



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LILIANNE MOREIRA DANTAS

**“É POSSÍVEL MUDAR?”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE
SALA DE AULA QUE ATUAM NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

FORTALEZA

2019

LILIANNE MOREIRA DANTAS

“É POSSÍVEL MUDAR?”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE SALA DE AULA QUE ATUAM NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção de Título de Doutora em Educação. Área de concentração: Escola e Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Adriana Leite Limaverde Gomes.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- D213É Dantas, Lilianne Moreira.
É possível mudar? : práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual / Lilianne Moreira Dantas. – 2019.
283 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.
1. Alfabetização de alunos com deficiência intelectual. . 2. Práticas Pedagógicas Inclusivas. . 3. Prática colaborativa. I. Título.

CDD 370

LILIANNE MOREIRA DANTAS

“É POSSÍVEL MUDAR?”: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE SALA DE AULA QUE ATUAM NA ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção de Título de Doutora em Educação. Área de concentração: Escola e Educação Inclusiva.

Aprovada em: 16/09/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Adriana Leite Limaverde Gomes (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^o Dr^o. Messias Holanda Dieb
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a. Francisca Geny Lustosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal de Espírito Santo (UFES)

Prof^a Dr^a. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas[...] E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá, e é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar.

Gonzaguinha

Agradecer é reconhecer que nunca estive sozinha, onde quer que eu fosse.

A Deus e a Nossa Senhora de Fátima, pela força que me concedem.

Ao meu pai, Seu Dantas (*in memoriam*) que está comigo onde quer que eu vá. À minha linda e amada mãe, dona Mazé, professora, guerreira, valente, meu exemplo de perseverança. Agradeço por me conduzirem até aqui.

Aos meus irmãos Lela, Narcélio e Rafael, por fazerem parte da minha história. A trajetória de vocês me enche de orgulho. Como é bom poder dividir a vida com vocês. Agradeço cada história que partilhamos. E em especial à minha irmã, pelo cuidado mesmo de longe. Agradeço ainda ao meu irmão Wylder.

Em especial ao Vicente, meu amor. O doutorado foi uma trajetória difícil em nossa história. Mas chegamos até aqui. Obrigada pelo cuidado, pelas massagens no braço e pela cerveja gelada em dias de tensão e dor. E aos nossos filhos de quatro patas, Mel, Morcega e Vaca.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, meu amor por vocês é imensurável.

Aos queridos “agregados” Valmir, Larissa e Gabriela.

Em especial, à minha querida orientadora, professora Dr^a Adriana Leite Limaverde Gomes, primeiro pela paciência, e ainda mais por toda contribuição, por me conduzir tão bem, pelo respeito e pelo afeto. Admiro muito você!

Às professoras Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus, Dr^a. Márcia Denise Pletsch, Ph.D Rita Vieira de Figueiredo, Dr^a Francisca Geny Lustosa, e ao professor Dr^o. Messias Holanda Dieb pelas valiosas contribuições, pelo cuidado, pelo carinho e pelo respeito. Sou muito grata!

Em especial ao grupo Help, Neidyana, Jamilya e Socorro, minhas companheiras de estudo e de luta. Agradeço as palavras de estímulo, de conforto, as longas conversas e tantas risadas. Vocês foram fortaleza para mim.

Aos queridos do grupo Matrix, amigos de longa data que ressurgiram durante o doutorado e trouxeram leveza, gentileza, alegria e afeto à esta trajetória.

À querida amiga, que se tornou irmã, Catarina. Nem dá para falar tudo que dividimos até aqui. Obrigada por estar de mãos dadas comigo!

Aos tantos e queridos amigos, mais antigos e mais recentes, por estarem ao meu lado, comemorando, torcendo e me dando força. Em especial, Rejane, Edna, Flávio, Jorgiana, Kátia, Avanzia e Anchieta.

Aos companheiros de doutorado Juliana, Mônica, Robson, Cícero, Aline, Alana, Alles que são exemplos de luta e perseverança.

Aos colegas do CACE. Agradeço o estímulo, a torcida e a acolhida de sempre.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFC que colaboraram na construção de um posicionamento crítico no mundo.

À Secretaria de Educação de Horizonte.

Às professoras participantes desta pesquisa. Minha eterna gratidão! Vocês foram luz no meu caminho.

A experiência define como felicíssimo o homem que tornou feliz o maior número de homens... Se na vida escolhermos uma posição na qual melhor trabalharemos em prol da humanidade, nenhum peso pode nos dobrar, porque os sacrifícios serão feitos em benefício de todos; então, não experimentaremos uma alegria mesquinha, limitada, egoísta, mas a nossa felicidade pertencerá a milhões de pessoas, as nossas ações viverão silenciosamente, para sempre.

Karl Marx

RESUMO

Este estudo investiga as práticas pedagógicas de professoras de sala de aula regular na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual em uma escola de ensino fundamental da rede pública de Horizonte-CE. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa que defende a implicação dos sujeitos no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando formação a partir da realidade vivenciada para reflexão e promoção de mudanças. Para a coleta de dados foram desenvolvidas aplicação de roteiros, observação participante e sessões reflexivas individuais e coletivas. Os dados foram coletados em uma escola pública municipal envolvendo três professoras dos anos iniciais correspondentes ao ciclo de alfabetização e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os estudantes com deficiência intelectual (DI) foram sujeitos informantes. Como referencial teórico utilizou-se a abordagem histórico-cultural de Vigotski. Abordamos como áreas temáticas de discussão: práticas pedagógicas inclusivas, a prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial e a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Os resultados foram organizados e analisados a partir dos movimentos de mudança com base em Barbier. Como resultados, a pesquisa inicialmente mostra que: já tem se estabelecido um movimento de mudança nas práticas pedagógicas de professores de sala de aula regular a fim de atender as especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, bem como que ainda há permanência de uma prática pedagógica tradicional, apontando a necessidade de formação continuada que considere os desafios da sala de aula que se pretenda inclusiva. A partir das sessões reflexivas individuais e coletivas verificou-se mudanças nos seguintes aspectos: qualificação da mediação junto ao estudante com DI; emergência de estratégias que colaboram com o ensino, como a diversificação e a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado; movimentos de mudanças em práticas pedagógicas que antes eram apoiadas por uma pedagogia da negação; compreensão e estabelecimento de uma prática colaborativa entre ensino regular e AEE; e avanços nos níveis conceituais de leitura e escrita dos estudantes com DI. Contudo, constatou-se ainda algumas permanências quanto à constituição de práticas pedagógicas que não favorecem o avanço de conceitos pelos estudantes e dificuldade para sistematização da prática colaborativa.

Palavras-chave: alfabetização de alunos com deficiência intelectual; práticas pedagógicas inclusivas; prática colaborativa.

ABSTRACT

This study investigates the pedagogical practices of regular classroom teachers in the literacy of students with intellectual disabilities in a primary school of the public network of Horizonte- CE. As a theoretical-methodological contribution, it was based on the presuppositions of collaborative action research that advocates the implication of the subjects in the research development, enabling formation from the lived reality for reflection and promotion of changes. For the collection of data were developed application of scripts, participant observation and individual and collective reflective sessions. The data were collected in a municipal public school involving three teachers from the initial years corresponding to the literacy cycle and the teacher of the Specialized Educational Assistance (AEE). Students with intellectual disabilities (ID) were interviewed subjects. As a theoretical reference, the historical-cultural approach of Vygotsky was used. We address as thematic areas of discussion: inclusive pedagogical practices, collaborative practice and literacy of students with intellectual disabilities. The results were organized and analyzed from the change movements based on Barbier. As results, the research initially shows that: a movement of change has been established in the pedagogical practices of regular classroom teachers in order to meet the learning specificities of students with intellectual disabilities, as well as that there is still a practice pedagogy that limits the progress of these students, pointing to the need for continuing education that considers the challenges of the classroom that is intended to be inclusive. From the individual and collective reflective sessions verified changes in the following aspects: qualification of mediation with the student with ID; emergence of strategies that collaborate with teaching, such as curricular differentiation and Individualized Educational Planning; movements of changes in pedagogical practices that were once supported by a pedagogy of negation; understanding and establishing an organized and efficient collaborative practice between regular and AEE; and advances in the conceptual levels of reading and writing of students with ID. However, it has been observed some permanences regarding the constitution of pedagogical practices that do not favor the advance of concepts by the students and the question of the systematization of the collaborative practice.

Keywords: literacy of students with intellectual disabilities; inclusive pedagogical practices; collaborative practice.

RESUMEN

Este estudio investiga las prácticas pedagógicas de los maestros regulares de aula en la alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual en una escuela primaria pública en Horizonte-CE. Como soporte teórico y metodológico, se basó en los supuestos de la investigación de acción colaborativa que defiende la implicación de los sujetos en el desarrollo de la investigación, permitiendo la formación de la realidad vivida para la reflexión y promoción de cambios. Para la recopilación de datos, se desarrolló la aplicación de guiones, observación participante y sesiones reflexivas individuales y colectivas. Los datos fueron recolectados en una escuela pública municipal que involucró a tres maestros de los primeros años correspondientes al ciclo de alfabetización y al maestro de Atención Educativa Especializada (AEE). Los estudiantes con discapacidad intelectual (ID) eran informantes. Como marco teórico, se utilizó el enfoque histórico-cultural de Vigotski. Abordamos como áreas temáticas de discusión: prácticas pedagógicas inclusivas, práctica colaborativa y alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual. Los resultados se organizaron y analizaron a partir de movimientos de cambio basados en Barbier. Como resultado, la investigación muestra inicialmente que: ya se ha establecido un movimiento de cambio en las prácticas pedagógicas de los maestros regulares en el aula para satisfacer las especificidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidades intelectuales, así como que todavía existe una práctica permanente. enfoque pedagógico tradicional, que señala la necesidad de una educación continua que considere los desafíos del aula que pretende ser inclusivo. De las sesiones reflexivas individuales y colectivas hubo cambios en los siguientes aspectos: calificación de la mediación con el estudiante con ID; surgimiento de estrategias que colaboran con la enseñanza, como la diferenciación curricular y la planificación educativa individualizada; movimientos de cambio en las prácticas pedagógicas que anteriormente estaban respaldados por una pedagogía de la negación; comprender y establecer una práctica colaborativa entre educación regular y ESA; y avances en los niveles conceptuales de lectura y escritura de estudiantes con identificación. Sin embargo, también hubo algunas permanencias con respecto a la constitución de prácticas pedagógicas que no favorecen el avance de los conceptos por parte de los estudiantes y la dificultad de sistematizar la práctica colaborativa.

Palabras clave: alfabetización de estudiantes con discapacidad intelectual; prácticas pedagógicas inclusivas; práctica colaborativa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura interna da escola: corredores, quadra e entradas das salas de aula.....	83
Figura 2 - Espaços nos quais funcionam a SRM, Programa Novo Mais Educação e Biblioteca.....	84
Figura 3 - Capa do livro da história utilizada para contextualizar os testes.....	97
Figura 4 - Cartelas utilizadas na atividade 1.....	98
Figura 5 - Cartelas com imagens e palavras e imagens frases - utilizadas na atividade 3.....	99
Figura 6 - 12 cartelas com imagens que representam a sequência da história lida...	100
Figura 7 - Cartazes utilizados durante as sessões reflexivas individualizadas.....	105
Figura 8 - Árvore construída a partir da problematização.....	111
Figura 9 - Árvore montada pelo grupo.....	134
Figura 10 - Atendimento professora Claudina com Lírio em SRM.....	162
Figura 11 - Registros da I Mostra de Experiências Inclusivas da escola.....	189
Figura 12 - Registros da II Mostra de Experiências Inclusivas da escola.....	190
Figura 13 - Professora Danaus desenvolvendo intervenções com Cravo.....	196
Figura 14 - Professora Anartia lendo para a turma.....	198
Figura 15 - Participação da pesquisadora e professora Claudina no planejamento coletivo.....	206
Figura 16 - Girassol sentado no final da sala e professora Anartia recebendo as atividades.....	215
Figura 17 - Estagiária realizando atividade com Girassol.....	216
Figura 18 - Professora Anartia desenvolvendo atividade com Girassol.....	216
Figura 19 - Sequência didática desenvolvida pela professora Beltrão.....	220
Figura 20 - Organização das salas de aula.....	223
Figura 21 - Organização da turma em trios e pequenos grupos –sala da professora Anartia.....	225
Figura 22 - Atividade em pequenos grupos – professora Danaus.....	227
Figura 23 - Ilustração das atividades desenvolvidas pela professora Anartia.....	230
Figura 24 - Tutoria entre pares estabelecida pela professora Danaus.....	234

Figura 25 - Interação espontânea entre Girassol e uma colega.....	235
Figura 26 - Sequência para produção textual de um bilhete.....	239
Figura 27 - Produção textual de Lírio.....	240

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Caracterização das professoras envolvidas.....	85
Quadro 2 -	Caracterização dos alunos com deficiência intelectual	86
Quadro 3 -	Atividades dos pré-testes realizadas por cada ACDI.....	98
Quadro 4 -	Planejamento das sessões reflexivas coletivas.....	108
Quadro 5 -	Categorização dos discursos iniciais das professoras participantes.....	122
Quadro 6 -	Síntese de mudanças e permanências nas concepções da professora Anartia.....	149
Quadro 7 -	Síntese de mudanças e permanências nas concepções da professora Danaus.....	150
Quadro 8 -	Síntese de mudanças e permanências nas concepções da professora Beltrão.....	152
Quadro 9 -	Representação escrita inicial dos estudantes com DI.....	211
Quadro 10 -	Características iniciais dos estudantes com DI.....	211
Quadro 11 -	Diferenciação das atividades propostas para Cravo.....	218
Quadro 12 -	Representação escrita dos estudantes com DI ao final de 2017.....	238

LISTA DE ABREVIATURA

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CACE	Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria Nazaré Domingos
CEI	Centro de Educação Infantil
CELL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Planejamento Educacional Especializado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PRI	Professor Regente I
PRII	Professor Regente II
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAR	Sala de aula regular
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1	A perspectiva histórico-cultural e as implicações para a prática pedagógica junto aos estudantes com deficiência intelectual.....	31
2.2	A prática pedagógica na perspectiva inclusiva: alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.....	40
2.2.1	<i>A alfabetização de estudantes com deficiência e a prática pedagógica.....</i>	<i>49</i>
2.2.2	<i>O planejamento educacional individualizado (PEI).....</i>	<i>55</i>
2.3	A prática colaborativa entre professores de sala de aula regular e AEE.....	58
3	O CAMINHO INVESTIGATIVO PERCORRIDO.....	67
3.1	A pesquisa-ação na perspectiva colaborativa como referencial teórico-metodológico.....	67
3.2	O contexto educacional horizontino.....	74
3.3	A exploração do campo: lócus de pesquisa e os participantes.....	82
3.4	Procedimentos preliminares: testagem dos instrumentos.....	88
3.5	Procedimentos de pesquisa.....	90
3.5.1	<i>Levantamento inicial: um reconhecimento da realidade.....</i>	<i>91</i>
3.5.1.1	<i>Observações iniciais em sala de aula e SRM.....</i>	<i>91</i>
3.5.1.2	<i>Aplicação de roteiros de autorreflexão junto às professoras de SAR e SRM.....</i>	<i>95</i>
3.5.1.3	<i>Aplicação dos instrumentos de levantamento do nível conceitual inicial de leitura e escrita dos estudantes com DI.....</i>	<i>96</i>
3.5.2	<i>O percurso colaborativo.....</i>	<i>102</i>
3.5.2.1	<i>Sessões reflexivas individualizadas.....</i>	<i>103</i>
3.5.2.2	<i>Sessões reflexivas coletivas.....</i>	<i>105</i>
3.5.3	<i>Avaliação do processo.....</i>	<i>111</i>
3.5.3.1	<i>Retomada das observações em sala de aula.....</i>	<i>112</i>
3.5.3.2	<i>Reaplicação dos roteiros de autorreflexão junto às professoras de SAR e SRM</i>	<i>112</i>
3.5.3.3	<i>Reaplicação dos instrumentos de avaliação do nível conceitual de leitura e escrita dos estudantes com DI.....</i>	<i>112</i>
3.5.3.4	<i>Sessão reflexiva avaliativa.....</i>	<i>113</i>
3.6	Procedimentos de análise de dados.....	113

4	METAMORFOSEANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE SOBRE POSSÍVEIS PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS.....	116
4.1	Inclusão escolar: o que dizem as professoras?.....	118
4.1.1	<i>A inclusão é um direito, mas um direito a quê?.....</i>	<i>119</i>
4.1.2	<i>Alfabetização de estudantes com DI a partir das falas das professoras.....</i>	<i>140</i>
4.2	O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto investigado.	156
4.2.1	<i>O AEE e os estudantes com deficiência intelectual.....</i>	<i>154</i>
4.2.2	<i>A interlocução entre professores de SAR e SRM no espaço escolar: movimentos para uma prática colaborativa.....</i>	<i>165</i>
4.3	Os movimentos das práticas pedagógicas no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.....	192
4.3.1	<i>Estratégias, intervenções e organização das situações de aprendizagem pelas professoras de SAR.....</i>	<i>193</i>
4.3.2	<i>Os estudantes com DI: considerações sobre o planejamento das professoras de SAR.....</i>	<i>203</i>
4.3.3	<i>Organização do espaço e o tempo em sala de aula.....</i>	<i>222</i>
4.3.4	<i>Interações no contexto das salas de aula.....</i>	<i>232</i>
4.3.5	<i>O que o percurso nos mostra.....</i>	<i>240</i>
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: E ENTÃO, É POSSÍVEL MUDAR?.....	247
	REFERÊNCIAS.....	255
	APÊNDICE A - ROTEIRO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE SALA DE AULA.....	271
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO RELACIONADO À ATUAÇÃO DA PROFESSORA DO AEE.....	274
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES RELACIONADAS AO ALUNO EM SALA DE AULA.....	277
	APÊNDICE D - PEIs ELABORADOS DOS ESTUDANTES COM DI.....	279
	ANEXO A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NO MUNICÍPIO...	282
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-PROFESSORAS	283
	ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO.....	286
	ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS.....	289

ANEXO E - FICHAS DE REGISTRO DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS APLICADAS JUNTO ASO ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	292
ANEXO F – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	296

1 INTRODUÇÃO

“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber”.

Paulo Freire

O presente estudo, inserido na temática da educação inclusiva, versa sobre a prática pedagógica do professor de sala de aula comum, que atua junto aos estudantes com deficiência intelectual durante seu processo de alfabetização. Parte da premissa de que um trabalho colaborativo, em que se articulam o professor de sala aula regular e o professor de sala de recursos multifuncionais, pode contribuir para a constituição de práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização desses estudantes.

O tema deste estudo se originou da experiência vivenciada durante a realização do mestrado¹, em que objetivamos descrever e analisar as práticas pedagógicas de professores de uma escola regular² que atuavam junto aos estudantes com deficiência³ do município de Horizonte-CE. Neste estudo, observamos e analisamos as práticas pedagógicas de duas professoras do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuavam junto aos estudantes com deficiência⁴.

No estudo em foco, identificamos os reflexos da fragilidade das formações inicial e continuada ainda no contexto da sala de aula de uma das professoras participantes⁵, haja vista que observamos que seu estudante com deficiência, na maioria das vezes, não era estimulado a participar das atividades propostas. Nesse sentido, esta professora pautava sua prática em conceitos de normalidade e homogeneidade e centrada na baixa expectativa sobre as possibilidades de aprendizagem desse estudante, sem considerar suas especificidades,

¹ Dissertação intitulada “Do que se diz ao que se faz: práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escola de Horizonte-CE”.

² Na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, havia uma sala de recursos multifuncionais, na qual atuava uma professora efetiva, que atendia a demanda desta escola, e de outras duas da circunvizinhança.

³ O público-alvo da Educação Especial são pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade/superdotação. Para fins deste estudo, que dá ênfase aos estudantes com deficiência intelectual, utilizaremos apenas a expressão “pessoas/estudantes com deficiência”. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

⁴ O estudante de uma das duas turmas possui laudo médico de microcefalia, com prejuízos motores e intelectuais. O segundo estudante possui laudo médico de autismo.

⁵ Esta professora, de sala de aula regular, atuava junto ao estudante com diagnóstico de microcefalia.

conformando-se com produções escassas desse estudante, uma vez que a professora compreendia a inclusão apenas como uma possibilidade de socialização.

Ao mesmo tempo, outra professora⁶ participante da pesquisa buscava diferenciar sua prática em sala de aula, a fim de proporcionar a participação e a aprendizagem do estudante com deficiência, mesmo sem suporte ou interlocução frequente por parte da gestão escolar ou da professora do AEE. Essa professora, especialmente, preocupava-se com as intervenções que ela realizava junto a esse estudante. Para tanto, essa professora pesquisava em livros e, por meio de *sites* da internet, identificava recursos que contribuíssem com sua atuação. Por se tratarem de turmas pertencentes ao ciclo de alfabetização⁷, uma preocupação por parte da segunda professora participante da investigação do mestrado era quanto às possibilidades de aquisição da leitura e da escrita de seu estudante com deficiência.

Nesta pesquisa concluída, analisamos que a constituição dessas práticas pedagógicas era influenciada também pela atitude das professoras diante de seus estudantes com deficiência, assim como suas perspectivas acerca de sua aprendizagem. Percebemos que as condutas adotadas por elas sofriam influência de suas experiências profissionais e pessoais, que provocavam posicionamentos diversos diante dos estudantes.

Ainda sobre os dados da pesquisa de mestrado, no que se refere às práticas pedagógicas, observamos que elas eram organizadas a partir do que as professoras consideravam mais adequado, tanto de forma intuitiva, como também com base em suas leituras espontâneas e, na maioria das vezes, mobilizadas pela presença do estudante com deficiência em sua sala de aula. A falta de embasamento teórico para reflexões e constituição de práticas pedagógicas inclusivas se apresentou latente.

Além dessa experiência como pesquisadora durante o mestrado, o interesse por investigar as práticas pedagógicas numa perspectiva colaborativa emergiu também de nossas vivências profissionais, como serão descritas a seguir.

Ao longo de três anos (2014-2017), exercemos a função de coordenadora pedagógica de uma instituição pública municipal⁸, o CACE, que oferece atendimento

⁶ Esta segunda professora, de sala de aula regular, atuava junto ao estudante com diagnóstico de autismo.

⁷ De acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a Meta 5 é de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, por isso as turmas de 1º, 2º e 3º anos são nomeadas de ciclo de alfabetização. Conforme o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental” (BRASIL, 2012) durante o Ciclo de Alfabetização a criança tem “o direito de ‘aprender a ler e a escrever’, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao ‘ler para aprender’ e ‘escrever para seguir a escolarização’”.

⁸ O Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos (CACE) é uma instituição que compõe a rede pública de educação de Horizonte-CE oferecendo atendimentos especializados a estudantes que estejam matriculados e frequentando a rede pública de ensino com a proposta de dar suporte ao processo de

multidisciplinar (psicologia, psicopedagogia, terapia educacional, fonoaudiologia, psicomotricidade relacional, AEE, informática educativa, entre outros serviços) aos estudantes que são público-alvo da Educação Especial, bem como àqueles com dificuldade ou transtornos na aprendizagem que estejam matriculados na rede de ensino do município de Horizonte-CE. Durante esse período, pudemos verificar algumas fragilidades ainda presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de sala de aula regular (SAR)⁹, principalmente no que tange à aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Uma das atribuições da função de coordenadora pedagógica era o acompanhamento pedagógico do processo de inclusão escolar de alguns estudantes¹⁰ atendidos na instituição. Para tanto, realizávamos visita às escolas nas quais os estudantes estavam regularmente matriculados, a fim de dialogar com o núcleo gestor, os professores e/ou o professor do AEE (quando havia na escola) e ainda observar a rotina desses estudantes em sala de aula. Esclarecemos que o papel não era de supervisionar a atuação docente, mas de ter elementos das diferentes realidades que o estudante vivenciava para pensar em estratégias que pudessem contribuir com a prática pedagógica dos professores de SAR, assim como com as atividades desenvolvidas pelos especialistas que atuavam no CACE.

A ênfase das observações se centrava em identificar se o estudante com deficiência participava da rotina da sala de aula e como se dava essa participação. Ao longo dessa experiência, identificamos professores, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, que mobilizavam seus conhecimentos para desenvolver uma prática pedagógica preocupados com a promoção da aprendizagem de todos os estudantes – algumas vezes de forma solitária, outras apoiadas pela gestão escolar ou ainda pela professora do AEE. Tais professores viabilizavam meios de participação, mediavam a interação entre estudante e objeto de conhecimento, mesmo aqueles professores que se diziam despreparados e solitários diante do processo de inclusão.

Em contrapartida, muitas vezes encerramos as visitas tomadas pelo sentimento da desesperança quanto à aprendizagem acadêmica das pessoas com deficiência no contexto escolar. Observamos professores que desconsideravam a presença do estudante com deficiência em sala de aula, pois não propunham nenhum tipo de atividade, negligenciavam a

inclusão no ensino regular, sem exercer papel de escolarização destes estudantes. A caracterização das atividades do CACE serão apresentadas no capítulo 3, seção 3.2.

⁹ Adotaremos, ao longo desta tese, a sigla SAR para referir-se às professoras de Sala de Aula Regular; e SRM ao espaço da Sala de Recursos Multifuncionais.

¹⁰ Os estudantes a serem acompanhados eram indicados pelas especialistas que atuavam nos atendimentos durante estudo de caso realizado mensalmente. Com frequência, esta solicitação ocorria quando as profissionais identificavam pouco ou nenhum avanço dos estudantes em relação à queixa inicial. Visitar a escola, em especial a sala de aula, dava uma amostra de como estes estudantes estavam sendo acompanhados no espaço escolar.

presença do estudante, que permanecia ocioso enquanto os demais pares realizavam as atividades curriculares. Vimos estudantes com deficiência passarem todo o período da aula apenas observando o que ocorria ao seu redor.

Parte dos professores justificavam estas condutas pelos seguintes fatores: falta de preparo/formação (não sabem o que/como fazer), falta de apoio (gestão escolar e dos serviços da educação especial), dificuldade de planejar atividades para seus estudantes com deficiência e selecionar os conteúdos que deveriam ser lecionados. Houve ainda relatos de professores que entendiam como suficiente o fato de os estudantes com deficiência frequentarem o mesmo espaço escolar que os sem deficiência, e enfatizavam apenas a importância da socialização. Identificamos também o sentimento de descrença por parte desses professores quanto às possibilidades de aprendizagem desses estudantes.

Posteriormente às observações em sala de aula, realizávamos encontros¹¹ com os professores, em geral, em parceria com um representante da Secretaria Municipal de Educação (SME), o núcleo gestor da escola e o profissional do AEE¹², com o intuito de colaborar dialogicamente com a atuação dos professores para a aprendizagem daqueles estudantes.

Os encontros com os professores foram marcados por dois posicionamentos distintos por parte deles: havia uns que se mostravam abertos ao diálogo, expondo dificuldades e discutindo possibilidades para a escolarização dos estudantes, enquanto outros se recusavam a participar desta interlocução, ou participavam, mas não buscavam alternativas de mudanças para sua atuação em sala de aula.

Diante desta conjuntura, algumas indagações surgiram, a saber: por que, mesmo em condições semelhantes de trabalho, as práticas pedagógicas se diferenciavam? O que seria necessário para que houvesse mudança e a prática pedagógica se tornasse inclusiva? A mudança dependeria exclusivamente de uma atitude individual dos professores? Quais elementos interferiam diretamente na condução das práticas pedagógicas? É possível alfabetizar estudantes com deficiência neste contexto?

Tais questionamentos nos levaram a outro aspecto, que se refere às condições adequadas de trabalho, considerando o número de estudantes Público-Alvo da Educação

¹¹ Estas intervenções, que denominamos de construção dialógica, ocorriam passados alguns dias da observação. Para este momento, era construído um relatório de observação, que era discutido com a diretora do CACE, o profissional da instituição que atendia o estudante em questão e o profissional da Secretaria de Educação (com frequência, a responsável pela Coordenadoria de Educação Inclusiva). Seguidamente às discussões, era elaborado um documento (do qual professores e gestão recebiam cópia impressa) com as sugestões propostas pela equipe, para serem discutidas com o grupo que participava dos momentos das devolutivas.

¹² Este profissional participava dos momentos de intervenção apenas se o estudante em questão fosse também atendido no serviço do AEE.

Especial (PAEE) por sala, as salas de aula numerosas, a falta de suporte a essas professoras, a desvalorização docente e o processo de formação que ainda não contemplava as necessidades dos professores e a realidade escolar. Sobre o conhecimento para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, verificamos que os professores de SAR se consideravam despreparados para atuar junto aos estudantes com deficiência e atribuíam essa constatação às suas formações.

Toda essa conjuntura repercutia no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Entendemos, assim, que as práticas pedagógicas eram influenciadas por fatores intrínsecos (seu posicionamento diante da inclusão, volição, motivação, expectativa sobre os estudantes com deficiência e conhecimento) e fatores extrínsecos (como condições adequadas de trabalho, suporte, recursos, valorização docente, entre outros).

Diante dos quadros apresentados, evidenciamos que três dimensões interferiam diretamente na prática pedagógica dos professores em sala de aula quando havia a presença de estudantes com deficiência: a atitude dos professores diante desses estudantes, as condições de trabalho e o processo de formação profissional. Apesar dos discursos democratizantes em defesa da educação inclusiva e de uma escola que atenda às diferenças dos estudantes quanto ao processo de aprendizagem, ainda é possível identificar, nos espaços escolares, mecanismos explícitos e implícitos que geram uma inclusão ainda precarizada, com a garantia apenas do direito de frequentar a escola. Se a expressão educação inclusiva tem sido “repetida à exaustão”, como reflete Pletsch (2009b, p.10), o que ainda impede que esse conceito se concretize na prática pedagógica?

A formação dos professores, seja inicial ou continuada, tem sido argumento frequentemente declarado pelos professores para justificarem uma prática pedagógica que não atende às especificidades de estudantes PAEE, como apontaram os estudos de Anjos, Andrade, Pereira (2012); Briant, Oliver (2012); Buiatti (2013); Capellini, Rodrigues, (2009); Pletsch (2009b); Reganhan, Braccialli (2008); Silveira, Enuno, Rosa (2012). Com isso, entendemos como pertinentes estratégias de formação que verdadeiramente deem aos professores condições para atenderem as necessidades e diversidades da atualidade, refletindo a partir das problemáticas cotidianas de suas experiências.

No presente estudo de doutoramento, damos ênfase ao processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual (DI), considerando as dúvidas e dificuldades que os professores ainda apresentam ao organizar o ensino a fim de impulsioná-lo como apontam os estudos de Figueiredo (2008), Guebert (2013), Marques (2016), Mesquita (2015), Pletsch (2009a) e Silva (2015) e como identificamos em nosso estudo de mestrado. Acrescentamos

ainda a relevância de saber ler e escrever para a continuidade da escolarização, ampliação de possibilidades de participação na vida social de modo autônomo e para o exercício da cidadania.

Segundo os dados apresentados no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019, p.52), em 2016, “menos da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental atingiram níveis de proficiência suficientes em Leitura”, afirmando que o Brasil não consegue ainda alfabetizar adequadamente suas crianças, dado que se torna mais agravante quando verificados os níveis socioeconômicos dos estudantes ou ainda as diferenças regionais. Quanto mais baixo o nível socioeconômico, menores são os índices de proficiência em leitura e escrita.

É fato ainda que, na Região Nordeste, o estado do Ceará¹³ se destaca em relação aos demais estados nordestinos, pois apresenta índices semelhantes aos das regiões Sul e Sudeste. Contudo, conforme se apresenta no Anuário, o estado precisa avançar para atender a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) de ter todas as crianças alfabetizadas ao término do 3º ano do Ensino Fundamental.

Acrescentamos a essa discussão que os indicadores de aprendizagem adequada de leitura e escrita advindos do sistema de avaliação externa compilados e apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) não contemplam os estudantes PAEE. Os dados presentes no Anuário (2019) ou os indicadores da aprendizagem como o Ideb não apontam dados referentes à alfabetização de estudantes com DI, o que seria importante de ser evidenciado como maneira de viabilizar ações para a superação do analfabetismo e do abandono escolar. Além disso, inviabilizam a elaboração de políticas públicas e as discussões nas esferas governamentais sobre estratégias que favoreçam a alfabetização desses estudantes na escola regular.

A alfabetização de estudantes com DI ainda se apresenta como um desafio para a escola, tendo em vista que esta prioriza as habilidades intelectuais e historicamente tem se constituído privilegiando grupos de pessoas que atendem a um perfil idealizado, que acompanham o currículo escolar em determinado tempo programado. Os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes ainda se apresentam como um obstáculo a ser ultrapassado pela escola regular. E, no caso do estudante com DI, sabemos que o obstáculo se reporta às

¹³ No aspecto da alfabetização até 8 anos, em 2016, 54,8% dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram nível suficiente em leitura e 70,7% em escrita. As médias da região Sudeste no mesmo ano são de 56,3 para leitura e 78,5 para escrita e, da Região Sudeste, são de 55,1 para leitura e 80,2 para escrita (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2019).

alterações em seus processos cognitivos que se relacionam com a aquisição e a construção do conhecimento e elaboração de conceitos.

Com isso, entendemos que a alfabetização perdura como um problema educacional brasileiro para todas as crianças. Mesmo que os índices venham mostrando avanços, permanece ainda um número elevado de crianças não alfabetizadas adequadamente, em especial aquelas com nível socioeconômico mais baixo, e ainda aquelas com alguma deficiência.

Na literatura, estudos realizados por Braun (2012), Lustosa (2009), Paixão (2018), e Pletsch (2009) sobre práticas pedagógicas no contexto da inclusão apontam a necessidade de pesquisas que contribuam na promoção de transformação das práticas pedagógicas, avançando nas possibilidades de escolarização. Esses estudos se coadunam quanto aos desafios da escola atual em garantir a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Nessa perspectiva, como contribuição para o processo de mudança de tais práticas pedagógicas, Jesus *et.al* (2009, p.18) indicam a necessidade da aproximação entre universidade e escolas para buscar a construção de um diálogo que permita o “fazer com”, por meio do compartilhamento de saberes e da busca por soluções para as problemáticas que envolvem o cotidiano escolar. Durante nossa pesquisa de mestrado, constatamos a dificuldade de se estabelecer uma interlocução entre “atores-autores”¹⁴. Essa ausência reduz a possibilidade de se propiciarem reflexões entre esses sujeitos, o que poderia favorecer algumas ressignificações quanto às possibilidades de aprendizagem e atuação junto ao estudante com deficiência.

Assim como aponta a pesquisa de Jesus *et.al* (2009), verificamos que a escassez na articulação entre as professoras de SAR e a professora que atuava na sala de recursos multifuncionais (SRM) é um fator que desfavorece a construção e a efetivação de uma prática pedagógica inclusiva.

Outrossim, a falta de articulação entre profissionais da Educação Especial e do ensino regular tem sido apontada em pesquisas recentes (ARARUNA, 2013; 2018; BERNARDO, 2016; BUIATTI, 2013; DELEVATTI, 2012; DANTAS, 2014; LARA, 2017; MATOS e MENDES, 2015; MARIUSSI, 2016; PAGANOTTI, 2017; SILVA, 2011), demonstrando um distanciamento entre os professores de sala de aula e os que atuam no AEE,

¹⁴ Essa terminologia é utilizada pelas autoras para se referir aos sujeitos que participam das pesquisas (atores) e pesquisadores que as desenvolvem (autores).

principalmente na constituição de práticas pedagógicas a partir de uma prática colaborativa entre esses profissionais.

Em nosso estudo de mestrado (DANTAS, 2014), identificamos incompreensões¹⁵ sobre as atribuições da professora do AEE, como a incumbência – atribuída tanto pelas professoras de sala de aula quanto pelo grupo gestor – dada aos profissionais da Educação Especial para ficarem responsáveis pelos estudantes com deficiência, reflexo ainda da constituição histórica dessa modalidade da educação.

Concordamos com Araruna (2018, p.124) quando aponta que esse desencontro entre ensino regular e Educação Especial no espaço escolar permanece especialmente pela falta de condições para que a colaboração se efetive. De acordo com a autora, foi criada pelo sistema de ensino a exigência dessa articulação, mas sem contrapartida em relação ao espaço, tempo e viabilidade, sem oferecer “condições mínimas adequadas para que se cumpra tal exigência”.

O que vemos são professores do AEE responsáveis por uma demanda significativa de atendimento com estudantes PAEE, o que absorve a maior parte do seu tempo, restringindo sua atuação nas demais atribuições, como articulação com a família, com professores e demais profissionais da escola, entre tantas outras.

