Ingrid Anelise. **Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana**. 2018. 298p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças na Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARANHÃO. Superintendência de Ensino. Centro de Educação Especial. **A Educação Especial no Estado do Maranhão**. São Luís, MA: Governo do Estado, 1986.

MARANHÃO. Superintendência de Ensino. Centro de Educação Especial. **A Educação Especial no Estado do Maranhão**. São Luís, MA: Governo do Estado, 1991.

MARIUSSI, Madalene Isabel. **Políticas de educação especial: a deficiência intelectual na educação básica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. A Inclusão Social depende da ação de cada um e de todos. **Entrevista Educação - Revista Adverso**, Porto Alegre, n. 140, mar. 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-ago. 2010.

MENDES, Melina Thais da Silva. **Formação para professores especializados: planejamento e práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual**. 2021. 227f. Relatório de tese (Pós-Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004.

MONTEIRO, Mariliane Adriana. **O paradigma da inclusão**: dilemas e desafios entre as aprendizagens escolares e as possibilidades terapêuticas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem**: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais. 2016. 153f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2016.

NAKASHIMA, Rosária H. R.; BORGES, Marilene A. F.; SANTOS, Georges F. dos. ProUCA-TO: Espaço de Construção de Competências Socioemocionais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 4., 2015, Maceió, AL. **Anais [...]**. Maceió, Al: CBIE, 2015. p. 741-747.

NASCIMENTO, Cibele Braga Ferreira; ALVES, Laura Maria da Silva. O discurso conceitual da deficiência intelectual e da cultura escolar presente no curso de formação da Fundação Pestalozzi do Brasil em 1953. **Revista Latino-Americana de História**, v. 7, n. 20, ago./dez. 2018. ISSN 2238-0620.

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do. **O Aluno com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental**: possibilidades de apropriação da Língua Portuguesa. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2015.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 2014.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de. **Inclusão escolar e resistência docente**: a dimensão subjetiva dos professores e suas determinações. 2020. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, CE, 2020.

OLIVEIRA, Juliana Thais de; REIA, Letícia. **A Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular**. 2017. 54p. TCC (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, SP, 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018.

PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e linguagem escrita: discutindo a mediação pedagógica. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 86-98, 2018.

PAIXÃO, Maria Socorro Santos Leal; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Práticas docentes inclusivas para alunos com deficiência intelectual em contextos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 27, n. 3, p. 198-225, jul./set. 2020.

PANCIERA, Sara Del Prete; PREZOTTO, Eduardo dos Santos. Compreensão social e linguagem: tarefas experimentais e uso de termos mentais em situações lúdicas. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 16, n. 1, p. 27-40, 2017.

PAULON, Simone Mainiere; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à política de inclusão**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PÉREZ-RAMOS, Aydil M. Queiroz; PÉREZ-RAMOS, Juan. **Estimulação Precoce: serviços, programas e currículos**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **10 competências para ensinar: convite a viagem** [recurso eletrônico]. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos; revisão técnica: Cristina Dias Alessandrini. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014.

PERRENOUD, Philippe. Profissionalização do professor e desenvolvimento de ciclos de aprendizagem. **Cad. Pesqui.**, n. 108, nov. 1999.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

PIOVESAN, Josieli; OTTONELLI, Juliana Cerutti; BORDIN, Jussania Basso; PIOVESAN, Laís. **Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem** [recurso eletrônico]. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PIRES, Yasmin Ramos. **Adaptar, flexibilizar ou diferenciar: práticas curriculares do ensino fundamental em contextos de inclusão escolar**. 2018. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan./jun. 2014b.

POKER, Rosimar Bartolini; MARTINS, Sandra Eli Satoreto de Oliveira; GIROTO, Cláudia Regina Mosca (orgs.). **Educação Inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

ROAZZI, Antonio; SPERB, Tania Mara. **O desenvolvimento das competências sociocognitivas: nova perspectivas**. São Paulo, SP: Ed. Vetor, 2013.

RODRIGUES, Maria Cosenza; TAVARES, Aline Lima. Desenvolvimento sociocognitivo e histórias infantis: subsídios para a prática docente. **Paideia**, v. 19, n.44, p. 232-331, 2009.

RODRIGUES, Marisa Cosenza. **Concepções docentes pré-escolares sobre teorias da mente e sociocognitiva aplicadas**: histórias infantis. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que tem deficiência?** Vida Independente: História, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo, SP: RNR, 2003.

SASSI, Suelen de Marco. **Deficiência intelectual e letramento**: compreensão de professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental. 2021. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2021.

SATO, Leny. Pesquisar e Intervir: encontrando o caminho do meio. *In*: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro, RJ: NAU, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000. 256p.

SCHWARTZMAN, José Salomão; LEDERMAN, Vivian Renne Gerber. Deficiência intelectual: causas e importância do diagnóstico e intervenção precoces. **Revista Ibict**, Brasília, DF, v. 10, n. 2, p. 17-27, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4028> Acesso em: 10 fev. 2021.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo, SP: Memnon, 2003.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuart Wellford. **Métodos de pesquisas nas relações sociais**. São Paulo, SP: Herder, 1967.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. Curitiba, PR: Ibpex, 2010.

SILVA, Maria Simone da. **Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual**: evidências sobre o funcionamento cognitivo. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2019.

SILVEIRA, Flávia Fraga; RODRIGUES, Marisa Cosenza. Interfaces entre teoria da mente, linguagem e faz de conta. **Psicologia em Pesquisa**, v. 9, n. 1, p. 80-87, jan./jun. 2015.

SOBRAL, Renata da Silva Andrade. **A trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual**: entre otimismo e frustrações. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

SOUZA, Milena Luckesi de. **A concepção e o atendimento escolar destinado ao as pessoas com deficiência intelectual**: um estudo dos arquivos brasileiros de higiene mental (1925-1947). 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Maringá, Maringá, Brasil, 2007.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

TONINI, Andréa. **Uma análise do processo de inclusão**: A realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS. 2001. 351f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (UFMA). **Instrução Normativa nº 04/2020/PPGEEB/UFMA**. Formas metodológicas de apresentação do produto educacional na dissertação durante o período de distanciamento social, do no Coronavírus (SARS-COV-2/COVID-19). São Luís, MA: UFMA, 2020. Disponível em: https://sigaa.ufma.br//sigaa/public/programa/documentos_stricto.jsf?lc=en_US&idPrograma=1381&idTipo=2. Acesso em: 20 maio 2021.

VALENTE, Sabrina. Competências socioemocionais: o emergir da mudança necessária. **Revista Diversidades**, v. 55, p. 10-15, 2019.

VAZ, Ivânia Cristiana Pedroso. **A importância do desenvolvimento de competências sociais e da relação de pares em contexto escolar**: A literatura para a infância como veículo pedagógico de sensibilização para as competências sociais. 2012. Relatório de Estágio - Instituto da Educação da Universidade do Minho, Braga, 2012.

VELLOSO, Fernando. **Informática**: Conceitos básicos. 9.ed. Rio de Janeiro, RJ: Elsevier, 2014.

