



ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS DA APAE

Ariane Borges Escanoela Elias ¹
Rosilene Lima da Silva ²

RESUMO

O presente estudo trata-se de um relato de experiência sobre a prática em Educação Especial, com alunos com deficiência intelectual com faixa etária de 15 a 45 anos que frequentam o primeiro segmento do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de um município pertencente ao Triângulo Mineiro. Possui como objetivo principal relatar estratégias que foram utilizadas e que tiveram um retorno positivo para o aluno com deficiência intelectual. Neste sentido, esse artigo tem o intuito de oferecer estratégias como instrumento para proporcionar a participação e desenvolvimento de todos na sala de aula do ensino regular e destacar a necessidade do atendimento educacional especializado. As estratégias utilizadas possibilitaram o desenvolvimento do interesse dos alunos e de sua autonomia na execução das atividades e outras tarefas da vida diária, auxiliando assim no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Após essa experiência ressalto que o atendimento educacional especializado é fundamental para a efetivação da aprendizagem das pessoas com deficiência, embora a maioria das instituições especializadas, como a APAE não ofereçam esse atendimento.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola no ensino regular, promovendo o atendimento e estratégias de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista³ e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

¹Pós Graduando do Curso Latu Sensu de Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva do Instituto Federal – IFTM, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. arianeescanoela@hotmail.com

²Orientadora. Pedagoga Ma. do Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Campus São Luís-Maracanã. Docente colaboradora da Especialização em Educação Profissional e Tecnologia Inclusiva, IFTM, Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. rosilene.lima@ifma.edu.br

³ Os documentos normativos formulados até o ano de 2012 utilizam o termo Transtorno Global do Desenvolvimento TGD, porém, a partir de 2013 com a criação DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais) houve a modificação para Transtorno do Espectro Autista (TEA).



Sob essa perspectiva, as escolas especiais devem servir como apoio para inclusão. Dentro desse contexto, a Federação Nacional das APAEs caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla, com idade entre zero e 59 anos e 11 meses.

A Rede Apaeanas se dedica à atenção integral e integrada ao seu público, e conta com serviços especializados na área da medicina, fisioterapia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, assistência social, psicologia, pedagogia e outros, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida física, afetiva, social e escolar. Na educação contempla o comprometimento com o estudante visando favorecer suas necessidades específicas com adoção de práticas pedagógicas que envolvam o aluno como sujeito ativo e participativo no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017).

Desse modo, este artigo tem como tema principal a prática pedagógica para estudantes com Deficiência Intelectual (DI) na modalidade de jovens e adultos da APAE de um município do Triângulo Mineiro. Neste contexto cabe destacar que o aluno com DI tem um modo próprio de lidar com o saber, possuindo algumas dificuldades na construção do conhecimento e de demonstrar a sua competência cognitiva.

Nesse sentido, cabe destacar que a DI estabelece um impasse entre o ensino na escola comum e o AEE, pela complexidade da sua essência e pela grande quantidade e diversidade de especificidades que requer diferentes abordagens. Logo, a criação e divulgação de recursos pedagógicos que podem ser utilizadas com qualquer estudante, mesmo que, em certos momentos, precise de uma reestruturação, pode se tornar importante subsídio e proporcionar a participação e desenvolvimento na aprendizagem de todos.

METODOLOGIA

O presente estudo tem uma abordagem qualitativa, segundo Gil (1999) essa abordagem propicia um aprofundamento das questões relacionadas ao objeto de estudo e de suas relações. Além disso, o relato de experiência é um texto que retrata uma vivência, que possa contribuir de forma significativa para determinada área de atuação, neste caso, a Educação Especial. Desse modo, esse relato de experiência trata-se de atividades



pedagógicas desenvolvidas com 13 alunos⁴ entre 15 e 45 anos todos com DI, dois destes com deficiência múltipla que frequentam o primeiro segmento do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na APAE de um município do Triângulo Mineiro⁵. O objetivo principal é relatar estratégias e os recursos pedagógicos que foram utilizadas e que tiveram um retorno positivo para esses educandos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nas últimas décadas a educação brasileira passou por uma grande mudança estrutural pautada na concepção de uma perspectiva inclusiva e, nesse sentido, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.01).