Diante do exposto, afirmamos que o interesse para a realização da presente investigação se originou especialmente dessas realidades investigadas, considerando três aspectos: a prática pedagógica em sala de aula, a alfabetização de estudantes com DI e a prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial.

Compreendemos a sala de aula como um espaço privilegiado para a aprendizagem de todas as pessoas, e o professor como um dos sujeitos responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ele vivencia um constante conflito sobre “como fazer” para atender todos os estudantes e, por vezes, sente-se solitário na condução desse processo.

Concordamos com Pletsch (2009b, p.145), ao esclarecer que:

É preciso compreender que mudanças na educação para atender ao paradigma vigente de inclusão educacional dependem de diversos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se inserem a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis para a escola.

¹⁵ De acordo com os relatos expostos pelas professoras de sala de aula sujeitos da pesquisa de mestrado, estas consideravam que as atribuições de orientar profissional de apoio que atuava junto aos estudantes com deficiência, planejar e selecionar atividades, buscar tempo para dialogar sobre os estudantes eram da professora do AEE. Ao mesmo tempo, a professora do AEE defendia que quem deveria buscar ajuda/apoio deste serviço eram as professoras de sala de aula, e que uma articulação seria possível apenas se houvesse um horário destinado a esta atividade, que deveria ser estabelecido pela gestão.

Sem desconsiderar o contexto social e as circunstâncias do trabalho que condicionam a docência e todas as mudanças necessárias quanto aos aspectos de recursos, formações, estrutura, entre outros, acrescentamos à discussão a análise de Omote *et al.* (2005) sobre a atitude social dos professores diante de estudantes PAEE. Entendendo o professor como um sujeito historicamente situado, o autor explica que essa atitude, que pode ser favorável ou desfavorável, mobilizadora ou paralisante, é influenciada por diferentes variáveis, desde gênero, idade, experiência profissional, experiência no ensino de estudantes com deficiência até as características dos estudantes, o grau de comprometimento e o contexto escolar no qual ocorre o processo de inclusão.

No presente estudo, ao propormos o título interrogativo “*É possível mudar?*”, pretendemos provocar discussões sobre as possibilidades de mudança quanto à prática pedagógica direcionada aos estudantes com deficiência intelectual, especialmente em relação ao processo de alfabetização deles. Pretendemos realizar um trabalho de articulação pedagógica entre professores de sala de aula e AEE, com a coparticipação da pesquisadora.

Nessa perspectiva, este estudo versa sobre *borboletar-se*¹⁶, a partir da possibilidade de os professores de SAR e do AEE pensarem sobre si e sobre o outro, refletirem sobre suas atitudes e práticas e, diante destas reflexões, identificarem possibilidades para a ressignificação de concepções, atitudes e ações pedagógicas. Nosso objetivo de pesquisa requer dos participantes uma mobilização pessoal e um desejo de, a partir da interação e da colaboração com o outro, desprender-se de estigmas que vão sendo embutidos no decorrer de suas experiências profissionais e pessoais para assumirem novos olhares e posturas favoráveis à inclusão.

Pesquisas que busquem compreender e analisar como as práticas pedagógicas têm se constituído na escola regular diante da presença de estudantes com DI podem contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que a discussão aborde o viés micropolítico¹⁷ de sala de aula, mas sem se desassociar da escola e do contexto social no qual se insere. Nesta direção, Carvalho (2012, p.54) defende que “as mudanças requeridas no fazer pedagógico devem ser concomitantes à luta em nome do direito a salários dignos e a condições sociais favoráveis de trabalho, em prol da melhoria das escolas que temos, em busca da escola que queremos para todos”.

¹⁶ Passar por uma grande transformação para um estado melhorado. Sofrer uma metamorfose, mudando para melhor. Mudar seus paradigmas. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/borboletar/>>. Acesso em: 25 de ago. de 2017.

¹⁷ Carvalho (2012, p.54) organiza o estudo sobre educação inclusiva a partir de três dimensões: sistema educacional (nível macropolítico), a escola (nível mesopolítico) e a sala de aula (nível micropolítico).

Frente ao exposto, interessa-nos contribuir para a constituição de uma escola inclusiva, a partir de práticas pedagógicas que atendam esta perspectiva, sendo desenvolvidas pelos professores de SAR junto aos estudantes com DI que se encontram em processo de alfabetização, sem, contudo, desvincularmo-nos da reflexão sobre as questões da escola, do sistema educacional e do contexto social, pois entendemos que estes repercutem na atuação docente. Essa intenção nos remete à questão central que mobiliza a presente pesquisa, a saber: como mudar, no contexto escolar, práticas pedagógicas sedimentadas historicamente para que elas se constituam como inclusivas e atendam às demandas advindas do processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual?

Diante da conjuntura apresentada, que remete às questões das práticas pedagógicas com ênfase na alfabetização dos estudantes com DI no espaço escolar, assim como da complexidade de se efetivar uma prática colaborativa entre professores de SAR e da SRM, acrescentamos o seguinte questionamento: como o professor de SAR reorganiza sua prática pedagógica para favorecer a alfabetização de estudantes com DI, a partir da prática colaborativa entre professor de sala de aula e de AEE? A partir desta, outras questões emergiram como norteadoras deste estudo:

- a) Como se constituem as práticas pedagógicas de professores de sala de aula no processo de alfabetização do estudante com deficiência intelectual?
- b) Como se estabelece a prática colaborativa entre ensino regular e AEE e quais suas repercussões no processo de alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual?

Temos como hipótese que, uma vez empreendida na rotina do espaço escolar uma prática colaborativa entre professores de SAR e do AEE, esta poderá proporcionar mudanças tanto nas atitudes quanto nas práticas pedagógicas dos professores, favorecendo inclusive o processo de alfabetização dos estudantes com DI. No entanto, para que esta prática colaborativa se estabeleça de modo a contribuir com estas mudanças, consideramos pertinente a atuação da universidade, através da articulação entre os pesquisadores e os profissionais das escolas com a aplicação de uma pesquisa-ação colaborativa com base em reflexões e formações que contribuam nesse processo.

Com o propósito de viabilizar respostas a estas questões, delimitamos como objetivo geral:

Investigar, no contexto da escola regular, práticas pedagógicas de professores de sala de aula que favoreçam a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, em interface com a concepção colaborativa entre os professores.

E como objetivos específicos:

- a) Identificar e analisar práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de sala de aula no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual;
- b) Analisar a contribuição do professor do AEE na articulação com o professor de sala de aula para a constituição de práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual;
- c) Identificar e analisar permanências e mudanças nas práticas pedagógicas do professor de sala de aula regular e suas repercussões na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.

Para atingirmos os objetos estabelecidos, debruçamo-nos sobre três eixos temáticos: as práticas pedagógicas inclusivas na escola regular; a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual; e a prática colaborativa entre professor de sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado. Para conduzir a investigação e a discussão dos dados gerados, adotamos como referência a abordagem histórico-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano de Vigotski, que compreende a natureza social no desenvolvimento humano, pois este se concretiza a partir da convivência social e da inserção em sua cultura.

Nosso foco nesta abordagem se deve ainda à sua significativa contribuição para a compreensão sobre a relação entre a interação social e o desenvolvimento de pessoas com deficiência, considerando as dimensões biológicas e sociais, repercutindo no campo educacional, com ênfase na Educação Especial e sua perspectiva inclusiva. Com base nesta perspectiva, nos deteremos à discussão dos seguintes conceitos: as funções mentais superiores, a compensação, a elaboração conceitual e a mediação da aprendizagem. Essa abordagem se fundamenta, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Vigotski (1988, 1995, 2004, 2007). Além do próprio autor, apropriamo-nos dos estudos realizados por seus seguidores, tais como Oliveira (1992, 1997), Rego (1995) e outros mais recentes, como Dainez e Smolka (2014), Kassar (2013), Oliveira (2018) e Padilha (2012).

Os estudos que discutem educação inclusiva, em especial aqueles sobre práticas pedagógicas e o AEE (ARARUNA, 2013, 2018; BRAUN, 2012; COSTA, 2016; GIVIGI, 2007; PLETSCHE, 2009a; PAIXÃO, 2018), têm empregado com frequência essa abordagem histórico-cultural em suas discussões e análises, o que pode ser esclarecido devido ao seguinte aspecto: a defesa da possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com

deficiência, dando ênfase às interações, aos processos compensatórios e ao reconhecimento das possibilidades de aprendizagem desse público.

No que diz respeito à dimensão das práticas pedagógicas e sua perspectiva inclusiva, apoiamo-nos em estudos de Perrenoud (2008), Sacristán (2000, 2002) e Zabala (1998). Além das pesquisas desenvolvidas sobre a temática por Almeida (2012), Braun (2012), Glat e Pletsch (2012), Lustosa (2009), Magalhães (2011) e Pletsch (2009a) contemplando a perspectiva inclusiva. Para esses estudiosos, práticas pedagógicas são os aspectos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, desde a organização curricular, passando pelo planejamento, pela gestão de sala de aula e pela avaliação. Eles destacam ainda a importância do papel reflexivo do professor sobre sua prática pedagógica e o uso de estratégias de ensino que contribuem para a participação e a aprendizagem do estudante com deficiência.

No tocante à alfabetização, o embasamento teórico se apoiará nos estudos de Ferreira (2015), Ferreira e Teberosky (1999) sobre as características dos diferentes níveis conceituais de leitura e escrita percorridos pelas crianças em processo de alfabetização. Além dessas autoras, serão fundamentais as contribuições dos estudos realizados por Figueiredo (2012) e Gomes e Figueiredo (2010) sobre a alfabetização de estudantes com DI. Essas pesquisadoras esclarecem que os estudantes com deficiência intelectual passam pelos mesmos processos cognitivos que aqueles sem essa deficiência para a aquisição da leitura e da escrita, no entanto, em um ritmo mais lento.

No que concerne à prática colaborativa entre professor de sala de aula regular e do AEE, apoiamo-nos nas discussões de estudiosos como Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), Jesus, Baptista e Caiado (2013), que abordam o papel do professor do AEE na escola regular como suporte ao ensino. Outras pesquisas acadêmicas acerca da atuação do professor do AEE serão também referência neste trabalho, como, por exemplo, as investigações desenvolvidas por Araruna (2013; 2018), Buiatti (2013), Delevatti (2012), Paganotti (2017), entre outros. Utilizamos ainda Bedaque (2014) e Pacheco (2007), que destacam a importância da prática colaborativa e sua constituição no espaço escolar.

Em observância aos objetivos pretendidos nesta pesquisa, adotamos a pesquisa-ação numa perspectiva colaborativa como abordagem investigativa e de produção de conhecimento, tendo em vista que, além da participação, ela sugere uma forma de ação planejada de caráter educacional, o que a caracteriza como interventiva. Vemos, então, que essa abordagem atende a diferentes perspectivas, pois aproxima o pesquisador da realidade que ele pretende pesquisar, possibilitando também sua intervenção. A pesquisa-ação

possibilita ainda a formação dos sujeitos e “leva os participantes a desenvolverem um estilo de questionamento crítico sobre suas próprias práticas, visando transformá-las” (EFFGEN e ALMEIDA, 2012, p. 22).

Nossa tese foi organizada em quatro capítulos, que tratam da fundamentação teórica que subsidia nosso estudo, da metodologia aplicada, da descrição e a análise dos dados gerados e das considerações finais.

Considerando que investigamos as práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, nossa Fundamentação Teórica se concentrou na discussão de três eixos: a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, abordando conceitos como inserção cultural, interação, mediação e compensação, que se entrecruzam na organização da prática pedagógica e sua intencionalidade; as práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização de pessoas com deficiência intelectual; e a prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial na escola.

No terceiro capítulo, apresentamos o percurso metodológico empreendido nesta investigação, que está fundamentada pela pesquisa-ação colaborativa. Para a coleta de dados, utilizamos como procedimentos: a observação participante em sala de aula e sala de recursos multifuncionais, aplicação de roteiros junto às professoras de sala de aula, sessões reflexivas individuais e coletivas, aplicação de instrumentos diagnósticos de leitura e escrita junto aos estudantes com deficiência intelectual e sessão reflexiva avaliativa.

O quarto capítulo se destina à compilação, à descrição e à análise dos dados gerados, em que apresentamos o percurso de mudanças e permanências na prática pedagógica de cada professora participante, bem como a constituição de uma prática colaborativa entre professores do ensino regular e da Educação Especial. A organização e a análise dos resultados se apoiarão na perspectiva de demonstrar os movimentos de mudanças, a partir dos processos ocorridos durante o estudo, com base em Barbier (1985; 2007).

Por fim, apresentamos o capítulo referente às considerações finais, no qual retomamos objetivos e as discussões sobre os dados verificados nesta investigação, apontando ainda novas possibilidades de estudo. A seguir, apresentamos o capítulo referente às fundamentações teóricas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A esperança é fundamental para impulsionar a luta. Mas minha vontade de mudar o mundo não é suficiente para fazê-lo. A descoberta da possibilidade de mudar não é ainda mudar. A consciência de que mudança é possível e necessária é essencial, pois é sabendo que mudar é difícil, mas possível, que o oprimido nutre sua luta e sua esperança num amanhã melhor [...].

Paulo Freire

Neste capítulo, objetivamos discutir os conceitos que fundamentam nossa investigação acerca das práticas pedagógicas direcionadas para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, em interface com a concepção colaborativa entre os professores de sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, proposta por Vigotski, é nosso aporte teórico-epistemológico por conceber o sujeito e suas interações com o mundo social, além de contribuir significativamente com as discussões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual (DI), com implicações nas práticas pedagógicas no processo de alfabetização. Essa escolha se justifica pelo posicionamento diferenciado deste autor ao compreender “a evolução do psiquismo humano, as relações entre o indivíduo e a sociedade e, como consequência, um modo diferente de entender a educação” (REGO, 1995, p. 92) através de uma concepção denominada interacionista.

Para a compreensão do fenômeno investigado, elencamos as seguintes dimensões: a perspectiva histórico-cultural na aprendizagem e no desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual; a prática pedagógica na perspectiva inclusiva: alfabetização de estudantes com deficiência intelectual; a prática colaborativa entre professores de sala de aula e AEE na escola regular. Organizamos o capítulo em três seções, conforme as dimensões mencionadas.

2.1 A perspectiva histórico-cultural e as implicações para a prática pedagógica junto aos estudantes com deficiência intelectual

Em nosso estudo, elegemos a teoria sociointeracionista da aprendizagem, alinhando-o à perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1988, 1995, 2004, 2007), bem como o apoiando em estudos desenvolvidos por seus seguidores, como Oliveira (1992,1997) e Rego

(1995), e outros estudos mais recentes, como os de Dainez e Smolka (2014), Kassar (2013), Oliveira (2018) e Padilha (2012). Tal abordagem tem como base a compreensão das características humanas e sua constituição relacionadas aos caracteres histórico e social. O sociointeracionismo considera a constituição humana através da interação dialética que ocorre, desde o nascimento, com outros seres humanos e com o meio social no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, a partir das interações sociais, o homem se desenvolve, agindo sobre o meio e sendo por ele modificado. Entre os fundamentos que sustentam o enfoque histórico-cultural, privilegiaremos, neste estudo, a interação, a mediação, a compensação e a inserção na cultura.

Esse enfoque se relaciona diretamente com a organização do trabalho docente. Ao compreendermos que aspectos como a mediação e a interação favorecem o desenvolvimento e a constituição das funções psíquicas superiores, especialmente quando tratamos de estudantes com DI, percebemos sua implicação para a constituição de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Kassar (2013, p. 155) chama atenção, por exemplo, para as oportunidades que estão sendo oferecidas a esses estudantes no contexto escolar, bem como para a qualidade de “interações e para os desafios e solicitações sociais diante dos quais os alunos se encontram, ou seja, *o quê* estão aprendendo”.

O processo de aprendizagem de estudantes com DI ainda se manifesta como um desafio nas escolas regulares. Parte desse desafio se ancora na falta de conhecimento e de experiência dos professores sobre como organizar suas práticas pedagógicas com a intencionalidade específica de favorecer o acesso desses estudantes ao currículo escolar. De forma associada a isso, alguns professores partem das próprias inferências elaboradas historicamente sobre deficiência intelectual para definir as características desses estudantes, geralmente apoiadas pela incapacidade condicionada às questões biológicas.

Padilha (2000, p. 206) explica que historicamente as avaliações desenvolvidas junto a estudantes com deficiência centrava-se na indicação das “‘faltas’: sensoriais, motoras, verbais, cognitivas”. Atualmente, nos espaços escolares, ainda é possível verificarmos conduta semelhante. Em seus discursos, professores apontam a falta de memória, atenção, de capacidade em aprender como os demais colegas, etc. No entanto, Kassar (2013, p. 166) esclarece que “a partir do contato do indivíduo com o mundo social, inicia-se seu desenvolvimento cultural, portanto, ainda que com características *aos nossos olhos* limitadas, o desenvolvimento cultural de pessoas com deficiências está ocorrendo”. Assim, a perspectiva histórico-cultural, conforme explica Padilha (2000, p. 206),

[...] aponta para a possibilidade de inverter esse olhar, porque, segundo Vigotski, as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas do meio em que o deficiente¹ está inserido é a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa.

Ainda sobre a possibilidade de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e sua intrínseca conexão com suas relações sociais, Kassar (2013, p. 168) esclarece que,

Todo indivíduo apropria-se de relações sociais e essa apropriação ocorre ‘para o bem ou para o mal’, ou seja: possibilitando a formação de atividades cada vez mais complexas e reconhecidas socialmente ou forçando sua sujeição a uma estrutura social de opressão. A submissão, a introversão, **a baixa expectativa é construída socialmente e nossa desconsideração sobre as possibilidades de desenvolvimento que essas pessoas já apresentam apenas contribuem para a manutenção de seu estado como dependentes/incompetentes sociais.** (grifos nossos)

Padilha (2000) e Kassar (2013) nos desvelam, a partir desta perspectiva interacionista, a capacidade de estudantes com deficiência intelectual em aprender e como esta está relacionada às relações sociais, e não às suas condições biológicas. Reiteram ainda que as baixas expectativas são construídas socialmente, e assim sendo, precisam ser desconstruídas, principalmente no espaço escolar, para que os professores possam elaborar e dirigir a este público práticas pedagógicas que favoreçam seu processo de aprendizagem.

Vigotski (1995, 2007), ao inferir sobre o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual², afirma que crianças com e sem deficiência são regidas pelas mesmas leis. Dessa forma, tal semelhança também se aplica ao processo de ensino-aprendizagem. Para o autor (1995, p.112),

É necessário falar sobre o fato de que as leis do desenvolvimento da criança anormal³ e da criança normal são reveladas diante de nós como uma lei única, na realidade. O ambiente desfavorável ou a influência que surge no processo de desenvolvimento da criança levam, com frequência e com maior intensidade, a pessoa deficiente mental aos momentos negativos complementares, o que não só não ajuda a superar o atraso, mas, ao contrário, agrava e aumentam sua deficiência inicial.⁴

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas ocorre no processo de inserção na vida social do sujeito, por meio da atividade, a partir das condições de vida e em processos de educação e interação mediadas. Assim, o

¹ Terminologia utilizada pela autora.

² Considerando o período histórico das produções de Vigotski, o autor utilizava a expressão “retardo mental” para se referir ao que hoje denominamos deficiência intelectual. Utilizaremos o retardo mental apenas quando houver transcrição dos escritos do autor.

³ Terminologia utilizada à época.

⁴ Tradução nossa.

desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas produzidas social e historicamente.

Magalhães, Cunha e Silva (2013, p. 37) explicam que “a interação humana com o mundo ocorre por meio de ações mediadas, seja por instrumentos ou signos”. Quando o indivíduo se utiliza de um objeto concreto para determinada ação, temos a mediação concreta, enquanto a mediação simbólica é aquela na qual se utilizam “representações mentais e conceitos para a apreensão de determinado fenômeno” (2013, p. 37). Para Padilha (2000, p. 206) “o movimento de produzir significado supõe a ação do outro, acontece com o outro e então é possível produzir sentido”. No contexto educacional, o professor atua como um mediador, na produção do significado, por ser ele quem detém determinado conhecimento sobre alguns conceitos. Nesta função, ele se coloca entre o conceito e o estudante em processo de aprendizagem.

Ainda sobre as interações escolarizadas, Padilha (2012) explica que o professor assume papel central, haja vista que é ele quem planeja, organiza, conduz o processo em sala através da indução de reflexões, conduzindo o trabalho com e dos estudantes. Estas interações escolarizadas se apresentam através de uma “orientação sistematizada, organizada, intencional” (2012, p. 77) que têm a finalidade de oferecer acesso ao conhecimento que prioritariamente se obtém na escola.

O modo como o professor desenvolve seu papel de mediador qualifica o processo de aprendizagem dos estudantes. Quando uma criança faz uma pergunta ao professor baseada em uma experiência anterior e ele simplesmente lhe oferece a resposta pronta, ao invés de estimulá-la à observação direta, à investigação para a solução do problema que levantara, perde-se a oportunidade de uma mediação qualificada e de aprendizagem. O professor deve então, para a organização de sua prática pedagógica, realizar a “identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados pelos alunos e a escolha das formas mais adequadas para que essa apropriação aconteça” (PADILHA, 2012, p. 75).

Vigotski (1995) aponta que crianças com deficiência apresentam maior dificuldade no aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas, o que pode ser agravado por uma desarticulação social. Ou seja, a relação da pessoa com deficiência com seu meio social acaba sendo restrita, se ela se organiza em torno da deficiência numa perspectiva de incapacidade. Com base nessa perspectiva de incapacidade de aprender, a pessoa com deficiência é privada de sua participação em diferentes espaços, sejam eles sociais ou escolares. Na reflexão de Cenci (2015, s.p) “a deficiência não modifica apenas a relação do sujeito com o mundo (meio físico), mas, principalmente, a relação com as outras pessoas

(meio social). Isso porque os órgãos que podem ser afetados pela deficiência são mais que biológicos, são órgãos sociais”.

Na análise da autora, com base nos estudos de Vigotski sobre Fundamentos da *Defectologia* (VIGOSTSKI, 1997), “a perda das funções sociais é consequência secundária à deficiência orgânica – e é, também, a perda mais significativa” (CENCI, 2015, s.p). Contudo, a estudiosa reflete que, se, por um lado, a perda das funções sociais acarreta danos ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, por outro, é na esfera social, a partir de sua inserção e participação na vida social e na interação com o outro e com o mundo, que caminhos alternativos podem ser encontrados para a compensação da deficiência, permitindo seu desenvolvimento sem atrasos. Para Vigotski (2011, p.869), “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

Ainda de acordo com o autor, a criança com deficiência intelectual demonstra certa fragilidade na capacidade de abstração através do pensamento. Embasado nessa fragilidade, o autor critica que, comumente, na intervenção pedagógica, o professor foca no uso exclusivo de recursos concretos/meios visuais, o que, para ele, “[...] não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade natural, mas, na realidade, consolida tal incapacidade” (1988, p.113). Vigotski (1988) sugere que, ao invés de o trabalho na escola se pautar em recursos concretos, deve encaminhar a criança na direção da construção do pensamento abstrato. Ou seja, cabe à escola o papel de desenvolver, na criança com deficiência intelectual, aquilo que lhe falta, por meio de intervenções qualificadas e prospectivas.

A partir da inserção cultural e do processo de humanização de uma pessoa com deficiência intelectual, Vigotski (1997) demonstra ser possível superar os limites que são impostos pelas condições particulares da deficiência intelectual por meio de processos compensatórios.

Oliveira (2018) reafirma essa compreensão, defendendo que a apropriação da cultura, da linguagem, das habilidades sociais não está determinada pela questão biológica, mas sim “pelos processos de mediação, com os outros e com os objetos de nossa cultura, de caráter instrumental e/ou simbólico” (p.20).

Acerca da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski (1988, p.108) defende que aprendizagem é um aspecto necessário para o desenvolvimento. Para o autor, a aprendizagem decorre de “um processo de apropriação pelo homem da experiência

histórica e cultural” e esclarece ainda que a aprendizagem e o desenvolvimento se interligam desde os primeiros dias de vida da criança, e não entram em contato apenas na idade escolar.

Oliveira (1997, p.56) explica que o desenvolvimento segue um percurso que, “em parte, é definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é o aprendizado que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento”. O despertar desses processos decorre das relações intra e inter psicológicas estabelecidas no meio social. Explicitando melhor, nessas relações emerge a construção pessoal interna em que o sujeito incorpora os valores culturais, cujo fenômeno social é transformado em fenômeno psicológico. Vigotski denominou esse processo de internalização, que é indissociação entre o externo e o interno do sujeito. (VIGOTSKI, 1997)

Vigotski defende que, no contexto em que as aprendizagens são mediatizadas pelo meio cultural, no qual a cultura é partilhada, serão dadas as condições que propiciam o desenvolvimento humano. Assim sendo, as interações socioculturais ocupam um lugar de maior importância, em detrimento da maturação biológica ou essência orgânica, onde se encaixam as pessoas com deficiência. Esse processo irá possibilitar, ao longo do desenvolvimento da criança, a formação de conceitos.

Para Vigotski (2007), há relação entre a situação de aprendizado vivenciada pela criança na escola e suas experiências anteriores, o que ele denomina de “história prévia”. Para o autor, “o ponto de partida dessa discussão é o fato de que a aprendizagem das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” (p.94). Ou seja, o aprendizado em crianças de idade pré-escolar se difere do aprendizado escolar, pois este último é direcionado através do ensino para a apropriação dos conhecimentos científicos.

Oliveira (2018, p.30) explica que o autor considera os “aspectos sociais na constituição de novas estruturas mentais ou psicológicas que possibilitam a superação do defeito”, sendo que este não deixa de existir, mas é compensado com instrumentos que possibilitam ao sujeito a substituição de uma via de desenvolvimento por outra. Neste processo compensatório, a intervenção assume papel fundamental, na qual se insere a educação escolar.

Assim, Vigotski toma partido pela aprendizagem escolar como promotora do desenvolvimento e destaca o papel do professor nesse processo compensatório, através das intervenções e mediações, que oferece no espaço educacional e sua intencionalidade na elaboração do ensino. Entendemos, assim, que o estudioso não nega a deficiência em si, as características biológicas que constituem o sujeito, mas argumenta que mais limitadora que a deficiência é a restrição às relações e ao convívio social, que gera prejuízo maior ao

desenvolvimento e à aprendizagem do que mesmo os fatores orgânicos. De acordo com o autor (VIGOTSKI, 1997, p. 18):

[...] a criança não sente diretamente a sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam dela mesma. A consequência direta do defeito é a desvalorização da posição social, o defeito é o desvio social. Ela vai estruturando a pessoa, em todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções de sua existência social.

Conforme esta concepção, o processo educacional é considerado “uma prática social dialógica mediada pelo signo (linguagem) e pelo outro (sociedade)” (PLETSCH, 2009, p.89). Vemos, então, que os estudos empreendidos por Vigotski possibilitam uma nova compreensão sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças com deficiência, pois alegam que o desenvolvimento humano necessita da aprendizagem que ocorre em uma determinada dimensão social. Para o autor, as interações estabelecidas na escola entre as crianças e o objetivo de conhecimento, mediadas pelo professor, promovem a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Essa abordagem reforça ainda a importância de a pessoa com deficiência agir em seu contexto social, por entender a relação estreita entre as interações e o desenvolvimento. As implicações dos estudos de Vigotski e de seus seguidores na área da Educação Especial destacam a importância da prática educativa na aprendizagem dessas crianças, valorizando a ação e a intervenção pedagógica. Essas perspectivas fundamentam nossa investigação, na medida em que defendemos a qualidade das intervenções pedagógicas como precursoras de um bom ensino para todo e qualquer aluno.

A abordagem fundamentada em Vigotski privilegia “o papel dos instrumentos e símbolos, culturalmente desenvolvidos e internalizados pelo indivíduo, no processo de mediação entre sujeito e objeto de conhecimento [...] e a importância dos processos de ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento” (OLIVEIRA, 1992, p.75). Compreendemos, com base nesses pressupostos, que a relação entre o homem e o mundo é mediada de forma simbólica, através de instrumentos e signos, o que possibilita a representação mental. Na literatura, há estudos (BUSEMANN, 1965; FIGUEIREDO; POULIN, 2008) que demonstram a fragilidade de pessoas com deficiência intelectual quanto à capacidade de operar cognitivamente no mundo das representações, o que demonstra a importância da mediação intencional do professor no processo de aprendizagem desse público.

Para Vigotski (2005 *in* REGO, 1995), a mediação é uma característica presente em toda atividade humana. Ela ocorre através dos instrumentos e signos, elaborados ao longo da história da humanidade. Os instrumentos construídos pelo homem e transmitidos para

gerações futuras possibilitam sua intervenção na natureza. Quanto aos signos, o autor destaca o uso da linguagem, que possibilita a transmissão do conhecimento acumulado, mas principalmente como instrumento de comunicação social e de construção e internalização do pensamento.

De modo sucinto, apoiadas nas ideias de Vigotski, compreendemos a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da seguinte forma: “[...] é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento” (REGO, 1995, p.71). O estudioso identificou dois níveis de desenvolvimento: o *real*, que pode ser compreendido como o que já foi consolidado pela criança, o que ela já aprendeu; e o *potencial*, que se refere ao que a criança faz em colaboração de outro indivíduo. Em síntese (VIGOTSKI, 1988, p.113):

O que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área do desenvolvimento potencial permiti-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação.

Em relação à importância do ensino-aprendizagem na promoção do desenvolvimento, o autor considera que a intervenção pedagógica deve se centrar no que pode acontecer (futuro) quanto à aprendizagem dos alunos, e não no que já foi alcançado. Para Vigotski (1988), o que a criança já conquistou, o que ela consegue realizar autonomamente não deve ser o foco pedagógico, mas sim o que está por vir. A distância entre o que a criança já é capaz de realizar sozinha e o que ela opera com ajuda é denominada pelo estudioso de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, entendida como “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (p.98). Nas palavras do autor (1988, p.97):

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

De posse desse conhecimento, compreendemos que a atuação do professor deve se centrar no que está em desenvolvimento, haja vista que a intervenção pedagógica é essencial para os avanços do desenvolvimento do sujeito, especialmente se considerarmos os alunos que apresentam deficiência intelectual. Esses alunos apresentam, em sua maioria, algumas características gerais quanto ao seu funcionamento intelectual, tais como: dificuldades na memória de trabalho, no uso de estratégias eficazes para apreensão do conhecimento, na atenção, na motivação, entre outros.

Rego (1995) reconhece que as obras de Vigotsky dão relevante contribuição para a área da educação, haja vista seu enfoque no “processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas” (p.102). Contudo, a autora ressalta que as suas teses não apresentam “soluções práticas ou instrumentos metodológicos de imediata aplicação na prática educativa cotidiana” (p.103). Mesmo assim, ainda de acordo com a autora, suas produções contribuem com esse campo educacional por refletirem sobre aspectos do ensino, como a ênfase dada à transmissão dos conteúdos. Para a autora (1995, p.108), a escola deve “ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo da vida”.

No que se refere à escola, Rego (1995) aponta que o primeiro aspecto a ser revisto é a direção do ensino, que deve migrar das etapas intelectuais já alcançadas para os “estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos” (p.72), considerando a influência da aprendizagem no desenvolvimento. A mesma autora (1995) orienta que o processo de ensino-aprendizagem deve partir do nível de desenvolvimento real do aluno e ter como ponto de partida os objetivos que a escola estabelece, desde que estejam adequados à faixa etária, ao nível de conhecimento e às habilidades dos alunos. O percurso entre o ponto de partida e a chegada deve ser demarcado pelo nível de desenvolvimento potencial.

Na análise de Oliveira (1997), no processo de aprendizagem do aluno, o professor age diretamente sobre a zona de desenvolvimento proximal, “provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (p.62). Para essas intervenções, a autora afirma que os procedimentos como “demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções” favorecem o que Vigotski denomina de bom ensino, conceituado por ele como “aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p.62).

Ao refletir sobre a escola, apoiada na perspectiva vigotskiana, Rego (1995) defende que seu papel é central na constituição do indivíduo. Para tanto, a autora defende a sistematização das atividades escolares, que devem se caracterizar por uma intencionalidade deliberada e também devem ser comprometidas, para que se tornem acessíveis e possibilitem o acesso ao conhecimento científico. A partir da aprendizagem dos conceitos na escola e das atividades que o contexto escolar propõe, os alunos internalizam novos modos de operação intelectual e, conseqüentemente, modificam suas relações cognitivas com o mundo, à medida que seus conhecimentos se ampliam.

Desta maneira, no contexto escolar, entendemos que os professores devem se ater não ao conhecimento das limitações impostas pela deficiência, mas às estratégias de mediação entre a criança e o objeto de conhecimento. Nas palavras do autor (VIGOTSKI, 1995, p.104):

Para a educação da criança mentalmente retardada, é importante conhecer como se desenvolve. Não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança, durante o processo de desenvolvimento, em resposta à dificuldade na qual tropeça e o que resulta dessa deficiência. A criança mentalmente retardada não está formada somente de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único⁵.

Vigotski (2011, p.869) considera ainda que:

Para substituir essa compreensão, surge outra, que examina a dinâmica do desenvolvimento da criança com deficiência partindo da posição fundamental de que o defeito exerce uma dupla influência em seu desenvolvimento. Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem.

Vigotski (1995) ressalta a importância de estudos que se direcionem a identificar as melhores formas de ações práticas, que requerem “uma abordagem positiva e diferenciada ao estudo das crianças com retardo mental, do ponto de vista do que caracteriza essa criança no aspecto positivo” (p.102). O autor reconhece que, de fato, para as crianças com deficiência intelectual, o acesso ao conhecimento científico é um processo mais demorado e, por isso, requer a superação de alguns obstáculos. Compreendemos, portanto, que é nessa superação que a educação escolar e a intervenção do professor devem atuar, na medida em que ele é o mediador referência para a aprendizagem dos alunos.

Na seção que segue, discutimos as práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva, contemplando aspectos da alfabetização de alunos com deficiência.

2.2 A prática pedagógica na perspectiva inclusiva: alfabetização de estudantes com deficiência intelectual

Na seção anterior, vimos os principais conceitos discutidos na abordagem histórico-cultural de Vigotski e sua repercussão para o campo educacional, com destaque a área da educação especial. De acordo com esta perspectiva, a constituição do homem é entendida através de sua interação dialógica com o meio social, mediada através de signos e instrumentos. Portanto, é a partir da convivência social que os indivíduos se constituem.

Com base no exposto, argumentamos que, com o acesso do aluno com deficiência intelectual (DI) à escola e ao conhecimento historicamente produzido, sua aprendizagem e

⁵ (VIGOTSKI, 1995, p.104, Tradução nossa).

desenvolvimento são promovidos do mesmo modo, se os compararmos com as demais crianças sem esse tipo de deficiência. Concordamos com Pletsch (2009a) quando afirma, com base nas concepções vigotskianas, que a criança que apresenta alguma deficiência não é menos desenvolvida que as crianças sem deficiência. Ela apenas se desenvolve de outra maneira.

Partindo dessa compreensão, nesta seção, apresentamos o conceito de práticas pedagógicas e sua perspectiva inclusiva com ênfase na alfabetização de alunos com deficiência intelectual, que norteiam nossa investigação e a análise de seus resultados. Na construção do conceito de práticas pedagógicas, apoiamos-nos em estudos de Perrenoud (2008) e Zabala (1998), bem como em pesquisas desenvolvidas por Almeida (2012), Braun e Marin (2018), Glat e Pletsch (2012), Lustosa (2009), Magalhães (2011) e Pletsch (2009a).

Esclarecemos, inicialmente, que adotamos o seguinte conceito de prática pedagógica apresentado por Marin e Braun (2018, p.118):

Prática pedagógica fica compreendida como uma construção docente, composta no processo cotidiano do fazer e do saber, envolve o conjunto de ações, disposições, reflexões vivenciadas e produzidas no labor de profissionais que precisam (re)construir e (re)elaborar respostas que atendam à dinâmica inerente à profissão. A prática também se constitui sob influência de padrões culturais e contexto, pois o 'tempo, as vivências profissionais, a falta de material disponível, políticas educacionais, número de estudantes em sala de aula' dão configuração ao trabalho realizado, ou seja, às práticas.

Para a fundamentação acerca da discussão sobre a alfabetização⁶ de alunos com DI, adotamos a teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberoski (1999), que nos ajudará a compreender o percurso evolutivo do conhecimento da criança sobre o sistema de escrita alfabético. Acrescentamos ainda reflexões de Soares (2014, 2017) sobre alfabetização e letramento no contexto escolar, bem como estudos desenvolvidos por Gomes e Figueiredo (2010) e Figueiredo (2012) sobre alfabetização de alunos com DI.