VIEIRA, Marcelo Milano F.; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306/30159> Acesso em: 23 jun. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Forte, Editora LTDA, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro, RJ: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. Lisboa, PT: EDUCA, 1993.



APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, Professora de _____ da escola _____, pertencente à Rede _____ de Ensino do Maranhão, concordo em conceder entrevista à discente _____, do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão, para a pesquisa de Dissertação, intitulada:

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste Termo são garantidos a mim os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

São Luís, ____/____/____

Assinatura do entrevistado



**APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (DIRECIONADO A
SUPERVISORA ESCOLAR E PROFESSORAS)**



Título: COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestranda: Edilene Nascimento Diniz Costa

1. **Sexo** () Masculino () Feminino
2. **Idade:** () Entre 20-25 () Entre 26 a 30 Entre 31 a 35 () Entre 36 a 40
3. **Tempo de magistério:** () 1 a 3 anos () 3,5 a 5 anos () 6 a 8 anos () 9 a 15 anos () mais de 15 anos
4. **Nível de ensino** () Educação Infantil () Ens. Fund Anos Iniciais () Ens. Fund Anos Finais () Ensino Médio () EJA
5. **Caso** **leciono** **outra** **disciplina,**
especifique: _____
6. **Tipo de vínculo com o município:** () Concursado () Contratado
7. **Jornada de trabalho:** () 20h () 40h
8. **Caso trabalhe em outra instituição, indique:** () Estadual () Municipal () Federal () Rede privada
9. **Curso de graduação:** () Pedagogia () Matemática () Português () Biologia () Química () Física () Outro: _____
10. **Sobre o nível de pós-graduação:** () Especialização () MBA () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado. **Especifique área de estudo:** _____
11. **Participa de cursos de formação continuada:** () sim () não () Frequentemente () às vezes.
12. **Caso a resposta acima seja afirmativa, indique a frequência com que participa.** () a cada três meses () 1 vez por semestre () 1 vez por ano () Mais de duas vezes por ano: _____



APÊNDICE C- ENTREVISTA (DIRECIONADA ÀS PROFESSORAS)



Título: COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Mestranda: Edilene Nascimento Diniz Costa

ROTEIRO DE PERGUNTAS

1. Qual o seu entendimento sobre o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual?
2. Você tem algum conhecimento sobre alguma lei sobre a Educação Especial e Inclusiva?
3. O que você entende por Educação Inclusiva?
4. Na sua graduação ou pós-graduação você teve alguma disciplina voltada para a Educação Especial?
5. Você tem ou já teve estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual em sua sala de aula?
 - 5.1. Se respondeu sim na questão 5, faça um breve relato dessa experiência.
6. Se respondeu não na questão 5, tem alguma informação sobre o ensino para estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual e de que forma faria para potencializar o acesso aos conteúdos?
7. Você sente dificuldade em aplicar metodologias de ensino no âmbito das competências sociocognitivas?
8. Qual instrumento poderia auxiliar na abordagem das competências sociocognitivas com os estudantes com T.D.I.?
9. Na escola em que você atua consegue identificar metodologias de ensino voltadas para desenvolver as competências sociocognitivas de estudantes com T.D.I.? Descreva.
10. Você considera necessário a existência de cursos voltados à temática do T.D.I, direcionados a metodologias para o ensino de estudantes no âmbito escolar? Descreva.



APÊNDICE D - ENTREVISTA (DIRECIONADA A SUPERVISORA ESCOLAR)



Título: COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Mestranda: Edilene Nascimento Diniz Costa

ROTEIRO DE PERGUNTAS

1. Qual o seu entendimento sobre o Transtorno do Desenvolvimento Intelectual?
2. Você tem algum conhecimento sobre alguma lei sobre a Educação Especial e Inclusiva?
3. O que você entende por Educação Inclusiva?
4. Na sua graduação ou pós-graduação você teve alguma disciplina voltada para a Educação Especial?
5. Há quanto tempo você atua como supervisor dessa escola?
6. Você participa de cursos de formação continuada disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Raposa?
 - 6.1 Se respondeu sim, com qual frequência são ofertados?
 - 6.2 Essas formações abordam temas específicos no âmbito da Educação Especial?
7. Como tem sido desenvolvido o trabalho pedagógico direcionado aos estudantes com deficiência na escola, mais precisamente aqueles com T.D.I?
8. Quais metodologias de ensino estão sendo utilizadas para potencializar o desenvolvimento de estudantes com T.D.I na escola?
9. Qual instrumento poderia auxiliar na abordagem das competências sociocognitivas com os estudantes com T.D.I?
10. Na escola em que você atua são direcionadas metodologias de ensino voltadas para desenvolver as competências sociocognitivas de estudantes com T.D.I? Descreva.
11. Você considera necessária a existência de cursos voltados à temática da T.D.I, direcionados a metodologias para o ensino de estudantes no âmbito escolar?



APÊNDICE E - ROTEIRO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO



Título: COMPETÊNCIAS SOCIOCÓGNITIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELLECTUAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Mestranda: Edilene Nascimento Diniz Costa

1. Encontros de cunho formativo

1.1 Apresentação da temática, objetivos da pesquisa e agendamento de encontros;

1.2.3 Encontros formativos subsequentes (questionamento, Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, competências sociocognitivas, história e realidade local);

1.3 Análise da realidade da realidade com base nas informações das participantes

2. Levantamento de informações frente a prática docente, no âmbito das competências sociocognitivas

2.1 Análise do planejamento por meio dos relatos das professoras;

2.2 Observações da metodologia utilizada segundo descrição da supervisora;

2.3 Levantamento de recursos pedagógicos a partir dos encontros formativos

3. Proposta voltada para elaboração do e-book

3.1 Organização das informações levantadas nos encontros formativos;

3.2 Sondagem por meio de questionamentos às participantes da pesquisa quanto a metodologias, recursos e aplicabilidade;

3.3 Verificação de propostas de jogos, músicas e estratégias voltadas para estudantes com T.D.I com base nas disciplinas das professoras participantes da pesquisa

APÊNDICE F - Produto Educacional**EDILENE
COSTA****NASCIMENTO****DINIZ****COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS NO
ENSINO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO
DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DOS
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

EDILENE NASCIMENTO DINIZ COSTA
Orientadora: Prof^a Dr^a Livia da Conceição
Costa Zaqueu

E-BOOK

*COMPETÊNCIAS SOCIOCÓGNITIVAS NO ENSINO DE
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO
INTELLECTUAL DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL*

SÃO LUÍS
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Reitor Fernando Carvalho Silva

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**
Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Prof^ª Dr^ª Hercília Maria de Moura Vitoriano

AUTORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Edilene Nascimento Diniz Costa

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL
Prof^ª Dr^ª Livia da Conceição Costa Zaqueu

IMAGEM DA CAPA
Banco de imagens Canva
[Https://www.canva.com](https://www.canva.com)



São Luís
2024

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	04
1 INTRODUÇÃO.....	05
2 COMPETÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	07
2.1 O que são competências sociocognitivas?.....	08
2.2 Transtorno do desenvolvimento intelectual.....	10
3 BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL.....	11
4 A IMPORTÂNCIA DE METODOLOGIAS COM FOCO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM T.D.I.....	16
5 SUGESTÕES DE METODOLOGIAS DE ENSINO VOLTADAS PARA ESTUDANTES COM T.D.I.....	17
6 JOGOS LUDICOS VOLTADOS PARA AS COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS DE ESTUDANTES COM T.D.I.....	19
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

APRESENTAÇÃO

Olá! Apresentamos com imensa satisfação o e-book intitulado Competências sociocognitivas para o ensino de estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual dos anos finais do ensino fundamental, o qual tem por objetivo propor metodologias didático-pedagógicas com vistas ao processo de ensino-aprendizagem de estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual.

