

HISTÓRIAS DE VIDA PESSOAL E ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE¹

LIFE STORIES: PERSONAL AND SCHOOL JOURNEYS OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

Fabricia Lidiane Camilo Pedrosoⁱ

Ivone Jesus Alexandreⁱⁱ

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar as histórias de vida pessoal e escolar de dos dois estudantes com Deficiência intelectual leve que estudam em uma escola pública e frequenta a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Sinop/MT, cidade localizada no Centro Oeste de Mato Grosso. A metodologia foi qualitativa e para gerar os dados realizamos entrevista com os responsáveis pelos estudantes. As histórias de vida revelam que os motivos dos estudantes ainda não estarem alfabetizados é o pouco direcionamento para os processos de alfabetização envolvidos na aprendizagem e isso decorre do processo histórico dos estudantes, que por muito tempo, estiveram à margem da sociedade, sem direito de acesso à escolarização e atividades específicas que fizessem com que avançassem em sua aprendizagem. São histórias de vida marcadas por desafios, superação e determinação. Os estudantes gostam da escola, frequentam assiduamente, realizam todas as atividades propostas, demonstram interesse em aprender a ler e sempre questionam quando irão aprender a ler.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Deficiência intelectual leve. Família.

ABSTRACT: This article aimed to present the personal and school life stories of two students with ID who study at a public school and attend the Specialized Educational Assistance (AEE) room in the city of Sinop/MT, a city located in the Center West of Mato Grosso. The methodology was qualitative and in order to generate the data, we interviewed those responsible for the students. The life stories reveal that the reasons why students are not yet

¹ Nesse artigo apresentamos um recorte da pesquisa desenvolvida pelo Programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UNEMAT/SINOP).

literate is the lack of direction for the literacy processes involved in learning and this is part of the historical process of students, who for a long time were on the margins of society, without the right to access to schooling and specific activities that would make them advance in their learning. These are life stories marked by challenges, overcoming and determination. Students like school, attend regularly, carry out all proposed activities, show interest in learning to read and always question when they will learn to read.

Keywords: Inclusion. Mild intellectual disability. Family.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, em seu processo de globalização com expansão econômica, política, cultural e educacional vivencia uma experiência na qual todos esses processos sofrem transformações e estas implicam diretamente sobre as formas de pensar, agir, ensinar e aprender das pessoas em geral. Sendo assim, para sobreviver nesta sociedade, as pessoas precisam se adaptar conforme o ritmo dessas mudanças. Nesse contexto, a universalização do ensino é discutida sob o paradigma da inclusão das pessoas com deficiências em todas as esferas da sociedade, emergindo a escolarização de estudantes com deficiência, ganhando adeptos e destaque, principalmente, a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca (1994).

Nesse sentido, a educação inclusiva é entendida como um pilar integrador que abrange todos os estudantes em escolas regulares, por meio de uma abordagem humanística, compreendendo cada aluno em suas particularidades, que devem ser vistas como naturais, inerentes à diversidade humana, não como problema, pois a escola ocupa um lugar privilegiado socialmente para o desenvolvimento pleno do ser humano.

O Conselho Nacional de Educação e o Conselho da Educação Básica na LDB 9.394/96, mencionam que a inclusão deve se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo esse atendimento como parte integrante do processo educacional. O direito dos estudantes com deficiência é apoiado em diversos documentos internacionais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) que fundamentam as propostas educativas para a Educação Inclusiva.

Amparado em leis como a 13.146/2015 conhecida como Lei de Inclusão e que traz garantias fundamentais para a equiparação das pessoas com deficiência em relação à sociedade; Lei no 8.213/1991, conhecida como Lei de Cotas; Lei Complementar nº 142/2013 e Decreto nº 8.145/2013, que estabelece o direito à aposentadoria; Lei Federal nº 8.899/1994, que concede o passe livre às pessoas com deficiência, comprovadamente carentes, no sistema de transporte coletivo interestadual.

Nesse artigo nos propomos discutir os dados gerados a partir das histórias de vida dos dois estudantes com deficiência intelectual (DI), participantes da pesquisa buscando entender os motivos e as dificuldades em sua aprendizagem. Para conseguir atingir esse objetivo levantamos as informações sobre a história de vida, partindo do contexto social do nascimento até a vida escolar desses estudantes.