A psicogênese da língua escrita aponta os processos de internalização dos conceitos pelos quais passam as crianças durante o processo de alfabetização, mas entendemos que é a partir da inserção cultural, das interações e da mediação que esse processo ocorre de forma eficiente.

O enfoque multidimensional da educação inclusiva apresentado por Fontes (2013), com base em Booth e Ainscow, contempla as políticas públicas, a cultura escolar e as

⁶ Em nosso estudo, seguimos a sugestão de Emília Ferreiro em utilizar apenas o termo alfabetização, não por rejeitar a coexistência dos dois termos, como argumenta a autora, mas por compreender que essa terminologia satisfaz os interesses da pesquisa, entendendo a estreita relação entre alfabetização e letramento.

práticas pedagógicas em turmas regulares de ensino. Essa última dimensão se refere às práticas pedagógicas inclusivas e engloba estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas por professores que trabalham em turmas que incluem alunos PAEE.

Contudo, estudos realizados por Braun (2012), Figueiredo (2006), Lustosa (2009) e Pletsh (2009a), Rodrigues (2013) e Stelmachuk (2011) analisaram o modo como esse processo de inclusão vem se constituindo no cotidiano escolar. Essas pesquisas demonstraram que ainda é preciso avançar quando se trata da garantia de aquisição do conhecimento científico, principalmente de alunos com DI, a partir de proposições.

Ainda de acordo com esses pesquisadores, o processo de escolarização revela-se ainda excludente por ser elaborado de forma intuitiva e desarticulada e ser apoiado na existência de turmas homogêneas idealizadas. Nesse contexto irreal, não se podem oferecer condições adequadas para a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos com deficiência, em especial, aquele com DI. Essas constatações, na visão de Pletsch (2009a), ancoram-se em uma prática escolar constituída para a supervalorização das habilidades intelectuais. Areladas a toda essa situação descrita, encontram-se as limitações dos professores que ainda se avaliam como incapazes de atuar junto a esses alunos e afirmam que desconhecem estratégias adequadas para contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

Figueiredo (2006, s.p), a partir de investigação de práticas cotidianas, ressalta que “essa instituição [escola] não se preparou para trabalhar com a diversidade de seus alunos e permanece ainda centrada no mito da homogeneidade, sem reconhecer as diferenças inerentes a todas as crianças”.

No âmbito da sala de aula, locus no qual se espera que os alunos, apresentando ou não deficiência, tenham garantidas condições que proporcionem sua aprendizagem sobre o conhecimento científico produzido, refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas para alunos com deficiência se torna um imperativo, considerando que, a partir de suas transformações, haverá “[...] possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento” (GLAT, 2011, p.80), defendendo a intrínseca relação entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno e a intervenção do professor.

Figueiredo (2006, s.p) reforça que o professor precisa aprender e entender a necessidade de oferecer “a todas as crianças um ambiente de aprendizagem, rico de estimulação, de solicitação do meio, de interações, para que ela possa ter mais elementos para formular respostas”. A autora acrescenta que:

[...] não há fórmula para trabalhar com alunos que apresentem deficiências, já que, como qualquer outro sujeito epistêmico, ele apresenta variadas formas e

possibilidades de aprender. Desse modo, é imprescindível compreender que o aluno é, antes de tudo, um aluno, independentemente da condição que ele apresenta, e que é necessário se dispor a trabalhar com esse aluno oferecendo as solicitações mais diversificadas possíveis no trabalho pedagógico.

Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) e Moscardini e Sigolo (2012) criticam o ensino junto aos alunos com DI e expõem uma realidade quanto ao ensino do conteúdo acadêmico junto aos alunos com DI, que, muitas vezes, é “apresentado desprovido de sentido, sendo centrado em dinâmicas que tomam como base o treino e a memorização, orientando-se por atividades elementares que não conseguem estimular as crianças a compreenderem a dimensão social inerente ao processo de ensino-aprendizagem” (2012, p.5).

Essa ênfase dada às dificuldades apresentadas pelo aluno ou a desvalorização de suas potencialidades, que acabam por categorizá-lo, mesmo que sem intenção, segundo Acorsi (2010), deposita sobre o aluno a responsabilidade sobre seu fracasso, colocando-o em uma “posição de indivíduos a corrigir” (p. 103), e são reflexo dos impactos gerados pelo estigma e percepção apreendidos na sociedade.

Mesmo que nossa lente tenha foco, neste estudo, nas práticas pedagógicas e nos modos como os professores de SAR têm organizado e executado seu trabalho pedagógico para contemplar a alfabetização de seus alunos, com ênfase naqueles com deficiência intelectual, nossa compreensão é de que os alunos, todos eles, pertencem à escola, o que nos leva a uma reflexão sobre a necessidade de repensá-la, de reconstruí-la.

Para Ferreira e Martins (2007, p.32), a inclusão deve garantir o acesso ao currículo, orientando que:

[...] para alcançar o objetivo educacional de ensinar todas as crianças, **devemos mudar a forma de ensinar**, e isso só é possível se aprendermos a refletir sobre nossa prática em sala de aula. Rever como ensinamos, como planejamos a aula, como os alunos respondem ao nosso jeito de ensinar é fundamental para desenvolver e aperfeiçoar nossa capacidade docente. (grifo nosso).

A educação inclusiva, com foco na heterogeneidade humana exige da escola, e em especial do professor de sala de aula, uma dinâmica processual de mudança, que trata especificamente da sua prática pedagógica. Além da mudança de sua prática, é preciso considerar as subjetividades presentes no indivíduo – nesse caso, destaca-se o professor.

Concordamos com Ferreira e Martins (2007, p.14) quando refletem que “[...] mudar exige um grande esforço e também um compromisso político com o direito de todos à educação de qualidade”. Para tanto, Vilaronga (2014) salienta que os professores precisam “sair da solidão pedagógica” (p.176), o que exige sair da zona de conforto. Tudo isso requer tempo e disponibilidade do professor para efetuar a mudança.

Defendemos que discutir e propor mudanças não se vincula apenas às questões técnicas de sala de aula, de como fazer, mas também envolve atitudes e conceitos muitas vezes cristalizados pelos professores sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno PAEE. Os professores, na condição de sujeitos sociais, estão inculcados de sentidos e significações que são refletidos em sua atuação, em seu modo de lidar e de ensinar alunos com DI.

Reiteramos que a prática pedagógica, assim, não pode ser considerada como apenas uma técnica, pois nela estão intrínsecas as experiências de vida desses sujeitos implicados na ação de ensino. Estudos como os de Bonfim (2008), que fazem uma retrospectiva da trajetória da vida escolar denominada Memória Educativa, demonstram que as histórias de vida dos professores, em especial a escolar, repercutem em seus posicionamentos diante do processo de inclusão e, conseqüentemente, em sua prática docente. Entendemos, assim, que a reprodução de uma prática vivenciada como aluno é possível e presente no cotidiano.

Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) discutem o comportamento do professor de não reconhecer as possibilidades e potencialidades de aprendizagem dos estudantes com DI, centrado na insuficiência e na falta, o que resulta em um ensino que negligencia esse estudante. Para os autores, esses professores se fecham em uma pedagogia da negação, “que não reconhece o potencial do aluno que apresenta deficiência intelectual e que, conseqüentemente, só pode causar prejuízos para as suas aprendizagens” (p.13).

Complementam que esta pedagogia da negação tem sua fonte na superproteção e pode se manifestar de várias maneiras. Os autores exemplificam a partir de “quando o professor propõe frequentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo de que ele perca a motivação” (p.13). Depreendemos que essa pedagogia da negação se apresenta no cotidiano escolar através das atitudes negativas dos professores sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos com DI.

Tal exposição nos aponta para as motivações que conduzem alguns professores a rejeitarem a inclusão de alunos com deficiência. Nossas suspeitas relativas a essas motivações se ancoram na ausência de experiência com esse público, na falta de conhecimento ou por alegarem medo do fracasso diante da aprendizagem desses sujeitos, justificando-se, muitas vezes, no discurso do despreparo.

Compreendemos que a mudança de posicionamento do professor diante de um aluno com deficiência necessita ainda de diálogo tanto entre as partes que estão diretamente

envolvidas com a aprendizagem desses alunos como também com a realidade que se constitui em sala de aula, de modo a torná-la exequível, considerando o contexto heterogêneo.

Vemos, então, que esse processo de mudança sobre a atuação docente junto ao aluno com DI vai além da instrumentalização, da realização de estudos sobre a temática, ou até mesmo da reflexão sobre a própria prática, pois está diretamente relacionado às atitudes diante do outro. Para Ferreira (2006, p.322):

Todos devemos estar conscientes de que o processo de mudança acarretará turbulências, temor, desacordos entre áreas de conhecimentos, dúvidas e inseguranças que podem nos imobilizar. Contudo, as mudanças são necessárias e urgentes, e, para alcançá-las, é preciso estabelecer alianças e parcerias, realizar trocas e compartilhar experiências de sucesso ou de fracasso.

Como ponto de partida para a discussão de constituição de práticas pedagógicas inclusivas, concordamos com Glat (2011), Goes (2014), e Monteiro e Manzini (2008) quando afirmam que a presença do estudante com deficiência no espaço escolar não é suficiente para mudar as concepções dos professores no sentido de torná-lo inclusivo. De acordo com esses autores, ao garantir ao aluno apenas o acesso à escola, não são efetivadas as oportunidades de participação e aprendizagem. Nessa direção, Matos e Mendes (2015) acrescentam que a inserção desses alunos em sala de ensino regular “não assegura aprendizagem nem viabiliza trocas sociais e simbólicas satisfatórias” (p.20).

Concordamos com os autores quando afirmam que apenas o acesso do aluno com deficiência no espaço escolar não garante sua aprendizagem. No entanto, defendemos que a garantia de acesso escolar desse aluno pôs em movimento questões que não eram discutidas nesse espaço, tais como as possibilidades de aprendizagem dos alunos, a formação de professores na perspectiva inclusiva, a compreensão sobre o ensino inclusivo e, principalmente, a atuação prática dos professores junto a esses alunos e a articulação com a educação especial.

Nessa direção, Anjos, Silva e Melo (2013) avaliam que o acesso do aluno com deficiência ao espaço escolar não é completamente desconsiderado pelo professor, pois oferece a oportunidade de “lidar com a questão da deficiência, no entanto, implica enfrentar as próprias concepções de normalidade e as próprias idealizações” (p.68). Tal assertiva reforça nossa defesa de que esse público, ao acessar a escola, ocasiona desestabilidade e provoca os professores a refletirem sobre suas posturas diante desse alunado que é capaz de aprender e se beneficiar do ensino inclusivo.

Seguindo essa vertente, Capellini e Mendes (2007) consideram que a matrícula desse aluno na sala de aula comum pode gerar nos professores duas reações: a recusa desse

aluno (velada ou explícita) e a aceitação e a busca por novas práticas. Quando o professor se dispõe a propor novas práticas, tal atitude sugere que a presença do aluno com deficiência não é totalmente desconsiderada, e por isso ele pode aprender a lidar com a questão da deficiência, enfrentando suas próprias concepções de normalidade.

Com base nesses dados relatados, percebemos que a garantia do direito do aluno com deficiência de acesso ao espaço escolar pode promover mudanças estruturais nas concepções dos professores, dando a eles a oportunidade de refletir sobre uma realidade que por muito tempo permaneceu distante da escola regular. Todavia, reiteramos nossa compreensão de que a presença por si só não é suficiente para que se efetivem mudanças relevantes nas práticas pedagógicas, pois estas exigem, entre outros aspectos, o embasamento teórico através de uma formação em contexto, pautada no trabalho colaborativo entre os diferentes atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, considerando ainda condições adequadas de trabalho e a oferta de apoio necessário.

No presente estudo, o conceito de prática pedagógica para atender à perspectiva inclusiva parte da compreensão de que a escola que se propõe inclusiva deve “modificar a forma de atender e de tratar as pessoas com deficiência, a forma de ensinar e, conseqüentemente, de aprender” (BUDEL; MEIER, 2012, p. 39). Nessa escola, segundo Magalhães (2011, p.87), “os alunos com ou sem deficiência podem expressar pontos de vista, expor demandas e realizar tarefas propostas, mesmo que o ritmo lhe pareça lento ou diferente. Isso exige do professor o exercício de sua capacidade de estabelecer uma relação de empatia e firmar vínculos afetivos”. Concordamos com Effgen e Almeida (2012) quando defendem que uma prática pedagógica inclusiva é aquela que considera as diferenças e singularidades dos alunos.

Na avaliação de Effgen (2012, p.132), “para atender à diversidade presente na educação, devemos trabalhar numa perspectiva coletiva e colaborativa. O professor-reflexivo deve considerar todos os alunos, respeitando a diversidade de experiência e percursos de aprendizagem”. O professor, ao compreender e assumir seu papel de ensinar todos os alunos, passa a reconhecer que todos são capazes de aprender. Diante dessa convicção, ele reestrutura sua ação docente e promove a interação dos alunos com o mundo, intervindo sobre o conhecimento.

Alinhamo-nos ao conceito de Perrenoud (2001) de diferenciação de estratégias e de propostas de atividades em sala de aula. Na reflexão do autor, a proposição de uma situação didática uniforme a um grupo de alunos é inadequada para uma parcela deles. Isso porque, para alguns, a situação didática proposta pode não ser desafiadora o bastante para que

provoque sua aprendizagem, enquanto, para outros, pode ser incompreensível, e por isso eles podem não se envolver em sua realização. O autor (2001, p. 26-27), então, define a diferenciação do ensino do seguinte modo: “Diferenciar é organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele”.

Pletsch, Souza e Orleans (2017, p.271) explicam a diferenciação curricular como uma concepção filosófica de ensino que atende à diversidade em sala de aula, oferecendo conhecimento para todos através da diferenciação de “caminhos, recursos e estratégias para atender às especificidades (ou demandas necessárias) dos alunos, sejam elas culturais ou em decorrência de uma condição orgânica que, a princípio, pode impactar o desenvolvimento”. Nessa mesma perspectiva, Sanches (1996, p.41, *apud* EFFGEN, 2012, p.133) explica que:

Diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma aula, oportuna e adequadamente, é elemento essencial para atingir o sucesso da aprendizagem. Essa diversificação de estratégias ajuda a criar vários momentos de atividades na sala de aula, o que pode evitar o cansaço, a saturação.

Marin e Braun (2013) se coadunam com a proposta de individualização no ensino, esclarecendo que ela consiste em promover flexibilizações no ensino mediante as necessidades específicas dos estudantes. As mesmas autoras acrescentam que o efeito dessa prática favorece a aprendizagem de todo o grupo, tendo como exemplo a seguinte situação: um aluno pode precisar de apoio de materiais concretos para a compreensão de um conceito, mas o professor, ao efetuar essa flexibilização, poderá beneficiar outros alunos que também se apoiarão nesse suporte oferecido. Ainda acerca da individualização do ensino, as autoras ratificam (MARIN, BRAUN, 2013, p.56):

Assim, individualizar o ensino não significa particularizar a ação pedagógica a ponto de segregar o aluno do grupo. O objetivo da individualização é incluí-lo na situação de aprendizagem que os outros estão vivenciando, com as devidas adequações para que sua participação seja efetiva.

Concordamos com Effgen (2012) quando esclarece que, para a diversificação de estratégias, o professor precisa conhecer seus alunos, suas necessidades e potencialidades. Acrescentamos ainda que essa diversidade deve se apresentar desde o planejamento dos professores, como bem refletem Budel e Meier (2012) ao criticarem os planejamentos que propõem a mesma atividade para a turma toda, sem considerar as especificidades de seus alunos quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento. Fontes *et.al.* (2007) orientam que o

planejamento pedagógico deve respeitar ainda os ritmos dos alunos, como no caso dos alunos com DI.

Para Oliveira (2018, p.57), “faz-se necessário que o trabalho educativo reafirme sua função intencional, sendo planejado, sistematizado, organizado e considere processos de mediação pedagógica desafiadores, provocativos”, o que exigirá do professor “a busca por caminhos alternativos, estratégias e recursos que possibilitem a superação e a compensação das dificuldades inerentes à deficiência intelectual, impulsionando o desenvolvimento tanto quando possível das funções psicológicas superiores”.

Outra dimensão relevante trata da mediação, que, na perspectiva sociointeracionista, é fundamental na constituição do sujeito, partindo da compreensão de que a interação humana com o mundo ocorre através de ações mediadas, ou por instrumentos ou por signos (concreta ou simbólica).

Para Pletsch (2014, p.16), as práticas escolares devem possibilitar aos alunos com DI o desenvolvimento de “novas formas de funcionamento mental; as mesmas devem priorizar o ensino dos conceitos, seus significados e sentidos. Esse aspecto reforça a importância da mediação e das experiências de aprendizagem a que os sujeitos são expostos no ambiente escolar”. Braun e Marin (2018, p.119) explicam que a mediação na prática pedagógica cotidiana se concretiza “por meio de diálogos, escutas, orientações, explicações e elaborações colaborativas e propostas de atividades, com tentativas docentes de compreensão sobre o percurso de pensamento que cada estudante elabora, seja ao produzir escrita, fazer uma leitura [...]”.

Para sintetizar a compreensão sobre práticas pedagógicas inclusivas que norteia nosso estudo, apresentamos o conceito elaborado por Santos (2010, p.1):

Práticas de inclusão em educação são todas as ações dos educadores (professores, técnicos pedagógicos, gestores, funcionários...) que promovam a participação plena do aluno em seu processo educacional e na vida cotidiana da escola. Por participação plena queremos dizer o usufruto do aluno, qualquer que seja ele, daquilo que lhe é direito: ser educado na escola. E ser educado na escola, é sempre bom lembrar, significa aprender tanto conteúdos curriculares quanto conviver com a comunidade escolar.

Sobre as estratégias de ensino, podem ser elencadas: qualificar a mediação do professor, promover ações que promovam a interação entre os alunos, incluir os alunos com DI nas situações de aprendizagem de modo que sua participação e aprendizagem sejam efetivas, e a diferenciação. Cabe salientar que esta última estratégia deve ser assumida no sentido de contemplar as singularidades dos alunos em sala de aula, sem, contudo, segregar o estudante com DI, nem tampouco desenvolver uma prática particularizada. O professor,

assim, organiza sua prática a fim de atender às diferenças a partir de recursos, metodologias e atividades diversificadas, superando uma prática pedagógica dicotômica: uma direcionada para estudantes com deficiência e outra, completamente diferente, para os demais estudantes da turma.

Para tanto, é preciso que o professor tenha conhecimento sobre os estudantes e clareza em suas intenções, que repercutem em seu planejamento, e em sua atuação em sala de aula, elencados em uma concepção positiva sobre as possibilidades de aprendizagem desse estudante com DI e contando com uma rede de apoio, na qual se insere a colaboração com o professor do AEE.

2.2.1 A alfabetização de estudantes com deficiência e a prática pedagógica

Mesmo nosso estudo se alinhando à abordagem interacionista vigotskiana como perspectiva epistemológica, cabe aqui explicarmos a utilização de conceitos da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberoski fundamentados em Piaget, quando abordamos a alfabetização dos alunos com DI. Assim, como veremos no capítulo 4, mesmo que utilizemos características dos estágios psicogenéticos do desenvolvimento da criança acerca da alfabetização, estes têm apenas um viés diagnóstico, de nos permitir verificar aquilo que os alunos já produziam a fim de orientar as estratégias e mediações das professoras, seja no planejamento, seja na prática cotidiana. Trata-se de um suporte de orientação da prática pedagógica a ser desenvolvida junto ao aluno com DI, haja vista nosso alinhamento sobre a importância do meio social e da mediação na aprendizagem na análise das práticas pedagógicas.

Na realidade brasileira, a teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberoski (1999) se apresentou como uma revolução no processo de alfabetização das crianças, ao questionar os modelos tradicionais apoiados na memorização e na repetição. Para Ferreiro (2015), tal perspectiva teórica trouxe grandes avanços sobre o enfoque dado à escrita das crianças, ganhando novo significado e meios de interpretação, porque reconhece que as regras do sistema não estão prontas na mente da criança. Essa abordagem também contribuiu para esclarecer que a internalização das regras e convenções do alfabeto não ocorrem repentinamente.

Diante dos avanços que emergiram a partir da implantação dessa perspectiva teórica nas formações dos professores e no cotidiano escolar, concordamos com Figueiredo (2008, p.34) quando reconhece que o “verdadeiro desafio da alfabetização é o de conhecer a

quem se ensina e o que ensinamos quando nos propomos a alfabetizar, promovendo o efetivo diálogo entre o ensino e a aprendizagem”. A autora acrescenta que a ressignificação das práticas pedagógicas alfabetizadoras se constitui como um dos legados dessa teoria.

Para explicar como se constitui o processo de alfabetização nas crianças, Ferreiro (2015, p.25) afirma que:

O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido. Além do mais, a fim de registrarem a informação, elas a transformam.

No presente estudo, a teoria da psicogênese nos interessa por permitir a compreensão do percurso evolutivo trilhado durante a aquisição do sistema de escrita alfabético, que, segundo Ferreiro e Teberoski (1999), organiza-se em quatro níveis (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética). Em cada um deles, o aprendiz elabora hipóteses na tentativa de interpretar o sistema de escrita alfabético.

Apresentamos alguns aspectos que caracterizam os níveis de leitura e escrita com base em Ferreiro e Teberoski (1999), Figueiredo (2009) e Morais (2012):

- a) No nível pré-silábico: inicialmente, a criança ainda não distingue desenho de escrita; no percurso evolutivo, percebe que a escrita é diferente do desenho (garatuja) e, posteriormente, escreve com letras e números; percebe que as palavras se diferenciam entre si (hipótese da quantidade mínima e de variedade);
- b) No nível silábico: cada símbolo gráfico representa um som da fala e, ao ler o que escreve, a criança pronuncia as palavras em sílabas e, para cada sílaba, utiliza uma letra ou símbolo;
- c) Nível silábico-alfabético: considerado período de transição, pois a escrita indica que a criança tem hipóteses próximas da escrita alfabética, variando a representação das sílabas da palavra com características tanto silábicas quanto alfabéticas;
- d) Nível alfabético: é a fase final de apropriação da escrita, na qual cada símbolo gráfico representa um som da fala, a criança escreve com marcas da oralidade, troca a posição de algumas letras, omite ou acrescenta letras, depara-se com as dificuldades da escrita, como a ortografia.

Nesse sentido, nosso estudo não se coaduna com a concepção de alfabetização centrada na mera aquisição de signos (grafemas) que representam sons (fonemas) e que

servem como instrumento para a aquisição de outros conhecimentos. Interessa-nos a compreensão de Soares (2017) sobre a imersão da criança no mundo escrito a partir de dois processos: “Pela aquisição do sistema convencional de escrita – *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento” (p.44-45).

A autora (2014, p.39) acrescenta que esses processos são simultâneos, interdependentes e indissociáveis e, conseqüentemente, “*ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’*”.

Vemos, então, que o modo de conceber a alfabetização a partir dos preceitos de Vigotski, Teberoski, Ferreiro e Soares repercute diretamente na atuação do professor junto aos seus estudantes em processo de alfabetização. Uma prática que anteriormente se constituía como fundada na memorização, na repetição, sem significado para as crianças, hoje se fundamenta na interação com os diferentes suportes textuais e gêneros que integram o cotidiano das crianças. A prática alfabetizadora fundamentada nessa perspectiva supera a codificação e a decodificação e propõe a compreensão do que se lê e escreve, já que este ato é embutido de significado para as crianças. Compreendemos que a discussão apresentada contempla o processo de aquisição da leitura e escrita de todos os alunos em processo de alfabetização.

Em relação à alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) – preconiza o direito de todos frequentarem a mesma sala de aula. No entanto, na realidade brasileira, há ainda uma exclusão mascarada⁷ (DORZIAT, 2009) ou uma pseudoinclusão, visto que a inclusão, em especial das pessoas que apresentam deficiência intelectual, ainda é uma discussão não suficientemente sistematizada, como demonstram Braun (2012), Glat (2011), Marques (2016). Tal constatação demanda a necessidade de ampliar as investigações sobre o tema, em especial no que se refere à alfabetização desses alunos.

Associamos a dificuldade em desenvolver o processo de alfabetização de alunos com DI à concepção dos professores sobre as possibilidades de aprendizagem, que, em geral, são negativas. Como bem enfatizam Effgen e Almeida (2012, p. 15), “o aluno, constituído por seus múltiplos sentidos, na medida em que não responde aos padrões prefixados pela

⁷ Segundo a autora, “é aquela que mantém os alunos na escola, mas os isenta de uma participação real na construção de conhecimentos (DORZIAT, 2009, p.273)

homogeneização e pela padronização, é instituído com ‘aquele que não aprende na escola’. Acrescentamos ainda a falta de formação e de conhecimento dos professores sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita, em especial de alunos com DI.

Essa expectativa de impossibilidade de aprender pode ser compreendida a partir da reflexão de Aguiar (2015, p.249), pois ela considera que a conduta do professor junto a esse aluno tem ainda relação com o laudo médico e os aspectos legais que o envolvem, haja vista que:

A pessoa com deficiência carrega o mito de que o laudo médico e uma suposta legislação asseguram sua aprovação automática. Assim, esse sujeito não precisa aprender, ser avaliado e contar com as mediações dos professores, uma vez que a escola é significada como espaço de socialização, e não de aprendizagem.

Magalhães (2012) argumenta que esse posicionamento da escola e dos professores precisa se converter em possibilidades, considerando a deficiência como um ponto de partida para se construir caminhos de aprendizagem e de desenvolvimento, compreendendo que o importante não é a deficiência, “mas como o meio cultural e a escola lidam com isto” (p.100). Para Paganotti (2017, p.85), que realizou estudo recente sobre representações sociais de professores do ensino fundamental I no contexto da inclusão, identificou que permanece latente nos professores o sentimento de despreparo, o que evidencia:

[...] que continuamos com a representação de um modelo ideal de aluno e com a dificuldade de lidar com as diferenças. Tal sentimento pode ser considerado um dilema da temática, no qual o professor lida com a própria ansiedade e expectativa, visto que nem sempre a transformação que o professor imagina para o aluno será atingida.

Compreendemos, consoante às constatações desses estudos mencionados, que a problemática em torno do processo de alfabetização de alunos com DI, inicialmente, relaciona-se com as concepções dos professores sobre a deficiência intelectual. Percebemos concepções ainda alicerçadas na falta de capacidade, entrelaçadas também às questões de natureza biológica. Para muitos professores, a dificuldade em alfabetizar um aluno com DI centra-se na ausência de condições cognitivas do próprio aluno, portanto, eles não reconhecem a necessidade de reverem questões de cunho pedagógico, como as intervenções, os estímulos e as atividades propostas.

Na análise de Fernandes e Figueiredo (2010), quando o professor não tem entendimento ou tem uma compreensão equivocada sobre a aprendizagem dos alunos com DI, isso se torna um obstáculo para a organização de práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização desses alunos.

Como anteriormente exposto, antes mesmo de propor mudanças sobre o modo como os professores de sala de aula regular atuam para a alfabetização de alunos com DI, é preciso rever as questões sobre as concepções de aprendizagem que pautam a ação docente, visto que estas repercutem diretamente sobre as práticas desenvolvidas pelos professores. É preciso acreditar e conhecer as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos. Nesse quesito, uma prática favorável à alfabetização do aluno com DI requer que o professor mude seu posicionamento diante do outro, o que pode ser alcançado através de formação continuada, com base nas problemáticas cotidianas e na constituição de uma rede de apoio na própria escola.

No que se refere à alfabetização de alunos com DI, nosso entendimento se ancora ainda nos estudos de pesquisadores da área (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; FIGUEIREDO; GOMES, 2005) que indicam que as crianças com deficiência passam pelos processos cognitivos daquelas sem deficiência. Esses estudiosos sugerem ainda que o aluno com DI possui capacidade de “evoluir conceitualmente na aprendizagem da leitura e da escrita, desde que sejam oferecidas situações de estimulação adequadas” (FIGUEIREDO; GOMES, 2005, p.2).

Figueiredo (2012), com base em estudos acerca da aquisição da linguagem escrita por alunos com DI, afirma que “as experiências dessas crianças com a escrita diferem das experiências das crianças ditas normais. Essa diferença seria devido à ausência de mediação em leitura para as crianças com deficiência, bem como à limitada exploração do material escrito” (p.35). A autora, aliada a outros estudiosos, argumenta que essa privação dos estímulos sociais relacionados à leitura e escrita se dá, principalmente, devido à visão constituída historicamente de que o aluno com DI é incapaz de aprender.

No tocante ao processo de aquisição da leitura e escrita numa perspectiva histórico-cultural, Lacerda (2013, p.69) afirma que:

Vygotsky defende a noção de que a linguagem escrita é, inicialmente, um simbolismo de segunda ordem, porque tende a representar os sons da fala, sendo, nesse sentido, secundária à linguagem oral. Lentamente, porém, desaparece a linguagem oral como elo intermediário entre a escrita e aquilo que ela representa, e a linguagem escrita passa a representar diretamente a realidade, tornando-se um simbolismo de primeira ordem. Esse processo complexo não pode ser alcançado, segundo o autor, por métodos mecânicos e externos à criança, sendo necessário um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do desenvolvimento dos signos na infância.

Portanto, a aprendizagem da linguagem escrita favorece o avanço no desenvolvimento humano. Isso porque, a partir do domínio desses signos, o sujeito adquire um novo instrumento de pensamento, que “propicia diferentes formas de organizar a ação e

permite um outro tipo de acesso ao patrimônio da cultura humana” (REGO, 1995, p.68). No tocante à alfabetização de alunos com DI, Gomes e Figueiredo (2010), com base em diferentes estudos, defendem que os estudantes com DI passam por processos cognitivos semelhantes aos dos alunos sem deficiência no que se refere à aquisição da linguagem escrita. As autoras (2010, p.24) explicam ainda que:

A construção conceitual em relação à leitura e escrita é produzida de forma progressiva, mas não linear, e ocorre de modo pessoal, de acordo com cada criança, mesmo em se tratando daquelas ‘ditas normais’. Os conflitos são constantes e provocam mudanças cognitivas importantes para a formação do leitor proficiente. Nessa construção, a mediação pedagógica é um fator importante para essa aquisição, no sentido de promover conflitos e desafios cognitivos.

Ainda conforme as análises de Figueiredo e Gomes (2010), os alunos com DI utilizam estratégias de leitura semelhantes às das pessoas sem deficiência (estratégia com base no contexto, estratégia de adivinhação, de associação de letras, e de decodificação, com e sem compreensão). Essas estratégias são utilizadas em congruência com o nível de leitura e escrita em que os alunos se encontram.

Figueiredo (2001), apoiada em diferentes estudos acerca da aquisição da linguagem escrita por criança com DI, aponta que ela “possui os esquemas que lhe permitem proceder a uma interpretação coerente. Todavia, ela manifesta dificuldade na aplicação desses esquemas numa situação precisa” (p.8). Ainda conforme a autora, em seu estudo foram identificados três tipos de comportamento em relação à utilização dos esquemas de interpretação da escrita: os oscilantes, os hesitantes e os consistentes, como explica a autora (FIGUEIREDO, 2001, p.8):

Os primeiros procedem como se eles utilizassem esquemas que não estão ainda bem desenvolvidos. Os segundos se caracterizam por uma hesitação que indica a presença dos esquemas, mas a criança encontra uma grande dificuldade para utilizá-los. Os últimos utilizam seus esquemas de forma bastante semelhante às crianças “normais” de mesma idade cronológica.

Figueiredo e Gomes (2010) ressaltam a importância das intervenções, pois elas influenciam significativamente na evolução dos sujeitos. Para Figueiredo (2001), a partir de uma mediação adequada, é possível que a criança “passe de um nível de não conservação para um nível de conservação de esquemas que lhe permitam proceder de modo mais consistente à interpretação da linguagem escrita” (p.9). Fernandes e Figueiredo (2010) reconhecem que “o desenvolvimento de diferentes estratégias de ensino favorece a aprendizagem da leitura e da escrita independentemente da evolução conceitual dos alunos” (p.81).

Silva (2015), em estudo sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores no ciclo de alfabetização com alunos em processo de inclusão, objetivou investigar como essas práticas contribuem para o processo de aprendizagem. Para a autora, o professor precisa compreender como seu aluno aprende e interage com o objeto de conhecimento e ainda “desenvolver estratégias, intervenções e atividades intencionais e pontuais que irão favorecer a construção do conhecimento pelo aluno, atuando em momentos específicos, nos quais ocorrerão à aprendizagem” (p119).

Marques (2016), em seu estudo sobre a linguagem escrita de um aluno com Síndrome de Down, ao verificar as estratégias de ensino do professor de sala de aula, entre outras questões, discorre sobre as atividades propostas no contexto investigado. Ela avaliou que as atividades eram pautadas em técnicas de repetição e memorização, que não favoreciam a aprendizagem. Para tanto, a autora sugeriu a aplicação de atividades diferenciadas, respeitando os diferentes níveis, sem, contudo, afastar-se do conteúdo curricular. Ela reforçou ainda a importância da mediação do professor para promover a alfabetização desse público.

Finalizamos esta seção reconhecendo a importância de subsidiar a prática do professor de sala de aula, em especial daquele que atua no ciclo de alfabetização, para que ele reconheça as diferenças e as capacidades de seus alunos com DI e constitua sua prática pedagógica embasada em concepções de alfabetização que consideram o protagonismo das crianças. Para tanto, reafirmamos a necessidade de uma formação contínua que dialogue com a realidade desse professor, de condições adequadas de trabalho (número de alunos por turma, espaço físico e recursos materiais, por exemplo) e de apoio sistematizado da gestão escolar para a constituição de uma prática colaborativa com o professor do AEE e demais docentes.

2.2.2 O planejamento educacional individualizado (PEI)

Nesta pesquisa, concebemos que as práticas pedagógicas inclusivas se referem à ação docente na perspectiva de atender às diferenças em sala de aula, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Essa ação contempla aspectos de planejamento, acompanhamento, intervenção e avaliação. A prática pedagógica inclusiva é aquela que promove a participação e a aprendizagem dos alunos, considerando suas especificidades. Acrescentamos ainda que o professor de sala de aula precisa estabelecer parcerias com os demais profissionais, como a gestão escolar e o professor do AEE, para que essa prática inclusiva se efetive no cotidiano da sala de aula.

A escolarização de alunos com DI tem desafiado os professores de sala na constituição de novas práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem desses alunos. Perrenoud (2001, p.89), ao tratar da escola das diferenças, questiona o modelo de ensino tradicional, no qual a ação pedagógica está associada a uma “alternância entre lições coletivas e exercícios individuais, pontuada por avaliações orais e escritas mais ou menos regulares. Por definição, a lição coletiva destina-se a todos e parece indiferenciada.” O autor, então, acrescenta que esse modelo de ensino, submetendo todos os alunos aos mesmos exercícios e às mesmas provas, demonstra uma indiferenciação total.

O autor aponta ainda que os professores sabem que seus alunos são diferentes em relação aos interesses, ao tempo de aprendizagem, ao que recebem do meio cultural, em relação ao nível de desenvolvimento intelectual e apoio e acompanhamento da família. Portanto, sabem também que um ensino organizado apoiado na homogeneização pode gerar o fracasso escolar.

Pletsch e Glat (2013, p.20) apresentam algumas barreiras para que a educação se efetive como inclusiva, como o despreparo dos professores para atender as singularidades educacionais dos alunos PAEE, a falta de acessibilidade física e curricular, as turmas superlotadas, as práticas avaliativas homogêneas, entre outros.

Fontes *et.al.* (2007) e Silva (2012; 2016) propõem ainda algumas estratégias que favorecem a aprendizagem e a alfabetização dos alunos com DI, como o sistema de tutoria em pares, ou a aprendizagem cooperativa, na qual um aluno que está em processo de elaboração de um conceito seja auxiliado por outro aluno em processo mais adiantado. As autoras sugerem ainda que o professor se atente ao posicionamento do aluno com DI em sala de aula, pois ele tende a se distrair com facilidade com estímulos alheios ao processo de ensino-aprendizagem, bem como à qualidade das interações desenvolvidas entre os alunos com e sem deficiência, que deve ser tanto espontânea quanto mediada.

Na análise de Fresch (2008), para que o ensino se torne inclusivo, é necessário que se diversifiquem os procedimentos metodológicos. Os estudos, em geral, apontam algumas estratégias pedagógicas que podem favorecer a constituição de tais práticas, como a diferenciação curricular, a partir da utilização de estratégias, atividades e recursos diversificados, respeitando os diferentes níveis de aprendizagem presentes no contexto da sala de aula regular e o Planejamento Educacional Individualizado (PEI).