Assim, trazemos um material voltado aos professores, a fim de ampliar possibilidades e permitir aos estudantes com T.D.I o pleno desenvolvimento e efetiva aprendizagem por meio de situações com foco nas competências sociocognitivas.

Desejamos que esse material possibilite planejamentos criativos, dinâmicos e estratégicos!

Boa leitura!

**Edilene Nascimento Diniz Costa
Mestranda PPGEEB-UFMA**

1 INTRODUÇÃO

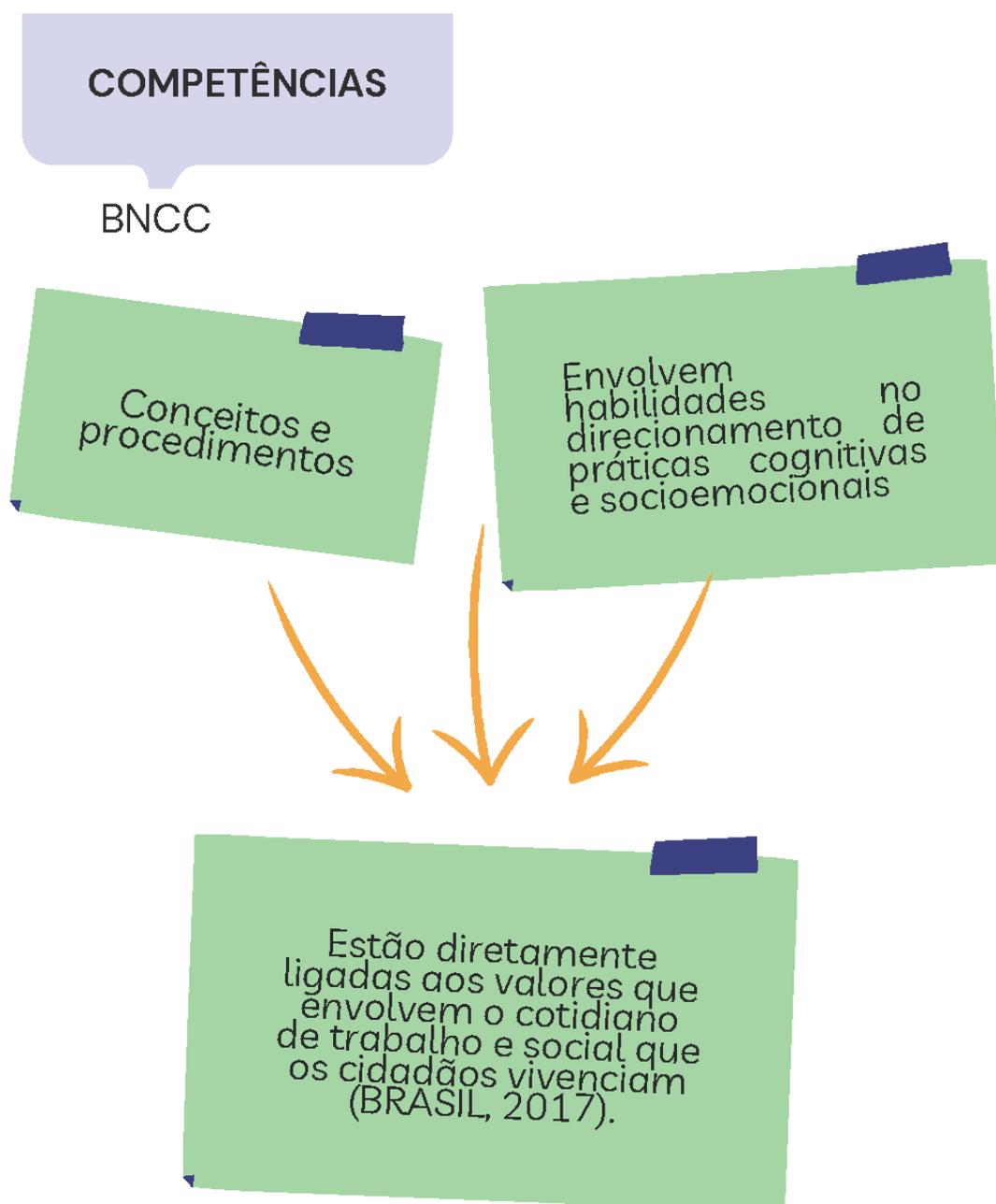
Este e-book partiu da proposta de intervenção realizada na escola pesquisada, juntamente às professoras participantes do estudo. Dessa forma, é voltado aos professores dos Anos Finais, porém não limita-se somente a esses profissionais, tendo em vista a possibilidade de flexibilização das atividades para outros níveis de ensino e modalidade.

Visando um material objetivo e com propostas direcionadas para desenvolver as competências sociocognitivas dos estudantes com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual, bem como direcionado nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física e áreas afins. Assim, socializamos jogos, músicas e recursos, possíveis de serem realizados nas escolas, com vistas a proporcionar aulas lúdicas para os estudantes com T.D.I.

Neste e-book temos cinco seções, além da apresentação e introdução, logo que primeiramente mostram de forma breve aspectos de cunho teórico sobre as competências sociocognitivas, o T.D.I no contexto histórico, metodologias de ensino e jogos lúdicos, assim como músicas e atividades específicas. Destacamos que foram propostas primeiramente para a U.I Jarbas Passarinho, no município de Raposa. Entretanto, se estende a todos os professores.

Boa apreciação e estudo!

2 COMPETÊNCIAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR



2.1 O QUE SÃO COMPETÊNCIAS SOCIOCÓGNITIVAS?



COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Tarefa interpessoal voltada para o alcance de objetivos próprios, levando em consideração critérios éticos e instrumentais

Neste sentido, o movimento das interações sociais permite que diferentes classes de comportamentos agrupados sejam determinantes para caracterizar as interações estabelecidas. Logo, tem-se uma abrangência de caráter avaliativo a que ele se refere (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2018).

UM POUCO MAIS...