Os participantes da pesquisa serão dois estudantes do 7º ano com DI leve não alfabetizados e os responsáveis pelos estudantes. A abordagem metodológica será qualitativa e realizamos entrevista com os responsáveis pelos estudantes com DI leve. É importante registrar que a pesquisa é participante e que uma das autoras do artigo é professora dos estudantes pesquisados que frequentam a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O texto está organizado em três seções, a primeira contextualizará a educação especial e inclusiva; na segunda seção faremos algumas considerações sobre DI, e, na última, descrevemos a metodologia e analisamos as histórias de vida dos dois estudantes com DI.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

O termo Inclusão se refere “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, espaço no qual não fazia parte. Palavra que vem do latim, do verbo *includere* e significa colocar para dentro algo ou alguém que não faz parte, que não está dentro, ou seja, estava excluído, ou fora da sociedade, fora do convívio escolar (Ferreira, 2009). Uma palavra, expressão cada vez mais utilizada e aplicada não somente quando falamos da educação especial que é a “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, redação essa dada pela Lei nº 12.796/2013, em seu artigo 58 (Brasil, 2013). Além disso, para construir discursos de acessibilidade a quaisquer indivíduos que estão excluídos de determinados espaços e situações, fala-se, por exemplo, em inclusão digital, econômica, no mercado de trabalho e entre outras. Assim, ao utilizarmos a palavra inclusão podemos nos referir tanto especificamente às pessoas público-alvo da educação especial (os estudantes considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação) quanto aos demais estudantes que também precisam ser incluídos no processo de ensino-aprendizagem, com atitudes de inclusão que se referem às situações observadas em nossa sociedade e mais especificamente neste trabalho, a escola.

Na história da humanidade a imagem que muitos carregavam de pessoas com deficiência é de corpos e mentes deformados, pessoas desprovidas de desejos, vontades, sentimentos que deveriam viver da piedade dos demais. Essas pessoas eram abandonadas à própria sorte em cestos, em lugares considerados sagrados, pois, nascer com deficiência, era considerado um castigo de Deus. Eram vistos como bruxos e feiticeiros, muitos eram condenados à mendicância ou viravam atração de circos (Bezerra; Araújo, 2013).

Com o advento do cristianismo, no Império Romano e de acordo com os princípios da caridade, a igreja começa a acolher as pessoas com deficiência e a combater que os filhos nascidos com deficiência fossem mortos ou abandonados. Percebemos que a primeira tentativa da sociedade era negar as pessoas com deficiência, isto é, excluí-los, numa tentativa de acabar com eles, através da morte ou do seu convívio familiar (Bezerra; Araújo, 2013). Havia também tentativa de impossibilitar o convívio da sociedade, internando os em hospitais e asilos de caridade, em ambientes segregados, ou mesmo criando instituições para abrigar os excluídos, cujo lugar deles seria nesses locais. Na Idade Moderna os hospitais e asilos começaram a prestar assistência especializada às pessoas com deficiência.

Com a Revolução Industrial começaram os estudos sobre as deficiências, a fim de buscar explicações fisiológicas e anatômicas das deficiências. Nesse cenário no século XIX, se vislumbra os primeiros indícios de preocupação com a educação das pessoas com deficiência com a criação das primeiras instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas, através da criação do Instituto dos Meninos Cegos sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos (Bezerra; Araújo, 2013).

O século XX é marcado por muitas mudanças de paradigmas, criação de instituições educacionais, avanços em ajuda técnica como: muletas e cadeiras de rodas. A sociedade começa a olhar as pessoas com deficiência de maneira diferente, deixa de olhar com piedade e compaixão, mesmo que não por completamente, a abordagem assistencialista, ainda, persistia.

Com a Revolução Industrial iniciam os estudos sobre as deficiências com o objetivo buscar explicações fisiológicas e anatômicas. Nesse cenário vislumbramos os primeiros indícios de preocupação com a educação das pessoas com deficiência com a criação das primeiras instituições governamentais para a educação de pessoas surdas e cegas, através da criação do Instituto dos Meninos Cegos sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos

O século XX trouxe reformas educacionais que tratavam a educação como um meio de resolver as mazelas sociais. Como se ela por si só resolvesse os problemas sociais, numa tentativa de convencer a população que a exclusão não foi causada pelo modelo de economia.

Amplia-se as discussões sobre a educação inclusiva com formação humanizada que valoriza as relações humanas, as emoções e as particularidades de cada indivíduo colaborando para a emancipação do homem com ou sem deficiência. Conforme Bezerra e Araújo (2013), a Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jontiem (1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca (1994), vieram de encontro aos anseios de uma educação inclusiva na perspectiva de grupos sociais que lutavam por ela.

No entanto, foi a partir da Declaração de Salamanca (1994) que se inicia um novo olhar para o meio, e não somente para a pessoa com deficiência, defendida e conhecida a inclusão, com classes heterogêneas, onde as crianças iniciam desde cedo, vivências, trocas e cooperação por meio das interações humanas. Nesse contexto, pós Declaração de Salamanca, podemos refletir se os paradigmas descritos acima, inicialmente a exclusão, segregação, integração foram superadas e se hoje vivemos realmente a inclusão em todas as áreas da sociedade (Bezerra e Araújo, 2013).