Concordamos com Fontes *et.al.* (2007, p.89) que o professor poderá estabelecer para o aluno com DI metas a serem vencidas, em diferentes prazos e diferentes modos, considerando seu ritmo de aprendizagem, sem, contudo desconsiderar o currículo proposto à

turma na qual este estudante está matriculado. As autoras sugerem ainda que sejam organizadas propostas pedagógicas que “priorizem atitudes, habilidades, conteúdos e objetivos diversificados que contribuam para o desenvolvimento acadêmico e social de todos os alunos”, o que nos retoma o conceito de diferenciação no ensino.

Nessa perspectiva, vislumbramos o PEI como um instrumento de acompanhamento individualizado que pode ser instituído de acordo com as necessidades do estudante. Individualizado não a ponto de excluí-lo em sala de aula, nem aplicado como uma proposta única.

Entendemos que o PEI pode ser uma estratégia pedagógica que direcione o olhar dos professores sobre as particularidades entre os alunos, sobre a heterogeneidade da turma, orientando diferenciações e flexibilizações que atendam suas singularidades, sem, contudo, deixá-lo à margem do processo ou propor dois ensinamentos diferentes dentro de uma mesma sala de aula.

Pletsch e Glat (2013, p.20) explicam que o PEI tem como objetivo “promover práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada aluno”, já que não há uma única forma de atender a heterogeneidade de uma turma. Consideram uma estratégia para contemplar a diversidade dos alunos na escola atual, estabelecendo “uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma” (p.21), sendo uma alternativa promissora por oferecer “parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares” (p. 22).

As autoras ressaltam, a partir de pesquisas desenvolvidas, que o PEI “pode auxiliar os docentes a planejarem ações que possibilitem aos alunos com deficiência participar das atividades e desenvolver aprendizagens escolares, mesmo que com adaptações, a partir das práticas curriculares propostas para a turma em que estiverem matriculados” (2013, p.22-23).

Diante do exposto, compreendemos que a elaboração do PEI para estudantes com DI pode contribuir para que o professor considere a presença do estudante com DI durante a elaboração de seu planejamento e organize sua ação docente para fins de alcançar os objetivos propostos a esses alunos. De acordo com Valadão (2014, p.55), o PEI pode ser entendido como um plano escrito que:

Descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas

que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo-padrão.

Ao adotar o PEI, as professoras de sala de aula precisam acessar o conhecimento prévio de seu estudante com DI, bem como identificar suas características, habilidades e necessidade para traçar objetivos adequados ao seu nível de aprendizagem, sem desconsiderar a proposta curricular da turma. Pletsch e Glat (2013) e Valadão (2014) enfatizam a importância de o PEI ser elaborado de forma colaborativa com o profissional da educação especial – no caso, a professora que atua no AEE.

Com base em Poulin, Lustosa (2009) esclarece que, para que o ensino atenda às diferenças, isso “implica respeitar e considerar as características dos alunos em relação aos estilos, ritmo de aprendizado; respeito ao nível do desenvolvimento intelectual e as características do funcionamento cognitivo de cada um” (p.146). Para a autora, um trabalho de reconhecimento e valorização das diferenças requer a “diversificação de recursos e apoios aos alunos, de metodologias, estratégias e materiais pedagógicos de ensino, a fim de atender a contento os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos” (p.148).

O PEI, então, pode ser considerado uma estratégia que favorece a organização do ensino junto aos estudantes com DI, considerando suas diferentes habilidades e o conteúdo escolar a ser desenvolvido, sem a intenção de simplificar o currículo ou as atividades propostas, nem excluir o aluno do que é desenvolvido em sua turma. Neste estudo, nos inspiramos no instrumental proposto por Glat, Vianna e Redig (2012), composto por dados do aluno, objetivos, conteúdos/recursos, prazos, parcerias e avaliação.

2.3 A prática colaborativa entre professores de sala de aula e do AEE

Como exposto na seção anterior, para que as práticas pedagógicas se tornem inclusivas, elas precisam ser ressignificadas pela escola e pelos professores. Inicialmente, os professores precisam (re)ver seu posicionamento e atitude diante do aluno com deficiência, ressignificar suas expectativas e seus conceitos sobre sua capacidade de aprendizagem. Quanto às questões de cunho do fazer pedagógico, os professores precisam assumir uma reflexão sobre sua prática e buscar organizar seu trabalho privilegiando a diversidade metodológica e os processos de intervenção. Para tanto, acreditamos que o trabalho

colaborativo junto aos demais professores e ao professor do AEE se torna pertinente por favorecer a troca de saberes e experiências.

Nesta seção, discutimos a constituição de uma articulação entre ensino regular e educação especial, com base nos estudos de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), Jesus, Baptista e Caiado (2013), além de Baptista (2013), Bedaque (2014) e Pacheco (2010) e investigações desenvolvidas por Araruna (2013), Buiatti (2013), Delevatti (2012), Paganotti (2017), entre outros.

Com o advento da PNEPEI (BRASIL, 2008), iniciou-se um processo de ressignificação do papel da educação especial numa perspectiva inclusiva. Conforme aponta Glat (2011, p.83), esta “passa a ter como uma de suas principais atribuições: viabilizar o processo de inclusão de alunos com determinados tipos de necessidades especiais no ensino comum, através do suporte e da articulação com os professores da escola regular”. A autora propõe que o ensino regular e a educação especial se articulem para promover o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Segundo as orientações legais brasileiras, a educação especial no contexto escolar se configura pela oferta do AEE. O Decreto 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, em seu Art. 1º, oferece diretrizes para a efetivação da educação especial. Entre elas, enfatizamos, para fins deste estudo: a atribuição de disponibilizar recursos pedagógicos de acessibilidade, das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares, da adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

A Nota Técnica nº04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu Art. 13, apresenta as atribuições do professor do AEE, entre as quais destacamos o acompanhamento em sala de aula dos recursos disponibilizados e a orientação aos professores de sala de aula, como demonstram os incisos a seguir:

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Vemos, então, que a legislação indica a necessidade de que se constitua uma articulação entre o professor de sala de aula e do AEE no contexto escolar. Entendemos, assim, que o trabalho a ser desenvolvido pelo profissional do AEE é multifuncional e tem como principal propósito a inclusão dos alunos que são público-alvo da educação especial no ensino regular.

Concordamos com Baptista (2013, p.58) quando defende que a prática do profissional que atua no AEE:

[...] não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizada em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda sobre o atual papel da educação especial, Glat e Pletsch (2012) o compreendem como suporte para a inclusão escolar e enfatizam o trabalho colaborativo entre os professores especialistas⁸ e os regentes do ensino regular. Na avaliação das autoras, sem essa articulação, dificilmente os alunos com deficiência serão bem-sucedidos nos aspectos acadêmicos. Com base em estudos acerca da configuração da educação especial no contexto escolar, as autoras reforçam que (2012, p.139):

[...] as professoras especialistas consideram que uma das grandes barreiras para a implementação da proposta de inclusão é a dificuldade de interação com as professoras do ensino comum. Tal desarticulação entre as docentes prejudica o atendimento ao aluno e a aplicação de adaptações curriculares no espaço do ensino comum em que ele está sendo escolarizado.

Estudos que empreendem investigação sobre a atuação dos professores do AEE no contexto escolar, para além do atendimento em SRM, identificam o distanciamento entre profissionais que atuam na Educação Especial e no Ensino Regular, ao mesmo tempo em que indicam a estratégia de articulação indispensável para a garantia da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência. Nesse sentido, o modelo colaborativo de ensino tem sido apontado como uma estratégia eficiente no processo de inclusão. Esse modelo, quando direcionado à atuação dos professores, é proposto como ensino colaborativo ou coensino, sobre o qual apresentamos um breve discurso.

De acordo com Mendes, Almeida, Toyoda (2011), várias estratégias podem ser consideradas para a minimização das barreiras para a aprendizagem, entre as quais se destacam (p.84):

⁸ Terminologia utilizada pelas autoras para se referirem aos profissionais da educação especial, como no caso de professores que atuam no AEE.

[...] a recomendação de oferecer informações e quebrar mitos e preconceitos; garantir formação permanente para todos os profissionais envolvidos no processo; valorizar o professor, que é o responsável por importantes tarefas da escola; e **estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecimento uma rede de apoio.** (grifos nossos)

Segundo Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.84), os pesquisadores norte-americanos “Bauwens, Hourcade e Friend (1989) foram os primeiros a descrever uma associação entre professores do ensino regular e especial e eles nomearam essa relação de ensino colaborativo”. West e Idol (1990) propuseram o *Colaborative Consultation e Friend e Cook (1995) o Co-teaching*. Tais estudos amparam as pesquisas desenvolvidas no Brasil, em destaque as realizadas no âmbito da Universidade Federal de São Carlos⁹ (UFSCar), em São Paulo.

De acordo com os estudos norte-americanos (FRIEND e COOK, 1995; FRIEND, et al, 2010), o coensino pode ser definido como um trabalho desenvolvido por meio da parceria entre um professor de educação geral e um professor de educação especial ou outro especialista. Esses profissionais dividem a atuação em sala de aula e têm por finalidade transmitir instruções a um grupo diversificado de estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou outras necessidades especiais, em um ambiente de educação geral, de modo que atenda às necessidades de aprendizagens desses alunos. As autoras advertem que este coensino se aplica apenas quando há dois profissionais, e não quando há estagiários ou outros profissionais de apoio.

Em algumas pesquisas brasileiras que abordam o ensino colaborativo (BRAUN, 2012; CAPELINNI, 2004; TOLEDO E VITALIANO, 2012; ZANATA, 2005), o próprio pesquisador tem atuado como profissional especializado da educação especial.

Mesmo apontado como uma estratégia que favorece a aprendizagem de alunos com deficiência, de acordo com levantamento bibliográfico realizado por Capellini (2004), ainda há divergências sobre o ensino colaborativo quando se trata do professor da educação especial compartilhando a docência em sala de aula com o professor do ensino regular. São apontadas como dificuldades para sua efetivação: a falta de apoio e de compreensão da gestão sobre essa forma de parceria (o que dificulta a organização e a garantia do tempo para que os momentos de encontro entre os profissionais ocorram); as incompreensões sobre o papel do AEE e do ensino colaborativo por parte dos próprios professores; e as relações interpessoais.

⁹ Como ilustração, os estudos realizados por: Capellini (2004); Mendes (2016); Pereira (2009); Rabelo (2012); Vilaronga (2014); Zanata (2005) e Zerbato (2014).

Questões semelhantes foram apontadas por Friend, *et al.* (2010) sobre como é a realidade nas escolas norte-americanas: como as dificuldades de compatibilidade entre os profissionais, o papel que o professor da educação especial assume, geralmente de assistente, e a redução do tempo de interação do professor geral com o ACD.

Mesmo diante das dificuldades ainda presentes na proposta do ensino colaborativo, autores como Braun (2012), Capellini (2004), Fontes (2013), Marques e Duarte (2013), Rabelo (2012) argumentam que essa proposta tem se mostrado eficiente no que se refere aos avanços na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, mesmo que ainda seja inferior quando comparada aos demais alunos das turmas.

Quanto aos resultados junto aos professores, “mostrou-se como uma estratégia viável, com a evidência de ter contribuído como uma solução de problemas na prática para planejamento, elaboração e avaliação de planos de aula, na elaboração do PEI, no desenvolvimento pessoal e profissional”, conforme avaliação de Capellini (2004, p.227). Rabelo (2012) acrescenta que o ensino colaborativo provoca impactos positivos na formação dos professores.

Consideramos pertinente enfatizar que a prática colaborativa ora discutida diferencia-se da proposta de ensino colaborativo, comumente sinalizada como uma estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem de alunos com deficiência em sala de aula regular. A título de esclarecimento, apresentamos o conceito de ensino colaborativo (ou coensino), anunciado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p.85) como “um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes”.

As pesquisas que abordam a temática do ensino colaborativo no Brasil têm adotado diferentes vertentes, tais como: ensino colaborativo ou coensino, quando o professor especialista e professor de sala de aula compartilham a atuação docente em sala de aula (BRAUN, 2012; CAPELLINI, 2004; FONTES, 2013), contribuindo também com o processo de formação dos professores (ZANATA, 2004, RABELO, 2014); e a consultoria colaborativa¹⁰ (LAGO, 2009), que propõe um especialista orientando o professor de sala de aula.

¹⁰ Lago (2009) define consultoria colaborativa com base em Kampwirth (2003) como “um processo no qual o consultor da escola, especializado em educação especial, trabalha numa relação igualitária com um consultado, professor da classe regular, e auxilia-o em seus esforços tanto para tomar decisões quanto para desenvolver planos que visam ao atendimento de um grupo heterogêneo de estudantes” (p. 2934)

Contudo, para que não haja ambiguidade entre os significados embutidos nos termos, adotaremos em nosso estudo a terminologia *prática colaborativa*, como uma categoria específica de colaboração. No presente estudo, entendemos a prática colaborativa como sendo o compartilhamento de saberes entre professores de sala de aula e do AEE para fins de aprendizagem de alunos com deficiência.

Propomos que a prática colaborativa se constitua na escola por meio de encontros entre professores de SAR e AEE com a finalidade de: trocar informações sobre os alunos, realizar momentos de estudos, estabelecer tempo para o planejamento, elaborar o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), adequar atividades ou outros recursos necessários, bem como refletir sobre a mediação do professor junto ao aluno com DI e avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno para orientar a atuação docente.

Com isso, é importante esclarecer que, neste estudo, os professores dividem responsabilidades, mas não implementamos a proposta de ensino colaborativo ou coensino, em que os professores compartilham a atuação docente em sala de aula. A escolha por não propor o coensino se deve à realidade presente no contexto escolar investigado. No município onde se desenvolveu a pesquisa, a professora do AEE atende às demandas de diferentes escolas, além daquela na qual a SRM está inserida e, nesse sentido, a escola, lócus da investigação, constitui-se como um polo.

Nessa situação, torna-se complexo garantir a presença da professora especialista em sala de aula para atuar junto às professoras, mesmo que “não seja necessário ter a presença ininterrupta do professor especialista na sala de aula. O suporte vai depender da necessidade de cada professor e de cada aluno, permitindo, assim, que um especialista atenda mais de uma classe inclusiva”, como pondera Capellini (2004, p.227) em estudo sobre o ensino colaborativo. Nossa pretensão é que a organização de trabalho proposto contemple a realidade escolar e permaneça após a saída da pesquisadora, caso a escola compreenda como uma estratégia potencializadora da inclusão desses alunos.

Como já mencionado, este estudo propõe apenas elementos que compõem o ensino colaborativo, como atividades extraclasse de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões com o coletivo da escola e estudos dirigidos (CAPELLINI, 2004), sem, contudo, propor a docência compartilhada entre professor de SAR e do AEE no espaço da sala de aula.

Concordamos com Bedaque (2014) na reflexão sobre a constituição de uma prática colaborativa. Ela aponta que se faz necessária a abertura de diálogo entre os profissionais “no sentido de ouvir, de refletir, de reconhecer suas necessidades e de buscar, no conhecimento e nas experiências de cada um, alternativas que viabilizem melhores condições

de aprendizagem dos alunos” (p.51). No contexto escolar, tanto com base em estudos da área como na prática empírica da pesquisa, com frequência se escutam relatos acerca do isolamento e distanciamento entre os professores de SAR e AEE.

Em pesquisa desenvolvida por Mariussi (2016) acerca das políticas para educação especial na educação básica, na perspectiva inclusiva, com ênfase na deficiência intelectual, os professores participantes afirmaram se sentirem sozinhos e alegaram que se sentiam como únicos responsáveis pela escolarização de alunos com DI. Eles também se queixaram da falta de apoio e orientação também da gestão escolar.

Em estudo sobre a inclusão em Lisboa, Freire e César (2006, *apud* DORZIAT, 2009, p.282) afirmam que “é comum, no processo de inclusão, desenvolverem-se entre os professores de ensino regular e os de apoio educativo, relações tensas e conflituosas, frutos de interpretações distintas que uns fazem das funções dos outros”. Tais constatações demonstram que essa dificuldade de articulação não é característica exclusiva da realidade educacional brasileira.

Agregam-se a esses fatores a falta de apoio da gestão escolar, o excesso de atendimentos realizados pelo professor do AEE, a falta de uma sistematização que permita os momentos de troca, de planejamento e de estudos. Para Marques e Duarte (2013, p.94-95), para que a prática colaborativa ocorra:

[...] é imprescindível que os professores tenham um tempo dedicado à troca de informações para que estes possam discutir e analisar o trabalho realizado em prol do aluno com deficiência intelectual, tanto aspectos positivos quanto negativos, visando sempre o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Delevati (2012), ao realizar estudo sobre como se configuram o AEE em um contexto local e as interpretações dos profissionais que atuam em SRM sobre o serviço, enfatizou a importância do AEE como colaborador para mudanças nas práticas de ensino. A autora defendeu ser “crucial que a escola se mobilize e organize momentos coletivos de formação continuada, de estudo e de pesquisa para aprofundar a questão da diferença e da aprendizagem” (p.106). Para Bedaque (2014), essa colaboração entre os profissionais no desenvolvimento das atividades se torna um instrumento relevante para o processo educativo.

Marin e Braun (2013)¹¹, ao discorrerem sobre o ensino colaborativo, apontam modos como cada profissional pode contribuir com seus conhecimentos durante a constituição

¹¹ Neste artigo, as autoras abordam o ensino colaborativo, no entanto, compreendemos que a dinâmica de colaboração apresentada condiz com a articulação que pode ocorrer entre professores de SAR e AEE.

de um trabalho visando à colaboração no ensino. Entendemos que essa mesma proposta de troca entre os professores pode ser transposta para a realidade da prática colaborativa. Segundo as autoras (2013, p.53):

O professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, juntamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para a promoção de sua aprendizagem.

A partir das palavras das autoras, o entendimento se amplia em relação à contribuição de cada professor no processo de colaboração. Para Pacheco (2007), é necessário que haja momentos de encontros entre os professores, preferencialmente semanais, para que, a partir do diálogo, cada professor apresente suas necessidades e exponha suas contribuições. Para o autor, essas reuniões precisam ainda abordar questões sobre “elaboração de políticas, a resolução de problemas e a procura de apoio” (p.132).

Dias (2010), em pesquisa desenvolvida junto aos professores especialistas, verificou que eles apontaram como objetivo da prática colaborativa a construção do conhecimento em torno do aluno – “como o aluno aprende, quais estratégias de ensino mais eficazes, o que ele já sabe em termos de conhecimento construído socialmente e de habilidades desenvolvidas em termos comportamentais e cognitivos” (p.104).

Ao empreenderem estudo a fim de conhecerem as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores do ensino fundamental para a inclusão de alunos com deficiência, sob o ponto de vista dos próprios sujeitos, Briant e Oliver (2012) verificaram que, quando os professores de SAR vivenciam a experiência de uma rede de apoio, não paralisam diante das dificuldades e realizam experiências que resultam na criação de estratégias pedagógicas diferenciadas.

A troca estabelecida por esses profissionais, segundo verificou Dias (2010):

[...] é fundamental, considerando que cada um percebe o aluno de um ponto de vista diferente, e essas percepções são complementares. [...] A complementaridade entre esses diferentes ‘olhares’ é enriquecedora para as práticas dos dois profissionais, pois lhes permite uma ação mais qualificada na gestão do processo de ensino e de aprendizagem, o que requer uma relação cooperativa e horizontal entre ambos.

Vemos, assim, que a sistematização da interlocução entre professores de SAR e aqueles que atuam no AEE é enfatizada como estratégia que colabora para a efetivação de mudanças de atitudes e práticas pedagógicas, como acrescentam os estudos de Aguiar (2015),

Lara (2017), Mariussi (2011), Paiva Neta (2013), Stelmachuk (2011), Terra (2014), Valentim (2011).

Diante da discussão apresentada, concebemos que a implantação de uma prática colaborativa entre professores de SAR e do AEE não apenas favorece o aprimoramento das práticas pedagógicas em sala de aula, mas também pode contribuir para que os professores assumam uma conduta inclusiva. Avaliamos que a prática colaborativa ameniza os sentimentos de angústia e despreparo presentes nos discursos dos professores sobre a aprendizagem de alunos com deficiência. Em especial, ela pode favorecer a reflexão do professor de SAR sobre sua atuação na intenção de aperfeiçoá-la, com o propósito de garantir a aprendizagem dos alunos com deficiência.

No entanto, o estabelecimento dessa prática colaborativa entre os professores de SAR e do AEE não tem se mostrado um empreendimento simples, haja vista as dificuldades em relação ao tempo, a compreensão sobre a atuação de cada professor, o acúmulo de atividades propostas aos professores e a falta de apoio da gestão escolar.

3 O CAMINHO INVESTIGATIVO PERCORRIDO

Mudar é aquilo por meio do qual o reprimido sai de seu ciclo de repetições (BARBIER, 2007, p.48).

O presente capítulo apresenta a trajetória percorrida ao longo desta pesquisa, que está respaldada na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação numa perspectiva colaborativa, fundamentando os procedimentos metodológicos selecionados e aplicados, por considerarmos apropriados para responder as questões que norteiam este estudo. Este capítulo apresenta ainda, o campo de investigação, a escola e os participantes, e os procedimentos de geração e análise dos dados.

A discussão metodológica desta pesquisa tem como aporte teórico os autores Barbier (2007) e Thiollent (2009), além de estudos mais recentes sobre a pesquisa-ação como os desenvolvidos por Pimenta (2005), Franco (2012, 2016) e Jesus, Vieira e Effgen (2014). No que se refere a pesquisa colaborativa a investigação e pauta nos estudos desenvolvidos por Ibiapina (2008; 2016) e Bastos e Santos (2016).

O capítulo está organizado em seis seções. A primeira (3.1) trata da pesquisa-ação e a perspectiva acerca da pesquisa colaborativa como referenciais teóricos. A segunda (3.2) apresenta o cenário educacional do município de Horizonte-CE, no qual a pesquisa foi desenvolvida. A seção 3.3 apresenta *o lócus* de pesquisa e os participantes, já a quarta seção (3.4) apresenta os procedimentos preliminares. Na seção 3.5 apresentamos os procedimentos da pesquisa, que se subdivide em três momentos (sondagem, percurso colaborativo e avaliação do processo). Por fim, a seção 3.6 apresenta os procedimentos de organização de dados para a análise.

3.1 A pesquisa-ação na perspectiva colaborativa como referencial teórico-metodológico

No presente estudo temos como objeto de investigação as práticas pedagógicas alfabetizadoras junto aos estudantes com deficiência intelectual. Desse modo, elegemos a pesquisa-ação colaborativa como referencial teórico-metodológico pela possibilidade que esta oferece de compreender a realidade vivida e construir conhecimentos juntos com os participantes, exigindo a implicação do pesquisador (BARBIER, 2007). Esta construção

dialógica visa favorecer a reflexão e a formação dos professores e seu envolvimento no processo de mudança das próprias práticas pedagógicas.

Barbier explica (1985, p.159) que:

Como qualquer sociedade, as organizações não escapam à história, isto é, à mudança, à desestruturação e à reestruturação. Mas a dose instituinte necessária à mudança pode ser ínfima, tão localizada, abafada na uniformidade reprodutora da ordem estabelecida, que a mudança não se torne visível num período curto. Ela vai aparecendo pouco a pouco, num processo lento e combinatório que evita as rupturas agitadas.

Para o autor, a partir da pesquisa-ação, considerando a implicação do pesquisador, é possível a produção de conhecimento e mudanças de atitude, contribuindo para o que ele denomina ações instituintes. Estas, conforme Jesus, Vieira e Effgen (2014, p.781) são “as ações emergentes, embrionárias, as novas ideias e as tentativas que estão em fase de nascimento e que apontam outras possibilidades para trabalharmos os fatos sociais como históricos, sociais em processo de constante transformação”. Vemos assim que a mudança na pesquisa-ação, conforme Barbier (2007) é entendida como processo que se interliga não apenas aos movimentos dos próprios envolvidos como também das instituições às quais pertencem, e se apresenta em um movimento que o autor denomina *flashes* de mudança. Jesus, Vieira e Effgen (2014, p.782) explicam que os *flashes*

[...] são as possibilidades, os movimentos, as ações instituintes, muitas vezes invisibilizadas e desacreditadas pela dura realidade social vivida. Para tanto, requer do pesquisador a negociação constante, o envolvimento mútuo, a convivibilidade, a implicação com o *locus* investigado e uma escuta sensível sobre os movimentos presentes no contexto pesquisado.

Assim como argumenta Vieira (2012) ao adotar a pesquisa-ação em seu estudo sobre o currículo escolar junto a estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, entendemos que esta abordagem é “capaz de provocar movimentos nas situações desafiadoras que permeiam as propostas de ensino, mas também como um campo teórico sobre a produção do conhecimento acerca do ato de ensinar-aprender” (p.127).

Pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas, mesmo sem o viés da alfabetização, já têm mostrado como as práticas têm sido desenvolvidas e como estas, muitas vezes, têm limitado o acesso dos estudantes com deficiência ao conhecimento científico. Concordamos com Franco (2016) quando ela aponta que o fazer pedagógico tem se tornado automatizado, sem reflexões, resultado de uma precarização do trabalho e do processo formativo. Tais constatações levam a autora a defender o enveredamento pela modalidade da

pesquisa-ação como instrumento capaz de conduzir os professores a uma compreensão e transformação de suas práticas e das circunstâncias que as influenciam.

Nessa perspectiva, com base em Saviani (2000), a autora (FRANCO, 2016, p.514) defende que os pesquisadores devem dar um “passo adiante, ou seja, buscar mecanismos de superação que possam, aos poucos, tencionar essa situação e indicar novos caminhos para o futuro”. Nessa perspectiva, no presente estudo, a pretensão é a de avançar quanto à identificação dos desafios encontrados no processo de alfabetização de estudante com DI para a sua possível superação, por meio do estabelecimento da colaboração entre a pesquisadora e os participantes do estudo embasadas nas reflexões e formações.

A pesquisa-ação, conforme explica Severino (2007, p.120):

[...] é aquela que, além de **compreender**, visa **intervir na situação**, com vistas a modificá-las. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, **ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e análise de uma determinada situação**, a pesquisa-ação **propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças** que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (grifos nossos).

Reforçamos nossa escolha a partir da definição de pesquisa-ação defendida por Thiollent (2009, p.16):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Neste estudo recorreremos à pesquisa-ação, pela possibilidade de ressignificação das representações dos participantes, de suas ações, além do potencial para uma atuação coletiva e por sua aplicação em diferentes áreas, inclusive na educacional. Thiollent (2009) defende sua aplicação nesta área por considerar que a metodologia convencional se revela insuficiente por muitas vezes limitar-se apenas à observação e a descrição de fatos. Em contraponto à metodologia convencional, a pesquisa-ação permite aos pesquisadores “produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (p.81). Essa abordagem promoveu a participação das professoras envolvidas na busca da resolução de suas problemáticas, possivelmente conduzindo-as a uma tomada de consciência sobre suas próprias ações.

Este conhecimento sobre sua própria atuação pode e deve ser levado ao diálogo coletivo, estabelecendo uma interação entre pesquisadores e participantes e entre os próprios participantes, o que pode acarretar em mudanças coletivas. Por isso, a necessidade do

problema emergir do cotidiano dos professores envolvidos, considerando sua implicação em todo o trajeto.

Para Lustosa (2009, p.65) essa “perspectiva de pesquisa aplicada à educação se propõe indagar sobre ações pedagógicas realizadas em sala de aula e se constitui também como recurso privilegiado para o desenvolvimento profissional dos docentes”, haja vista que se constrói numa dinâmica reflexiva sobre a ação e as concepções nela envolvidas, o que Franco (2012) denominam, a partir de Barbier (2007), de espirais cíclicas, que permitem um movimento constante de reflexão-ação dentro de um processo coletivo.

Almeida (2012) realizou estudo a partir de um levantamento de pesquisas desenvolvidas entre 1999 e março de 2008, que adotaram esta perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação na área da educação especial/inclusão escolar, e apontou duas contribuições: a formação de pesquisadores e atores (professoras participantes) e o processo de construção de um trabalho colaborativo, o que contemplaria nossos objetivos neste estudo. Ainda na avaliação da autora (2012, p.10) estas pesquisas:

Destacam a necessidade de instauração do trabalho colaborativo nas práticas pedagógicas, ou seja, outros modos de conceber/fazer as relações/ações entre professores de sala comum e professor de educação especial. Desse modo, a pesquisa-ação quando sustentada pelo entendimento mútuo pode contribuir para o aprendizado de práticas colaborativas e, assim, engendrar outros modos de instituir o atendimento educacional especializado.

Nessa mesma direção, Souza e Mendes (2017), no período de 2008 a 2015, desenvolveram estudo a fim de descrever e analisar o que tem sido produzido pela pesquisa-ação colaborativa na área da educação especial na perspectiva da inclusão escolar. As autoras compreendem a pesquisa-ação como uma metodologia que “visa contribuir para a melhoria das práticas inclusivas fundamentada na reflexão sobre as ações executadas pelos educadores e na transformação a partir desta análise” (2017, p.280).

Mas diante de um contexto educacional que muitas vezes automatiza a atuação docente, como provocar e conduzir os professores a uma reflexão que gere mudanças? Assim como explica Ibiapina (2016), entendemos que a reflexão é um processo humano que propõe uma retomada de ações, a fim de examiná-las com o objetivo de transformá-las. Conforme a autora em evidência (p.44) “[...] é atividade que auxilia na formação da consciência e da autoconsciência, conferindo aos partícipes da investigação potenciais para pensar, fazer opções, agir e transformar a realidade”, mas difícil de ser realizada isoladamente, o que exige a participação de parceiros, por isso sua essência colaborativa.

Concordamos com Jesus (2015, p.100) quando ela defende que se faz necessário “buscar propostas metodológicas de pesquisa que possibilitam criar condições de reflexividade/crítica individuais e coletivas que ultrapassem a dimensão pedagógica e que apontem na direção mais ampla”. Neste processo de despertar e conduzir a uma reflexão o papel que assume o pesquisador é o de auxiliar os docentes na análise e teorização da própria prática, e sobre o contexto escolar no qual está inserido, criando juntos condições de transformações.

Para tanto, Vieira (2012, p.128) aponta ser imprescindível que os professores saiam do isolamento da profissão, haja vista que esse “despotencializa a ação do educador e constitui a sensação de que os desafios são intransponíveis”. Ainda conforme o autor, as ações reflexivas constituídas colaborativamente “permitem a negociação de ideias, de pensamentos, de práticas, de experiências, aproximando diferentes saberes-fazeres que constituem os cotidianos praticados”, o que nos remete sobre a importância de professores que vivenciam realidades semelhantes, como a de alfabetizar estudantes com DI, para que eles possam dialogar sobre desafios, trocar experiências, aprender e buscar soluções com o outro.

Como explica Ibiapina (2008, p.15), o pesquisador tem como objetivo “melhorar ou modificar a compreensão de determinada realidade e as condições materiais na qual o trabalho docente é realizado” sem, contudo, propor as mudanças necessárias. Para Barbier (2007, p.81) “[...] a participação do pesquisador é um engajamento pessoal aberto para a atividade humana, visando à autonomia, e extraída das relações de dependência em que prevalece o diálogo nas relações de cooperação e colaboração”.

Para Pereira (2012) a pesquisa-ação proporciona uma interlocução que pouco era vista nas pesquisas em educação, envolvendo três instâncias: “a prática da pesquisa, que implica os pesquisadores; a prática da formação, que implica os formadores; e a prática da ação, que implica os que estamos a denominar como “práticos”, que são os profissionais diretamente ligados a um certo ‘fazer’”. Em nosso estudo, esta articulação ocorreu entre a pesquisadora e os professores envolvidos com a prática que têm seus papéis definidos, sem, contudo, se sobreporem.

Ibiapina (2008) explica ainda que no decorrer da pesquisa, pesquisadores e professores podem assumir funções diferentes, não sendo necessário dividir todas as atribuições próprias de uma pesquisa.

Compreendemos que a pesquisa-ação numa perspectiva colaborativa contribui para avançar na relação universidade e escola, entre pesquisador e professor, e ainda entre os próprios professores em seu contexto de atuação. Com isso, o pesquisador deixa de ser mero

observador e analista da prática, enquanto os professores abandonam o papel de sujeito de pesquisa, já que ambos passam a construir colaborativamente conhecimento e formação.

Essa modalidade de pesquisa se aplica adequadamente a este estudo considerando as seguintes dimensões: a intenção de provocar mudanças de uma realidade micropolítico²⁷ sem, contudo, desconsiderar as questões meso e macropolíticas, considerando a atuação e o papel ativo dos envolvidos no processo; a colaboração entre as professoras, e entre estas e a pesquisadora; e as reflexões sobre a prática alfabetizadora junto aos estudantes com DI considerando aspectos já favoráveis (que podem ser compartilhados) e aqueles que ainda precisam ser ressignificados.

Diante do exposto sobre este referencial metodológico, organizamos o percurso desta pesquisa com base nos preceitos de Barbier (2007) e Thiollent (2009). Além disso, fundamentamos o processo de colaboração com base em Ibiapina (2008) sobre os conceitos de reflexão e de sessões reflexivas próprias da pesquisa colaborativa.

Barbier (2007, p.118) orienta que uma pesquisa-ação se organiza a partir de quatro temáticas centrais, quando se fala de método:

1. A identificação do problema e a contratualização²⁸;
2. O planejamento e a realização em espiral;
3. As técnicas de pesquisa-ação;
4. A teorização, a avaliação e a publicação de resultados.

O primeiro momento trata dos primeiros contatos do pesquisador com o cenário natural e os participantes da pesquisa na busca de identificar o problema e estabelecer um contrato junto aos participantes. Em seguida, há a elaboração do planejamento e realização das ações de forma colaborativa, mantendo sempre um movimento de retorno, levando à reflexão destas para análise de permanência ou reconstrução. Munidos dos dados, e ao longo do processo, os pesquisadores tratam de sua teorização, e não apenas descrição dos mesmos. Considerando esta dinâmica, estruturamos a presente pesquisa.

Para Franco (2005) e Thiollent (2009), o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível, no entanto os autores sugerem uma sequência que se inicia na fase exploratória e finda na divulgação dos resultados. Para Franco (2005, p. 491) “o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento; ação; reflexão; pesquisa;

²⁷ Carvalho (2012, p.54) organiza o estudo sobre educação inclusiva a partir de três dimensões: sistema educacional (nível macropolítico), a escola (nível mesopolítico) e a sala de aula (nível micropolítico).

²⁸ Nomenclatura utilizada pelo autor que significa contrato ou ação de estipular contrato, entre pesquisadores e participantes.

ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, reflexões, e assim por diante”.

Inicialmente Franco (2005, p.498) orienta que o pesquisador realize a construção da dinâmica do coletivo que consiste na inserção do “pesquisador no grupo, de autoconhecimento do grupo em relação às suas expectativas, possibilidades e aos seus bloqueios” do qual resulta um contrato de ação coletiva, no qual são esclarecidas as questões referentes à ética da pesquisa e se assume o compromisso com a ação coletiva e com as finalidades do trabalho que será desenvolvido no grupo.

Concomitantemente, o pesquisador apropria-se de conhecimento acerca de seu campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas, para a construção de um diagnóstico; trata-se de detectar apoios e resistências, a viabilidade de uma intervenção, as expectativas, problemas, características e levantamento documental. Para tanto, precisamos adentrar a cultura escolar de forma silenciosa e vagarosa, como recomendam Pimenta e Moura (1998, *apud* FRANCO, 2005) e ao mesmo tempo disponibilizarmos ao grupo escolar a cultura da universidade, “sempre na perspectiva de colaborar com as mudanças pretendidas pelo grupo e sem perder a dimensão do caráter formativo do processo” (p.493).

Partindo desse esclarecimento, buscamos adentrar e integrar o contexto investigado paulatinamente, com atenção a abertura de cada professora envolvida, reconhecendo as possibilidades, a importância da escuta, do cuidado e do estabelecimento da afetividade para obtermos a confiabilidade necessária para o desenvolvimento das ações colaborativas.

Na perspectiva da pesquisa colaborativa, apoiamo-nos nas ações reflexivas expostas por Ibiapina (2008) utilizando como procedimento o diálogo face a face (entrevistas individuais), que denominamos de sessão reflexiva individual; e sessões reflexivas coletivas, como um processo de conhecimento, através da formação, da intervenção, da colaboração, e da reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Assim, os passos iniciais destes estudos foram de conhecer as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras na alfabetização dos estudantes com DI e provocar as professoras na formulação de questões problemas e possíveis soluções sobre os desafios cotidianos, fundamentadas na própria atuação, no compartilhamento de experiência e na discussão teórica.