CONCEITOS QUE
DIFERENCIAM
COMPETÊNCIAS
E HABILIDADES

- 1 Del Prette e Del Prette (2008) caracterizam como uma linha tênue entre respostas de interação social e os antecedentes que são estímulos discriminativos;
- 2 Além de consequentes que são enquadrados como observados a curto e médio prazo quando associados a respostas.
- 3 A variedade das habilidades se direciona para a comunicação, solução de problemas interpessoais, assertividade e outras.
- 4 Por meio da interação com outros estudantes é possível propiciar trocas de experiências, bem como ao dividir tarefas terão oportunidade de manter as relações interpessoais e solucionar conflitos.

2.2 TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL



Início durante o período do desenvolvimento e inclui tanto déficits intelectuais quanto o funcionamento adaptativo em habilidades conceituais, sociais e domínios práticos (APA, 2022). Nesse aspecto, apontam-se características para o indivíduo que tem déficits em capacidades mentais genéricas e são abrangidos o raciocínio, a solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência.



O Manual Internacional de Classificação para Transtornos Mentais, DSM-V, esclarece que na literatura médica e de pesquisa tanto Transtorno do Desenvolvimento Intelectual quanto deficiência intelectual são utilizados por médicos, educadores e outros, assim como pelo público leigo e grupos de defesa (APA, 2022).



Houve a mudança da terminologia uma vez que antes era usado deficiência mental e, atualmente, é utilizado o termo Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. A nova terminologia estabelece princípios pautados na inclusão e garante que os estudantes com deficiência tenham seus direitos assegurados na escola.

3 BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL



PANORAMA INTERNACIONAL

Na antiguidade oriental



Civilização hebraica

Relacionava a deficiência como um meio punitivo de Deus para aqueles que foram desobedientes e impuros, em síntese um castigo o que se tornava um indicativo para o abandono com base na religiosidade dessa sociedade (SOUZA, 2007).

Sociedade grega



O ideal de beleza era um corpo saudável, o que remetia a um status social elevado.

Para essa sociedade uma criança com deficiência se distanciava do perfil estabelecido ao ideias atléticos e de virilidade, em que a condição física era essencial (BOTUR; MANZOLI, 2007).

Fonte:www.canva.com





Civilização romana

Cristianismo



Remetia à caridade e ao amor como forma de acolhimento, destaca a criação dos primeiros hospitais de caridade com objetivo de acolher as pessoas com deficiência (NEGREIROS, 2014). As pessoas com deficiência deixaram de ser vistas como coisa, e conseqüentemente menos excluídas, porém, ainda eram abandonadas à própria sorte.





Fonte:www.canva.com

PANORAMA BRASILEIRO

Década de 70-implantação das classes especiais nas escolas de ensino comum, cujo atendimento era voltado aos estudantes com T.D.I leve, de classe social menos favorecida. Essa fase ficou conhecida como paradigma da integração (PAIXÃO, 2020).

Em 1926 destacou-se o surgimento do Instituto Pestalozzi na cidade de Porto Alegre, iniciou as primeiras classes especiais com objetivo de alcançar as pessoas com transtorno do desenvolvimento intelectual (MAZZOTTA, 2001).



Fonte:www.canva.com



Fonte:www.canva.com

Outra instituição é a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), um centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme informa Mendes (2010) surge com objetivo de dar assistência médico-terapêutica às pessoas com transtorno do desenvolvimento intelectual no ano de 1954.



Fonte:www.canva.com

Na década de 90, com políticas de educação na perspectiva inclusiva e discussões no contexto da inclusão. Há um outro olhar através da Declaração de Salamanca, no ano de 1994, ao estabelecer o discurso a favor dos direitos sociais e de educação das pessoas com deficiência que ao longo da história foram excluídas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, garante a inclusão destes estudantes na sala comum do ensino regular (BRASIL, 2008a).



Fonte:www.canva.com



Fonte:www.canva.com

Rege a organização e funcionamento da Educação Especial no que se refere aos sistemas educacionais brasileiros, destaca a educação direcionada para a diversidade, além de enfatizar que perpassa todos os níveis e modalidades.



Fonte:www.canva.com

PANORAMA ESTADUAL

É necessário resgatar o histórico das políticas que foram implementadas nesse âmbito.

Década de 1960- abordagem mais direta sobre educação especial no estado, pois houve o surgimento de duas classes para estudantes com transtorno do desenvolvimento intelectual (MARANHÃO, 1991b).

Projeto Integração Escolar do estudante com transtorno do desenvolvimento intelectual nos anos 1995 e 1996

O avanço para o ensino regular e também classe especial trouxe alterações nesse processo, ou seja, esse percurso deveria propor maior integração (MARANHÃO, 1991).



Fonte:www.canva.com



Fonte:www.canva.com

Entre os anos 1996 e 1998

O plano estadual mostra apontamentos sobre a Educação Especial e traz a criança como cidadã, pois esclarece que há aqueles que estão a margem desse processo educativo e necessitam de maior acesso nesse percurso.

No ano de 1997 foi inaugurado o Centro Integrado de Educação Padre João Mohana, o qual se propunha realizar atendimentos na área de avaliação diagnóstica, escolarização e estimulação precoce (COELHO, 2008).

4 A IMPORTÂNCIA DE METODOLOGIAS COM FOCO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS PARA O ENSINO DE ESTUDANTES COM T.D.I.



É imprescindível que o professor tenha conhecimento sobre as ações específicas para que o desenvolvimento integral do estudante ocorra de fato.



O planejamento, a observação, a pesquisa, a busca da família e comunidade escolar são formas que alcançarão a criança como um todo e irão ser integrados ao meio social (PIOVESAN; OTTONELLI; BORDIN; PIOVESAN, 2018).



Em contrapartida, o cenário atual revela a necessidade de formação continuada para os professores, visando obter conhecimento para trabalhar com crianças que apresentam necessidades específicas.