No Brasil, a inclusão escolar prevista pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96 e pela Constituição Federal de 1988 foi um marco histórico conquistado após anos de abandono e negligência por parte do Estado na implementação de garantias de educação formal a todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Essa lei é um instrumento importante na garantia da inclusão, pois busca equipar e superar as maiores dificuldades que os demais estudantes, na mesma faixa etária possuem em virtude da sua individualidade.

2.1 Deficiência intelectual: algumas considerações

No final do século XX podemos contemplar um avanço no processo educacional com leis que obrigam a matrícula do estudante com deficiência no ensino comum, entretanto, será que ele tem tido acesso aos conhecimentos históricos construídos pela sociedade? Seja com respeito ao seu ritmo de desenvolvimento e metodologias mediadas por intervenções assertivas que propicie impulsos de desenvolvimento ao estudante público alvo da educação especial.

Somente no século XX, a deficiência intelectual passou a ser vista não mais como impedimento, mas, sim, como parte das características do sujeito. Essa foi uma das razões para que, a partir desse momento, as pessoas com deficiência intelectual se tornassem alvo de pesquisas e de ações de saúde e de educação, as quais pretendiam levar em conta as suas condições de desenvolvimento (Frederico, Laplane, 2020, p.466).

De acordo com Frederico e Laplane (2020), no Brasil a institucionalização das pessoas com deficiência ocorreu no início do século XIX e foi no século XX que a DI foi considerada um problema de saúde pública, com esse reconhecimento, foram criados espaços propícios dentro de hospitais, para atender a crianças com deficiência. Segundo as pesquisadoras, foi a partir da década de 1930 que expandiram as instituições filantrópicas o que favoreceu que as pessoas com DI fossem cuidadas na esfera da caridade pública (Giordano apud Frederico e Laplane, 2020). O atendimento exclusivo a alunos com deficiência nas escolas nessas instituições ocorreu até mais da metade desse século. O encaminhamento para as classes especiais se dava pelo diagnóstico de baixo desempenho escolar e nem todos que frequentavam essas classes eram estudantes com DI. Entretanto, a chance de retorno ao ensino regular era mínima devido a que o atendimento focado na reabilitação substituíu o ensino acadêmico (Glat, Plestch, Fontes, 2007).

Para Frederico e Laplane (2020), ocorre no início da década de 1960, a iniciativa do governo ao criar a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960) mostrava um interesse em “promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (Decreto nº 48.961, 1960).

De acordo com as pesquisadoras, até a década de 1970, as iniciativas estavam centradas nos saberes médicos, nos especialistas, nos familiares e nos políticos, aos quais era atribuída a capacidade de tomar decisões sobre a vida das pessoas com DI (Lanna Júnior, 2010). A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito de todos à educação e, no caso das pessoas com deficiência, ao atendimento educacional especializado (AEE), de preferência na rede básica de ensino, mas persistiu a prática da educação especial concentrada em instituições específicas voltadas as pessoas com deficiência.

Para os autores, a participação social começa a ser reconhecida como um dos fundamentos na organização das políticas públicas e como mecanismo institucional para assegurar a proteção social no que se refere a riscos e a vulnerabilidades. Criou-se serviços e programas de prevenção e de

atendimento acessíveis, que facilitem a integração social da pessoa com deficiência, seja na educação ou no trabalho. Em a participação da sociedade civil voltada à solidariedade social (Silva et al., 2005) e começa o processo de institucionalização da participação social.

De acordo com Frederico e Laplane (2020) A Lei 8.213, de 24 de julho de 1991, que estabelece as empresas contratarem pessoas com deficiência é um exemplo. Em relação a educação, a Declaração de Salamanca, proclamada pela United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization (UNESCO).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9.394/ 1996 dispõe da necessidade de apoiar o ingresso e a permanência de estudantes com deficiência em todos os níveis de ensino (Frederico, Laplane, 2020). As Diretrizes Nacionais de Educação Especial de 2001 abordou diferentes aspectos que envolvem a provisão de serviços e eliminação das barreiras que dificultam o acesso à educação e o Decreto nº 3.956, de 8 de outubro/2001 tratou da eliminação da discriminação contra as pessoas com deficiência vista como um conjunto de dificuldades que restringe a participação de uma pessoa em diferentes tipos de atividades, de forma permanente ou transitória, e que pode ser causada ou agravada por diferentes fatores ambientais. O documento de 2004 determina o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular (Brasil, 2004), discute as mudanças necessárias para que as escolas se tornem inclusivas e para que nelas sejam colocados em práticas.