Conforme as orientações expostas sobre como se constitui uma pesquisa-ação na perspectiva colaborativa, organizamos nosso estudo, inicialmente, dialogando com as professoras participantes, e a partir das observações participativas norteadas por um roteiro

(APÊNDICE A). Ao mesmo tempo, aplicamos estes instrumentos para autoavaliação (APÊNDICE A e B) com professoras de SAR e de SRM a fim de convidá-las a um primeiro olhar sobre sua prática pedagógica. Junto aos estudantes com DI, utilizamos sondagens diagnósticas para verificar seus níveis conceituais de leitura e escrita. Enquanto, o processo colaborativo se constituiu através das sessões reflexivas individuais e coletivas²⁹.

Como desenho geral da pesquisa, desenvolvemos o presente estudo em uma escola da rede pública municipal de Horizonte-CE, a qual contempla turmas de 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Na instituição havia uma SRM em funcionamento³⁰. Participaram da pesquisa quatro professoras, três delas atuavam em turmas de 1º, 2º e 3º anos nas quais havia estudantes com DI regularmente matriculados, e uma professora que atuava no AEE. Além das professoras, os estudantes com DI participaram deste estudo como participantes informantes a partir de seus níveis conceituais de leitura e escrita, como será melhor explicitado no item 3.5.1.3.

3.2 O contexto educacional horizontino

Antes de iniciarmos a apresentação da escola e os participantes desta pesquisa, apresentamos a organização da Rede Educacional pública de Horizonte-CE, com ênfase nos serviços oferecidos pela Educação Especial aos estudantes público alvo da Educação Especial (PAEE).

Nesta oportunidade esclarecemos a motivação de desenvolver este estudo no município de Horizonte-CE. Primeiramente deve-se ao vínculo empregatício da pesquisadora, que atua como servidora pública no município desde 2004, e mais recentemente, a partir de 2014, na função de coordenadora pedagógica de uma instituição da rede pública municipal que oferece atendimento especializado aos estudantes PAEE, como exposto na introdução. Todos esses fatores favoreceram nosso acesso às escolas e aos participantes.

Acrescentamos a este motivo, o fato de nossa pesquisa de mestrado ter sido desenvolvida no mesmo município. Como já apresentamos na introdução, as questões que

²⁹ Posteriormente, na seção 3.5 Procedimento da pesquisa, apresentaremos com maior detalhamento esses instrumentos.

³⁰ O atendimento oferecido nesta SRM contemplava estudantes da própria escola, além de outras duas escolas e um CEI. No final de 2017, frequentavam o atendimento 20 estudantes, dos quais 14 compunham o corpo discente da escola na qual a SRM estava inserida. Cada atendimento durava 50 minutos e podia ser organizado individualmente ou em duplas, de acordo com os objetivos propostos. Os atendimentos ocorriam em contraturno, conforme a demanda, eram realizados uma, duas ou três vezes por semana. Em 2017 havia estudantes com as seguintes deficiências: surdez, intelectual, Transtornos do Espectro Autista (TEA), Encefalopatia crônica não progressiva e Síndrome de Russel Silver.

norteiam o presente estudo partem das experiências vividas como pesquisadora e da atuação profissional. Com isso, consideramos pertinente dar continuidade às investigações sobre práticas pedagógicas que se iniciaram neste município, como possibilidade de contribuir no atual processo de inclusão escolar.

Horizonte é um município relativamente novo, emancipado em 06 de março de 1987. Localiza-se a 40 km da capital cearense, integrando a região metropolitana de Fortaleza. Ele possui área geográfica de 160 km², e territorialmente divide-se em quatro distritos: Aningas, Queimadas, Dourado e Sede. O município de Horizonte tem sido reconhecido pela sua desenvoltura econômica com base na atividade industrial. Em 2018, sua população estimada era de quase 67 mil pessoas segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³¹. Ainda de acordo com o site do IBGE, o município em 2015 alcançou a posição 53^a em relação aos 184 municípios do estado em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em 2017, período em que a pesquisa foi desenvolvida, o município possuía um parque escolar³² constituído de 27 Escolas de Ensino Fundamental (EMEF) e 17 Centros de Educação Infantil (CEI).

No mesmo ano, a rede³³ municipal de ensino de Horizonte-CE, considerando Educação Infantil e Ensino Fundamental, era composta por 11.955 estudantes matriculados. Destes, 2.820 na Educação Infantil (creche e pré-escola) dos quais 18 eram crianças PAEE. No Ensino Fundamental havia 9.135 estudantes matriculados, divididos em anos iniciais e finais. Nos anos iniciais (1^o ao 5^o ano) havia 4.987 matriculados, dos quais 278 eram PAEE, e nos anos finais (6^o ao 9^o ano) 4.148 estudantes, destes 250 estudantes PAEE.

Conforme os dados apresentados sobre as metas e os resultados de Horizonte nas avaliações externas para estabelecer o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³⁴ em 2017 o município obteve média de 6,8, superior à meta que fora estabelecida que era de 4,9.

³¹ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/horizonte/panorama>> Acesso em: jan. 2019.

³² Informações cedidas pela responsável pela Coordenadoria de Educação Inclusiva.

³³ Dados sobre a Educação Infantil obtidos no site <www.inep.gov.br/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2017>. Os números referentes ao Ensino Fundamental foram obtidos no site <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/painel-educacional>> que apresenta o painel educacional a partir dos dados coletados nas avaliações para o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Acesso em abr.2019.

³⁴ Dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2479029>>. Acesso em abr.2019.

Quanto ao corpo docente³⁵ da rede municipal de ensino naquele ano era composto por 655 professores efetivos³⁶, todos com nível superior completo. Destes, 383 possuíam cursos de pós-graduação (8 deles com mestrado). A Secretaria Municipal de Educação (SME) oferecia formação continuada em serviço para todos os professores da rede (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e Educação de Jovens e Adultos), além de formações direcionadas aos gestores (coordenadores e diretores).

Em geral, para os professores lotados em sala de aula, estas formações ocorriam uma vez por mês, com carga horária 8h/mês, totalizando em média, 64h/ano. Realizavam-se no dia do planejamento dos professores. No município os professores tinham 12h semanais destinadas para planejamento (8h em local de livre escolha - geralmente em domicílio, e 4h na escola - planejamento institucional). As datas das formações correspondiam ao dia da semana no qual os professores estavam no período de planejamento de livre escolha e agrupavam professores por ano, divididos entre PRI e PRII³⁷. Por exemplo, no dia determinado para formação de professores PRI do 1º ano, agrupavam-se todos os professores da rede correspondente a este ano e responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para os professores de 1º e 3º anos, as formações eram planejadas e realizadas pelos técnicos da SME, que participavam anteriormente de formações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Durante as formações no município eram abordados temas identificados durante o acompanhamento pedagógico realizados pelos técnicos ou sugeridos pelos próprios professores registrados no formulário³⁸ de avaliação. Para os PRI responsáveis pelas turmas do 2º ano, o processo de formação em serviço era de responsabilidade compartilhada entre os técnicos da SME e da editora responsável pelo material didático.

Durante estas formações, havia um período (entre 1-2h) destinado para o planejamento. Neste momento, em geral, os professores se dividiam em pequenos grupos e elaboravam diferentes planejamentos, que posteriormente eram compilados pelos técnicos e enviado por e-mail aos professores. Este material deveria ser usado pelos professores como

³⁵ Os dados referentes ao quantitativo dos professores e processo de formação foram disponibilizados pela Supervisora Técnico Pedagógica da SME.

³⁶ Destes, havia um quantitativo em desvio de função, assumindo cargos de coordenação pedagógica e direção escolar, por exemplo.

³⁷ Professor Regente I – PRI – responsável pela turma e pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; Professor Regente II – PRII – responsável pelas disciplinas de Ciências Humanas e da Natureza (História, Geografia e Ciências) e assumia as turmas enquanto os PRI estavam em horário de planejamento.

³⁸ Instrumental preenchido pelos professores para avaliar o processo de formação oferecido e fazer sugestões, entre elas, sobre temas a serem abordados nas formações futuras.

orientações para o planejamento, que possuía uma estrutura a ser preenchida. Nas escolas, os coordenadores pedagógicos eram responsáveis pelo acompanhamento dos planejamentos.

No que concerne à organização dos serviços da Educação Especial na perspectiva inclusiva, o município oferece aos estudantes regularmente matriculados e frequentando a sala de aula comum os seguintes serviços: Atendimento Educacional Especializado, Intérprete de Libras, Estagiário de apoio à inclusão (profissional de apoio), e atendimentos especializados oferecidos no Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos (CACE), todos acompanhados pela Coordenadoria de Educação Inclusiva da SME.

Em relação ao AEE, havia na rede 13 SRM, 12 alocadas em escolas municipais e uma na sede do CACE, e nenhum CEI possuía SRM. Das 12 SRM presentes nas escolas do município, 2 delas eram acompanhadas por uma mesma profissional, que intercalava os dias de atendimento entre as escolas, por isso havia 13 SRM, e apenas 12 professoras atuando nesses espaços educacionais. No município, todas as SRM atuavam como polos, assim, cada professora ficava responsável pelos estudantes da escola na qual se localizava a SRM e atendia ainda estudantes de escolas e CEIs da circunvizinhança, sendo esta realidade comum nos municípios cearenses. No CACE, o AEE era oferecido para jovens e adultos fora da faixa de escolarização, em geral eram aqueles estudantes que não vivenciaram a experiência da inclusão no ensino regular, e muitos deles egressos das antigas classes especiais.

O processo de formação das professoras do AEE era de responsabilidade da Coordenadoria de Educação Inclusiva - SME. Com carga horária de 64h/ano, as formações ocorriam uma vez por mês (em 2017, totalizaram 9 encontros, 7 com carga horária de 8h e 2 encontros de 4h) no dia do planejamento de 8h das professoras (às quartas-feiras), geralmente na SME, atendendo temas específicos³⁹ da Educação Especial. Nestas formações havia a participação das intérpretes de Libras e da responsável pela coordenação pedagógica do CACE.

O acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE era realizado através de visitas periódicas nas escolas e de relatórios semestrais produzidos pelas professoras sobre as atividades desenvolvidas e os planos de AEE e enviados para a

³⁹ Temas abordados em 2017, segundo informações da Coordenadoria de Educação Inclusiva: A práxis do profissional da sala de recursos multifuncionais: embasamento teórico e pedagógico; O estudo de caso como estratégia de pesquisa na educação especial; O plano de desenvolvimento individual (PDI) e sua importância para o atendimento educacional especializado; A pessoa com deficiência e o valor das diferenças na sociedade contemporânea; Autismo: desafios e possibilidades; O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual; A compreensão da pessoa com surdez na perspectiva do atendimento educacional especializado; Estratégias de atividades para o trabalho junto a pessoa com surdez; Tertúlia cinematográfica como possibilidade de novas concepções de aprendizagem; Oficina de jogos inclusivos; II Seminário de experiências exitosas em educação inclusiva.

responsável pela Coordenadoria de Educação Inclusiva. Contudo, a profissional responsável por este acompanhamento relatou da dificuldade da realização das visitas devido a demanda de ações pelas quais era responsável, o que impedia em alguns momentos manter encontros presenciais frequentes com as professoras do AEE. Ela afirmou ainda que parte das orientações ocorria também nos encontros de formação ou através dos recursos tecnológicos como e-mails e aplicativos de conversa.

A garantia do profissional de apoio aos estudantes PAEE vem se destacando como uma questão sem consenso no campo educacional e político, haja vista as diferentes compreensões sobre sua atuação e a falta de uma política pública que esclareça não apenas suas atribuições, como também sua formação, vínculos empregatícios, entre outros.

Para atender às demandas das escolas, familiares e o direito dos estudantes PAEE, a SME de Horizonte-CE elaborou o Projeto Estagiários de Apoio à inclusão, vinculado ao Programa⁴⁰ Estudante Estagiário vigente no município desde 2005, que tem como objetivo oferecer suporte aos estudantes PAEE que dele necessite em seu processo de inclusão escolar. Para atuar no projeto o candidato precisa necessariamente ser um estudante universitário⁴¹ e participar do processo seletivo (análise de currículo e entrevista).

Após aprovação, a lotação ocorre em escolas que apresentem a demanda. Seguindo as normas da Lei do Estágio⁴², o estagiário cumpre carga horária de 20h/semanais. Em 2017, o município encerrou o ano com 92 estagiários de apoio à inclusão distribuídos em 37 instituições da rede pública de ensino, sendo 21 escolas e 16 CEIs. A maioria dos estagiários se concentra em instituições localizadas na Sede do município⁴³. Como o vínculo se dava através de contrato, havia uma rotatividade de estagiários, bem como uma demora na contratação devido o tempo das licitações e seleção. Com isso, alguns estudantes ficam parte do ano sem receber o apoio dos estagiários. A SME, por meio da Coordenadoria de Educação Inclusiva, era responsável pelo processo seletivo e suporte aos estagiários.

⁴⁰ Conforme Lei nº 498 de 11 de Abril de 2005.

⁴¹ Vale destacar que a prioridade é para graduandos do curso de Pedagogia ou de outras Licenciaturas que abordem disciplinas da educação. No entanto, a procura dos estagiários destes cursos nem sempre atende à demanda das escolas, o que leva o município a selecionar estagiários de outros cursos. Há ainda casos de estagiários que desistem de atuarem como apoio à inclusão por não se identificarem com o público. Em 2017, os estagiários de apoio eram dos seguintes cursos de graduação: Pedagogia, Administração, Geografia, Psicologia, Enfermagem, Educação Física, Serviço social, Jornalismo, Biomedicina, Nutrição, Filosofia, Recursos Humanos e Matemática.

⁴² Lei nº 11.788 de 2008.

⁴³ Dos 92 estagiários de apoio, 63 atuavam em escolas de ensino fundamental, dos quais 45 em escolas localizadas na sede. Dos 29 estagiários que atuavam nos CEIs, 23 estavam em centro localizados na sede do município.

Segundo relato da responsável por esta Coordenadoria, as principais atribuições do estagiário de apoio à inclusão eram: auxiliar o estudante em seus cuidados de vida diária e prática, quando necessário, bem como na higiene pessoal do mesmo; auxiliar o estudante dando orientações, suporte e apoio no desenvolvimento das atividades propostas pelo professor de sala de aula; viabilizar a participação efetiva do estudante nas diferentes situações de aprendizagem, interação no contexto escolar e nas atividades extraclasse.

Os estagiários também participavam de um processo de formação e de acompanhamento do trabalho desenvolvido. Em 2017 as formações apresentaram carga horária de 20h/ano e abordaram temáticas⁴⁴ relacionadas à atuação junto aos estudantes e à articulação com professores.

Quanto ao CACE, instituição municipal vinculada à Secretaria de Educação do município, esta oferecia atendimento em serviços especializados para estudantes PAEE que estivessem regularmente matriculados e frequentando a sala de aula comum. Essa instituição atuava como um serviço de apoio principalmente aos estudantes, mas também aos profissionais da educação. Destacamos que a ênfase do trabalho desenvolvido era a de contribuir na superação de algumas dificuldades que os estudantes apresentassem relacionadas principalmente ao processo de aprendizagem. Deste modo, os serviços eram oferecidos em contraturno, sem o propósito de substituir a escolarização.

No CACE eram oferecidos serviços de fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional, psicomotricidade, psicologia, imprensa braile e informática educativa. Os serviços podiam ser de atendimento ao estudante (individual, em duplas ou pequenos grupos) com o objetivo por exemplo de otimizar a aprendizagem, como no caso de estudantes com DI, utilizando recursos e estratégias que favorecessem seus mecanismos de aprendizagem, como memória e atenção, nos atendimentos de terapia ocupacional e psicopedagogia.

Outro exemplo a ser citado eram os atendimentos no CACE oferecidos aos estudantes com autismo, como a psicomotricidade e a fonoaudiologia para o desenvolvimento das habilidades sociais e de linguagem. Ou ainda a ampliação de material didático para

⁴⁴ Temáticas abordadas nas formações durante o ano de 2017: A função do estagiário de apoio à inclusão: Teoria e prática; Síndrome de Down: características e possibilidades; Mesa redonda: minha experiência com o autismo; A metodologia do estudo de caso como fonte de ensino-aprendizagem; Semana nacional da pessoa com deficiência intelectual e múltipla: família e pessoas com deficiência e seus protagonismos na implementação de políticas públicas; O transtorno do espectro autista: como pensar em estratégias para uma efetiva inclusão escolar?

estudantes com baixa visão, instrução em braile e utilização do DosVox⁴⁵ para estudantes cegos, entre outros.

Os estudantes, na sua maioria, eram encaminhados ao CACE pelas escolas e CEIs a partir da identificação inicial desta necessidade pelos professores de sala aula. Estes preenchiam uma ficha de queixa inicial que era utilizada como base para a avaliação realizada juntos aos estudantes e seus familiares pelos especialistas do CACE. A partir da demanda da escola e da avaliação dos profissionais, os estudantes passavam a ser atendidos por um ou mais serviços, em contraturno, com horário agendado. Além do público alvo da educação especial, a instituição atendia também estudantes com dificuldades na aprendizagem.

Segundo a diretora da instituição, em 2017 foram atendidos 742 estudantes da rede de ensino do município, totalizando 900 atendimentos, considerando aqueles estudantes que participavam de mais de um serviço. Havia ainda projetos desenvolvidos junto às comunidades, familiares e escolas para esclarecimento e sensibilização, e a articulação entre as especialistas da instituição e professores de SAR através de visitas realizadas às escolas para acompanhamento dos estudantes e observação em sala de aula, quando necessário.

Este trabalho de interlocução com a escola, segundo avaliação da diretora, apresentava ainda alguns entraves no tocante ao tempo e a condições favoráveis. Havia uma agenda semanal de visitas dos especialistas às escolas, mas que nem sempre coincidia com a disponibilidade de tempos da escola, considerando sua dinâmica própria de trabalho, restringindo assim os momentos de diálogo com a gestão e os professores. O CACE recebia visitas de professores de SAR e de professores do AEE para diálogo sobre os estudantes, mas com uma frequência muito baixa, o que pode ser justificado pelo tempo e pelas atividades escolares e a falta de recurso para deslocamento.

Verificamos assim que a política de inclusão do município e os serviços oferecidos apresentam conformidade com o que preconiza a legislação, considerando que nenhum dos serviços funciona de modo substitutivo à escolarização e eles atuam como suporte ao processo de inclusão na busca de garantir o processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a realidade apresentada requer ainda ajustes quanto aos aspectos da garantia do profissional de apoio aos estudantes que dele necessitem durante todo o ano

⁴⁵ Segundo Girão (2018, p.17) em sua tese intitulada *Áudio games no processo de aprendizagem de deficientes visuais: análise sob o aspecto da mediação da informação*, DosVox “é um ambiente virtual que possibilita ao usuário, em específico o deficiente visual, desempenhar com facilidade tarefas pertinentes aos documentos digitais e a Internet. O programa centraliza desde sua criação, funções relativas ao gerenciamento das operações básicas do computador no que se refere a tarefas escolares e trabalho de escritório, redação de textos, criação de apresentações e planilhas até tarefas mais complexas como programar scripts e gerenciar softwares de multimídia, por exemplo”.

letivo, além da ampliação do AEE considerando que em 2017 havia 546 estudantes PAEE matriculados na educação infantil e ensino fundamental para serem distribuídos entre as 12 SRM. Registramos também a necessidade de condições adequadas para que se efetive a interlocução entre o ensino regular e os serviços da Educação Especial.

No tocante às condições de trabalho vivenciadas pelos professores que atuavam em salas de aula desta rede de ensino, estas se assemelhavam em alguns aspectos às condições vivenciadas por professores em outros municípios brasileiros: atividades extras para aumentar a renda, número expressivo de estudantes em sala de aula onde se inseriam os estudantes PAEE, nem sempre com garantia de apoio (como a presença do estagiário de apoio ou interlocução com o AEE), submetidos às pressões por resultados nas Avaliações Externas utilizadas para o Ideb, a escassez de recursos pedagógicos e de uma formação continuada que melhor atendesse a realidade de seu cotidiano escolar, principalmente sobre ensino-aprendizagem de estudantes PAEE ou dificuldades na aprendizagem.

Todavia, precisamos destacar que em Horizonte-CE tem havido nos últimos anos uma preocupação quanto à infraestrutura, principalmente na construção de novas escolas, e a reforma de parte daquelas já existentes, CEIs com mobiliário adequado às crianças até 6 anos, além de reformas que ocorriam, inclusive na busca de tornar os espaços físicos acessíveis.

Destacamos ainda avanços na garantia do tempo para o planejamento, da formação continuada com carga horária mínima de 40h/anuais, mesmo que ainda não contemplando todas as demandas dos professores (em especial sobre o tema inclusão e estudantes com dificuldade na aprendizagem), e a busca por ofertar serviços que colaborem com o processo de aprendizagem dos estudantes, sejam eles PAEE ou não, como os oferecidos pela Educação Especial já apresentados. Ainda assim, há condições a serem aperfeiçoadas.

Quanto à questão salarial, o município tem seguido o piso salarial do magistério⁴⁶, mas cabe destacar, como bem aponta o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p.111) que a desvalorização da docência no Brasil se apresenta na remuneração considerando que:

Em 2018, por exemplo, o rendimento médio dos professores da Educação Básica correspondia a 69,8% do salário médio dos profissionais com curso superior. Enquanto a média salarial dos docentes é de R\$ 3.823,00, a do conjunto dos trabalhadores brasileiros graduados é de R\$ 5.477,05. Ao se comparar o salário médio dos profissionais de áreas de Exatas ou Saúde, a defasagem é de 50%.

⁴⁶ Em 2017, o salário base para Professor de Educação Básica I com graduação era de R\$ 2.735,89 e de Educação Básica II era de R\$ 3.033,33.

Como bem aponta Lustosa (2009), compreender sobre este contexto social no qual as professoras participantes estão imersas nos permite identificar aspectos que podem ser condicionantes para a constituição de uma prática pedagógica que se reconheça inclusiva, unindo-se àqueles expostos pelas próprias professoras.

3.3 A exploração de campo: *locus* de pesquisa e os participantes

Considerando o contexto do município de Horizonte, o desenvolvimento desta pesquisa teve como ponto de partida a etapa de exploração do campo, com o objetivo de identificarmos a escola cujas características atendessem aos critérios estabelecidos a partir dos objetivos propostos. Inicialmente, em abril de 2017, realizamos contato com a SME, a fim de apresentar o projeto de pesquisa ao então secretário de educação, para obter permissão e adentrar o espaço escolar.

Seguinte à autorização (ANEXO A), com o apoio da responsável pela Coordenadoria de Educação Inclusiva da SME, identificamos as escolas que possuíam em seu espaço SRM em funcionamento, como primeiro critério de seleção.

Para atender os objetivos propostos neste estudo, adotamos ainda como critérios para seleção da escola: a presença de estudantes com deficiência intelectual matriculados e com frequência regular em turmas de 1º ao 3º ano (pelo menos um estudante em cada ano) que correspondem ao ciclo de alfabetização, e os estudantes com DI participarem do AEE. Dentre as escolas do município, apenas duas atendiam aos critérios estabelecidos, e destas selecionamos a mais próxima à sede, considerando a facilidade de acesso da pesquisadora ao campo de pesquisa.

Após a seleção da escola, estabelecemos contato inicial com a direção da escola para verificarmos se os participantes (professoras de SAR) atendiam os critérios estabelecidos: mínimo de 1 ano atuando como regente; atuar em turmas de 1º ao 3º ano que possuíssem estudante com DI matriculado, serem responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa e terem interesse em participar da pesquisa. Verificamos na escola a presença de três professoras que atuavam respectivamente em turmas de 1º, 2º e 3º com estudantes com DI matriculados. De posse da autorização da diretora para o desenvolvimento deste estudo, realizamos um primeiro encontro com as professoras de SAR para averiguarmos o interesse em participar do presente estudo.

Assim, o estudo foi desenvolvido em uma escola do município que atendia estudantes do Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) nos períodos manhã e tarde e o

segmento Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Localizava-se na sede do município, na zona urbana, com vias pavimentadas, ladeada por diversos equipamentos públicos na área da assistência social, saúde, esporte, órgãos dos poderes executivo, legislativo e judiciário, e em território menos marcado pela violência e próxima à BR-116 que margeia o município.

Quanto à sua estrutura, tratava-se de uma escola de pequeno porte (FIGURA 1), térrea, mas com um desnível entre duas partes que a dividem, contando com uma rampa de acesso entre elas. Na primeira parte, da entrada principal, ficavam 03 salas que se assemelhavam ao formato de “casinhas de vila” (FIGURA 2), nas quais funcionavam a SRM, as atividades referentes ao Programa Novo Mais Educação e a biblioteca. Na segunda parte, de maior fluxo, se encontravam as 06 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala da gestão escolar. A escola contava ainda com um pátio central (figura 1) no qual também eram desenvolvidas atividades do Programa Novo Mais Educação e atividades coletivas⁴⁷. Vizinho ao prédio ficava uma quadra coberta com a qual tinha acesso a escola através de um portão lateral.

Cabe destacar que estava em processo a construção de uma nova sede para a escola que se localizava do lado da BR-116, e que ampliaria o atendimento para os anos finais do Ensino Fundamental, segundo relato da direção.

Figura 1 – Estrutura interna da escola: corredores, quadra e entradas das salas de aula



Fonte: registro da autora (2017)

⁴⁷ Atividades coletivas que identificados no decorrer da pesquisa: reunião de pais, acolhida realizada toda segunda-feira na qual celebram os aniversariantes da semana e cantam o hino nacional, celebrações alusivas às datas comemorativas como páscoa e carnaval.

Figura 2 – Espaços nos quais funcionam a SRM, Programa Novo Mais Educação e Biblioteca



Fonte: registro da autora (2017)

A unidade escolar era reconhecida no município como referência⁴⁸ de inclusão e era muito procurada pelos pais, principalmente por ainda funcionar sem o Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano). Era uma das escolas do município que possuía a maior quantidade de estudantes com diagnóstico matriculados⁴⁹. Segundo dados fornecidos pela direção, em 2017 apresentava 369 estudantes matriculados no ensino fundamental⁵⁰, destes, 13 com diagnósticos de algum tipo de deficiência, entre elas intelectual, transtorno do espectro autista e auditiva, e ainda outros estudantes em processo de avaliação diagnóstica. Contava, ainda com 12 professores que se dividiam entre regentes I e II, e os que atuavam em SRM e biblioteca. O núcleo gestor era composto por duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora e uma secretária escolar.

Cabe reforçar que a SRM funcionava como polo e atendia, além dos estudantes da própria escola, estudantes de outras duas escolas e de um CEI da rede municipal que se localizam em seu entorno.

No que se refere às professoras participantes, como citado na seção anterior, realizamos uma reunião para apresentarmos o projeto às professoras regentes I⁵¹ de sala de aula regular das turmas de 1º, 2º e 3º anos, e verificamos o interesse delas em se envolverem no desenvolvimento deste estudo. Todas foram favoráveis, no entanto, uma delas (responsável

⁴⁸ Segundo a diretora, a escola tem este reconhecimento da população devido ao acolhimento e atuação das professoras de SAR (alguns pais relatam os avanços escolares dos filhos) que não se recusam a receber os estudantes com deficiência mesmo sem a presença de um profissional de apoio. Além disso, acrescenta as intervenções da professora do AEE, principalmente junto à família e nos atendimentos aos estudantes, e ao fato da escola atuar apenas com os anos iniciais do ensino fundamental, o que oferece a integridade física, na concepção dos pais.

⁴⁹ De acordo com dados fornecidos pela responsável pela Coordenadoria da Educação Inclusiva - SME

⁵⁰ No período da manhã, em 2017, haviam 183 estudantes matriculados, dos quais 06 com diagnóstico de deficiência, e no período da tarde 186 estudantes, destes 07 com diagnóstico de deficiência. As informações sobre a escola foram cedidas pela diretora.

⁵¹ O município de Horizonte-CE adota a terminologia regente I para referir-se aos professores responsáveis pela turma e, conseqüentemente, pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os professores denominados regente II atuam nas turmas nos dias de planejamento do regente I (12hs/semana), sendo responsáveis pelas demais disciplinas.

pelo 1º ano) pareceu ter ressalvas quanto aos procedimentos, ainda assim, ratificou sua participação. Posteriormente, apresentamos o projeto à professora do AEE que também concordou em agregar-se aos participantes. Seguido da concordância de todas as professoras em participar, todas elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B).

Diante do exposto, apresentamos o quadro abaixo (QUADRO 1) com as principais características das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Caracterização das professoras participantes

Identificação⁵²	Atuação	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de magistério	Curso na Área de educação especial/ inclusiva	Atuação com estudantes com deficiência
Anartia	1ª ano Manhã	Ciências da Natureza	Educação de Jovens e Adultos	20 anos	Não possui	3 anos
Danaus	2º ano Tarde	Pedagogia	Não possui	23 anos	Iniciou um na modalidade à distância em 2017	18 anos*
Beltrão	3º ano Manhã	Pedagogia	Planejamento Educacional	23 anos	Não possui	4 meses**
Claudina	AEE	Bacharelado em Economia doméstica e Licenciatura em Biologia e Pedagogia	Especialização em Atendimento Educacional Especializado	14 anos	Libras Braille Comunicação Assistiva TEA	8 anos***

Fonte: elaboração da autora (2017)

*Segundo a professora, há 18 anos teve a primeira experiência com estudantes com deficiência, e esta se repetiu em outros anos, mas em 2017 foi a primeira vez que atuou com estudante com deficiência intelectual.

**Em 2017 foi sua primeira experiência em sala de aula atuando junto a um estudante com deficiência.

***Este período corresponde ao tempo de atuação em SRM. Anteriormente atuou por um ano na gerência da Educação Especial da Secretaria de Educação no período de implementação das SRM em Horizonte-CE.

⁵² Para preservar as identidades das professoras participantes usaremos nomes fictícios que se referem a nomes de borboletas e foram escolhidos pelas próprias professoras durante a realização da primeira sessão reflexiva coletiva.

Durante sua experiência docente, a professora Anartia atuou com mais frequência em turmas de 4º e 5º anos e em EJA. Mas em 2017, por conta dos horários, assumiu uma turma de 1º ano pela primeira vez, e junto o desafio de atuar na alfabetização de crianças. Trabalhava na escola nos turnos manhã e noite, pois preferia ficar com o horário da tarde livre para acompanhar a filha e ainda investir em seu trabalho de complementação de renda através da venda de artigos como roupas e semijóias. Devido ao tempo de atuação e à idade, ela estava bem próxima da aposentadoria.

A professora Danaus atuou a maior parte de sua experiência docente em turmas do ciclo de alfabetização, e mesmo já tendo vivenciado outras experiências com estudantes com deficiência, esta era a primeira vez que alfabetizava um estudante com DI. Em 2000 assumiu por 5 meses a Coordenação pedagógica do Programa Mais Educação, mas logo retornou à sala de aula.

A professora Beltrão também apresentava experiência no processo de alfabetização. Já havia exercido a função de Técnica na Secretaria Municipal de Educação de Horizonte-CE e em 2017 estava retornando à docência, sendo a primeira vez que ela atuava junto a um estudante com DI.

Quanto aos estudantes com DI, neste estudo eles foram considerados participantes informantes, haja vista que os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos para levantamento sobre seu processo de alfabetização, contribuiram para a análise dos dados, tendo em vista a possibilidade de apontar a repercussão das práticas pedagógicas em sua aprendizagem. Para verificarmos o interesse em participarem deste estudo, apresentamos o projeto de pesquisa aos estudantes com DI e seus responsáveis, que concordaram em participar. Diante da afirmativa, os estudantes e seus respectivos responsáveis assinaram os Termos de Assentimento (ANEXO C) e o TCLE dos responsáveis (ANEXO D). A seguir apresentamos o quadro 2 com características dos estudantes com DI.

Quadro 2 - Caracterização dos estudantes com deficiência intelectual

Identificação⁵³	Idade	Turma	Apoio da educação especial	Diagnóstico médico	Nível conceitual de leitura e escrita**
Girassol	7 anos	1º ano Manhã	AEE	Síndrome de Down	Pré-silábico
Cravo	8	2º ano	AEE	Deficiência	Pré-silábico

⁵³ Para preservar as identidades dos estudantes usaremos nomes fictícios que se referem a nomes de flores.

	anos	Tarde	Psicopedagogia e Terapia Ocupacional (CACE)	Intelectual	
Lírio	11 anos	3º ano Manhã	AEE Psicopedagogia (CACE) Estagiário de apoio*	Deficiência Intelectual e Déficit de atenção	Alfabético

Fonte: elaboração da autora (2017)

*O estudante recebeu estagiário de apoio em setembro de 2017. Este estagiário o apoiava nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

**Conforme avaliação realizada pela pesquisadora. Os procedimentos de coleta destes dados serão posteriormente apresentados. Os dados sobre o processo de leitura e escrita dos estudantes será melhor detalhado no capítulo 4.

Girassol iniciava, em 2017, sua experiência em uma escola de ensino fundamental. Segundo o relato da professora do AEE, que o acompanhava desde da Educação Infantil, ele só iniciou a experiência escolar em 2016, aos 5-6 anos, na turma do Infantil V. Ainda de acordo com a professora, seus pais eram extremamente cautelosos com a saúde do filho que costumava ter doenças respiratórias.

Por este mesmo fator, na sala do AEE, Girassol pouco comparecia aos atendimentos. Inicialmente a mãe alegava a temperatura elevada, já que ele ia no horário vespertino (inverso ao da escolarização). A professora do AEE então o remanejou para o último horário, de 16:10h para que facilitasse sua ida à escola, mas ainda assim a família permaneceu infrequente aos atendimentos. Durante todo o período da pesquisa, Girassol permaneceu na escala de atendimento da professora do AEE em dois dias, segunda e terça-feira, de 16:10 às 17h. Assim como no AEE, Girassol tinha um histórico de infrequência em sala de aula.

Em relação a Cravo, ele participava do AEE na escola com atendimento individualizado, em turno inverso ao da escolarização, duas vezes por semana (segunda e terça-feira) de 8:10 às 9h. Apresentava frequência regular tanto na escola quanto nos atendimentos. Possui ainda diagnóstico de epilepsia com quadro de convulsões, exigindo o uso de medicamentos. O estudante participava dos atendimentos no CACE. Segundo os dados fornecidos pela diretora desta instituição, ele foi encaminhado para avaliação em 2015, sendo inicialmente acompanhado no serviço da Psicomotricidade Relacional. Posteriormente, foi inserido no serviço da Psicopedagogia. Em 2017, Cravo era acompanhado nos serviços de Psicopedagogia e Terapia Ocupacional, com ênfase nas questões da aprendizagem, da coordenação motora e atenção.

Lírio apresentava histórico de repetência. Ele estudava na escola desde o 1º ano, contudo, segundo informações da diretora da escola, Lírio era egresso de uma escola particular na qual reprovou o 1º ano duas vezes, quando o pai resolveu matriculá-lo em uma escola pública. Acrescenta-se a este histórico, um comportamento desafiador e agressivo.

Em relação aos atendimentos especializados: no CACE ele era atendido desde 2011, tendo sido encaminhado pela escola onde ele estudava com queixa inicial de inquietação, dificuldade de comportamento, na fala e na aprendizagem. Conforme informações concedidas pela diretora da instituição, inicialmente Lírio foi acompanhado no serviço de Fonoaudiologia e, após alta, foi remanejado para a Psicologia e a Psicopedagogia. Nos atendimentos psicológicos permaneceu até meados de 2017, dando continuidade apenas na Psicopedagogia uma vez por semana. No AEE, Lírio era acompanhado desde que ingressou na escola atual, porém com alguns episódios de desistência por parte do aluno e acatada pelos pais. Em 2017, seu atendimento ocorria duas vezes por semana, terça-feira (15:20 às 16:10h) e sexta-feira (13:10 às 15:20h), no turno inverso ao da escolarização.

3.4 Procedimento preliminar: testagem dos instrumentos

Parte dos procedimentos da coleta de dados exigiu a elaboração de instrumentos a serem aplicados junto às professoras e os estudantes, bem como para nortear nossas observações em sala de aula e em SRM. Após esta construção, realizamos uma testagem dos instrumentos a fim de verificar sua eficácia e identificar possíveis adequações. Elaboramos os seguintes instrumentos:

- a) roteiro para observação em sala de aula regular (APÊNDICE A);
- b) roteiro para observação em sala de recursos multifuncional (APÊNDICE B);
- c) roteiros para auto avaliação⁵⁴ das práticas pedagógicas para serem aplicados junto às professoras de SAR e SRM;
- d) instrumentos para diagnosticar o nível conceitual inicial de leitura e escrita dos estudantes com DI (Apresentados na seção 3.5.1.3).