Neste contexto, o objetivo do AEE é fornecer condições de acesso, aprendizagem e liberdade para que os alunos público-alvo da Educação Especial possam desenvolver e construir conhecimentos, dentro das suas possibilidades intelectuais, tornando-se sujeito ativo para produzir significado, conhecimento e autonomia em algumas ações cotidianas. Portanto, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011 que denomina AEE como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente são organizados de forma complementar (estudantes com deficiência, TEA) ou suplementar (estudantes com altas habilidades ou superdotação) (BRASIL, 2011).

Diante do exposto, percebe-se que o AEE ocorre sobre duas perspectivas (complementar ou suplementar) de acordo com as especificidades do público que será atendido pelo professor do AEE. Esse atendimento nas escolas regulares deve acontecer

⁴ Os alunos que fazem parte desse relato de experiência serão mencionados apenas com a letra inicial de seus nomes, a fim de resguardar suas identidades.

⁵ O Triângulo Mineiro é uma região do Estado de Minas Gerais, composto por 35 municípios. É dividido em sete microrregiões (Araxá, Frutal, Ituiutaba, Patos de Minas, Patrocínio, Uberaba e Uberlândia), e recebeu esse nome porque tem a forma de um triângulo.



na sala de recursos multifuncionais⁶, já as instituições especializadas, como a APAE, não necessitam seguir as mesmas regras de atendimento, os professores têm autonomia para trabalhar da forma que julgar necessário de acordo com a necessidade de cada um.

Contudo, cabe destacar que a prática do professor do AEE voltada para alunos com DI deve ser planejada levando em consideração os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

O aluno com DI pode apresentar atrasos no desenvolvimento neuro-psicomotor e na linguagem; dificuldades na aprendizagem, na memorização, na consciência corporal, na noção espacial, no autocuidado, pode apresentar comportamento infantilizado, baixa autoestima, dificuldade para compreender ordens, etc. (CERQUEIRA, 2008).

Não há um consenso na definição, mas segundo a Associação Americana de Deficiência Mental (2002), citada por Zapparoli (2014, p.26) pode ser "caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual da pessoa e no seu comportamento adaptativo, originando-se antes dos 18 anos de idade".

Todavia, o aluno com deficiência intelectual necessita desenvolver a sua criatividade e a competência de conhecer o mundo e a si mesmo (GOMES *et al*, 2007). Deve ser estimulado a buscar sua autonomia e independência frente às situações de aprendizagem (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010). Portanto, o professor precisa acreditar no potencial de seu aluno e estimulá-lo de diferentes formas para adquirir o aprendizado.

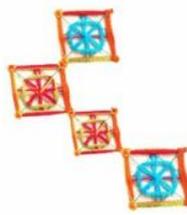
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2019 comecei a trabalhar na APAE em um município do Triângulo Mineiro, como professora regente de turma, com 13 alunos, 5 destes com comorbidades⁷ e com faixa etária de 15 a 45 anos, em uma turma de EJA dos anos iniciais.

Com relação ao ensino, os professores precisavam seguir um plano anual, que era baseado no plano do ensino regular. Infelizmente, era bem difícil trabalhar assim, pois os alunos eram separados por série e não por nível cognitivo e, com isso precisava fazer de

⁶ As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

⁷ Termo técnico utilizado pelos profissionais da saúde para se referir a coexistência de doenças em um mesmo indivíduo.



4 a 5 planos de aula diferentes. Por fim, decidi articular o AEE em sala de aula mesmo, pois a instituição não possui sala de recursos multifuncionais.

Esse atendimento acontecia nos intervalos entre as aulas ou com os alunos que iam terminando as atividades antes dos outros. Devido à grande complexidade da DI e pouca retenção de memória, os atendimentos eram curtos, com duração entre 10 a 30 minutos.

Sob esta ótica de singularidades apresentadas na deficiência intelectual, comecei a investigar o conhecimento prévio dos alunos e assim realizei uma observação intensa do comportamento de cada um. Destes 13 alunos somente uma era alfabetizada, F. com Síndrome de Down, de 45 anos, durante essas observações pude perceber que a maioria tinha um comportamento automatizado, pois, poucos expressavam seus sentimentos e desejos. Era uma turma que ficava sentada aguardando as instruções da professora, não faziam nada por eles mesmos, não tinham autonomia.