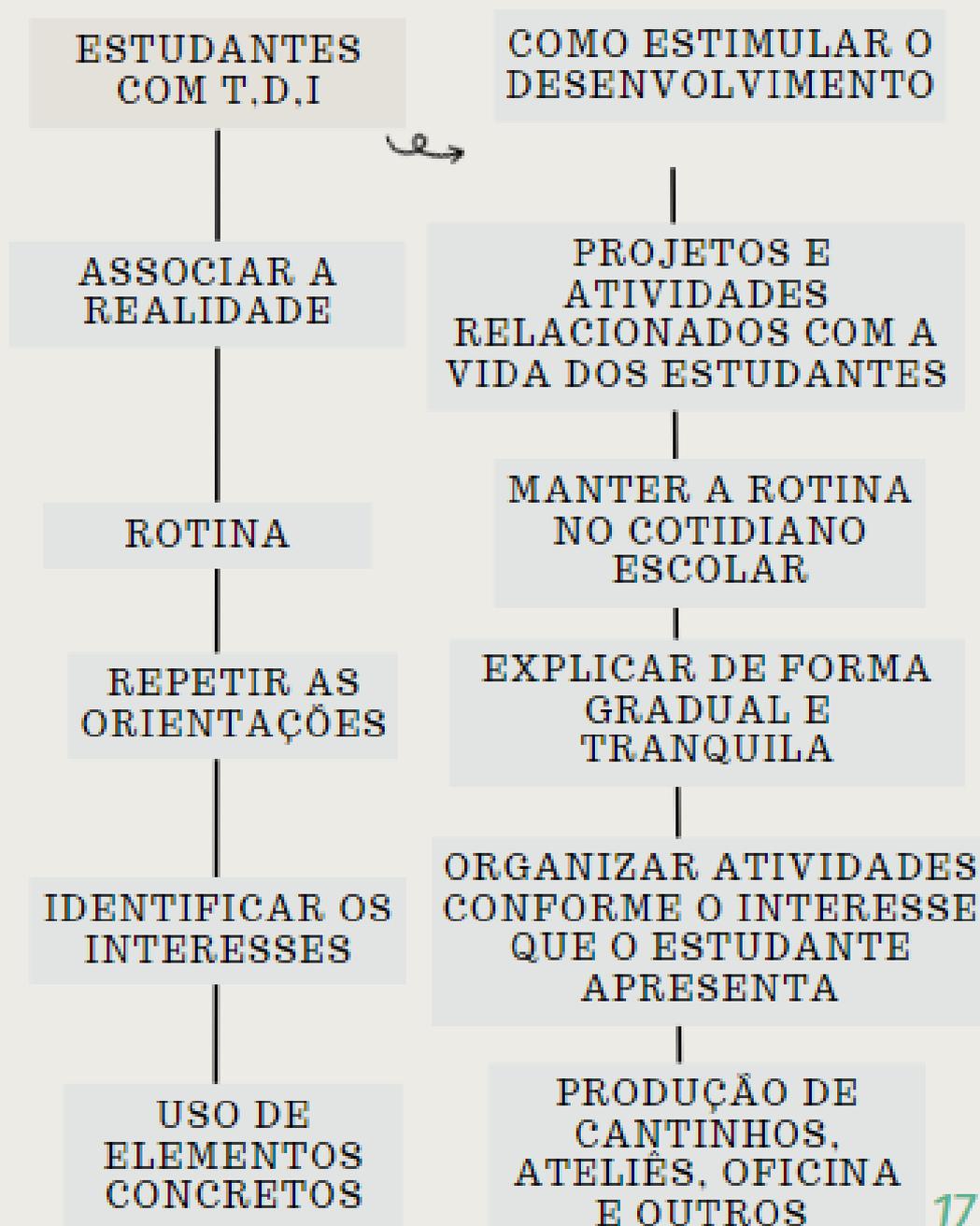
É necessário instigar diferentes áreas de desenvolvimento dos estudantes, de modo a intervir nas interações sociais, na linguagem e no brincar.