Os roteiros referentes às professoras de SAR foram elaborados com base nos estudos de Barreto (2010); Lustosa (2009); Pletsch (2009) e Soares (2011). Para o levantamento do nível conceitual de leitura e escrita dos estudantes com DI, elaboramos seis instrumentos reproduzidos a partir das orientações do livro *Avaliação da leitura e da escrita*:

⁵⁴ Os roteiros foram os mesmos utilizados para a observação em sala, com a alteração da pessoa verbal para a 1ª pessoa do singular.

uma abordagem psicogenética, elaborado por Figueiredo et al. (2009) que foram aplicados pela pesquisadora, individualmente. Os roteiros referentes à professora do AEE foram elaborados com base no livro *Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual* de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010).

Realizamos uma testagem, em pequena escala, a fim de verificar a aplicabilidade dos instrumentos supracitados e se estes atendiam às necessidades demandadas pelos objetivos. É, assim, a “possibilidade de testar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa” (BAILER, TOMITCH, D’ELY, 2011, p.130).

Esta testagem foi realizada em uma escola com condições semelhantes à selecionada, mas que foi descartada por possuir menor número de estudantes com DI regularmente matriculados em turmas de 1º ao 3º ano, reduzindo o número de possíveis participantes; e ainda devido à distância da escola da sede do município, dificultando o acesso da pesquisadora.

Os roteiros foram impressos e aplicados em um primeiro momento com a professora do AEE acompanhada pela pesquisadora, que foram conjuntamente identificando falhas quanto às dificuldades de compreensão e a duplicidade de algumas questões. O mesmo procedimento ocorreu com uma professora do 3º ano do ensino fundamental que possuía uma aluna com DI matriculada e frequente. Com esta professora de SAR foram aplicados os roteiros sobre as práticas pedagógicas e o nível conceitual de leitura e escrita do estudante com DI.

Além da aplicação junto às professoras, realizamos uma observação em sala de aula do 3º ano para que pudéssemos verificar a adequação do roteiro elaborado como norteador de nossas observações em sala de aula, o que nos permitiu identificar ajustes. Após estes procedimentos, os instrumentais foram ajustados para que melhor atendessem os objetivos propostos.

Nesta aplicação verificamos, por exemplo, a necessidade de ajustagem no roteiro aplicado com a professora do AEE, haja vista que havia alguns itens com questionamentos semelhantes, como o que se referia ao conhecimento da professora do AEE acerca das práticas pedagógicas da professora de SAR. Estes foram condensados em uma única categoria. Nos roteiros aplicados junto às professoras, tanto do AEE quanto de SAR, percebemos a necessidade de acrescentar, na coluna referente às observações, os termos “como”, “período”, para motivar as professoras a fornecer mais informações sobre os itens. Realizamos ainda o detalhamento de alguns itens, como por exemplo, no roteiro aplicado junto à professora do AEE, que tinha como descritor “Realiza observação em sala de aula” e

foi ajustado para “Realiza observação sobre a prática do professor em sala de aula para fins de orientação”.

No roteiro que utilizamos como norteador de nossas observações em sala de aula, verificamos itens semelhantes entre as categorias 1 (Organização do espaço e do tempo em sala de aula) e 4 (estratégias e intervenções da professora). Reorganizamos ainda algumas categorias, por exemplo, dividindo a categoria estratégias de ensino em duas, estratégias e intervenções da professora e interação entre professora e estudante.

No que se refere aos instrumentos elaborados para serem aplicados junto aos estudantes com DI, aplicados junto à aluna com DI do 3º ano, avaliamos adequados aos objetivos pretendidos, e que sua aplicabilidade poderia variar de acordo com o nível conceitual da língua escrita dos estudantes. Identificamos ainda a necessidade de contextualização dos recursos com um tema, quando optamos por adotar um livro paradidático⁵⁵ como referência. Seguido da reestruturação destes instrumentais, iniciamos os procedimentos de geração dos dados na escola *locus* deste estudo, como retratamos a seguir.

3.5 Procedimentos da pesquisa

Segundo orientação de Franco (2005), para a realização adequada da pesquisa-ação, é necessário um longo tempo de imersão do pesquisador, e este não pode ser um processo aligeirado nem superficial. Ainda assim, considerando a proposta desta pesquisa que atrela seus resultados às informações trazidas pelos estudantes com DI e o tempo de atuação de cada professora com seus respectivos alunos, julgamos pertinente que as etapas da pesquisa e a inserção no espaço escolar iniciasse e concluísse no mesmo ano. A mudança de ano no contexto escolar gera alterações na composição das turmas. Além do mais, as professoras, por exemplo, poderiam não permanecer no mesmo ano escolar e até mesmo não permanecer na escola, o que interferiria no desenvolvimento deste estudo.

De acordo com a explanação exposta e com base nas experiências de outros pesquisadores com a estruturação de uma pesquisa-ação (LUSTOSA, 2009; PLETSCHE, 2009; BRAUN, 2012; FRANCO, 2012) e pesquisa colaborativa (GASPAROTTO E MENEGASSE, 2016; MAGALHÃES E SOARES, 2016) abordando o campo educacional privilegiando o espaço escolar, consideramos adequado aos objetivos organizar esta pesquisa em três momentos:

⁵⁵ Será descrito na seção 3.5.1.3.

- a) Levantamento inicial (nível conceitual de leitura e escrita dos estudantes com DI, práticas pedagógicas em sala de aula regular e colaboração entre as professoras de SAR e do AEE);
- b) Percurso colaborativo (sessões reflexivas individuais e coletivas e as práticas pedagógicas em SAR);
- c) Retomadas e avaliação (nível conceitual de leitura e escrita dos estudantes com DI, práticas pedagógicas em sala de aula regular e colaboração entre as professoras de SAR e do AEE).

A seguir, apresentamos os procedimentos que adotamos em cada momento.

3.5.1 Levantamento inicial: um reconhecimento da realidade

O termo levantamento é aqui aplicado com o entendimento sobre os movimentos iniciais da pesquisa, quando adentramos o espaço escolar e nos aproximamos das problemáticas e da realidade vivenciada. Trata de explicar e compreender a realidade. Permite ainda um diálogo com as participantes da pesquisa, estabelecendo uma relação de confiança, fundamental para uma abertura para as ações que seguirem.

Barbier (2007) explica que “uma pesquisa-ação não é suscitada pelo pesquisador”, mas parte da busca de membros de um grupo que vivencia determinada problemática para sua superação. Em estudos de doutoramento, com frequência, mesmo que o caminho pareça contrário, pois é o pesquisador quem procura o grupo, este de algum modo sinaliza a problemática e a busca por atenuá-la. Assim, para nós pesquisadores em pesquisa-ação colaborativa é necessário este contato inicial com a realidade, mesmo quando a conhecemos, mas não a vivenciamos. Este levantamento torna-se então um ponto de partida para a identificação e clareza da situação dando condições ao pesquisador de discuti-la com o grupo.

3.5.1.1 Observações iniciais em sala de aula e SRM

A observação pode ser considerada um método de coleta de dados pertinente e relevante quando nos remetemos à inserção do pesquisador no contexto sobre o qual se pretende empreender estudo. Por meio deste método, além de nos aproximarmos dos participantes e seus anseios, acessamos os dados almejados através do contato direto com a realidade.

Flick (2009, p.204) defende que “[...] as práticas apenas podem ser acessadas por meio da observação, uma vez que as entrevistas e as narrativas somente tornam acessíveis os relatos das práticas, e não as próprias práticas”. A observação, assim, nos permite desvelar a realidade sobre o processo de alfabetização vem se constituindo considerando outra perspectiva.

Consideramos pertinente destacar que observar o contexto de pesquisa exige do pesquisador um conhecimento teórico que refine e direcione seu olhar, o que Pletsch (2009) afirma ser um “momento de dialogar entre o vivido em campo e o referencial teórico investigado” (p.121). Vemos então, como explica a autora, que a observação exige que o pesquisador saiba lidar com suas opiniões, e dialogar com o referencial teórico.

Nossas observações em SAR foram planejadas de acordo com os seguintes objetivos: a) identificar, inicialmente, como são organizadas e desenvolvidas as práticas pedagógicas pelas professoras no processo de alfabetização de estudantes com DI; b) identificar, posteriormente, possíveis mudanças na constituição destas práticas pedagógicas a partir do trabalho colaborativo junto à professora do AEE.

Para fins destes objetivos, organizamos as observações em dois momentos distintos, conforme orientações de Flick (2009, p.208):

- a) Observação descritiva e focalizada: realizada inicialmente para apreender a complexidade do campo com ênfase nos processos essenciais para as questões de pesquisa. Estas observações atenderam ao objetivo de identificar como as práticas pedagógicas eram desenvolvidas pelas professoras na perspectiva da alfabetização de estudantes com DI, anteriormente ao processo colaborativo;
- b) Observação seletiva: “ocorre já na fase final da coleta de dados e concentra-se em encontrar mais indícios e exemplos para os tipos de prática”; que neste estudo deu-se pela identificação da emergência de mudanças ou ainda de permanências considerando as observações iniciais.

Nesta seção, tratamos destas observações iniciais (descritiva e focalizada). Considerando nosso interesse pelo processo de alfabetização, as observações ocorreram apenas durante as aulas de Língua Portuguesa, que transcorriam sempre no primeiro horário: de 7h às 9h no período da manhã, e de 13h às 15h no período da tarde. Estas observações foram organizadas de acordo com o calendário de planejamento das professoras regentes I e ocorreram entre os meses de maio e junho. As observações iniciais totalizaram em 5 em cada sala de aula, somando 10 horas para cada professora.

Partindo desse entendimento, o roteiro norteador das observações (APÊNDICE A) foi elaborado com base em 8 categorias de análise das práticas pedagógicas desenvolvidas, apresentadas a seguir:

- a) Organização do espaço e do tempo em sala de aula: verificamos como as professoras de SAR organizavam o espaço e o tempo de acordo com os objetivos pretendidos, considerando as formas de agrupamento e se ocorriam modificações de modo a favorecer o tempo dos estudantes com DI no desenvolvimento das atividades e promover sua participação nas mesmas;
- b) Interação entre os estudantes: observamos se havia interação entre os estudantes, como se organizava e era proposta pelas professoras, e se as interações promoviam a participação dos estudantes com DI;
- c) Organização das situações de aprendizagem: averiguamos os planejamentos das professoras com o intuito de identificar se os estudantes com DI eram considerados na sua elaboração e efetivação em sala de aula. Observamos ainda se as professoras utilizavam atividades adequadas aos níveis de aprendizagem dos estudantes com DI, se adotavam uma linguagem clara e adequação de conteúdo curricular (quando necessário);
- d) Estratégias e intervenções das professoras: observamos as intervenções das professoras junto aos estudantes com DI para fins de sua participação e aprendizagem. Nesta categoria verificamos se as professoras estimulavam, encorajavam e acompanhavam a participação dos estudantes com DI nas atividades propostas, bem como se utilizavam materiais, gêneros textuais e métodos diversos;
- e) Atividades de leitura: verificamos se as professoras utilizavam estratégias de leitura diversificadas que favoreciam a participação e a alfabetização de estudantes com DI;
- f) Atividades de escrita: verificamos se as professoras utilizavam estratégias de escrita diversificadas que favoreciam a participação e a alfabetização de estudantes com DI;
- g) Interação entre professora e estudante: observamos a relação entre as professoras e os estudantes com DI, focalizando no acompanhamento destes estudantes, nos retornos aos questionamentos e na verificação da compreensão dos mesmos sobre as solicitações em sala de aula;

- h) Interação com a professora do AEE: averiguamos se havia interação/colaboração entre professoras de SAR e da SRM em relação à aprendizagem e alfabetização dos estudantes com DI através de orientações, diálogos, observação da professora do AEE em sala de aula, apoio sobre adequação de recursos e atividades e estudos sobre a temática (inclusão, alfabetização, estudante com DI).

O preenchimento do roteiro variava considerando a frequência com que as ações ocorriam, respeitando os seguintes itens: ausente, pouco, parcialmente e presente. Para cada professora aplicamos um roteiro, além de registros em diário de campo, registros fotográficos e filmagens. Utilizamos o diário de campo como recurso complementar do roteiro de observação por permitir uma organização lógica dos fatos ocorridos além das impressões, questionamentos e comentários no decorrer das observações.

As gravações das observações iniciais em sala de aula ocorreram para serem posteriormente revistas e selecionadas com o propósito de serem apresentadas às professoras de SAR junto à professora do AEE para o procedimento de reflexões sobre a própria atuação (autoscopia) e das demais professoras (observações de outros) durante o momento do Percurso colaborativo, como orienta Franco (2005, p.500):

Para a análise e avaliação das práticas, será necessário um trabalho contínuo para que os participantes se envolvam em auto-observação, observação de outros, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões.

No tocante às observações em SRM sobre como era organizado e desenvolvido o trabalho da professora do AEE junto aos estudantes com DI deu-se com a intenção principal de verificar se as práticas desenvolvidas pela professora se alinhavam às recomendações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) de complementação ao ensino regular, no caso de estudantes com DI, atuando sobre os aspectos cognitivos, sem substituir a escolarização ou ainda não se caracterizando como reforço escolar.

O roteiro de observação em SRM foi elaborado de acordo com a proposta do livro *Atendimento Educacional Especializado do estudante com deficiência intelectual* (FIGUEIREDO, POULIN, GOMES, 2010) e com instrumentais elaborados por Araruna (2013); Albuquerque (2014) e Oliveira (2013), e organizado em 3 categorias:

- a) Gestão dos processos de aprendizagem: verificamos como as professoras do AEE organizavam e desenvolviam seu atendimento junto aos estudantes com

DI, dando ênfase no desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem; e como ocorriam as interlocuções com as professoras de SAR;

- b) Avaliação: identificamos como a professora do AEE avaliava os avanços dos estudantes com DI, considerando inclusive suas repercussões em sala de aula, através da observação direta desta profissional;
- c) Acompanhamento: averiguamos os aspectos relacionados ao Plano do AEE, além da interação da professora do AEE junto às professoras de SAR sobre suas práticas pedagógicas.

Ressaltamos que neste estudo foi realizada uma observação durante os atendimentos de Cravo e Lírio, não sendo possível observar Girassol devido sua inconstância na sua frequência aos atendimentos. Os registros foram efetuados no roteiro, diário de campo e fotográficos.

Consideramos que o período dedicado às observações iniciais além de elucidar sobre a constituição das práticas pedagógicas, propiciou uma aproximação entre a pesquisadora e as professoras envolvidas, bem como o estabelecimento de uma relação de confiabilidade e de parceria, haja vista que mesmo em momentos nos quais não estávamos em sala de aula observando, as professoras nos mantinham informadas⁵⁶ sobre o que estavam desenvolvendo e como os estudantes com DI estavam participando. O estreitamento das relações entre a pesquisadora e as professoras contribuiu ainda na realização das demais etapas.

3.5.1.2 Aplicação dos roteiros de autorreflexão junto às professoras de SAR e SRM

A aplicação do roteiro junto às professoras consistiu em uma técnica relevante para a geração de dados. Ela objetivou também promover um momento de autorreflexão sobre sua atuação, a partir das categorias presentes no instrumental. O roteiro aplicado junto às professoras de SAR foi semelhante ao utilizado pela pesquisadora durante as observações iniciais, tendo sido alterado apenas o tempo verbal para a 1ª pessoa do singular, conduzindo a esse olhar sobre sua atuação.

A aplicação ocorreu individualmente, na sala dos professores, durante o planejamento institucional de cada professora. Na realização estavam presentes apenas a professora e a pesquisadora, e na ocasião explicamos cada categoria, pois avaliamos

⁵⁶ Em vários momentos as professoras de SAR enviaram registros fotográficos com comentários sobre o que estavam desenvolvendo em sala através de grupo no aplicativo de celular *Whatsapp*.

pertinente para facilitar a compreensão das professoras. A duração de cada aplicação foi em média de 40 minutos e foram registradas em gravação de áudio.

Os dados coletados junto às professoras de SAR permitiram verificar suas percepções sobre sua atuação, em especial junto aos estudantes com DI em seu processo de alfabetização e ainda realizar um paralelo entre o que as professoras apresentaram e o que verificamos durante as observações iniciais.

No que tange a aplicação junto à professora da SRM, também adequamos o mesmo roteiro de observação, colocando os verbos em primeira pessoa, como ferramenta de auto avaliação de sua atuação. Consideramos pertinente a aproximação com o trabalho desenvolvido pela professora do AEE, bem como conhecer seu olhar sobre sua atuação junto aos estudantes e sobre a promoção da articulação com as professoras de SAR.

3.5.1.3 Aplicação dos instrumentos de levantamento do nível conceitual inicial de leitura e escrita dos estudantes com DI

Nesta etapa realizamos um levantamento junto aos estudantes com DI, considerados participantes informantes, para verificarmos o nível conceitual inicial de leitura e escrita de cada um. Realizamos este levantamento inicial através da aplicação de instrumentos que serão descritos a seguir e de um roteiro sobre nível conceitual de leitura e escrita destes estudantes aplicado junto às professoras de SAR (APÊNDICE C).

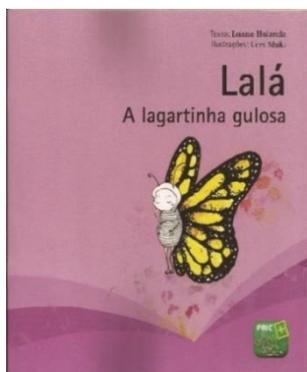
Inicialmente apresentamos o roteiro elaborado, organizado em 6 categorias, com base em estudos de Barreto (2010); Lustosa (2009); Oliveira (2017); Pletsch (2009) e Soares (2011) e aplicamos junto às professoras SAR (APÊNDICE C). No entanto, para a realização deste levantamento, nos detemos apenas em 03 categorias: conhecimento linguístico (oralidade, leitura e escrita); interação estudantes com DI/atividades de produção escrita; e interação estudantes com DI/atividades de leitura.

As outras 03 categorias (relação estudante com deficiência intelectual e estudante sem deficiência; relação estudante com deficiência intelectual e professor; e comportamento socioemocional) foram elencadas para que pudéssemos melhor compreender como as relações com estes estudantes eram estabelecidas e seu comportamento no contexto de sala aula. Estes dados foram utilizados para traçar um perfil dos estudantes com DI, a fim de serem revistos durante o percurso colaborativo com as próprias professoras.

Os instrumentos para realizarmos esta sondagem contemplavam 6 atividades de avaliação, e foram elaboradas com base no livro *Avaliação da leitura e da escrita: uma*

abordagem psicogenética, produzido por Figueiredo et al. (2009). As atividades de avaliação foram adaptadas e contextualizadas com a leitura do livro *Lalá: a lagartinha gulosa*⁵⁷, que integra a Coleção PAIC⁵⁸ Prosa e Poesia da própria escola. Esclarecemos que parte das ilustrações utilizadas nos testes foram retiradas deste livro.

Figura 3 - Capa do livro da história utilizada para contextualizar os instrumentos



Fonte: registro da pesquisadora

As atividades foram aplicadas com os estudantes com DI, de forma individual, nos meses de Abril e Maio de 2017, de acordo com a disponibilidade dos pais em levá-los à escola no horário contrário às aulas. Cada atividade possuía uma ficha de registro com os aspectos a serem avaliados e os procedimentos a serem adotados pela pesquisadora. As aplicações ocorreram na biblioteca da escola e foram registradas ainda em vídeo e fotografias.

As aplicações iniciavam com as atividades 1 e 2. Em seguida, realizávamos a leitura da história apresentando texto e imagens. Posteriormente desenvolvíamos as demais atividades (3 a 6). Quando necessário, a pesquisadora realizava intervenções, desde que estas não interferissem nos resultados.

Vale destacar que nem todos os estudantes realizaram todos os testes, tendo em vista que as propostas das atividades dependiam do nível conceitual de leitura e escrita de cada estudante. No quadro a seguir, apresentamos as atividades que cada estudante realizou e, em seguida, as atividades que foram aplicadas:

⁵⁷ Ceará. Secretaria de Educação. Holanda, L. Fortaleza: SEDUC, 2011. Ilustrações: Ceci Shiki.

⁵⁸ Programa Alfabetização na Idade Certa.

Quadro 3 - Atividades da avaliação diagnóstica realizadas por cada estudante com DI

Identificação	Idade	Turma	Nível conceitual de leitura e escrita	Atividades desenvolvidas pelos estudante – pré-testes
Girassol	7 anos	1º ano M	Pré-silábico	Atividades 1, 2, 4, 5
Cravo	8 anos	2º ano T	Pré-silábico	Atividades 1, 2, 3, 4, 5
Lírio	11 anos	3º ano M	Alfabético	Atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6*

Fonte: elaboração da autora (2017)

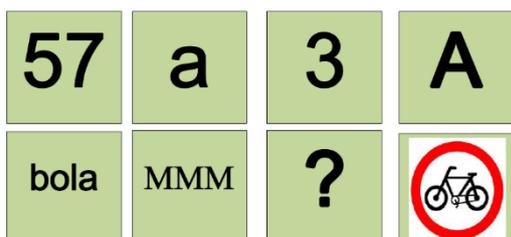
*A atividade 6 com este estudante foi aplicada apenas no pós-teste.

a) Atividade 1: diferenciação entre letras do alfabeto, numerais e outras formas de representação

Objetivos: verificar se os estudantes eram capazes diferenciar letras, numerais, sinais gráficos e sistemas de representação; identificar suas funções e nomeá-los.

Recursos: foram utilizadas cartelas com letras, numerais, sinais gráficos e sistemas de representação (placa), conforme a figura a seguir:

Figura 4 - Cartelas utilizadas na atividade 1



Fonte: Figueiredo et.al. (2009, p.19)

Procedimentos: apresentamos todas as cartelas e solicitamos que o estudante separasse aquelas nas quais só aparecem letras. O mesmo foi solicitado quanto aos numerais. Conforme as respostas dos estudantes, solicitamos que mesmo dissesse a função de cada signo, justificando sua resposta.

Registro da avaliação: ficha de registros (ANEXO E), registros fotográficos e filmagem.

b) Atividade 2: interpretação do nome próprio

Objetivos: verificar se o estudante reconhece as letras que compõem seu nome, identificando-as no alfabeto móvel. Verificar se o estudante consegue compor seu nome e atribui importância à sequência de letras de seu nome.

Recursos: alfabeto móvel

Procedimentos: apresentamos o alfabeto móvel embaralhado e solicitamos ao estudante que selecionasse as letras que utilizaria para a escrita de seu nome próprio. Após a seleção, solicitamos ao estudante que escrevesse seu nome utilizando as letras.

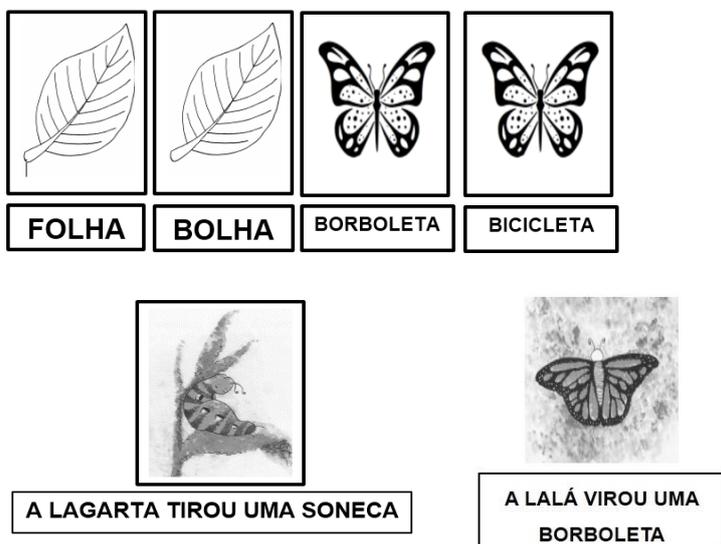
Registro da avaliação: ficha de registro da avaliação (ANEXO E), registros fotográficos e filmagem.

c) Atividade 3: relação figura, palavra e frase

Objetivos: verificar a relação que o estudante estabelece entre imagem e palavra e entre imagem e frase.

Recursos: cartelas com imagens e palavras/frases (FIGURA 5), elaborada no contexto da estória lida – Lalá, a lagartinha gulosa

Figura 5 - Cartelas com imagens e palavras e imagens frases - utilizadas na atividade 3



Fonte: produção da pesquisadora (2017)

Procedimentos:

Na relação imagem-palavra: apresentamos uma das cartelas e solicitamos que o estudante identificasse a gravura. Emparelhamos a ficha com a palavra correspondente à gravura e solicitamos que o estudante lesse. Apresentamos a segunda cartela (gravura idêntica à primeira) e solicitamos que o estudante identificasse a gravura. Emparelhamos a ficha com a palavra não correspondente à gravura e solicitamos que o estudante lesse.

Na relação imagem-frase: apresentamos a cartela com a imagem e solicitamos que o estudante contasse o que estava vendo. Apresentamos a frase correspondente à gravura e perguntamos o que estava escrito. Solicitamos que o estudante lesse a frase e localizasse as palavras correspondentes à leitura. Solicitamos ao estudante que identificasse onde começava e terminava cada palavra que estava pronunciando e justificasse suas respostas.

Registro da avaliação: ficha de registro da avaliação (ANEXO E), registros fotográficos e filmagem

d) Atividade 4: reconto da história através das imagens e do discurso oral

Objetivos: verificar se o estudante organiza uma sequência narrativa de um texto, com atenção à organização temporal dos eventos e à progressão textual. Avaliar se o estudante compreende e reconta a história lida através do discurso oral, de imagens e da escrita.

Recursos: cartelas com as imagens da história lida (FIGURA 6), papel e lápis.

Figura 6 - 12 cartelas com imagens que representam a sequência da história lida



Fonte: imagens retiradas do livro paradidático

Procedimentos: Destacamos que os recursos para o reconto (oral, imagem e escrita), assim como a quantidade de cartelas utilizadas variaram conforme o nível conceitual de cada estudante.

Após leitura da estória, solicitamos ao estudante que recontasse a estória. Em seguida, apresentamos as imagens embaralhadas e solicitamos ao estudante que organizasse de acordo com os acontecimentos da estória lida. Por fim, solicitamos que registrasse no papel a história que havia escutado.

Registro da avaliação: ficha de registro de avaliação (ANEXO E), registros fotográficos e filmagem.

e) Atividade 5: ditado de palavras canônicas e não canônicas

Objetivo: verificar as hipóteses que o estudante elabora sobre a escrita de palavras formadas por sílabas canônicas (simples) e não-canônicas (complexas).

Recursos: papel e lápis

Procedimentos: foram selecionadas oito palavras canônicas e não-canônicas da história lida e realizado ditado com cada estudante. Palavras selecionadas: ovo, folha, fome, lagarta, Lalá, borboleta, pijama e gulosa.

Registro da avaliação: ficha de registro de avaliação (ANEXO E), registros fotográficos e filmagem.

f) Atividade 6: leitura de um trecho do livro

Objetivos: verificar a fluência e compreensão na leitura de um trecho do texto.

Recursos: trecho do livro digitado em caixa alta, em fonte Arial, tamanho 24.

“ERA SEMPRE ASSIM, TODA VEZ QUE OS BICHINHOS CHAMAVAM LALÁ PARA BRINCAR OU PASSEAR, ELA NÃO QUERIA FAZER OUTRA COISA: SÓ COMER...COMER...E COMER. MAS UM DIA, LALÁ NÃO QUIS MAIS COMER. ELA SÓ SENTIA VONTADE DE DESCANSAR. ”

Procedimentos: solicitamos ao estudante que lesse um trecho da estória e que contasse o que havia compreendido.

Registro da avaliação: ficha de registro de avaliação (ANEXO E), registros fotográficos e filmagem.

Com a aplicação destas avaliações, pudemos inferir os níveis conceituais de leitura e escrita dos estudantes com DI, e ainda as potencialidades e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Estes dados foram utilizados como base nas discussões com as professoras

durante a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e o planejamento das atividades, e sobre as intervenções necessárias junto a estes estudantes.

Concluída a etapa referente ao levantamento inicial, apresentamos o momento que aborda o percurso colaborativo.

3.5.2 O percurso colaborativo

Como exposto na seção 3.1 deste capítulo, justificamos pertinente a adoção da abordagem metodológica da pesquisa-ação numa perspectiva colaborativa neste estudo considerando que “visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos... em função de um projeto-alvo” (ARDOINE, 1984 *apud* BARBIER, 2007, p.106), estando em consonância com os objetivos deste estudo.

Compreendemos que o agir pedagógico está relacionado às questões técnicas, do como fazer, mas também que há embutido nele o ser, suas atitudes reflexas de um contexto histórico-cultural e socioeconômico. Entendemos, assim, a complexidade em conduzir pessoas a uma tomada de consciência sobre seu próprio fazer na intenção de gerar mudanças. Nesta perspectiva, concordamos com Jesus, Vieira e Effgen (2014, p.782) quando esclarecem que essas mudanças

[...] nem sempre se constituem de forma imediata e envolvem todas as pessoas do mesmo modo e com a mesma intensidade. Não se trata de um antídoto radical que trará solução para os problemas sociais. **A mudança perpassa a constituição de novos olhares, pensamentos, leituras da vida e dos outros e de ações. Esse movimento é atravessado pela própria história de existência do indivíduo**, do contexto investigado e da problemática que faz surgir os trabalhos metodológicos da pesquisa-ação. (grifos nossos)

Vemos assim que a concepção da abordagem da pesquisa-ação colaborativa reconhece as individualidades dos participantes e como estas se relacionam com o propósito de mudança, que parte das subjetividades para as ações. Com isso, depende de um conhecimento teórico, mas principalmente da articulação deste com a prática e com o que os participantes trazem consigo, suas frustrações e perspectivas, além das condições institucionais para que estas mudanças se efetivem. Assim, não se trata de um movimento unilateral, no qual o pesquisador leva as soluções aos participantes, mas que estas são construídas colaborativamente e, para isso, se faz necessária a constituição de novos olhares, pensamentos e leituras de si e dos outros, assim como das ações.

Nesta perspectiva, o percurso colaborativo, como um segundo momento de pesquisa, consistiu no planejamento e implementação de sessões reflexivas das quais

participaram as professoras de sala de aula, da SRM e pesquisadora. Estas sessões foram organizadas em dois momentos: um individual, entre pesquisadora e cada uma das professoras envolvidas; e coletivos, que foram sendo elaboradas de acordo com as demandas apresentadas pelo grupo.

Visamos, junto às participantes, construir a problematização, entendê-la e planejar ações que pudessem conduzir às mudanças em relação à realidade apresentada, contemplando através de momentos de escuta, de troca, de discussões em grupo. Estes momentos estão discriminados nas subseções a seguir.

3.5.2.1 Sessões reflexivas individualizadas

A partir das observações iniciais percebemos uma relação de tensão entre uma das três professoras de sala de aula regular em relação à parceria com a professora do AEE. Verificamos ainda que as professoras de SAR apresentavam queixas e dificuldades quanto à atuação junto aos estudantes com DI. Ibiapina (2008, p.78) esclarece que através das entrevistas individuais (sessões reflexivas individuais), os participantes podem falar e ser ouvidos, trazendo à tona “condutas não refletidas e auxiliam na compreensão das ações materiais e mentais vivenciadas pelos grupos sociais”. A autora acrescenta que através dessa fala os participantes podem transpor em palavras “os sentidos por eles construídos, verbalizam as informações necessárias à elucidação desejada”.

Assim, avaliamos pertinente ouvir e dar voz às professoras participantes. Entendemos que este momento se alinha ao que Barbier (2007, p.94) denomina de escuta sensível. Para o autor:

Trata-se de um ‘escutar/ver [...], apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a ‘existencialidade interna’, na minha linguagem). [...] Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado.

Partindo desse entendimento e diante desta constatação, planejamos as sessões reflexivas individualizadas a fim de acessarmos os sentidos e significados das professoras sobre a inclusão, de modo geral, e o processo de alfabetização dos estudantes com DI, construindo as questões envolvidas nesse processo para serem utilizadas como ponto de partida para as discussões coletivas.

Nesta etapa do percurso colaborativo pretendemos promover momentos nos quais as professoras pudessem expor seu ponto de vista, percepções, afetividade, valores que levassem as próprias participantes, além da pesquisadora, a uma compreensão sobre as ações. Conforme Bastos e Santos (2016, p.303), a pesquisa na perspectiva colaborativa “[...] fomenta a escuta das necessidades cotidianas do professor, permite a livre expressão de seus conhecimentos, seus medos, suas angústias, proporcionando novas aprendizagens através de momentos de reflexão e de trocas colaborativas e emancipatórias”.

Realizamos um encontro individualizado com cada uma das professoras participantes, no qual estavam presentes apenas a pesquisadora e cada professora, totalizando 4 encontros. Optamos por este momento individualizado para que as professoras se sentissem à vontade para manifestarem seus pontos de vista. Eles ocorreram no horário do planejamento institucional de cada professora, com duração média de 120 minutos, cada. Os encontros individualizados foram organizados para que cada uma das professoras se expressasse motivadas pelas palavras e questões geradoras que coletamos a partir das observações iniciais e de conversas informais.

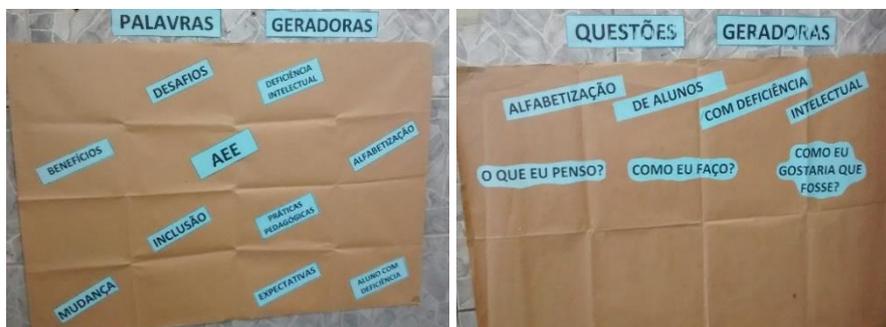
Nossos objetivos eram de, a partir das falas das professoras, convidá-las a um olhar sobre a própria prática elencando desafios, possibilidades e ainda inferir sobre os sentidos que envolviam a presença e o ensino ao estudante com DI. Além disso, estreitar a relação entre pesquisadora e professoras participantes.

O planejamento foi o mesmo para todas as professoras, que foram conduzidas a falarem sobre diferentes aspectos do contexto escolar, a saber: benefícios e desafios (sobre a inclusão de estudantes com deficiência em sala de aula), deficiência intelectual, AEE, alfabetização, inclusão, mudança, práticas pedagógicas, expectativas, estudantes com deficiência.

Inicialmente, explicamos a cada professora os objetivos deste momento e porque era realizado individualmente. A partir das palavras geradoras, as professoras puderam expor seus sentidos e significações quanto ao processo de inclusão. Em seguida, solicitávamos que escolhesse uma primeira palavra e traçasse relação com suas experiências e atuação em sala de aula, principalmente quanto ao seu estudante com DI. Para ilustrar, tomemos como exemplo a professora Danaus que iniciou sua fala a partir da palavra “expectativas” para expor as angústias que sentia quanto à aprendizagem de seu estudante com DI, relatando que muitas vezes vivenciava o sentimento de fracasso nesse processo.

Já as questões geradoras abordavam especificamente a alfabetização de estudantes com DI: “*O que eu penso?*”, “*Como eu faço?*”, “*Como eu gostaria que fosse?*”, e as professoras respondiam cada uma das questões na sequência apresentada. (FIGURA 7).

Figura 7: Cartazes utilizados durante as sessões reflexivas individualizadas



Fonte: registro da autora (2017)

Segundo reflexões de Melo e Campo (2008) a partir da abordagem histórico-social, estas significações e sentidos tem relação direta com o modo como conduzem suas práticas, conforme refletem (p.294):

Durante a sua vida, o homem assimila as experiências produzidas socialmente por intermédio da aquisição de significados. A significação exerce, assim, a função de mediadora na assimilação da experiência humana pelo homem. A apropriação destes significados dependerá do sentido subjetivo que cada indivíduo imprime a eles, sentido esse que se cria na vida e na atividade social desse indivíduo. Isto quer dizer que, o sentido da ação torna-se consciente, quando há uma relação objetiva entre o que impele o indivíduo a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Ou seja, quando há uma relação entre o motivo e o fim da ação.

Partindo desse entendimento, estas sessões individualizadas possibilitaram uma aproximação com as concepções que norteiam as práticas pedagógicas das professoras e que conduziram a primeira sessão reflexiva coletiva na problematização das questões que envolviam a alfabetização de estudantes com DI com a intenção de, em colaboração, as professoras pudessem reconhecer aquelas questões como suas, levando à uma implicação para o planejamento de ações para a solução dos problemas.