No começo fiquei muito perdida, sem saber o que fazer com a turma. Comecei a conversar com as outras professoras, para conhecer um pouco mais da história de cada um, olhei algumas pastas de relatórios individuais (nestas pastas contém todo o percurso da vida do aluno, tanto pedagógica quanto clínica), pois como ressalta Siluk *et al* (2014, p.58) “é preciso entender que alunos que apresentam um mesmo diagnóstico não, necessariamente, solicitam a mesma forma de intervenção, já que cada sujeito é único e apresenta maneiras particulares de se relacionar com o ambiente, processar informações e produzir conhecimentos”. Desse modo, pude compreender um pouco mais a história e as especificidades de cada aluno. Destaca-se também que obtive o apoio da psicóloga da instituição, que me acompanhou durante todo o ano.

A princípio, o foco das aulas era alfabetizar os alunos e ensinar os demais conteúdos previstos no currículo anual, desse modo, algumas metodologias foram utilizadas, porém sem nenhum sucesso.

Nesse contexto, o processo de alfabetização se tornou extremamente complexo, foi então que voltei para o processo investigativo para ver o porquê de eles não aprenderem, pois já estávamos no segundo semestre letivo de 2019, e pude constatar que as atitudes mecânicas, a limitação imposta pela família, a dificuldade na retenção da memória e a falta de algumas habilidades básicas (como, por exemplo, entender uma sequência) estavam impedindo-os que avançassem. Então comecei a trabalhar algumas



habilidades com a turma, a maioria das vezes individualmente, pois cada um possuía uma necessidade diferente, alguns precisavam estimular a coordenação motora fina, outros precisavam trabalhar sequência, raciocínio lógico, cores, pareamento de figuras, etc. Assim, apresento a seguir algumas das atividades realizadas referentes às diferentes etapas para no processo de ensino- aprendizagem.

Coordenação Motora

As atividades de coordenação motora fina foram realizadas com recursos confeccionados com materiais de baixo custo, como: bandeja de isopor, pratos descartáveis, papelão, macarrão, cordão, tampinhas, prendedor de roupa, etc. (foto 1).

Foto 1: materiais para trabalhar coordenação motora



Fonte: Autora, 2020

A atividade acima consiste em passar o cordão pelos buraquinhos seguindo a linha, ou sequência numérica, treinando a habilidade motora fina, sendo desenvolvida com as alunas, M. 26 anos, J.M. 35 anos e A.G. 26 anos, todas com DI e motora, resultados de Encefalopatia Crônica da Infância.

Neste contexto, a aluna M. apresentava autonomia para realizar várias atividades do cotidiano, especialmente da vida diária, mas atividades que exigiam escrita e organização era um grande desafio, pois sua escrita era bem desorganizada e o colorido também. Antes da intervenção ela escrevia seu nome com as letras fora de ordem e invertidas, depois dessa atividade sua escrita melhorou significativamente (foto 2).

Foto 2- Atividade de escrita



Fonte: Autora, 2020

A aluna J.M. possui bom conhecimento de mundo, boa memória e um grande potencial para aprendizagem, porém a mesma sofre com depressão, que piorou muito com o falecimento da mãe em 2018, e ela regrediu bastante, principalmente na coordenação motora global, sua escrita ficou desorganizada e colocava muito peso no lápis. Com a intervenção, foi possível melhorar a organização da escrita, porém o peso colocado no lápis persistiu. Percebi também uma melhora em sua autoestima, pois ela conseguiu realizar as atividades de alinhavo com êxito. Foi aí que decidi encomendar para um profissional confeccionar outros materiais em MDF (foto 3), com figuras variadas para estimular ainda mais o interesse das alunas.

Foto 3 – Atividade de coordenação motora



Fonte: Autora, 2015

A aluna A.G. possui ainda mais dificuldades, tanto motora quanto intelectual e também na comunicação, com isso ela não conseguiu realizar as atividades de alinhavo, então a atividade desenvolvida com ela consistia em pegar tampinhas de garrafa pet com um prendedor de roupa. Essa aluna não conseguia escrever nenhuma letra e nem fazer desenhos, ela gostava muito de colorir, porém seu colorido era bem desalinhado, sem nenhuma noção espacial e pouquíssima força no lápis, deixando seus traços bem claros. Após a intervenção, a aluna melhorou a preensão do lápis e um pouco da noção espacial.



Alfabetização

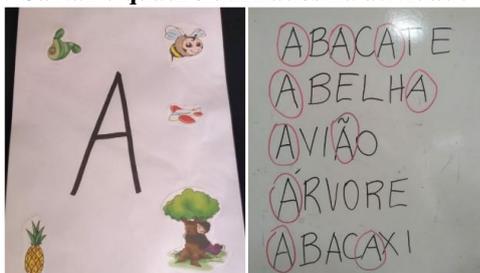
De acordo com Magda Soares (2004) alfabetização é a aquisição do sistema convencional de escrita. Para Paulo Freire (2011) a alfabetização deve ir além do que um simples processo mecânico que destaca a aquisição de leitura e escrita, e começar a enfrentá-la como relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo.