Nesse breve relato, constatamos que o desenvolvimento da criança com deficiência se constituiu ao longo da história em meio a diferentes definições e significações, que foram substituídas sem que se superassem as representações negativas e estigmatizadas, apoiadas em abordagens normativas do desenvolvimento humano. Em diferentes momentos da história predominaram visões baseadas em concepções inatistas, para as quais o desenvolvimento está pré-determinado nas características pessoais, e, em outros, concepções ambientalistas, prevalecendo a determinação do ambiente para o desenvolvimento do indivíduo.

De acordo com os estudos realizados por Vygotsky (2010) percebemos que o desenvolvimento da criança em cada época coincide mais ou menos com pontos determinados da linha de seu desenvolvimento cultural, nesse sentido, cabe a educação ser um avanço. A interação social da pessoa atípica promove situações ou dificuldades objetivas que impede ou proporciona aprendizagem. É errôneo avaliar as possibilidades de desenvolvimento relacionando-as à deficiência, pois cada pessoa elabora suas dificuldades de modo singular e desenvolve com o tempo, processos compensatórios diferentes a depender das situações que lhe surgem, das dificuldades específicas associadas à deficiência e da educação recebida. A compensação se organiza a partir de situações que promovem a necessidade de superação, não se trata de um processo natural, mas depende da interação e mediações recebidas pelo meio social onde o aprendiz está inserido (Garcia, 2018).

Aparentemente quanto maiores forem as barreiras, maiores serão as possibilidades de compensação. Para que se compreendam os processos de desenvolvimento da pessoa com DI cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos, mas conhecer a pessoa, ou seja, investigar o lugar que a deficiência ocupa em sua vida, como a sua subjetividade se organiza em face dessa deficiência, quais mudanças pessoais foram produzidas ou se apresentam como possíveis.

Ao longo da história as terminologias usadas para identificar a DI recebiam denominações como: idiotia, debilidade mental, infradotação, imbecilidade, retardo mental, déficit intelectual/cognitivo e deficiência mental, porém, atualmente, o termo utilizado é DI (Pletsch, 2009). O termo "deficiência mental" e "deficiência intelectual" não são sinônimos, o primeiro sugere uma doença mental, que se refere a transtornos psicopatológicos. O segundo cumpre uma condição caracterizada por limitações intelectual e o comportamento adaptativo: habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas que necessitam de apoio do ambiente social para seu desenvolvimento.

O CID-10 (OMS, 1995) define a DI como uma condição caracterizada por um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, resulta em um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, das funções cognitivas. Essa deficiência é classificada entre os tipos de diagnóstico F70-F79. Essas funções englobam capacidades como a linguagem, percepção, memória, raciocínio, pensamento, etc., e permitem a realização de tarefas complexas como leitura, escrita, cálculos e conceitualização (Malloy-Diniz *et al.*, 2010).

Conforme a Associação Americana de DI e do Desenvolvimento (AAIDD, 2011), Organização Mundial de Saúde (OMS, 1995) e American Psychiatric Association (APA, 1995), a DI está relacionada a um desenvolvimento incompleto das faculdades intelectuais. A DI é vista como uma condição que apresenta desafios específicos para o processo cognitivos. Rodrigues e Leite (2010) relatam que a DI é caracterizada por um funcionamento intelectual abaixo da média, acompanhado por limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades, tais como: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, autonomia, saúde, segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

Santos (2020) compreende a DI como uma condição que pode trazer desafios para o processo de aprendizagem, mas que não deve ser vista como uma incapacidade absoluta. A mediação da aprendizagem e o uso da comunicação alternativa pode possibilitar a participação da pessoa com DI na alfabetização e em outras atividades escolares que propiciem seu desenvolvimento. As limitações de uma pessoa com DI podem ser identificadas durante o período de desenvolvimento. Veja a amplitude aproximada para cada nível de DI:

- Leve - Dificuldades de aprender habilidade que envolvam leitura, escrita, matemática, pensamento abstrato, tempo e dinheiro;
- Moderado - Desenvolvimento lento da linguagem e habilidades pré acadêmicas, lento progresso na leitura, escrita, matemática, tempo e dinheiro;
- Grave - Pouca compreensão da linguagem escrita, conceito de números, quantidade, tempo e dinheiro;
- Profunda - Pode adquirir habilidades como classificar e combinar, se associadas as características físicas (Munhoz; Santos, 2022, p. 72).

A DI não é uma doença mental e não deve ser confundida com outras condições, como dificuldades de aprendizagem, transtornos de comportamento ou transtornos emocionais.