5 SUGESTÕES DE METODOLOGIAS DE ENSINO VOLTADAS PARA ESTUDANTES COM T.D.I.

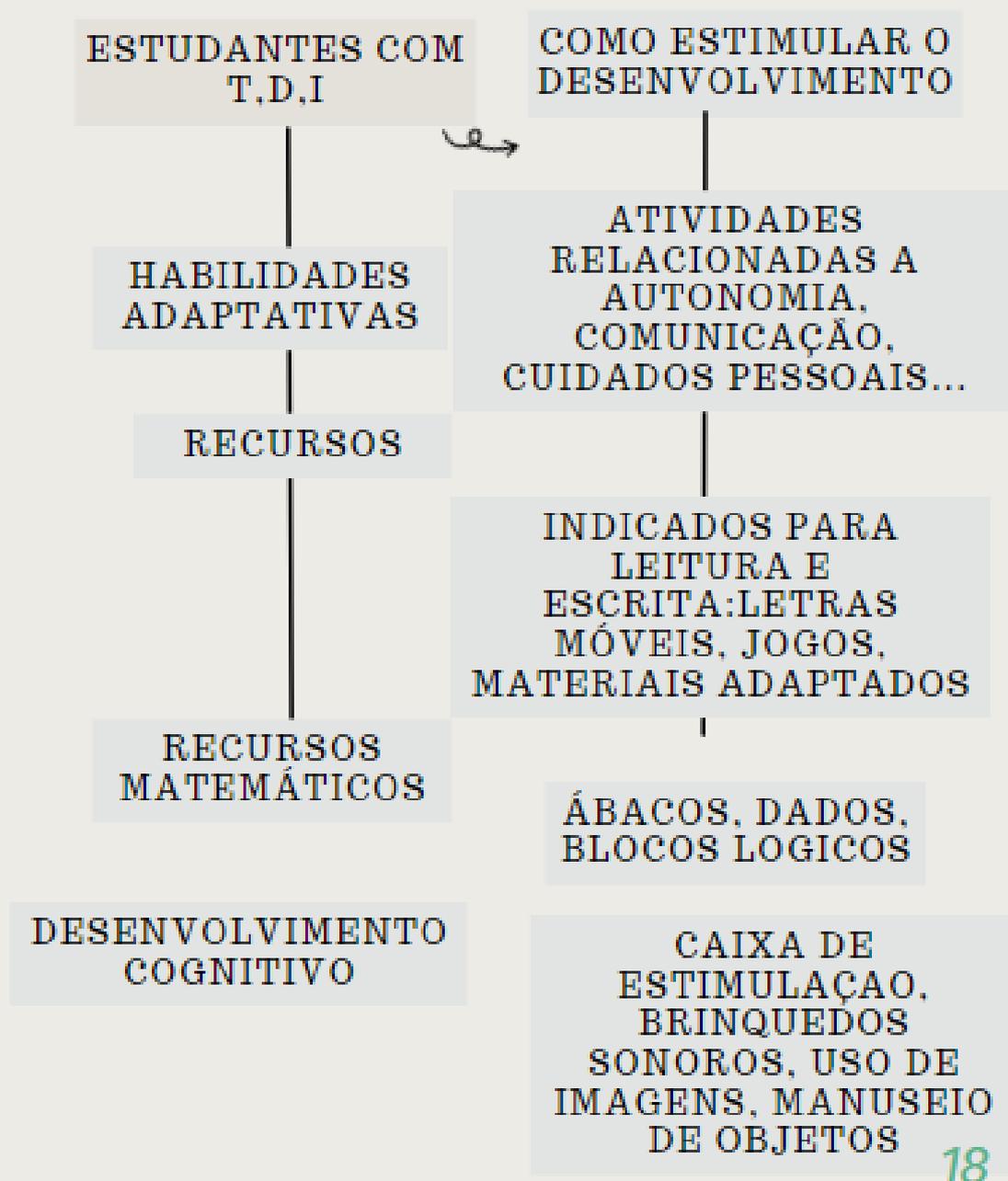


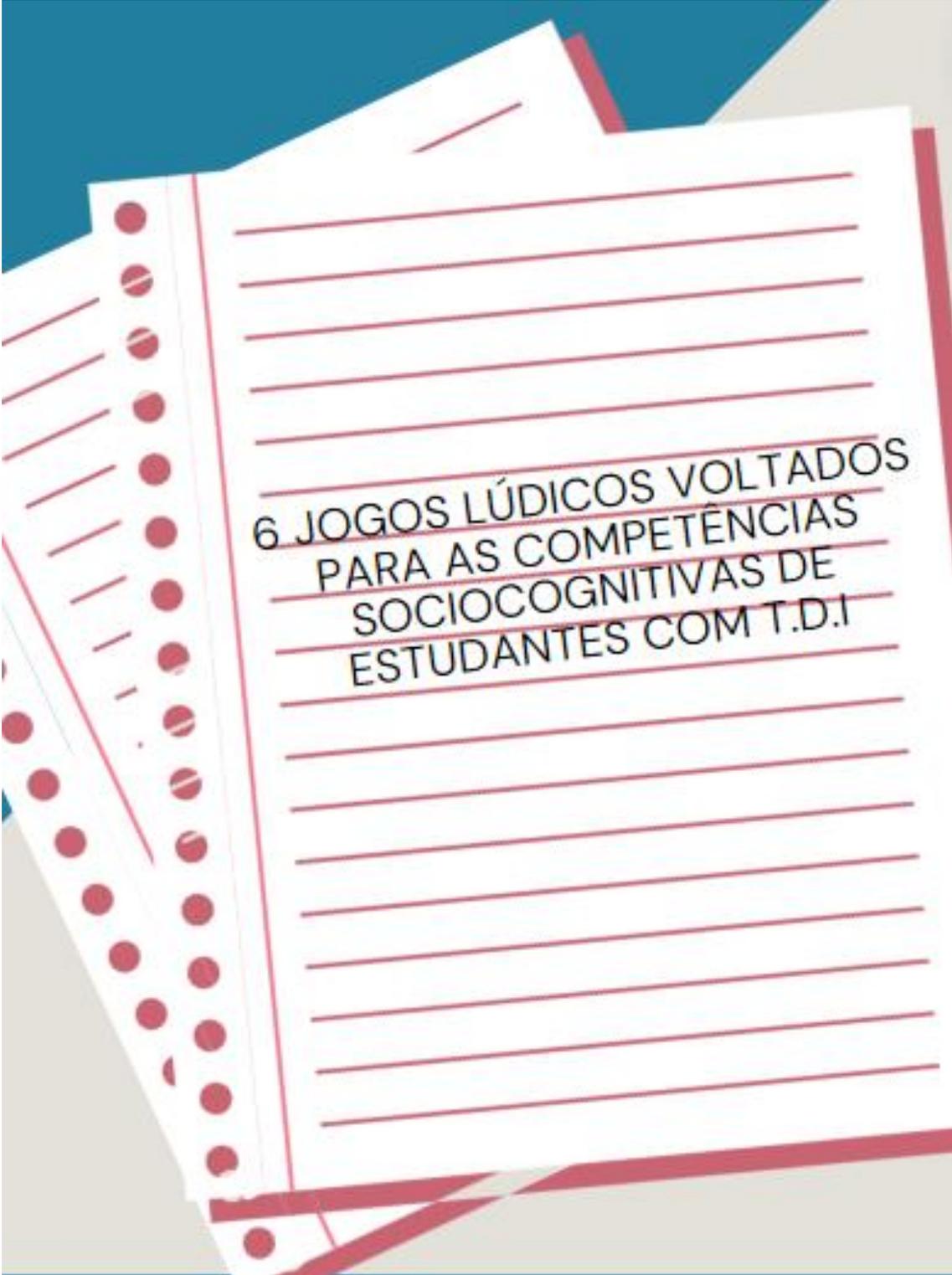
FICA DICA, PROFESSOR!





PARA POR EM PRÁTICA...





6 JOGOS LÚDICOS VOLTADOS
PARA AS COMPETÊNCIAS
SOCIOCOGNITIVAS DE
ESTUDANTES COM T.D.I

Desenvolvendo competências
e habilidades de estudantes
com T.D.I

ELEMENTOS DA MESMA CATEGORIA

Objetivo: identificar elementos variados, relacionar objetos do cotidiano, desenvolver conceitos matemáticos, estimular o pensamento concreto, estimular a escrita.



Fonte: www.google.com

O que estimula? Pensamento concreto, identificação de conceitos matemáticos, escrita, associação de elementos do cotidiano.

PROCEDIMENTOS:

- 1-Apresentar diversos objetos (variar cor e tamanho) para o estudante;
- 2-Orientar a organização em sequência (definir a categoria);
- 3-Pedir que o estudante registre sua organização (quantidade, tamanho);
- 4-Estimular a percepção do estudante a partir de perguntas norteadoras: Em que são utilizados esse objeto? Qual a função? Qual valor aproximado? Quanto em dinheiro é necessário? Função? Qual valor aproximado? Quanto em dinheiro é necessário?

Obs: sugestão de objetos relacionados à medidas de comprimento, massa e volume.

Competências sociocognitivas encontradas:

Socialização

Categorização

Interação social

Relação e percepção da realidade

Estímulos cognitivos

RECONHECIMENTO DAS EMOÇÕES

Objetivo: vivenciar variadas emoções das crianças; perceber suas emoções; compreender as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das emoções



Fonte:www.google.com

Procedimentos:

- 1- Imprimir as fichas de situações variadas;
- 2- Permitir que o estudante escolha sua ficha
- 3- O estudante deve correlacionar a imagem com sua emoção (utilizar as "carinhas")
- 4- O professor deverá fazer a leitura (caso o estudantes ainda não consiga), das situações das fichas. Exemplo: Ao cair no chão, como se sentiu? Ganhou um presente. Como se sente?

5- Todos podem adivinhar de qual emoção se trata:

6- Ao final, deve ser realizada a escrita da emoção com mediação do professor

Competências sociocognitivas encontradas:

Socialização

Categorização de emoções

Interação social

Estímulos cognitivos

Análise de emoções próprias

Identificação de comportamentos sociais

CANÇÃO EM PALITO DE PICOLÉ

Objetivos: permitir a leitura em etapas; desenvolver interpretação de forma gradual, treinar a leitura de palavras, frase e texto; conhecer diferentes gêneros textuais e ordenar de forma correta; compreender seqüências.



Fonte: www.google.com

Permite usar variadas canções,
portanto variados gêneros
textuais

Procedimentos

- 1- Fazer a leitura da música escolhida;
- 2- Dividir a turma em duplas;
- 3- As duplas farão a organização da sequência da música;
- 4- Ao final farão a leitura em voz alta

O palito de picolé pode ser substituído por papelão em tiras.