A aquisição da linguagem escrita é entendida como um progresso conceitual da criança e não como resultado de habilidades perceptuais, viso-motoras e de memória. A aprendizagem da leitura não é uma prática simples de decodificação do sistema alfabético, é muito mais que isso, é entender o sentido do texto (GOMES *et al*, 2007).

Neste contexto, pude perceber nessa trajetória que cada aluno é único e possui uma maneira diferente de ver as coisas ao redor e também uma maneira diferente para aprender, ou seja, nem sempre o mesmo método funcionará para todos. No início do ano comecei a trabalhar a alfabetização pelo método fônico, as semanas se passaram e não tive retorno, depois tentei método silábico, também sem sucesso.

A partir daí comecei a observar a conduta de cada aluno com relação à leitura e a escrita. Eles não percebiam que as letras possuíam sons, nem mesmo a única aluna alfabetizada não reconhecia sons, ela simplesmente aprendeu a ler e escrever de forma mecânica, sem significado. Poucos alunos conheciam as vogais. O tempo estava passando e já estávamos no segundo semestre, comecei então um processo de consciência fonológica (foto 4), que de acordo com Magda Soares (2016) é a capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem.

Foto 4: Cartaz e quadro utilizados na atividade



Fonte: Autora, 2020



Posteriormente iniciei também o mesmo trabalho com as consoantes, e depois juntando o som das vogais e formando sílabas. Esse trabalho exige muita persistência e dedicação, pois o aluno com deficiência intelectual pode ter muita dificuldade em memorizar, sendo necessário retomar sempre o conteúdo.

Tive um resultado bem interessante com um aluno, T.E. de 31 anos, deficiente intelectual e autista, esse aluno não tinha noção nenhuma de sequência e do esquema corporal, de acordo com a equipe que o acompanhou durante todos esses anos, ele tinha mínimas chances de ser alfabetizado. Fiz atividades para trabalhar sequência (descritas no próximo tópico) juntamente com esse processo e, ao final do ano ele memorizou todas as vogais, e também aprendeu a identificar a grafia de cada uma. A aluna M. de 26 e a J.M de 35 anos, ambas com DI, também aprenderam não só as vogais como todo o alfabeto.

Sob esses aspectos ressalta-se que o trabalho de alfabetização para o estudante com DI precisa ser desenvolvido em longo prazo e um semestre é muito pouco em decorrência da complexidade de todo esse processo e das condições individuais de cada aluno. Nesse período tive alguns retornos positivos, e acredito que a sua aplicação contínua traga resultados significativos.

Orientação espacial.

A orientação espacial depende de uma boa imagem corporal, onde o corpo é o referencial. Essa habilidade não nasce com a criança, porém é uma habilidade construída por meio de estímulos. Se o aluno não possui as noções de posição e orientação espacial, confunde letras e apresenta dificuldade em ordenar a sucessão das letras nas palavras e das palavras nas frases, como também na sequência numérica (GUERO; PISKORZ; MIGLIORANZA, 2013).

As atividades de sequência foram incorporadas no cotidiano dos alunos depois de observar que a maioria conhecia as letras que compunham seus respectivos nomes, porém escrevia de maneira desordenada, fora de ordem, a noção do tempo também era difícil para eles, por exemplo, quais atividade seriam desenvolvidas antes ou depois do lanche. Desse modo, a princípio confeccionei um cartaz com a rotina escolar toda em figuras e também com a identificação escrita. Todos os dias logo ao entrar em sala a primeira atividade desenvolvida era analisar a rotina do dia, quais atividades teriam e o horário.



Também confeccionei relógios em papel colorido (Foto 5) para eles relacionarem a hora de cada atividade.