Portanto, Santos (2020) defende que a DI é uma condição que pode trazer desafios para o processo de aprendizagem, mas que não pode ser vista como uma incapacidade absoluta. A mediação

da aprendizagem e do uso da comunicação assertiva para possibilitar a participação da pessoa com DI na alfabetização e em outras atividades escolares que propiciem seu desenvolvimento. Assim, o autor ressalta a necessidade de um olhar singular, individualizado para cada pessoa, levando em consideração suas particularidades e potencialidades, e defende uma prática pedagógica inclusiva que considere as diferenças e promova a participação e inserção de todos. A DI não é uma doença mental e não deve ser confundida com outras condições, como dificuldades de aprendizagem, transtornos de comportamento ou transtornos emocionais. Conforme Santos (2020), a mediação da aprendizagem e o uso da comunicação assertiva são fundamentais no processo de aprendizagem de uma criança com DI. A autora menciona a relevância do uso de recursos pedagógicos que respeitem as especificidades da criança, promovendo a inclusão para garantir o acesso ao conhecimento é fundamental que os educadores sejam capacitados e sensibilizados para lidar com as diversidades e atender as necessidades individuais de cada estudante.

Nesse sentido, o professor precisa acreditar na capacidade do estudante com DI de superar seus limites. Conhecer seu estudante, saber quem ele é, do que gosta e do que não gosta, suas limitações e potencialidade, é a forma mais fácil de dar sentido ao seu aprendizado.

3 HISTÓRIAS DE VIDA, A TRAJETÓRIA PESSOAL E DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL LEVE

Essa pesquisa teve uma abordagem qualitativa e os dados foram gerados através de entrevista com os responsáveis por dois estudantes com DI leve, não alfabetizados matriculados no 7º ano do ensino fundamental e na sala de atendimento especializado (AEE). Buscamos nesse artigo refletir sobre a história de vida pessoal e escolar dos 2 estudantes, ambos com 12 anos de idade, de baixo extrato social, negros e eles serão identificados por nomes fictícios escolhidos aleatoriamente, Marcos e Mateus. Pretendemos com a história de vida entender aspectos da trajetória da vida escolar e pessoal que poderia inferir na aprendizagem escolar desses estudantes. Para Noqueira *et al* (2017), a história de vida é uma metodologia na qual o pesquisador escuta, por meio entrevistas que pode ser diretiva, gravadas ou não, é um relato da história de vida de alguém que ao pesquisador se conta. A relação entre pesquisador e o narrador da história é essencial e acontece a partir de um vínculo de confiança mútua construído ao longo de um processo. Ao fim da escuta, o pesquisador fará um mergulho analítico para buscar no material pistas que o ajudarão a responder as questões da pesquisa. A intenção com a história de vida dos estudantes com DI leve era compreender as situações vivenciadas ao longo de suas vidas em relação a escola, a família e a deficiência que poderiam implicar em sua realidade atual, estudantes que ainda não se alfabetizaram no 7º ano. As entrevistas realizadas com os responsáveis pelos estudantes foram gravadas e posteriormente transcritas no diário de campo.

As histórias de vida dos estudantes Marcos e Mateus é uma demonstração da resiliência humana e da importância de criar ambientes educacionais que valorize o potencial individual, promovendo de fato a educação inclusiva.

O estudante Marcos é o primeiro filho de uma família monogâmica, tida como tradicional, composta por muitos familiares. Oriundo do estado do Maranhão até 8 anos de idade quando veio

com os pais para o Sinop/MT em busca de trabalho por estarem desempregados e passando por privações financeiras. Sua família logo percebeu algo diferente com Marcos, mas foi na escola que foram aconselhados a procurar ajuda médica, pois aos 4 anos de idade, na pré-escola ele não falava e apresentava lentidão ao responder os comandos. A mãe nos relatou: “- ela sabia que não era normal, mas estavam esperando, por que lá no Maranhão tem crianças que demoram mais tempo pra falar e ele brincava normal.” (Entrevista concedida pela mãe do Marcos no dia 14/12/2023).

Ao procurar um médico foi diagnosticado com DI, sem necessidade de tomar remédio, pois sempre foi uma criança calma, carinhosa sem dificuldades para dormir ou disperso. Ele foi encaminhado para uma fonoaudióloga, com os exercícios nas terapias e em casa ele conseguiu 2 anos depois começar a falar de maneira que todos conseguissem compreender. De acordo com a mãe, ao saberem da gravidez todos ficaram muito felizes, pois foi uma gravidez planejada, sem intercorrência graves, entretanto, no 3º mês de gravidez teve uma queda, não teve hemorragia, nada que fosse relevante, não teve nenhuma doença durante a gestação.