Competências sociocognitivas encontradas:

Socialização

Interação social

Estímulos cognitivos voltados à percepção, memorização, sequenciação e oratória

Reprodução de vivências

Exploração do concreto

MONTAR OBJETOS COM BLOCOS LÓGICOS

Objetivos: categorizar objetos, ordenar, classificar objetos de acordo com sua categoria, desenvolver o raciocínio lógico, estabelecer semelhanças e diferenças



Fonte: www.google.com

Procedimentos:

- 1- Apresente cada elemento do bloco lógico (quadrado, retângulo...);
- 2- Peça ao estudante para montar o bloco de modo que todos se encaixem;
- 3- Observe as tentativas de encaixe;
- 4- Análise com o estudante os elementos agrupados (retângulo-quadrado/ retângulo-retângulo)



Sugestão: pode ser desenvolvido com estudantes do 6º ano para conhecimento sobre altura, comprimento e largura. Explorar a planificação do cubo, usar na atividade embalagens trazidas de casa, observar e distinguir arestas, faces e vértices
Essa atividade pode ser desenvolvida em duplas ou grupos.



Competências sociocognitivas encontradas:

Socialização

Interação social

Compreensão de comandos

Estímulos cognitivos voltados à percepção, memorização, sequenciação e pareamento

Reprodução de vivências

Exploração do concreto

DESENVOLVENDO COM QUEBRA-CABEÇA

Objetivos: estimular a percepção de posição no espaço, desenvolver o foco, atenção e inteligência do estudante.



Fonte: <https://1.pinimg.com/>

Procedimentos:

- 1- Apresente o quebra-cabeça escolhido, sugerimos iniciar com poucas peças;
- 2- Observe a tomada de iniciativa do estudante quanto ao manuseio;
- 3- Peça ao estudante que junte as peças à sua maneira;
- 4- Faça a marcação do tempo e oriente a montagem conforme o grau de dificuldade apresentado;
- 5- Retome o objetivo proposto para avaliar o que o estudante conseguiu alcançar

Aproveite a ideia, professor!



O quebra-cabeça poderá ser confeccionado com recortes de revistas, encartes e papelão. Importante estar atento às imagens de interesse do estudante, bem como a relação com o conteúdo da aula em questão.

Competências sociocognitivas encontradas:

Socialização

Interação social

Raciocínio lógico

Compreensão de comandos

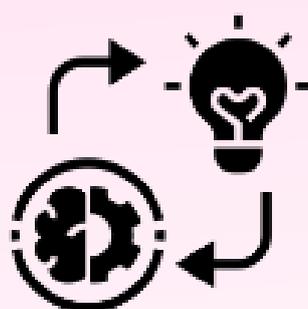
Estímulos cognitivos voltados à percepção, memorização, sequência lógica e pareamento

Exploração do concreto

MÚSICA NA APRENDIZAGEM...



Alguns temas são relativamente abstratos para o entendimento do estudantes com T.D.I, por isso atividades com músicas são essenciais para a aquisição de conhecimento.



Como entender os elementos da comunicação? E as funções conativas?

Senhas, Adriana Calcanhoto.

EU NÃO GOSTO DO BOM GOSTO
 EU NÃO GOSTO DE BOM SENSO
 EU NÃO GOSTO DOS BONS MODOS
 NÃO GOSTO (2X)

EU AGUENTO ATÉ RIGORES
 EU NÃO TENHO PENA DOS TRAÍDOS
 EU HOSPEDO INFRATORES E BANIDOS
 EU RESPEITO CONVENIÊNCIAS
 EU NÃO LIGO PRA CONCHAVOS
 EU SUPORTO APARÊNCIAS
 EU NÃO GOSTO DE MAUS TRATOS

MAS O QUE EU NÃO GOSTO É DO BOM GOSTO
 EU NÃO GOSTO DE BOM SENSO
 EU NÃO GOSTO DOS BONS MODOS
 NÃO GOSTO

EU AGUENTO ATÉ OS MODERNOS
 E SEUS SEGUNDOS CADERNOS
 EU AGUENTO ATÉ OS CARETAS
 E SUAS VERDADES PERFEITAS

O QUE EU NÃO GOSTO É DO BOM GOSTO
 EU NÃO GOSTO DE BOM SENSO
 EU NÃO GOSTO DOS BONS MODOS
 NÃO GOSTO

EU AGUENTO ATÉ OS ESTETAS
 EU NÃO JULGO COMPETÊNCIA
 EU NÃO LIGO PRA ETIQUETA
 EU APLAUDO REBELDIAS
 EU RESPEITO TIRANIAS
 E COMPREENDO PIEDADES
 EU NÃO CONDENO MENTIRAS
 EU NÃO CONDENO VAIDADES



O QUE EU NÃO GOSTO É DO BOM GOSTO
 EU NÃO GOSTO DE BOM SENSO
 NÃO. NÃO GOSTO DOS BONS MODOS
 NÃO GOSTO

EU GOSTO DOS QUE TÊM FOME
 DOS QUE MORREM DE VONTADE
 DOS QUE SECAM DE DESEJO
 DOS QUE ARDEM (2X)



Aqui destacaremos o trecho:

Eu não gosto do bom gosto
 Eu não gosto de bom senso
 Eu não gosto dos bons modos
 Não gosto (2x)

Na função emotiva o elemento da comunicação é o emissor, destaca-se ainda o uso de verbos e pronomes.

Sugere-se utilizar os trechos da música em tiras, após sua escuta e destacar palavras chaves relativas às competências sociocognitivas.

Competências sociocognitivas encontradas:

Socialização

Interação social

Compreensão de comandos

Estímulos cognitivos voltados à percepção, memorização, sequenciação e pareamento

Reprodução de músicas do cotidiano

Relação abstrato x concreto

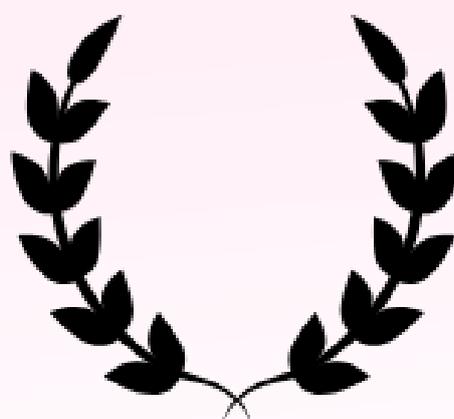
COMPETÊNCIAS SOCIOCÓGNITIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Destacaremos a importância de identificar os esportes técnico-combinatórios, os movimentos básicos e as vivências necessárias para o respeito e regras.



O que desenvolve?

Conhecimento
Empatia e cooperação
Responsabilidade e cidadania



Dicas...

VÔLEI SENTADO;
 JOGO DE PASSE O CORDÃO PELOS CANUDOS
 DE MACARRÃO;
 MEMORIZAÇÃO DE LETRA E IMAGEM;
 CONTAR OS PALITOS.

Jogo ritmico: como recurso utilizar cartolina ou papelão, copos descartáveis pequenos.



Fonte: www.google.com

Procedimentos:

- 1-Distribuir 4 papéis juntamente com os copos;
- 2-Colocar uma música para desenvolver a pulsação e o ritmo;
- 3-O estudante irá seguir a instrução do professor, a quantidade de copinhos empilhados numa mesma ficha vai indicar os movimentos a serem realizados;
- 4-Quando não tiver nenhum copinho sob a ficha o movimento indicado será "mão fechada"



Escolher músicas somente com a melodia

Competências sociocognitivas encontradas:

Socialização

Interação social

Compreensão de comandos

Estímulos cognitivos voltados à percepção, memorização e sequenciação.