As falas foram registradas em vídeo, posteriormente transcritas, categorizadas para que pudessemos acompanhar durante e no término do percurso, quais concepções iniciais permaneciam e quais seriam ressignificados.

3.5.2.2 Sessões reflexivas coletivas

As sessões reflexivas propostas neste estudo tratavam de encontros entre as professoras participantes, com objetivos comuns, para dialogar e buscar soluções sobre as problemáticas do cotidiano escolar que elas compartilhavam. Nas experiências desenvolvidas com as professoras durante a realização destas sessões objetivamos favorecer o processo de reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes com DI e sobre a prática colaborativa entre as professoras, a fim de contribuir com o processo de formação das professoras participantes.

Jesus e Effgen (2012, p.21) argumentam que, para que se estabeleça uma ação docente que atenda à diversidade dos estudantes, é necessário o trabalho em redes de encontros. “Encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos, perspectivas avaliativas, pois, dessa forma, estaremos nos constituindo sujeitos coletivos”.

Ibiapina (2008, p.97) elucida que as sessões reflexivas:

São sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e de práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente.

De acordo com Zeichner (1993) e Ibiapina (2008), estas sessões reflexivas podem ser entendidas como estratégias a serem utilizadas quando se tem como finalidade a mediação reflexiva de professores sobre suas ações pedagógicas. Assim, estas sessões se constituíram como espaço e tempo para impulsionar a reflexão a partir do vivenciado e da colaboração, da fala e da escuta, associada ao processo de formação que emergiu das demandas das professoras envolvidas.

Concordamos com Bastos e Santos (2016, p.301) quando defendem que “o desenvolvimento de propostas de formação continuada que oportunizem aos docentes espaços de reflexão acerca da realidade cotidiana são fundamentais no processo de qualificação de práticas significativas dos professores”.

As sessões reflexivas coletivas buscavam propiciar estas redes de encontro entre as professoras com a intenção de problematizar a realidade, entender o papel de cada uma nesse contexto, compreender o próprio posicionamento e suas repercussões na ação docente, mobilizar conhecimento para refletir e mudar a própria prática pedagógica. Por isso, cabe esclarecermos que as sessões reflexivas coletivas não tinham o caráter exclusivo de formação continuada (ou em contexto) se entendida como atividade de teorização/discussão de textos

acadêmicos, mas também de escuta, de reflexões sobre o fazer pedagógico e o papel social junto aos estudantes com DI.

Nossa atuação como pesquisadora, nesta etapa, foi a de oportunizar durante os encontros ferramentas que colaborassem com estas reflexões e formações, para que repercutissem na atuação das professoras e nas relações estabelecidas entre elas.

No entanto, concordamos com Franco (2012) e Jesus, Vieira e Effgen (2014) quando discutem sobre a importância e as dificuldades de construir um espaço coletivo ou rede de colaboração que proporcione práticas colaborativas entre universidade e escola. A constituição desta rede permitiria alcançar o que as autoras denominam de “utopia realista”, a educação pública de qualidade para todos.

Para a superação das dificuldades de se estabelecer esta rede de colaboração entre pesquisadora e participantes, fomos nos inserindo no cotidiano das professoras, em seus espaços de atuação, escutando suas queixas e angústias, mas sempre esclarecendo que nosso papel não seria de dar respostas prontas às dúvidas apresentadas, mas destacando a importância do conhecimento e das experiências de cada uma no processo de estabelecer uma prática colaborativa entre elas que refletisse positivamente na alfabetização dos estudantes com DI.

No primeiro procedimento instituímos um espaço acolhedor, de cuidado e afetuoso (com música, lanche, presente e poesia), que favorecesse os momentos de diálogo e a constituição de uma relação de afeto, segurança e confiança. As sessões ocorreram na SRM, pois permitia a utilização de recursos tecnológicos, além de ser um espaço confortável (com ar condicionado) e mais distante do fluxo de movimentação dos demais professores e estudantes, evitando interrupções.

As datas, o tempo de duração e os temas abordados foram sendo decididos coletivamente, no entanto, o planejamento das sequências e dos materiais apresentados ficou sob nossa responsabilidade. Ao todo foram desenvolvidas 9 sessões⁵⁹, com uma média de duração de 3 horas/cada, além daquela destinada para a avaliação, que será apresentada na seção 3.5.3.

Ainda durante as observações, realizamos gravações das aulas das professoras para uma autoscopia⁶⁰, para que durante alguns encontros pudessem ser retomadas e

⁵⁹ Detalharemos a seguir, no quadro 4.

⁶⁰ Conforme Sadalla e Larocca (2004, p. 419) “A autoscopia vale-se do recurso de videogravação de uma prática, visando a análise e auto-avaliação por um ou mais protagonistas dessa prática. Por meio da videogravação objetiva-se apreender as ações do ator (ou atores), o cenário e a trama que compõem uma situação. O material

discutidas com o grupo. Como orienta Ibiapina (2008, p.81) “o videoteipe é usado nas sessões reflexivas coletivas com o objetivo de servir de recurso para as reflexões intrapsicológica e interpessoal”, estimulando os professores a analisar as aulas (suas próprias e dos colegas), examinando desempenho, “inclusive percebendo como seus parceiros veem sua prática, bem como aumenta o seu entendimento sobre o que e porque faz opções por determinadas ações” possibilitando a concretização de uma análise crítica sobre as práticas pedagógicas.

As sessões reflexivas coletivas foram imprescindíveis para uma aproximação entre professoras de SAR, e entre estas e a professora da SRM. As tensões iniciais apresentadas nas observações e nas sessões reflexivas individualizadas foram, aos poucos, dando espaço para uma relação pautada no respeito, na compreensão do outro e na parceria.

Estas sessões foram organizadas de acordo com os objetivos estabelecidos pelo grupo, que variavam entre formação teórica, reflexões sobre a prática e sobre o contexto escolar, planejamento de ações articulados com a escuta e cuidado consigo e com as demais. Os temas abordados nas formações foram: alfabetização, Planejamento Educacional Individualizado, Diferenciação curricular, O papel do AEE e o trabalho colaborativo.

Apresentamos, no quadro a seguir, os principais objetivos de cada sessão e as atividades e recursos utilizados.

Quadro 4 - Planejamento das sessões reflexivas coletivas

Sessões Reflexivas coletivas	Objetivos da sessão	Atividades/Recursos utilizados
1ª sessão	Discutir sobre a atuação pedagógica: por que sou professora?	- Apresentação do vídeo Prof ^o Clóvis de Barros sobre ser professor e discussão a partir da questão levantada; - A partir das impressões das professoras sobre o vídeo, identificar questões envolvidas com a atuação profissional.
	Construir a problemática em torno da alfabetização dos estudantes com DI e sobre a prática colaborativa; Propor soluções para as problemáticas apontadas; Despertar nas professoras o sentimento de	- Retomada das palavras e questões geradoras. Construção de uma árvore: as folhas representavam os problemas apresentados pelas professoras (tanto aqueles apontados nas sessões individuais quanto outros apresentados naquele momento). Para cada problema discutíamos sobre possíveis soluções, que eram representadas por flores. Estas flores atraíam as borboletas, que representavam as professoras envolvidas como responsáveis por semearem estas experiências nos demais espaços (Figura 8).

videogravado é submetido a sessões de análise a posteriori da ação os quais se destinam a apreensão do processo reflexivo do ator (ou atores), através de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas”.

	responsabilidade pelas mudanças propostas.	
	Refletir sobre o papel do professor na alfabetização de estudantes com DI	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de vídeo de Magda Soares sobre os níveis psicogenéticos de leitura e escrita e estratégias que favorecem sua aquisição; - Relato de uma mãe de uma criança com Síndrome de Down, comparando a experiência da filha com duas professoras, uma que considerava a presença da criança, e a outra que não considerava.
2ª sessão*	Conhecer a definição de Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e sua aplicabilidade	<ul style="list-style-type: none"> - Participação no planejamento coletivo da escola, em parceria com a professora do AEE, para explanação sobre as principais definições do PEI, modos de elaboração e apresentação de instrumental norteador; - Realização de estudo de caso a partir da realidade de um dos estudantes participantes da pesquisa.
3ª e 4ª** sessões	Realizar estudo sobre os estudantes com DI	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo sobre o desenvolvimento de cada estudante, identificando dificuldades e potencialidades a partir dos roteiros, observações em sala de aula e relatos da professora do AEE. - Reflexões sobre a importância do planejamento e da parceria com a professora do AEE;
	Elaborar PEI de cada estudante	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo os estudantes com deficiência intelectual: em parceria, definir habilidades e fragilidades; - Construção do PEI em colaboração entre professora de SAR, do AEE e pesquisadora, estabelecendo objetivos e estratégias necessárias para alcançá-las (APÊNDICE); - Preenchimento de instrumental norteador.
5ª sessão***	Ampliar conhecimento sobre Intervenções no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Formação sobre estratégias de leitura e escrita que favorecem a alfabetização de estudantes com DI; - Orientações e sugestões sobre o uso dos jogos do CEEL⁶¹ como facilitadores e motivadores da participação e aprendizagem dos estudantes com DI; - Sugestão sobre a elaboração de uma sequência de atividades de leitura e escrita a partir de um livro paradidático <i>A arraia que virou pipa</i>
6ª e 7ª	Refletir sobre a própria	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de vídeos de gravações das aulas realizadas

⁶¹ Jogos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e que fazem parte do material didático das professoras que atuam nos anos iniciais do ciclo de alfabetização. As professoras participantes deste estudo possuíam uma caixa na qual havia 10 jogos voltados para a alfabetização.

sessões	prática pedagógica e sobre a prática a partir dos vídeos gravados durante as observações (autoscopia)	durante as observações da pesquisadora em sala de aula; - Roda de conversa com as professoras de SAR e AEE para avaliação do que foi observado, apontando aspectos positivos e sugestões para avançar quanto a atuação junto aos estudantes com DI.
8ª sessão	Ampliar conhecimento sobre o que é e como realizar as diferenciações curriculares	- Entrega de material impresso para estudo: <i>Práticas educativas: adaptações curriculares</i> ⁶² para ser lido durante a semana para ser discutido posteriormente na sessão; - Discussão sobre o material, sobre diferenciação das práticas e sua aplicabilidade em sala de aula. Elaboração de atividades conforme os objetivos estabelecidos no PEI de cada estudante.
9ª sessão	Refletir sobre práticas pedagógicas e a necessidade de estabelecer uma reflexão constante sobre as mesmas; Compreender as funções do AEE no espaço escolar; Dialogar sobre as possibilidades de se efetivar uma prática colaborativa no contexto investigado.	- Leitura e escuta do poema <i>Eu sei, mas não devia</i> , de Marina Colasanti. A partir do poema, realizamos reflexões sobre os costumes cotidianos e o quanto acabamos por não refletir sobre eles por se tornarem hábito, fazendo relação com a prática pedagógica do professor e a constante necessidade de reflexão; - Apresentação do vídeo <i>For the birds</i> , da Pixar, como ponto de partida da discussão sobre o olhar sobre as diferenças em sala de aula e das relações entre professores de SAR e SRM; - Discussão sobre o papel do AEE na escola e a prática colaborativa, com base nas orientações legais e artigos acadêmicos; - Reflexões sobre mudança a partir do poema <i>Mude</i> , de Edson Marques.

*Esta formação ocorreu durante o momento de planejamento coletivo na escola, por sugestão das professoras envolvidas. Assim, participaram o corpo docente e gestão escolar. A exposição e a discussão foram planejadas pela professora do AEE com a coparticipação da pesquisadora.

** Nesta sessão contamos com a presença de uma pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFC, Profª Ms. Francisca Mônica Silva da Costa, que foi responsável pelo planejamento e condução desta sessão em parceria com o grupo.

*** A 4ª sessão foi desenvolvida em 3 dias diferentes, um para cada estudante com DI. Em cada um destes dias para a elaboração do PEI, reuniram-se professora de SAR, professora do AEE e pesquisadora.

⁶² LEITE, L.P. Práticas educativas: adaptações curriculares. In: CAPELLINI, V.L.M.F (Org). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. Ressaltamos que junto com o material didático entregamos uma nota de esclarecimento sobre as terminologias utilizadas no material e novos conceitos aplicados.

Figura 8: Grupo reunido em SRM e árvore construída a partir das problematizações



Fonte: registro da autora (2017)

A realização das sessões reflexivas coletivas exigiu uma reorganização da dinâmica da escola, haja vista que não havia um horário no qual todas as professoras participantes estivessem em planejamento e, portanto, fora de sala de aula. A partir do calendário de planejamento, verificamos que as sextas-feiras pela manhã era o período que menos prejudicava a rotina de atividades. Ainda assim, duas das quatro professoras estavam em sala de aula e precisavam ser substituídas pelas coordenadoras pedagógicas e/ou diretora. Com isso, as sessões reflexivas não podiam ser uma constante devido a mobilização exigida dos profissionais.

No que se refere à participação das professoras envolvidas, estas demonstraram interesse, motivação, atuação efetiva, com questionamentos, opiniões, reflexões e, principalmente reconhecimento de suas principais limitações e meios de superá-las a partir das contribuições das colegas e nossas como pesquisadora.

Vale destacar que ao longo do desenvolvimento das 9 sessões reflexivas coletivas, retornamos em alguns momentos às salas de aula de cada professora a fim de identificar, através da observação, os movimentos de mudanças e permanências que se apresentavam na prática pedagógica das professoras de SAR.

A seção seguinte trata dos procedimentos de avaliação do processo.

3.5.3 Avaliação do processo

Na avaliação do processo verificamos a implicação das professoras, os reflexos das intervenções em relação às práticas pedagógicas das professoras de SAR para a alfabetização de estudantes com DI, a prática colaborativa entre professoras de SAR e AEE e a evolução do nível conceitual de leitura e escrita dos estudantes com DI. Para tanto

realizamos quatro procedimentos: a observação em sala aula, reaplicação dos roteiros com as professoras envolvidas, instrumentos de avaliação aplicados junto aos estudantes com DI e sessão reflexiva avaliativa, descritos a seguir.

3.5.3.1 Retomada das observações em sala de aula

Para verificarmos os reflexos nas práticas pedagógicas das professoras de SAR, as observações em sala de aula permaneceram durante a realização das sessões reflexivas e após seu encerramento. A continuidade das observações permitiu ainda identificar os movimentos de mudança tanto na atuação docente quanto na participação dos estudantes com D.I. Ao todo, foram realizadas 06 observações de cada professora neste período, com carga horária total de 36 horas. Para tanto, foi utilizado o mesmo roteiro de observação de práticas durante as observações iniciais, bem como registro em diário de campo e em gravação de vídeo.

3.5.3.2 Reaplicação dos roteiros de autorreflexão junto às professoras de SAR e SRM

Com o objetivo de identificarmos as percepções das professoras de SAR e de SRM sobre as próprias práticas, e como instrumento de confrontar os dados iniciais com os coletados após o processo colaborativo, reaplicamos os roteiros de autorreflexão com as professoras envolvidas. Do mesmo modo que foi realizado inicialmente, cada professora respondeu seu roteiro individualmente com as orientações da pesquisadora.

3.5.3.3 Reaplicação dos instrumentos de avaliação do nível conceitual de leitura e escrita dos estudantes com DI

Compreendemos que os possíveis avanços, permanências ou retrocessos apresentados pelos estudantes com DI quanto seu nível conceitual de leitura e escrita podem representar os reflexos da atuação da professora de SAR, da professora do AEE e do trabalho colaborativa desenvolvido entre elas, bem como das ações desenvolvidas nas sessões reflexivas coletivas. Para identificarmos esta relação, consideramos pertinente estabelecer confronto entre o momento inicial e da conclusão da pesquisa de campos, a partir da reaplicação dos instrumentos de avaliação apresentados na seção 3.5.1.3.

3.5.3.4 Sessão reflexiva avaliativa

Realizamos uma sessão reflexiva coletiva de encerramento, para que pudéssemos, a partir das falas das professoras, realizar avaliação do caminho percorrido, dos avanços e permanências, da implicação das professoras e ainda da possibilidade de manter a prática colaborativa entre as professoras nos anos seguintes. Avaliamos ainda a repercussão sobre a atuação de cada professora e as percepções sobre as possibilidades de aprendizagem e de alfabetização de seus estudantes com DI, além da atuação da pesquisadora.

Esta sessão apresentou a seguinte organização:

- a) Retomada das problemáticas iniciais: discussões sobre mudanças e permanências;
- b) Apresentação de vídeos com uma prática pedagógica de cada uma das professoras de SAR, após o processo colaborativo, para discussão/avaliação;
- c) Reflexões sobre a prática colaborativa e sua repercussão na atuação junto aos estudantes com DI em processo de alfabetização;
- d) Exposição das professoras sobre seu envolvimento neste estudo para sua atuação junto aos estudantes com DI em processo de alfabetização e para a prática colaborativa, e como é possível que as mudanças ocorram. A discussão partiu da pergunta que integra o título deste estudo: “*É possível mudar?*”.
- e) Escrita das professoras sobre seus sentimentos e avaliação sobre seu envolvimento na pesquisa.

Este último encontro coletivo teve um tempo médio de 3 horas e foi registrado por gravação de vídeo e registros fotográficos.

3.6 Procedimentos de análise dos dados

Para o tratamento dos dados adotamos a técnica de análise de conteúdo, com base no referencial de Bardin (2009) e Minayo (2004), semelhante a outros estudos que se utilizaram da pesquisa-ação (ALMEIDA, 2004; BRAUN, 2012; PLETSCHE, 2009a). Esta técnica adota a análise de conteúdo como tratamento dos dados e seu agrupamento em categorias. Elegemos este método por permitir a construção de categorias que representam a realidade investigada.

Como ponto de partida para esta análise, realizamos digitação de diário de campo e transcrição dos registros em áudio e vídeo para que fizéssemos uma releitura de todo material gerado. Ressaltamos que a análise das informações foi ocorrendo ao longo da coleta, principalmente para o planejamento das sessões colaborativas coletivas, para que seus objetivos fossem contemplando as necessidades que emergiram. A análise sistemática, contudo, com a categorização e refinamento dos dados, iniciou-se após a coleta dos dados e retomada dos registros.

Bardin (2009) orienta que a análise dos dados ocorra em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. De acordo com as fases que constituem esta técnica, os dados foram agrupados por categorias e sistematizados a partir da retomada dos objetivos da pesquisa e analisados a partir da articulação com a fundamentação teórica.

Na intenção de iniciar a organização dos dados em categorias, com a finalidade de ter uma visão ampla sobre as descobertas, elaboramos um quadro, construído a partir da verticalização pelos procedimentos elencados aos objetivos, que contemplava os primeiros passos da pré-análise. A fase de pré-análise se destina à “organização e sistematização dos dados em que ocorre uma retomada dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado, bem como elaboração de indicadores que orientarão as interpretações dos dados” (PLETSCH, 2009a, p.127). Para Minayo (1994) esta é uma fase de organização do material que será analisado.

Após o refinamento dos dados, realizamos sua triangulação, que trata do confronto entre os elementos que emergiram dos diferentes procedimentos e registros. Segundo Minayo (2012, p.625) “consiste em olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados de duas ou mais técnicas de coleta de dados e de duas ou mais fontes de informação”. Esta triangulação nos permitiu apontar as convergência e divergências entre as informações obtidas, e estabelecer conexões entre os dados.

Elaboramos quadros nos quais organizamos as categorias identificando semelhanças e diferenças e os exemplos práticos, que se constituíam das imagens e falas transcritas e registros em diário de campo que comprovassem cada uma das categorias estabelecidas. Diante desta elaboração, fizemos releituras e novas leituras para estabelecer a teorização dos dados.

No próximo capítulo apresentamos e analisamos os dados gerados nesta pesquisa. Nosso intento na construção deste texto de análise foi de demonstrar os movimentos de mudanças que foram se estabelecendo ao longo desta investigação. Para tanto, nos inspiramos

na perspectiva da mudança de Barbier (2007), por entendermos que ela não ocorre de modo súbito e inesperado, mas paulatinamente, se apresentando em *flashes* de mudança.

4 METAMORFOSEANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE SOBRE AS POSSÍVEIS PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo. (RAUL SEIXAS)

Metamorfosear, no dicionário⁶⁴ Aulete, significa “causar ou sofrer metamorfose, transformação, transformar (-se)”. Quando abrimos esta seção com esse verbo associado à prática pedagógica, há envolvida uma gama de sentidos e significados. Tratamos não apenas de um fim a ser alcançado, mas de todo o processo que envolve possíveis transformações. Referimo-nos às pessoas que estão envolvidas nesta prática pedagógica, e junto delas suas concepções, ideologias, crenças, ações, experiências de vida, vivências escolares, além de seu contexto social.

O trecho da música *Metamorfose ambulante*, de Raul Seixas, citada na epígrafe deste capítulo, demonstra nossa perspectiva empreendida neste estudo sobre o posicionamento das professoras acerca de suas práticas pedagógicas, e a disponibilidade de revê-las e ressignificá-las em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita de estudantes com deficiência intelectual. A partir do título desta tese, “*É possível mudar?*”, abordamos os possíveis posicionamentos das professoras – de permanecerem “na velha opinião formada sobre tudo” ou de se permitirem ser “essa metamorfose ambulante”.

Abrimos a discussão percebendo que o caminho percorrido pelas professoras ao longo deste estudo nos diz mais do que uma analogia entre o que era e o que passou a ser, mas ele nos fala sobre as manifestações de suas permanências e de mudanças que se apresentaram enquanto a prática pedagógica se metamorfoseava. Essas manifestações são processos contínuos, que não têm um fim com o término desta pesquisa e se perpetuam (ou até retrocedem) enquanto se exerce a docência.

Nesta pesquisa de doutoramento, com base nas observações e no discurso das professoras participantes, verificamos como vêm sendo desenvolvidas as práticas pedagógicas de professoras de sala de aula em relação ao processo de alfabetização de estudantes com DI. Por meio de um processo reflexivo de diálogo e formação, intencionamos discutir com essas professoras, em colaboração com a professora do AEE, sobre sua própria atuação e também

⁶⁴ AULETE, C. Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

acerca das estratégias que favorecessem a aquisição de leitura e escrita desses estudantes. De modo colaborativo, pensamos sobre elementos que envolvem a inclusão, a construção de práticas pedagógicas que propiciassem a participação e a aprendizagem desses estudantes, avaliando suas possibilidades de efetivação frente aos desafios presentes no cotidiano escolar.

Compreendendo todo o movimento que foi se delineando neste processo, este capítulo de análise e discussão de dados foi construído entendendo que, assim como a metamorfose de uma borboleta, o processo de mudança (e possíveis permanências) associa-se ao tempo, ao ambiente propício, às condições necessárias para que este ocorra. Contudo, esclarecemos que não partimos do princípio de que as práticas que as professoras desenvolviam junto aos estudantes com DI se caracterizavam como inadequadas, nem ainda que, com a participação dessas professoras na pesquisa, todas as questões levantadas seriam solucionadas.

Quando adotamos a abordagem metodológica da pesquisa-ação colaborativa, que propõe reflexão, diálogo, formação, pressupomos que essa dinâmica, de algum modo, reverberaria em ressignificação por parte das professoras e repercutiria em sua atuação, mesmo com a clareza que ocorreria diferentemente em cada uma das professoras de Sala de Aula Regular (SAR) participantes, embora sempre nos pautássemos na compreensão de que a mudança das práticas pedagógicas dessas professoras nem sempre ocorreria, até porque era preciso ficarmos atentas às permanências e aos sutis movimentos de possíveis mudanças.

Com isso, este capítulo se propõe a acompanhar esse processo metamórfico que cada professora envolvida foi vivenciando, cada uma ao seu tempo, respeitando suas realidades e pontos de vista, seus contextos, além dos entendimentos sobre a própria prática e suas relações com os outros sujeitos envolvidos, professoras, estudantes e pesquisadora.

Para a análise, consideramos as categorias que emergiram da geração dos dados abordando: (i) as concepções das professoras sobre elementos que definem o conceito de inclusão escolar, seus desafios, e a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual; (ii) o processo de colaboração e suas repercussões nas práticas pedagógicas das professoras de SAR; (iii) e as práticas pedagógicas e suas estratégias de ensino. Ou seja, as discussões enfocam as práticas pedagógicas a partir três vertentes: das concepções, da colaboração e das organizações em sala de aula. Dissertamos, assim, sobre como a alfabetização dos estudantes com DI tem sido compreendida e organizada na escola, em interface com a concepção colaborativa entre o ensino regular e a Educação Especial.

Em cada seção, buscamos apresentar e analisar o percurso inicial e os movimentos que se estabeleceram repercutindo em permanências e/ou mudanças. Para tanto, recorreremos

aos dados gerados durante as sessões individuais e coletivas reflexivas, as observações em sala de aula, a aplicação dos roteiros e a sessão de avaliação.

Para contemplar essa proposta, organizamos o presente capítulo em três seções. Inicialmente, na seção 4.1, intitulada *Inclusão escolar: o que dizem as professoras?*, refletimos sobre as concepções das professoras sobre inclusão e seus desafios e a alfabetização de estudantes com DI. Essa seção é composta por dois subitens: 4.1.1 *A inclusão é um direito, mas um direito a quê?* e 4.1.2 *Alfabetização de estudantes com DI a partir das falas das professoras*.

Na segunda seção, 4.2. *O Atendimento Educacional Especializado no contexto investigativo*, discutimos e analisamos o trabalho desenvolvido pela professora do AEE no espaço investigado a partir de duas subcategorias: 4.2.1 *O AEE e os estudantes com deficiência intelectual* e 4.2.2 *A interlocução entre professores de SAR e AEE no espaço escolar: movimentos para uma prática colaborativa*.

Na terceira e última seção analisamos os movimentos presentes do decurso da pesquisa na organização das práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização de estudantes com DI, abordando planejamento, organização de espaço e tempo, as interações, a organização das situações de aprendizagem, estratégias e intervenções e finalizamos com uma retomada sobre o percurso. Esta seção 4.3, *Os movimentos das práticas pedagógicas no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual*, está subdividida em 5 subcategorias, a saber: 4.3.1 *Os estudantes com DI: considerações sobre o planejamento*; 4.3.2 *Organização do espaço, agrupamentos e o tempo em SAR*; 4.3.3 *Interações no contexto das salas de aula*; 4.3.4 *Estratégias, intervenções e organização das situações de aprendizagem pelas professoras de SAR* e 4.3.5 *O que o percurso nos mostra*.

4.1 Inclusão escolar: o que dizem as professoras?

Considerando nossa abordagem metodológica de pesquisa-ação colaborativa, nosso primeiro movimento na escola como pesquisadora, após a apresentação do projeto às professoras participantes, foi o de buscar uma inserção no cotidiano escolar. Para isso, demos início às observações em salas de aula das professoras Anartia (1º ano), Danaus (2º ano) e Beltrão (3º ano), para nos apropriarmos do modo como suas práticas pedagógicas alfabetizadoras eram (ou não) constituídas junto aos estudantes com DI. Na medida em que nossa presença foi sendo naturalizada pela turma e pelas professoras de SAR, estas passaram a relatar algumas dificuldades para organizar uma prática que atendesse esses estudantes, e

ainda narrativas relacionadas às fragilidades cognitivas deles e, em suas narrativas, elas condicionavam essas fragilidades às questões biológicas da deficiência intelectual.

Nas observações que realizamos durante os atendimentos na SRM, ouvimos relatos da professora Claudina (AEE) sobre as dificuldades em efetivar uma articulação entre seu trabalho e o das professoras de SAR. Segundo a professora Claudina, essas dificuldades estavam relacionadas às concepções de algumas professoras de SAR sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, bem como sobre o papel do professor do AEE na escola.

Com base nos relatos das professoras, tanto de SAR como da SRM, percebemos a necessidade delas de falar sobre suas condições de trabalho e ainda sobre as relações que se constituíam, especialmente entre elas. Além disso, foi importante também entender os sentidos que envolviam a presença e a alfabetização dos estudantes com DI, assim como os entraves para que a colaboração entre ensino regular e AEE se estabelecesse.

Nesta seção, apresentamos e analisamos as concepções das professoras por entendermos suas implicações no processo de alfabetização de estudantes com DI. Por meio das observações em sala de aula e das narrativas de cada professora participante durante as sessões reflexivas individualizadas, geramos os dados iniciais sobre as concepções das professoras acerca do processo de inclusão que vivenciavam. Os dados gerados nesse primeiro momento foram retomados e discutidos durante as sessões reflexivas coletivas.

As narrativas das professoras foram categorizadas em dois temas centrais: inclusão e seus desafios e alfabetização de estudantes com DI. Essas subcategorias são tratadas nesta seção nos subitens 4.1.1 *A inclusão é um direito, mas um direito a quê?* e 4.1.2 *Alfabetização de estudantes com DI a partir das falas das professoras* demonstrando o movimento de mudanças e/ou permanência das professoras de SAR em relação às concepções iniciais.

4.1.1 A inclusão é um direito, mas um direito a quê?

A perspectiva inclusiva e a defesa do direito de todos à educação têm levado à escola o desafio de educar nas diferenças e a necessidade de se repensarem a organização educacional e as práticas que se constituem no cotidiano escolar. Flutuam, nesse cenário educacional, questões sobre para que, como e o que ensinar quando se tem estudantes com deficiência incluídos em sala de aula.

Para a superação dessa concepção da inclusão como um desafio, entendemos como necessária a garantia de condições para que os professores possam constituir uma prática colaborativa com base em uma constante ação-reflexão-ação que parta de sua realidade para que possam compreender e organizar seu trabalho docente em prol da aprendizagem de todos.

A abordagem metodológica da pesquisa-ação colaborativa, que conduziu nosso estudo, permite tanto a aproximação entre a universidade e a escola quanto a aproximação entre os participantes, principais interessados na discussão e na solução do problema. A colaboração entre docentes, e entre estes e os demais profissionais da escola, tem sido exígua na escola. Na pesquisa-ação colaborativa são possibilitados momentos de formação, de diálogo, de reflexões sobre o fazer pedagógico implicando seus principais interessados, partindo de sua realidade e se configurando no próprio espaço escolar. Essa sistematização busca proporcionar mudanças neste contexto.

Oliveira e Oliveira (2018, p. 16) apontam a formação no interior da escola como uma direção para pensarmos a práxis educacional, pois “representa a possibilidade de discussões provenientes da realidade concreta da escola e do processo formativo dos professores”, direcionando soluções pertinentes às dificuldades daquele cotidiano, impulsionando reflexões a partir de uma formação mediada entre pares mais experientes. As autoras defendem que:

O pensar nas possibilidades pedagógicas, a partir da realidade concreta, vivida no dia a dia da escola, demarca um movimento essencial na relação educativa, o que pode permitir compreender os limites das circunstâncias históricas, mas, ao mesmo tempo, caminhos alternativos para o ensino na diversidade e, ao pensar novos caminhos, concretizar novas práticas nas relações de ensino e aprendizagem.

Os momentos vivenciados nas sessões reflexivas coletivas, conduzidas pela troca entre os pares e pelas discussões sobre os problemas daquele cotidiano relacionados à alfabetização dos estudantes com DI, permitiram pensar, colaborativamente, sobre os “caminhos alternativos para o ensino na diversidade”, como apontam as autoras supracitadas, configurando-se como um processo de formação no interior da escola.

Na busca por esses caminhos, fez-se necessário estabelecer discussões sobre concepções que se apresentaram nos discursos iniciais das professoras que se entrelaçavam com suas práticas pedagógicas numa perspectiva excludente, mesmo que ainda involuntariamente. Diante disso, a tentativa de reconhecimento e superação desses discursos sustentados pelas limitações e dificuldades, por parte das professoras, parte do objetivo de se pensar práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização de estudantes com DI. Como bem

explicam Vieira, Ramos e Simões (2019, p.3), “a maneira como os profissionais da educação significam os modos de ser/estar de estudantes com deficiência na escola regular” repercute em seu acesso ao conhecimento escolar.

Sacristán (2000) esclarece que as práticas dos professores se relacionam com o que o autor chama de significados, condicionados às suas experiências e formação, relacionados a um contexto social que condiciona a ação, por isso compreender os sentidos das professoras em relação aos elementos da inclusão contribuiu na análise das práticas pedagógicas que desenvolviam e na condução do percurso colaborativo.

Nosso entendimento sobre sentido se ancora numa perspectiva vigotskiana que compreende, sucintamente, o sentido da palavra como dinâmico e variável, conforme o contexto; e o significado como mais estável. Nas palavras do autor (VIGOTSKI, 2005, p.181):

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. [...] Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.

Neste estudo, entendemos que esses sentidos eram conduzidos pelo contexto social no qual cada professora estava inserida, assim como estes conduziam suas ações. Tal sentido era ainda atravessado por suas experiências de vida, os conceitos sociais hegemônicos nos espaços sociais, e sofria influência das experiências vivenciadas em âmbito profissional em que muitas situações se confrontavam. Como bem explica Cunha (1989, p.157):

O professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, **o professor é simultaneamente um ser em particular e um ser genérico**. Isto significa dizer que quase toda a sua atividade tem caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. No seu cotidiano, ele trabalha estas duas forças: **as que vêm da generalização de sua função e as que partem dele enquanto individualidade**. Nem sempre ambas caminham no mesmo sentido. Muitas vezes é do conflito entre elas que se origina a mudança de atitudes do professor. (grifos nossos)

Partindo desse conjunto, inserimos em nosso percurso metodológico a escuta sensível do grupo, proposta no primeiro momento, individualmente, para que cada professora se sentisse à vontade em falar sobre as situações e os entraves de seu contexto escolar. Inicialmente, para evocar esses sentidos, utilizamos dez (10) palavras⁶⁵ geradoras e solicitamos que as professoras expusessem suas compreensões. Nessas sessões reflexivas

⁶⁵ Inclusão, benefícios, desafios, AEE, deficiência intelectual, alfabetização, práticas pedagógicas, expectativas e mudança.

individuais, a escolha das palavras, assim como de sua ordem, ficava a critério das professoras.

Durante seus discursos, as professoras foram apresentando suas concepções sobre os elementos que envolvem a inclusão. Depois de transcritas, percebemos que as concepções poderiam ser agrupadas em quatro (4) categorias: inclusão e seus desafios, alfabetização de estudantes com DI, AEE e práticas pedagógicas. Em cada categoria reagrupamos as falas, a partir de duas concepções: favoráveis e desfavoráveis (QUADRO 5). A partir dessas concepções, fomos delineando as questões que se interligavam com a prática pedagógica das professoras de SAR para serem levadas às discussões nas sessões reflexivas coletivas.

Quadro 5 – Categorização dos discursos iniciais das professoras participantes

Categorias	Concepções favoráveis	Concepções desfavoráveis
Inclusão e seus desafios	Garantia de direito do estudante; Participação e aprendizagem (tentativas de promovê-las); Desejo de mudança; Sentimentos de alegria e prazer.	Ênfase na socialização; Participação e aprendizagem (quando não eram promovidas); Falta de formação (despreparo); Falta de recursos; Falta de apoio.
Alfabetização de estudantes com DI	Possibilidades dos estudantes de aprender.	Impossibilidade gerada pela deficiência intelectual Falta de formação (despreparo);
AEE	Interesse da professora do AEE em colaborar; Importância do apoio oferecido aos estudantes; Articulação com a família.	Dificuldade em estabelecer diálogo; Falta da sistematização da colaboração; Articulação com a família.
Práticas pedagógicas	Iniciativas das professoras; Angústia das professoras; Desejo pela mudança; Reconhecimento de que precisavam ser qualificadas para atender a diversidade.	Falta de conhecimento sobre como organizar as práticas pedagógicas para atender a diversidade (despreparo); Falta de investimento para a participação e a aprendizagem dos estudantes com DI; Falta de recursos; Medo de mudar e de arriscar; Tempo individualizado junto aos estudantes PAEE; Estudante com deficiência x os demais estudantes da turma; Planejamento flexível.

Fonte: elaboração da autora (2018)

Os discursos das professoras se apresentaram interligados às experiências que elas vivenciaram e ainda vivenciam nos espaços escolares. Os discursos favoráveis, como o reconhecimento do direito dos estudantes PAEE estarem na escola regular, a angústia que revela que a professora tem se importado com a presença e a aprendizagem de seu estudante, e o reconhecimento do trabalho desenvolvido no AEE demonstraram suas concepções construídas pelas vivências e não a reprodução de um discurso. Do mesmo modo, os discursos desfavoráveis podem estar relacionados com as demandas que a presença dos estudantes PAEE exigem dessas professoras.