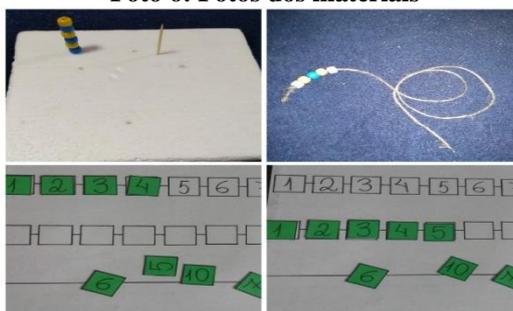
Foto 5: Relógios em papel colorido



Fonte: Autora, 2020

Para trabalhar a sequência numérica e com o objetivo de estimular áreas como percepção, atenção, memória e raciocínio lógico foram desenvolvidos atividades de sequência com contas coloridas e números (Foto 6).

Foto 6: Fotos dos materiais



Fonte: Autora, 2020

O aluno T.E (citado no tópico anterior) possuía muita dificuldade, no início ele mal conseguia colocar as contas no palito, fiz uma intervenção e ele conseguiu fazer uma sequência de duas cores. Depois três cores e por fim os números de 1 a 5. A aluna J.M (15 anos) conseguiu executar várias sequências com perfeição. A aluna M., que também foi citada nas outras atividades, também conseguiu montar a sequência mais complexa depois de algumas semanas, devido a sua dificuldade motora ela demandava mais tempo.

Durante minha prática docente e elaboração de diferentes materiais pedagógicos pude perceber que todas as atividades surtiram um efeito positivo na aprendizagem, mesmo que alguns estudantes tenham apresentados pequenos avanços, os consideramos importante, principalmente porque são adultos com diferentes hábitos e níveis de interação e conhecimento. Cabe ainda destacar que é imprescindível que, diante das circunstâncias apresentadas, o professor tenha um olhar individualizado, que atente para



as necessidades específicas dos alunos, visando contribuir para o avanço das potencialidades, de forma a minimizar as barreiras impostas pela deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente as políticas públicas que asseguram a inclusão de estudantes com deficiência é um grande avanço na seguridade dessas pessoas se escolarizarem em ambiente plurais. No entanto, algumas pessoas adultas e com deficiência, especialmente as que não conseguiram se alfabetizar na infância necessitam de instituições especializadas que as acolham e deem um atendimento holístico, priorizando não somente o aprendizado, como também as suas necessidades de atendimento com diversos profissionais e, nesses casos específicos as APAEs ainda se fazem necessárias.

Dentro do contexto inclusivo, o AEE ainda é um grande desafio para as escolas do ensino regular e mesmo nas instituições especializadas, esse tipo de serviço/suporte educacional não vem ocorrendo como o esperado.

Entretanto, mesmo diante de um contexto desafiador, permeado por vários estudantes adultos com deficiência intelectual e com necessidades especiais distintas, ressalto que é de suma importância que o professor tenha a iniciativa de conhecer seus alunos e suas peculiaridades próprias da deficiência visando suprir as suas necessidades individuais, levando em consideração aspectos familiares, emocionais e sociais, pois assim poderá elaborar estratégias que possibilitem a efetivação da aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos com DI.

Destaco ainda que a importância da continuidade do atendimento educacional especializado e individualizado, priorizando as potencialidades dos alunos e atentando para os fatores que influenciam na aprendizagem, como fatores de grande relevância para o processo de desenvolvimento do aluno com DI. Dessa forma, espero que este relato possa servir de apoio a outros profissionais da Educação Especial e dar-lhes subsídios, apoio e motivação para atuarem de forma comprometida e persistente mesmo em ambientes desafiadores.

REFERÊNCIAS



BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 23 abr. 2020.

CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. **Estratégias de ensino-aprendizagem para a pessoa com deficiência intelectual de 12 a 18 anos.** Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná, UFPR, Curitiba, 2008.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo - **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra** – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

GOMES, Adriana L. Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Brasília: Ministério da Educação, SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010, 2 v.

GOMES, Adriana L. Limaverde *et al.* **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** Brasília/DF: SEESP / SEED / MEC, 2007.

GUERO, M. G; PISKORZ, R. C. G; MIGLIORANZA, S. J. **Estratégias Lúdicas na Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.** Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria do Estado do Paraná, Paraná, 2013.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de; CARVALHO, Erenice Natália Soares de (Orgs). **Documento Norteador: educação e ação pedagógica.** Brasília: Federação Nacional das Apaes, 2017.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica.** Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação - CE - UFSM, 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos.** Revista Pátio, São Paulo, Ano VIII, n. 29, fevereiro /abril, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A Questão dos Métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

ZAPAROLI, Kelem. **Estratégias Lúdicas para o Ensino da Criança com Deficiência** - 2 ed. - Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.