Reprodução de músicas do cotidiano

Relação abstrato x concreto

REGISTROS...



Fonte: arquivo pessoal (2023)



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Professor, saiba mais em:



Ou clique aqui:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12795104



<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/3977/ADNA%20MARIA%20RODRIGUES%20-%20%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%20PROFLETRAS.%202015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7932099



CONSIDERAÇÕES FINAIS

As competências sociocognitivas são essenciais para o desenvolvimento das competências e habilidades do estudante com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual. Contudo, entendemos a necessidade de metodologias que estimulem e proporcionem aos estudantes meios de desenvolver as competências sociocognitivas.

Frente a essa realidade, esperamos que esse e-book seja um instrumento de utilizado pelos professores dos Anos finais, mas também por todos que se permitem aprofundar seu conhecimento acerca de propostas pedagógicas que viabilizem enriquecer suas aulas com foco nos estudantes com T.D.I e suas especificidades.

Assim nos engajamos para que esse ebook tivesse uma proposta simples, objetiva e clara exatamente para que permitisse o olhar do professor sobre as propostas nele contidas e a aplicabilidade de acordo com a realidade em que se insere, de modo a adaptar e flexibilizar conforme a especificidade do estudante que acompanha.

Professor, desejamos que as ideias aqui contidas sejam permitidas no seu planejamento e voltadas para contribuir com seu perfil inclusivo, visto que a busca de práticas inclusivas, e consequentemente o fazer docente fazem a diferença na vida escolar do estudante com T.D.I.

REFERÊNCIAS

BOTUR, Geralda Catarina Bressianini; MANZOLI, Luci Pastor. Resgate histórico da educação especial em instituições filantrópicas e rede pública na cidade de Ribeirão Preto-SP. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, São Paulo. Anais [...]. São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. A relação entre habilidades sociais e análise do comportamento: história e atualidades. In: KIENEN, Nádia; GIL, Silvia Regina de Souza Arrabal; LUZIA, Josiane Cecília; GAMBA, Jonas (Orgs). Análise do comportamento: conceitos e aplicações a processos educativos clínicos e organizacionais. Londrina: UEL, 2018.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira.
Educação Especial no Brasil: história e
políticas públicas. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez,
2001.

NEGREIROS, Dilma de Andrade.
Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e
para quem? Rio de Janeiro, RJ: [s. n.], 2014.

PAIXÃO, Maria Socorro Santos Leal;
LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes.
Práticas docentes inclusivas para alunos com
deficiência intelectual em contextos escolares.
Cadernos de Pesquisa, 2020.

PIOVESAN, Josieli; OTTONELLI, Juliana
Cerutti; BORDIN, Jussania Basso; PIOVESAN,
Laís. Psicologia do desenvolvimento e da
aprendizagem [recurso eletrônico]. 1. ed.
Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

SOUZA, Milena Luckesi de. A concepção e o
atendimento escolar destinado ao as pessoas
com deficiência intelectual: um estudo dos
arquivos brasileiros de higiene mental (1925-
1947). 2007. 123f. Dissertação (Mestrado em
Educação) - Universidade de Maringá,
Maringá, Brasil, 2007.

SOBRE A AUTORA...

Edilene Nascimento Diniz é mestranda do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEEB UFMA (turma 2020). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado pela Instituição de Ensino Superior-IESF. Atua como professora da Educação Infantil na rede pública de ensino dos municípios de Raposa-Ma e Paço do Lumiar-Ma. Membro do Grupo de Estudo em Pesquisa em Educação Especial na Educação Básica - GEPEESP-PPGEEB/UFMA. Linhas principais de estudo: educação especial, educação inclusiva, deficiência intelectual e metodologias de ensino voltadas para estudantes com deficiência.

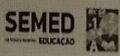


SOBRE A ORIENTADORA...

Lívia da Conceição Costa Zaqueu é doutora em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Candido Mendes, Especialista em Intervenção Precoce pela Universidade de Évora, Cursando Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Iniciais e Administração Escolar. Realizou Doutorado Sanduiche em Intervenção Precoce na Infância Área Prioritária do Programa Ciências sem Fronteiras com Bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento ao Pessoal de Ensino Superior-CAPEs. Membro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED.Experiência nas áreas da Educação em Direitos Humanos com ênfase na Educação Especial (Autismo, Deficiência Intelectual e Deficiência Múltipla), Psicomotricidade, Psicopedagogia, Saúde Mental e Desenvolvimento Humano. Atuação como professora no Programa Universidade Aberta do Brasil/NEAD/UFMA/CAPEs nos cursos de Química e Biologia à Distância EAD com as disciplinas Psicologia Educacional e Política Educacional Inclusiva I na Modalidade EAD. Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UFMA (Desenvolvimento Humano e Intervenção Precoce na Infância) e do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão de Ensino da Educação Básica da UFMA, Orientadora de Mestrado, área de pesquisa Educação Especial. Líder do grupo de pesquisa Educação Especial na Educação Básica



ANEXO A - Autorização da Semed para realização da pesquisa

 RAPOSA <small>Prefeitura Municipal de Raposa</small>	 SEMED <small>SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO</small>	PREFEITURA MUNICIPAL DE RAPOSA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
---	---	--

OFÍCIO Nº 016/2021 – GABSEMED

Raposa (MA), 17 de fevereiro de 2022.

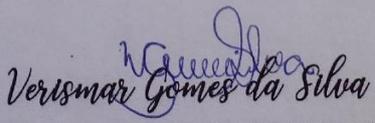
Professora Dra.
Livia da conceição Costa Zaqueu
Pesquisadora, Orientadora e Professora Adjunta da UFMA.

Assunto: RESPOSTA À SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA- PPGEEB-UFMA.

PREZADA,

Venho através deste autorizar a realização de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica pela discente **EDILENE NASCIMENTO DINIZ COSTA**, matrícula: 2020100419, intitulada: O ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL COM FOCO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS: proposta de intervenção para professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Junto a Unidade Integrada Criança Esperança, localizada na Av. Cafeteira s/n, CEP: 65138000.

Atenciosamente,


Verismar Gomes da Silva
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO B - Carta de apresentação para pesquisa de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Prezado/a Senhor/a: **Antonio Gilson Teixeira de Melo - Gestor da U.I Criança Esperança**

Vimos por meio desta apresentar-lhe a estudante **EDILENE NASCIMENTO DINIZ**, regularmente matriculada no **Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica**, da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de nº **2020100419**, para desenvolver sua pesquisa de Dissertação intitulada **"O ENSINO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL COM FOCO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOCOGNITIVAS: proposta de intervenção para professores dos anos finais do Ensino Fundamental"**.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da referida pesquisa neste recinto educacional para que a referida estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando em sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre esclarecido que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 15 de fevereiro de 2022.

Profa Dra Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes
Coordenadora do PPGEEB/UFMA
Matrícula SIAPE: 1352588