O parto foi cesariana após a mãe tentar parto normal e não conseguir. Tudo transcorreu normalmente. O desenvolvimento ocorreu dentro da normalidade, entretanto, a fala teve êxito aos 6 anos de idade com auxílio de terapia com fonoaudióloga. Após o diagnóstico médico que seu filho era DI, a família no primeiro momento duvidou, questionou que não seria verdade, por que Marcos não tinha aparência de uma pessoa com deficiência. Os pais ficaram com medo das barreiras e preconceitos que ele enfrentaria, por isso proporcionaram-lhe um ambiente amoroso e de apoio. Em relação ao processo de alfabetização foi complicado, a mãe menciona: “- não sabia como ajudar meu filho nas tarefinhas, por que apesar de ter terminado o ensino médio, não tenho muito jeito pra ensinar”.

Na escola, Marcos enfrentou obstáculos consideráveis na aprendizagem da leitura e escrita. A família ficou desanimada e preocupada porque ele não conseguiu se alfabetizar ao final do 5º ano. A mãe nos disse que ele manifestava muito interesse em ir para escola e realizar todas as atividades solicitadas, persistente, ele continuava a se esforçar em suas atividades escolares. Quando foi para a sala do AEE ele demonstrou muita insegurança e repetiu várias vezes: “- Eu não sei ler”. Ao pedir se ele queria aprender a ler ele respondeu: “-Oxi eu venho na escola pra aprender”. Sua mãe nos disse que quer que ele aprenda, conclua os estudos e arrume um bom trabalho: “- Esse ano o Marcos foi muito bom, ele ficou focado nos estudos, tanto que ele não gostava de faltar na escola o dia que tem educação física e no dia de ir na sala de recursos” (Entrevista concedida pela mãe do Marcos no dia 14/12/2023).

A história do estudante Mateus também é marcada por resiliência e superação. Ele foi concebido por gestação não planejada, os dois eram muito jovens, a mãe tinha 17 anos e logo que soube da notícia foi abandonada pelo namorado e alguns anos mais tarde faleceu. Segundo a avó de Mateus, responsável legal por ele, a sua família na época ficou muito triste com a notícia da gravidez, mas depois, quando “conhecemos ele, pegamos no colo, ficamos felizes” (Entrevista concedida pela avó do Mateus no dia 15/12/2023).

A gravidez de Mateus transcorreu normalmente e ele nasceu de parto natural, mamou até o 5º mês de vida, período que a mãe teve outro relacionamento e engravidou novamente, indo morar com o pai da criança. A mãe deixou Mateus com os avós. Ele cresceu como qualquer outro bebê, falou na idade certa, sem qualquer prejuízo em relação as crianças da mesma idade. De acordo com a avó, ele

sempre foi muito rápido, agitado, distraído, fazia várias coisas, apesar disso, a família nunca desconfiou que ele pudesse ter DI. A avó disse que não foi agradável ouvir que seu neto era um menino com DI, mas foi bom, pois agora ele seria medicado e as professoras iriam saber o que fazer com ele na escola.

No entanto, a demora, ausência de recursos e acompanhamento especializado dificultaram o desenvolvimento educacional de Mateus. O único lugar que ele sempre recebeu atendimento foi na escola, na sala de aula comum e sala de recursos multifuncionais, após ter diagnosticado a DI. Devido a situação de carência financeira dos avós de Mateus aos 9 anos eles conseguiram começar a receber o benefício de prestação continuada (BPC), previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), pois seus avós trabalham na informalidade, fazendo diárias.

Aos 12 anos Mateus ainda não é alfabetizado, mas tem facilidade para interagir, faz muitos amigos, conversa sobre vários assuntos, com bom entendimento e respostas pontuais, é querido pelos professores e demais funcionários da escola. No decorrer das aulas Mateus apareceu com manchas pretas nas mãos. Ao ser questionado sobre o porquê das manchas ele respondeu: - estou trabalhando, lavando e passando pretinho² nos pneus dos carros de uma garagem de carros [...] “ganhando meu dinheiro”. Ao ser questionado quanto ganhava e se era semanalmente ele respondeu: “-100 reais”, [...] ele me dá no fim do mês”.

O trabalho infantil de uma criança de 12 anos é uma realidade preocupante que expõe a vulnerabilidade desses jovens a situações de exploração e injustiça, imagine com ele que tem DI. Diante das limitações adicionais impostas pela DI, eles enfrentam obstáculos ainda maiores para garantir seu direito à educação, proteção e bem-estar.

Infelizmente, Mateus ingressou precocemente no mercado de trabalho, e não foi unicamente pela situação financeira familiar, ao ser questionada sobre o porquê Mateus ingressou tão cedo no mercado do trabalho a avó respondeu: “é melhor trabalhando que na rua, senão só faz coisa ruim na rua” (Entrevista concedida pela avó do Mateus no dia 15/12/2023).

Apesar de suas dificuldades na escola, Mateus mostra muita maturidade precoce ao assumir responsabilidades além de sua idade. Frequenta a escola regularmente, realiza todas as atividades propostas, demonstra muito vontade de aprender a ler, sempre questiona “quando vou aprender a ler”, resposta que ainda não temos respostas.

As histórias de vida dos estudantes diferem no sentido de que, um tem uma família unida, que o amparou e ampara, incentivou e o incentiva e dá suporte para que supere suas dificuldades e no outro caso, Mateus foi abandonado pelos pais. “A descoberta sobre a deficiência de um ou mais membros da família, que não necessariamente coincide com o nascimento, leva a diferentes aspectos familiares e alterações na dinâmica familiar” (Chacon, 2011, p.443). Nesse caso, o abandono do pai ao saber da gravidez da namorada.

Marcos e Mateus são pobres e negros, os dados sobre desigualdades sociais levam em conta as categorias de classe e de cor como fonte de discriminação, dificuldades escolares, qualidade de moradia, acesso e sucesso no processo de escolarização. Janaina Feijó que assina a reportagem “Mães

² É um produto desenvolvido para proteger, conservar e dar brilho aos pneus em geral. Promove proteção prolongada, brilho intenso e duradouro que deixa os pneus com aspecto de novos.

solo no mercado de trabalho crescem 1,7 milhão em dez anos” publicada no dia 10 de maio de 2013 mostram os dados do levantamento realizados pela Fundação Getúlio Vargas em 2022 que mostra 90% das mulheres se tornaram mães solo entre 2012 e 2022 são negras. Aliadas a um pensamento social machista, conservador, são elas que na maioria das vezes, se ocupam dos filhos, principalmente se possuir alguma deficiência, ser de baixo extrato social e serem negras podem triplicar as dificuldades pessoais e educacionais.

No caso de Mateus é mais agravante, pois não tem afeto e apoio direto da mãe cotidianamente. Macedo e Miranda (2022) discorrem que a psicologia explica que o afastamento do genitor, a carência do afeto nos laços familiares pode desenvolver nos filhos sintomas de rejeição, baixa autoestima, chegando a prejudicar o seu rendimento na escola, podendo resultar, ainda, em outras inúmeras consequências.

Chacon (2011) ao pesquisar sobre os aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho afirma que a maioria das pesquisas que envolvem família de deficientes, se faz análise das falas de mães e, quando enfoca a figura do pai, este papel engloba a figura materna, nunca separadamente, utilizando-se a terminologia genérica “pais”. Isso mostra ainda, que a sociedade o peso das obrigações e afeto recai sobre a mãe, sendo ela que acaba assumindo o filho, e ao se envolver com outras pessoas, o homem não aceita os filhos do casamento/relação anterior, quiçá quando este filho não é tido como “normal”. Acabam, assim, sendo responsabilidade dos avós, a deficiência do filho pode levar a diferentes aspectos familiares e alterações na dinâmica familiar. “A família real ocupa o lugar até então ocupado psiquicamente pela família idealizada” (Chacon, 2011, p. 441).

Em relação ao pensamento da avó do Mateus, ao incentivar e permitir que trabalhe está agindo com base em sua própria experiência ou entendimento limitado dos direitos da criança e adolescente. Por desconhecer as leis trabalhistas e os direitos fundamentais das crianças, ela acreditar que o trabalho precoce é uma forma de fazer com que ele desenvolva responsabilidade e compromissos, pensamento inerente a condição que eles vivenciam em sua classe social, mantendo a relação de subordinação exigida pelo modelo social que vivenciamos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve por objetivo apresentar as histórias de vida pessoal e escolar de dos dois estudantes com DI leve que estudam em uma escola pública e frequenta a sala de Atendimento Especial de uma escola pública estadual na cidade de Sinop/MT.

Os dados apontam que os motivos dos estudantes ainda não estarem alfabetizados é que há pouco direcionamento para os processos de alfabetização envolvidos na aprendizagem e isso ocorre por consequência do processo histórico desses sujeitos, os quais, por muito tempo, estiveram à margem da sociedade, sem direito de acesso à escolarização.

As histórias trazem relatos repletos de desafios, superações e conquistas. Conhecer as histórias dos estudantes nos ofereceu subsídios para compreender e reconhecer o valor de cada estudante e as

interferências que a DI traz no contexto escolar e na aprendizagem, bem como o lugar que a escola ocupa na vida deles.

Nas últimas décadas houve uma transformação significativa na educação inclusiva, mas apesar dos avanços, muitos desafios ainda persistem na implementação efetiva da formação inicial e continuada dos professores, necessidade de maior investimento em infraestrutura e a superação de barreiras atitudinais e culturais.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2011.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed.). Washington, DC: Author, 1995.
- BEZERRA Giovana F.; ARAUJO Doracina A. C. Em busca da flor viva: para uma crítica ao ideário inclusivista em educação. **Educação & Sociedade** [online]. 2013, vol.34, n.123, pp.573-588. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdHHbbfgv4m7c6SnkdxcfSF/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 22 dez. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: www.senado.gov.br e www.camara.gov.br . Acesso em: 16 jan. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Recuperado em 12 de dezembro de 2015 de <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=179558>
- CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Aspectos relacionais, familiares e sociais da relação pai-filho com deficiência física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, n.3, p.441-458, Set.-Dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/8gtS5c7tLnWCVK7yrmpDTWn/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 23 fev 2024.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2009.
- FREderico, J. C. C., & LAPLANE, A. L. F. (2020). Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Rev. bras. Educ. espec.**, 26(3), 465-480.
- GARCIA Dorcely. I. B. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, Pacheco (orgs.). **Deficiência e Inclusão Escolar**. Maringá: Eduem, 2018, 2 ed. Revisada e ampliada, p. 97-113. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/SITE%20PPE%202010/dissertacoes/2005> Acesso em: 18 jul 2023.
- GLAT, R., PLETSCHE, M. D., & FONTES R. J. (2007). Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação de Universidade Federal de Santa Maria**, 32(2), 343-356.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (2010). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

MACEDO, Helen Cristina; MIRANDA Maria Luísa Lopes. Abandono afetivo em razão de discriminação por deficiência, caracterizada como abandono de incapaz, incluída no âmbito penal e civil. **Ciências Jurídicas**, Edição 116, Nov/22, 2022. Disponível : <https://revistaft.com.br/abandono-afetivo-em-razao-de-discriminacao-por-deficiencia-caracterizada-como-abandono-de-incapaz-incluida-no-ambito-penal-e-civil/#:~:text=A%20Lei%2013.146%2F2015%2C%20tamb%C3%A9m,anos%20de%20reclus%C3%A3o%20e%20multa> . Acesso em 23 fev.2024.

MALLOY DINIZ, Leandro F. et al.. **Neuropsicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MUNHOZ, Juliana S. B.; SANTOS; Dias Carmem; SANTOS Daniela F.. A leitura e a escrita na deficiência intelectual: experiências que favoreceram o processo de alfabetização, **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 19, p.66-85jan/dez 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4326> Acesso em: 17 set. 2022.

NOGUEIRA, Maria Lu.M.; BARROS, Vanessa A.; ARAUJO, Adriana D. G. PIMENTA, Denise A. O. Método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 12 (2), São João del Rei, maio-agosto de 2017. e1037, 466-485. Disponível em <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v12n2/16.pdf> Acesso em 11 de nov. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PLETSCH, Marcia D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://eduinclusivapesq-uerj.pro.br/repensando-a-inclusao-escolar-de-pessoas-com-deficiencia-mental-diretrizes-politicas-curriculo-e-praticas-pedagogicas/> . Acesso em: 11 dez. 2022.

RODRIGUES, Olga. M. P. R.; LEITE, Lucia. P. Deficiência Intelectual: Conceitos e definições. In: CAPELLINE, Vera L.M.F; RODRIGUES, Olga P. R. (orgs). **Marco teórico conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010. 79 p.

SANTOS, Joseane F. **Mediação da aprendizagem e uso da comunicação alternativa no processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual**. 2020. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39248/1/DISSERTA%3%87%3%83O%20Joseane%20Freire%20dos%20Santos.pdf> . Acesso em 16 abr. 2022.

VYGOTSKY, Levi S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Rio de Janeiro: WMF Martins Fontes, 2010. 554 p.

Recebido em: 15 de agosto de 2024.

Aprovado em: 10 de novembro de 2024.

<https://doi.org/10.30681/reps.v15i3.12811>

ⁱ **Fabricia Lidiane Camilo Pedroso**. Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT, 2024). Professora Pedagoga da SEDUC/MT. Integrante do grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Inclusão, diversidade e Diferença (PPIDD). Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9925403459517793>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6440-1315>

E-mail: fabricia.pedroso@unemat.br

ⁱⁱ **Ivone Jesus Alexandre**. Doutora em Sociologia. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR, 2019). Professora Adjunta na área de Metodologia de Ensino na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Programa de pós-graduação - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Inclusão, diversidade e Diferença (PPIDD). Sinop, Mato Grosso, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4289962123325701>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0200-7367>

E-mail: jesus.alexandre@unemat.br