Vejam, por exemplo, a situação da professora Anartia, responsável pela turma do 1º ano que era formada por 21 crianças, entre as quais três (3) apresentavam diagnóstico de deficiência: duas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Girassol com diagnóstico de Síndrome de Down (deficiência intelectual). O número de estudantes PAEE em sua sala de aula associado à falta de um estagiário de apoio⁶⁶ era uma experiência desafiadora para a professora, como relatou durante a terceira sessão reflexiva coletiva:

Porque, uma vez, eu tava com os três, eu vim até aqui [próximo ao portão de saída] e eu tive uma vontade tão grande de abrir esse portão e sair gritando (colocando as mãos na cabeça)... Olha, me deu uma coisa assim tão ruim, sozinha, sem poder fazer nada com os demais, aí, quando eu sentava um, o outro subia, com medo de um menino desse fazer uma arte com ele mesmo. Acho que eu vim até te chamar aqui [falando com professora Claudina]. Isso é muito desesperador. (Anartia)

Situações como esta vivenciada pela professora Anartia ainda são frequentes no cotidiano da escola regular: o número excessivo de estudantes PAEE em uma mesma sala de aula, sem que haja um profissional de apoio que auxilie professora e estudantes. Estas condições precárias de trabalho vividas pelos professores os colocam em situação extrema e os levam ao desânimo, à ansiedade, frustrações, provocando comumente a sensação de fracasso. Tal conjuntura reforça um discurso de que a inclusão deste público não recebe os devidos cuidados da administração pública através de políticas públicas que garantam condições adequadas. Assim, o problema não se centra na presença dos estudantes PAEE na escola regular, mas sobre os moldes como vêm ocorrendo este processo.

Seria possível que essa experiência gerasse nessa professora concepções desfavoráveis ao processo de inclusão? Até que ponto essas condições interferiam em seus sentidos e suas ações diante de seus estudantes com DI? As concepções dos professores sobre os elementos vinculados à inclusão têm sido objeto de investigação em diferentes estudos

⁶⁶ Na primeira quinzena de junho de 2017, a professora Anartia recebeu uma estagiária de apoio à inclusão em sua sala de aula. A estudante de nutrição ficava responsável por um dos estudantes com TEA, que apresentava maior comprometimento na alimentação, na locomoção e na higiene pessoal.

(BRAUN, 2012; BUZETTI, 2015; DANTAS, 2014; SANTANA, 2009; TELES, 2010; VIEIRA, RAMOS e SIMÕES, 2019) que, com frequência, têm apontado o sentimento de despreparo dos professores para atuar junto aos estudantes com deficiência e de isolamento, considerando a falta de apoio (seja da Educação Especial, seja da gestão escolar) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, além de uma tendência a uma concepção de que estudantes com deficiência intelectual têm dificuldade em aprender devido as suas características biológicas inatas. No cenário investigado, percebemos semelhanças em relação às concepções apontadas nos estudos mencionados, principalmente quanto à falta de formação e o sentimento de despreparo e à correlação entre deficiência intelectual e dificuldade na aprendizagem.

No estudo que Teles (2010) desenvolvera junto aos professores do ensino fundamental de Brasília (DF), investigando a construção de suas significações sobre a inclusão e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual, a autora identificou os significados atribuídos pelos professores a cinco temas: Formação profissional – despreparo para o trabalho; Inclusão – exige dos professores mobilização na busca de conhecimento e mudanças no fazer pedagógico; Escolarização – o trabalho deve ser individualizado, com tempo diferenciado (mais tempo); Deficiência – impeditiva; Fazer pedagógico – ênfase na falta, e não nas possibilidades dos estudantes. O quadro apresentado pela autora se aproxima do que identificamos nos discursos das professoras participantes, contudo, destacamos a seguir alguns movimentos de mudanças que já se estabeleciam.

No cenário investigado, identificamos elementos que demonstram um processo de transição através dos discursos das professoras que oscilavam ora para uma perspectiva inclusiva, ora para uma vertente excludente. Vejamos, por exemplo, que, nas falas a seguir, durante as sessões individualizadas, as professoras apresentam um discurso sobre a aprendizagem dos estudantes com DI que varia entre o possível e as dificuldades associadas à deficiência:

[...] o Girassol tem uma possibilidade que nós estamos perdendo. O que tá precisando é a gente trabalhar esse menino. Eu vejo que ele se desenvolve em outras áreas, mas, pedagogicamente, eu não tenho nada, porque aí tem também o limite dele. (Anartia)

Porque, até então, eu não sei muito da deficiência intelectual. O que eu posso dizer é que são aquelas crianças que têm um limite, né? Por conta da deficiência, tudo dele é mais limitado, mais lento. [...] O aprendizado dele é limitado, não igual dos outros. Ele vai aprender, sim, mas da maneira dele, no momento dele. (Danaus).

Porque o Lírio tem deficiência intelectual e demora mais tempo pra aprender [...] eu acho que o aluno com deficiência aprende. É mais difícil, mas depende também do professor, da família e do apoio. (Beltrão)

A partir das falas das professoras de SAR, podemos depreender que as professoras Anartia e Danaus demonstraram um discurso mais próximo das impossibilidades de aprendizagem desses estudantes com DI. A professora Anartia afirmou que “pedagogicamente, eu não tenho nada”, mas que Girassol seria capaz de aprender sobre outras áreas, o que nos remete à supervalorização, nas escolas, das habilidades intelectuais (PLETSCH, 2009a). Ainda assim, a professora Danaus mostrou um discurso (“aprendizado dele limitado”) que remeteu a uma possibilidade de aprendizagem, desde que fosse considerado o tempo diferenciado de que esse estudante necessitaria para aprender. A professora Beltrão apresentou um discurso mais pertinente às possibilidades de aprendizagem, mesmo ainda destacando as dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes com DI.

Na análise de Vieira, Ramos e Simões (2019, p.6), ainda permanecem narrativas de profissionais da educação ancoradas nas impossibilidades, associando o estudante com deficiência sempre ao “não” ou ao “só”, evidenciando incapacidades que são entendidas a partir dos laudos médicos e de uma construção social. Em estudos desenvolvidos por Braun (2012), Lunardi (2005) e Vieira (2009), os autores verificaram que uma justificativa, por parte dos professores, sobre o problema da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual em relação ao conteúdo escolar se centrava nas limitações para aprender, e que estas eram impostas pela deficiência, e, portanto, eles não consideravam a organização do ensino como obstáculo para o acesso ao conhecimento escolar.

Por outro lado, Barbosa (2016, p.120) verificou que as professoras do ensino regular participantes de seu estudo, que propunha estratégias para uma articulação entre ensino regular e Educação Especial, apresentaram “uma predisposição interna e crença na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, distanciando-se de percepções baseadas no preconceito e estereótipos”. No entanto, a própria autora destaca que esta atitude é pouco comum, e que pode estar relacionada às experiências vivenciadas por estas professoras.

No cenário investigado, verificamos que as professoras de SAR apresentaram concepções ainda ancoradas nas dificuldades apresentadas pelos estudantes com DI condicionadas pelo diagnóstico médico que reforçam as justificativas de não saber o que fazer (VIEIRA, RAMOS e SIMÕES, 2019). Mas, como apontado anteriormente, apresentaram-se em um momento de transição, haja vista que foram evidenciadas as possibilidades de aprendizado desses estudantes, correlacionadas, inclusive, com a intervenção dos professores.

Na avaliação de Teles (2010), os professores, na escola regular, têm passado por um processo de transição entre práticas de exclusão e de inclusão a partir da chegada dos estudantes com deficiência. Essa experiência faz emergirem novos conflitos e, a partir deles, uma possibilidade de novas atribuições de sentido aos elementos vinculados à inclusão.

Concordamos com os autores (VIEIRA, RAMOS e SIMÕES, 2019, p.6) quando defendem que os professores precisam superar essa compreensão e entender a produção social da deficiência e como suas ações contribuem na manutenção dessa produção, por exemplo, “quando lançamos sobre os alunos um conjunto de prognósticos que evidenciam as suas impossibilidades, e não as suas potências de aprendizagem”. Esses conflitos e questionamentos vivenciados pelas professoras se tornaram motivadores ou de busca ou de se engajarem em pesquisas como esta, como bem ressaltou Lustosa (2009) sobre o reconhecimento da necessidade de ajuda e o desejo de mudança como motivadores.

A inclusão seria, então, um direito a quê? Percebemos algumas aproximações entre as concepções das professoras. Inicialmente, seus discursos nos mostraram que a inclusão é um direito do estudante PAEE de estar na escola, e todas elas defenderam que esse direito precisa ser garantido. Elas afirmaram que as políticas públicas ainda não se efetivavam satisfatoriamente, pois faltavam condições para que a escola empreendesse esforços e garantisse a aprendizagem desses estudantes.

A inclusão é um direito deles de “tá” na escola, na sala de aula. Tem pais aqui que fazem cara feia, mas eles têm os mesmos direitos que os filhos deles têm. Eu me sinto bem como pessoa com a presença deles, mas, como profissional, eu fico assim... Agora, assim, dizer que é como tem que ser não é. Porque eu vejo os avanços dele, mas, assim, teria que ver a parte da atividade. O que é que eu posso fazer? (Anartia)

A inclusão, ela deveria, assim, como eu posso dizer? Tá acontecendo? Tá, ele tá em sala e tudo. Tem esse direito garantido. Mas precisa ter mudança, o sistema precisa pensar mais nisso, deveria ter um olhar em relação a isso. Porque num é só a gente aqui na sala. (Danaus)

A inclusão é um direito de todos de estar na escola. Mas eu vejo que ainda precisa avançar, porque garante o direito de tá na escola, mas e o nosso direito de ter condições pra trabalhar com esse aluno? Não é só mandar ele pra escola. [...] Mas eu tenho aprendido com eles aqui. E eu vejo que não são só eles que precisam de apoio. (Beltrão)

À medida que as discussões ocorriam durante as sessões reflexivas coletivas, a essa concepção inicial de inclusão foi sendo agregada a defesa pela participação e aprendizagem desses estudantes, implicando em um maior envolvimento das professoras, mesmo que em proporções diferentes, de modo mais significativo nas professoras Danaus e Beltrão, e ainda menos frequente em relação à professora Anartia. Ainda assim, para essas

professoras, a presença na escola, em sala de aula e no AEE, não é suficiente para afirmar que determinado estudante esteja incluído. É preciso ir além. As falas a seguir testemunham a compreensão das professoras sobre a capacidade de aprendizagem desses alunos, bem como sobre seu papel na docência, que deve acolher a todos:

Esse momento nos ajuda a compreender nosso papel. Saber o que a gente pode fazer pra ele avançar, pra ser verdadeiramente incluído. E eu sei que é difícil, porque tem vezes que você, vira e mexe, diz que é por causa da deficiência. Sem nem perceber, né? (Anartia – 6ª sessão reflexiva coletiva)

Assim, eu sempre acreditei que ele aprende e sempre tentei fazer alguma coisa que ele pudesse participar, porque ele só aprenderia assim, participando. Mas a minha dificuldade ainda é de dar, como eu posso dizer, essa condição. Mas eu não podia deixar ele lá isolado, sem fazer nada (Danaus - durante a 3ª sessão reflexiva coletiva).

Eu penso que o aluno com deficiência aprende; é, sim, capaz de aprender, de se alfabetizar, mas a gente precisa entender que leva um tempo diferente e que nem ele nem a gente consegue sozinho. A gente precisa de uma rede de apoio, de condições e recursos, mas também inovar as nossas práticas, fazer com que ele possa participar. (Beltrão – durante a 3ª sessão reflexiva coletiva)

Mesmo que os discursos fossem se constituindo de forma mais alinhada ao que preconiza a legislação nacional e internacional no tocante à inclusão, como garanti-la no cotidiano escolar? Inicialmente, nas sessões individuais, as falas das professoras tanto de SAR quanto do AEE nos mostraram ainda os desafios que elas identificavam para a garantia desse direito. Na primeira sessão reflexiva coletiva, quando listamos as dificuldades que emergiram dos discursos iniciais, as professoras pontuavam que alguns deles não dependiam de sua ação direta para superá-los. Sugerimos, então, que apontássemos quais eram e os definimos como sendo de dimensões externas e/ou internas.

Para essas professoras, os desafios de dimensões externas estão distantes de suas possibilidades em superá-los, como, por exemplo, as formações profissionais, espaços muitas vezes vazios na discussão sobre o tema da inclusão escolar; a presença dos estagiários de apoio em sala de aula; os recursos e as condições para a articulação entre sala de aula e AEE. Apesar disso, compreendemos que tais obstáculos não as isentam de lutar pela melhoria das condições de trabalho. Já os desafios de dimensões internas tratam da própria prática pedagógica e da subjetividade docente que vai se constituindo durante suas experiências em sociedade. Compreendemos que essa dimensão interna, que se manifesta na organização do trabalho docente e na atuação dos professores junto a esses estudantes, não se transforma com a legislação atual que garante o acesso e a permanência do público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular. Defendemos a importância de conduzir essa subjetividade docente a

uma discussão no sentido de viabilizar um olhar e uma ação mais próximos dos preceitos inclusivos.

A inclusão, assim, além da garantia de um direito, apresentou-se para essas professoras como um desafio na escola pela falta de condições e de conhecimento de alguns professores para que ela se efetive. Nas entrelinhas dos discursos, identificamos um posicionamento favorável ao processo de inclusão por todas as professoras participantes, embora ainda atrelado à recorrente questão da formação que não prepara os professores para atuar na diversidade, tornando-se um obstáculo no ensino.

Nas formações, tem colegas que a gente conversa que não sabem nem o que o professor do AEE faz e nem sabe do menino [com deficiência], o que ele faz, num sabe de nada. Ele vem, vai e volta, e tem professor que é indiferente. Tem até os que não aceitam se não tiver o estagiário. Isso é absurdo! As minhas condições são difíceis com esses três meninos em sala, sem estagiário, sem apoio, sem saber o que fazer com eles, mas eu nunca recusaria. Eu tenho é prazer de ver eles aqui, porque, no meu tempo, esses meninos ficavam tudo trancafiado dentro de casa, as famílias escondiam, e hoje, não: eles tão em todos os lugares, quem quiser achar ruim que ache. (Anartia – 1ª sessão reflexiva coletiva)

A inclusão tá acontecendo? Assim, ele tá lá! Ele tem o direito de estar lá... Eu vou fazendo o que eu acho que dá certo com ele, mas, assim, sem formação, fica muito complicado. Eu fico angustiada sem saber o que fazer. (Danaus – sessão individualizada)

Então, é ver que, quando ele tem acesso às oportunidades, ele tem como se desenvolver. Aí volta *p'raquelas* primeiras questões do começo do trabalho, você acredita? Porque, se não acreditar, você não vai mobilizar o seu trabalho, deixa ele de lado. Mas só acreditar não basta, precisa saber também, e nisso as formações poderiam ajudar. (Beltrão – 3ª sessão reflexiva coletiva)

Diante do exposto, como, então, essas concepções reverberavam na prática alfabetizadora? Como mobilizadora ou motivadora? Esse cenário nos mostra que também as professoras de SAR se encontravam em um movimento de aprendizagem no quesito inclusão, mas em momentos diferenciados. Esse contexto também reitera a necessidade de se porem em pauta, na escola, problemáticas como, por exemplo, uma formação que atenda às necessidades dos professores em relação à organização do ensino para que a perspectiva inclusiva se efetive.

Mesmo diante dessas questões, ainda assim, a professora Claudina avaliou que a inclusão na escola vinha dando passos importantes, embora ainda distantes da sua expectativa e do que preconiza a proposta de todos aprenderem na escola regular. Ela apontou a falta de abertura de alguns professores tanto para uma mudança de posicionamento diante da presença dos estudantes PAEE como também para o estabelecimento de uma interlocução com a proposta do AEE, como no caso da professora Anartia.

Ainda assim, a professora Claudina destacou que havia professores tentando utilizar estratégias que promovessem a participação e a aprendizagem desses estudantes e que a procuravam para pedir ajuda e sugestões de atividades, como no caso das professoras Danaus e Beltrão. Esse cenário revela um movimento de mudança que se constituía na escola, como demonstraram suas falas durante sessão individualizada:

Eu acho que tem muitos desafios, mas eu vejo que a mudança já vem acontecendo. Felizmente, eu vejo a realidade, talvez não no ritmo que a gente gostaria, mas a mudança eu já acho que vem acontecendo pra que a gente chegue a fazer a inclusão de fato. (Claudina)

Com relação aos desafios com os professores, eu vejo a dificuldade de abertura de alguns [...] A Anartia eu vejo mais dificuldade de abertura. Quando eu vou conversar, ela quer desabafar. Porque, invés dela *tá* aberta pro que você fosse tentar somar, fazer um trabalho colaborativo, nunca tinha condição naquele momento. Eu espero que agora a gente consiga conversar mais. (Claudina)

A Beltrão eu não vejo dificuldade dela em ver os meninos que estão incluídos como da turma. Eu vejo ela mais empenhada. Algumas vezes ela pergunta: “Claudina, e o Lírio, como é que a gente faz?”. Ela recebe as sugestões e experimenta. A Danaus também. (Claudina)

Para a professora do AEE, ainda era possível identificar, na escola, discursos e comportamentos dos professores e da própria gestão que refletiam uma compreensão de que os estudantes PAEE, mesmo que em sala de aula, eram de sua responsabilidade. As falas a seguir, da professora Claudina, durante sessão individualizada são um exemplo disso:

Às vezes fica uma situação complicada porque só eu como professora de AEE proponho. E isso requer a ajuda do grupo gestor, porque a fala não pode ser só minha, como se fosse só meu aluno. Vai ter momento que quem vai ter que falar com a família é o núcleo gestor, e não a professora do AEE. (Claudina)

Tem professor que chega e diz “mulher, se ele tiver que avançar, é com você lá, porque aqui não tem condições”, aí, quer dizer, como eu chego pra ver o planejamento desse professor, sugerir, vou observar a sala de aula, conversar com esse professor se ele já vem com esse discurso de que o aluno é só meu? (Claudina)

Nas falas da professora Claudina, ela fez referência a essa conduta dos professores de atribuírem a ela o papel sobre a escolarização. No entanto, em relação às professoras de SAR participantes deste estudo, não houve essa indicação pela professora Claudina. Nos discursos das professoras de SAR, não identificamos menção que atribuisse ao AEE a função de escolarização, o que podemos pontuar como um movimento de mudança dessas professoras quando comparamos a outros estudos, como o desenvolvido por Vieira (2009), no qual, para os professores participantes, a Educação Especial ainda era vista como ação substitutiva à escolarização em sala de aula.

Seguindo a elaboração sobre os desafios para uma prática pedagógica inclusiva, as professoras de SAR apontaram: a dificuldade de organizar suas práticas para atender os estudantes com DI e a turma toda, de elaborar um planejamento flexível e que atenda os diferentes níveis conceituais de leitura e escrita dos estudantes em sala de aula, a escassez de recursos materiais e humanos (como a presença de estagiário de apoio em sala de aula), a falta de formação numa perspectiva inclusiva, a dificuldade em empreender estudos e pesquisas individualmente, a forma inapropriada como ocorria a articulação com a professora do AEE e a exigência por resultados nas avaliações externas. Nas falas a seguir, observamos os aspectos relacionados aos desafios que as professoras de SAR foram apontando em seus discursos nas sessões individualizadas:

E outra coisa também: na parte de alfabetizar, **eu sozinha não vou dar conta**. Mesmo que tenha estagiário, sou só uma pessoa pros demais. E aí eu também não tenho material, **eu também não me preparei**, apesar de trazer coisa pouca, só na parte da pintura e da oralidade. (Anartia) (grifos nossos)

Não é só colocar junto com as outras crianças, tem que cumprir a lei de estar na escola, ok. Mas tem essa visão, não é só colocar. [...] As cobranças são muitas, **tem as avaliações externas**, mas **a gente precisa entrar em sala de aula verdadeiramente preparado** pra receber esses alunos e saber como se trabalhar. **E muitas vezes eu fico com ele, mas e o restante [da turma], como eu faço?** (Danaus) (grifos nossos)

Em relação ao AEE, **eu ainda não falei com ela sobre como fazer**, mas eu sempre que posso converso com ela, ela manda umas coisas interessantes, e aí surgem as ideias. **Sou aberta pras coisas que ela diz**, qualquer coisinha eu recorro a ela, mas **nem sempre a gente tem tempo**, porque, quando eu tô de planejamento, ela tá atendendo. (Danaus) (grifos nossos)

[...] às vezes, **enquanto trabalho com parte da turma, os outros acabam ociosos**, e isso atrapalha muito. [...] e eu **me preocupo com a avaliação**, porque sei que ele não consegue fazer como os outros, mas tem coisa que ele consegue. **A falta de recursos** também atrapalha, porque eu faço atividades, mas, muitas vezes, os recursos da escola não atendem. (Beltrão) (grifos nossos)

Mas eu acho que a gente, como professor, **precisa assumir o papel de pesquisador**, de procurar conhecer melhor, ler artigos, ver vídeos, buscar na internet pra compreender o que acontece em sala. E, pra isso, **também é importante a existência do AEE na escola**. Pela experiência que eu estou tendo aqui na escola, eu vejo como é importante, e **o esforço dela em ajudar**, não só no atendimento do aluno, mas, na nossa sala, **mas eu sei que nem sempre ela pode, a gente não tem tempo pra isso**. (Beltrão) (grifos nossos)

Neste contexto, as falas das professoras nos permitiram depreender resquícios dos pressupostos da Educação Especial, quando esta se configurava segregada e desarticulada do ensino regular, principalmente quanto à organização do ensino. Para as professoras de SAR, a presença do estudante com deficiência em sala remete à divisão entre estudantes que se enquadram no conceito de normalidade, para os quais o ensino é planejado, e estudantes que

se distanciam do padrão, para os quais são feitos ajustes, ou nem isso. Assim, com estes últimos, essas professoras acreditavam que precisavam ficar um tempo a mais, de forma individualizada, o que significa abrir mão dos demais, e essa dinâmica lhes causa desconforto, ansiedade e angústia.

Nesse sentido, compreendemos que as professoras em seu planejamento do conteúdo e das atividades, privilegiavam aqueles que respondiam às atividades e ao currículo proposto (BRAUN, 2012), o que gerava a compreensão dessas professoras de que a inclusão era um trabalho árduo.

Inferimos aqui dois passos importantes de serem destacados: o primeiro, que as professoras de SAR, de fato, não atribuíam ao AEE o papel de escolarização, assumindo a presença desses estudantes com DI em sala de aula; o segundo é o de que a maior questão que envolve as práticas pedagógicas dessas professoras é o manejo tanto no planejamento quanto em sala de aula. Esse saber pedagógico, ou a falta dele, gera o desconforto e a angústia citados por elas. Percebemos, em proporções diferentes, um conflito entre as concepções tradicionais acerca dos estudantes e o desejo em pensar outras estratégias de atuação que permitissem participação e aprendizagem deles.

Nas falas destacadas anteriormente, as professoras demonstraram que acreditam ser necessário o desenvolvimento de duas práticas pedagógicas em uma mesma sala de aula, exigindo dois planejamentos diferenciados, como, por exemplo, as atividades adaptadas, o tempo dividido entre a turma e os estudantes com DI. A professora Anartia sugeriu ainda recorrer a momentos individualizados (fora de sala de aula) durante o período em que planejava na escola, como demonstra em sua fala na sessão individualizada:

[...] se eu tivesse mais tempo assim, pra ficar com ele. A não ser que eu faça isso no meu meio [planejamento institucional], de acordo com a direção, dia de sexta-feira eu tirar pelo menos meia hora e ficar com ele, porque segunda eu mostrei umas palavras e ele identificou umas letras. Então, pra ele se alfabetizar, tá precisando de uma pessoa mais próxima a ele. (Anartia)

Eu acho que, pra dar uma melhorada no Girassol, é tirar ele um pouco da sala na hora de trabalhar com ele, eu tirar, mas não sei se isso daria certo. Eu ter um momento só com ele. (Anartia)

Mas eu acho que o que eu faço pra ele não surte tanto efeito, porque, pro Cravo avançar, eu tenho que *tá* exclusivamente ali com ele. Eu faço de forma geral, mas tenho que ter um tempinho pra ele. Será que eu tô fazendo certo? (Danaus)

Já a professora Danaus apresentava como desafio o tempo que precisa disponibilizar para apoiar Cravo nas atividades em sala. Essa situação, a nosso ver, não se configura como um comportamento intencionalmente excludente, pois seria conduzido pelas

próprias professoras, e não atribuído a outro profissional. No entanto, representa uma convicção de que um investimento individualizado promoveria melhores resultados, o que nos leva a identificar, por exemplo, um distanciamento da abordagem histórico-cultural que privilegia as interações.

As professoras alegaram ser difícil o gerenciamento do tempo dos estudantes com DI em relação ao dos demais estudantes da turma e do cronograma de conteúdo a ser desenvolvido em sala, o que nos remete novamente ao planejamento.

Klein e Hattge (2010, p.100) fazem uma pertinente reflexão sobre o tempo na escola, dividido entre o tempo escolar e o tempo do aluno, e afirmam que tal divisão exclui alguns sujeitos. Para as autoras, quando a escola normatiza o tempo, “determina uma aprendizagem comum a todos, ao mesmo tempo, no mesmo espaço e com os mesmos saberes” e produz uma bipartição dos estudantes entre os que correspondem a um ideário de aprendizagem, acompanhando o tempo escolar, e aqueles que não atendem e que, logo, têm um tempo diferenciado de aprendizagem.

Essa normatização do tempo, no entendimento das autoras, (re)produz a exclusão de estudantes com DI, por exemplo, do conteúdo escolar programático. Nos discursos das professoras de SAR, esse tempo é fator regulamentador da prática pedagógica, principalmente em relação à mediação junto aos estudantes com DI. Essa realidade nos mostra como a escola perpetua a meritocracia, privilegiando grupos (que conseguem acompanhar o tempo escolar) em detrimento de outros (com tempo diferenciado de desenvolvimento).

A implicação da família na escolarização dos estudantes com DI foi ainda apontada como um desafio pelas professoras de SAR Anartia e Beltrão e pela professora Claudina. Em geral, elas apontaram dificuldades de algumas famílias em aceitar o diagnóstico de seus filhos e, conseqüentemente, elas ofereciam pouco estímulo em casa e demonstravam baixa expectativa sobre a escolarização, como ilustram as falas a seguir nas sessões individualizadas:

O que tem dificultado mais o trabalho com Girassol é a família. Tem coisas que a mãe não quer que eu faça por conta da religião, e ela tem que dar mais importância à escola. Às vezes, parece que ela não quer que ele aprenda, que ele fique sempre criança. Eu disse a ela que ele vai crescer, e como é que ela quer que ele viva no mundo? Ela me disse que ele ia servir à igreja. Então, fica difícil sem a família ajudar também. (Anartia)

Sem dúvida, eu gostaria que a família participasse mais, que acompanhasse os filhos, que ajudasse nas atividades. Eu sinto que a família vem e cobra muita coisa, mas nem sempre ajuda, não faz seu papel, e a gente fica mais sozinha. (Beltrão)

Essa dificuldade de fazer contato com a família, de orientar, de estimular a autonomia da criança, que é necessária, mostrando pra ele [pais] que os filhos deles podem. (Claudina)

Concordamos com Braun (2012) e Lustosa (2009) quando destacam que muitos dos desafios que os professores apontam para a constituição de uma prática pedagógica inclusiva compõem a problemática da Educação Brasileira, de uma totalidade mais complexa, como a questão da falta de recursos e de formação que atenda as demandas cotidianas. A própria forma de organizar a prática pedagógica e lidar com os diferentes níveis conceituais de leitura e escrita, mesmo quando não há estudantes com deficiência em sala, apresenta-se como uma tarefa complexa, mas que ainda reflete indícios de uma concepção tradicional de ensino segundo a qual todos os estudantes devem desenvolver as mesmas atividades em um mesmo tempo.

No presente estudo, um primeiro movimento proposto nos momentos das sessões reflexivas coletivas foi o de reconhecermos aqueles desafios que poderiam estar em pauta e mais próximos de nossas possibilidades de resolutividade. Empreendemos, assim, o planejamento da primeira sessão reflexiva coletiva a partir da condensação dos discursos das professoras participantes nas sessões reflexivas individualizadas. Refinamos os discursos e levamos ao grupo palavras e frases que estavam relacionadas às concepções apresentadas. As palavras/frases utilizadas foram: “De quem é o aluno com DI?”; “O que é inclusão?”; “O que eu espero do aluno com DI?”; “O que fazer?”; “Estratégias e intervenções”; “tempo”; “aluno com DI X restante da turma”; “família”; “gestão escolar”; “angústia”; “medo de arriscar”; “acolhida”; “AEE”; “inovar práticas pedagógicas”; “avaliação”; e “reflexão”.

Coletivamente, durante a primeira sessão reflexiva do grupo de professoras, fomos elencando os aspectos positivos e os desafios (a partir das palavras e frases apresentadas) e as soluções (pensadas no coletivo) para se efetivar a inclusão escolar do aluno com deficiência. Todos esses elementos citados eram representados a partir da construção de uma árvore (FIGURA 9), entendendo o papel de cada participante e as interligações presentes no processo.

Figura 9 - Árvore montada pelo grupo



Fonte: registro da autora (2017)

O primeiro questionamento discutido foi “de quem é o aluno com deficiência?”. A partir desse, buscamos promover nas professoras uma tomada de consciência sobre sua atribuição diante da aprendizagem dos estudantes com DI que se vincula à dimensão interior, de atitude diante da presença deles em sala de aula. No decorrer dessa primeira sessão reflexiva coletiva, com duração aproximada de quatro (4) horas, retomamos as concepções a partir das palavras e frases apresentadas, discutimos sobre elas com a intenção de verificar o que era favorável, o que não era, e sobre onde poderíamos intervir. O diálogo⁶⁷ a seguir representa parte da discussão e dessa tentativa de conduzir ao reconhecimento:

P - Então, de quem é esse aluno com deficiência?

D - É nosso, né?

A - A nível de mundo ou de escola? A nível de escola, é nosso. Às vezes eu me torno uma pessoa que incomoda ou que fala muito porque o que eu passo, o que eu sinto parece às vezes que não é da escola.

D - É nossa responsabilidade, né?

B - Ele é da sociedade, mas é da escola quando tá na escola.

C - Ele é muito nosso mesmo.

P - Mas o que significa “ser nosso”?

C - Significa que a gente precisa pensar neles, no coletivo, mas também que cada uma assuma sua função com esses alunos. Eu faço meu papel, mas sozinha não dá. Cada pessoa, do porteiro à merendeira, precisa assumir sua responsabilidade sobre esses alunos.

D - Assim, pra mim, significa que o que eu faço com a minha turma tenho que fazer com ele. São todos meus alunos. O problema é que nem sempre a gente sabe o que fazer.

A - Com certeza, os meninos que tão vivendo a inclusão hoje vão ser outros adultos, diferente da gente, porque a diferença não vai ser tão estranha quanto ainda é.

D - A inclusão hoje é processo, é esse processo de transformação, a gente vai se adequando a essa realidade.

P - Por que, então, cada um desses alunos é “nosso”?

Nesta discussão, fomos almejando o reconhecimento de que esse pertencimento não significava apenas estar na escola, implicando-as no processo de ensino-aprendizagem

⁶⁷ Legenda: P – pesquisadora; A – Anartia; D – Danaus; B – Beltrão; C – Claudina.

desses estudantes. Ainda nesta sessão, retomamos a questão sobre a inclusão e a responsabilidade pela alfabetização dos estudantes com DI. Neste momento, a professora do AEE nos convidou a olhar esses estudantes anteriormente à deficiência, reconhecendo-os como pessoas, como observado em sua fala:

Eu acho assim, que, antes da deficiência, a gente deve lembrar que ele é um ser humano, é uma criança, é uma pessoa antes da deficiência. Então, como tal, ele compõe o meio social, seja aqui, seja fora dos muros da escola. Então, além da deficiência, a gente precisa ver o ser humano portador de direitos, cidadão como nós somos, e a gente aqui precisa fazer o exercício de se colocar um pouco no lugar dessa pessoa, no lugar da família, porque é uma mudança cultural. Porque, assim, foram feitas as leis pra garantirem esses direitos, mas, pra gente efetivamente tomar esse aluno como nosso, independente do lugar que a gente tiver ocupando, a gente tem que ir mudando essa cultura que a gente tem dentro da gente de exclusão. Respeitar o que é diverso, o que é diferente [...] é um trabalho de formiguinha, cada um se conscientizando no seu tempo e cada um ir fazendo a sua parte, mas, assim, exige uma modificação mesmo de visão. (Claudina)

A fala da professora Claudina suscitou no grupo uma reflexão sobre a atitude de cada uma diante de seu estudante com DI: o que eu faço para ele? O que eu faço com ele? Junto dessas, outras questões foram emergindo e as professoras foram reconhecendo que nem sempre elas mesmas consideravam aqueles estudantes como seus e pertencentes as suas salas. A discussão, aos poucos, foi saindo do olhar sobre a responsabilização dos outros para um olhar de cada uma sobre si mesma. As falas a seguir, durante a 1ª sessão coletiva, são exemplo desse movimento:

Se eu não acredito que aquele aluno aprende, eu não vou me mobilizar pra fazer nada por ele porque ele não vai aprender mesmo. A partir do momento que eu digo que ele aprende, a gente precisa entender que não tem um grupo de pessoas normais que aprendem ao mesmo tempo as mesmas coisas, e o outro grupo de alunos com deficiência que não aprendem. Eles apenas demoram mais a aprender. (Beltrão)

Então, a partir do modo como ele responde à atividade, eu posso perceber o que ele evoluiu e o que ainda precisa avançar, mas, junto com a atividade, eu preciso pensar na intervenção. A atividade sozinha não vai dar conta de atingir a meta pro aluno. Qual é o papel do professor? A gente não pode ficar o tempo todo com ele na aula, mas também não dá pra não fazer nada. (Danaus)

Porque não é só com o menino com DI. Se eu tenho outro aluno que tá no nível pré-silábico, então, eu tenho que pensar no que fazer pra ele avançar do nível que ele tá. Não dá pra fazer o que ele sabe fazer sozinho, é sobre aquilo que ele faz com ajuda. Eu não posso esquecer a minoria, digamos assim, se a maioria tá conseguindo fazer, mas tem um, dois, um pequeno grupo, eu não posso deixar esses pra trás. Eu preciso ter atividades diversificadas pra contemplar os níveis que os alunos se encontram, porque as turmas são heterogêneas, e não homogêneas. (Claudina)

O Girassol não gosta do livro. Se eu colocar o livro dez vezes na mesa dele, ele joga no chão, ele esconde. Mas será que só colocar o livro na mesa dele é suficiente pra estimular o interesse dele? (Anartia)

Mesmo apontando a inclusão como direito e passando a reconhecer que esse público pertence à escola regular e, conseqüentemente, aos professores, identificamos alguns contrapontos na prática pedagógica que era desenvolvida. As próprias professoras reconheceram fragilidades nesse quesito. Elas admitiram ainda que suas práticas pedagógicas para a alfabetização dos estudantes com DI exigiam mudanças, mas que estas se emparelham aos desafios que se impõem no cotidiano.

Não tenho dificuldade de trabalhar com ele, **mas, na prática mesmo, assim, eu não trabalho mesmo.** Minha maior dificuldade é essa, minha ansiedade **por não saber o que fazer pra ele pra alfabetização.** E ainda tem o tempo, porque **tem os demais pra dar atenção.** (Anartia) (grifos nossos)

Esse meu choro [a professora chorava enquanto falava] é por causa disso, **porque eu não sei como fazer.** [...] A gente precisava de mais suporte, de uma **formação que diga como a gente tem que fazer com esses meninos.** (Danaus) (grifos nossos)

Nas minhas práticas, eu busco por novas estratégias, mas, quando eu vejo que o aluno não participa, eu procuro pensar o que eu fiz: por que ele não participou? **Então, eu vejo que tem coisa ainda que eu preciso inovar.** (Beltrão) (grifos nossos)

As professoras Anartia e Danaus apontaram a importância da ação docente e questionaram a própria atuação. Elas reconheceram que suas práticas ainda precisavam avançar para atender todos os estudantes, e por isso elas compreendiam que a inclusão ainda não se aplicava em suas salas de aula no modo como recomenda a legislação.

Na avaliação da professora Anartia, a falta de conhecimento era um dos obstáculos da sua prática, e por isso não desenvolvia nenhuma atividade relacionada à leitura e à escrita para Girassol. Por outro lado, as professoras Danaus e Beltrão revelaram que se preocupavam com a aprendizagem de Cravo e Lírio e tentavam contemplar seus estudantes durante as atividades desenvolvidas, mas ainda com dúvidas sobre se o que faziam era o mais adequado. Na análise de Perrenoud (2001, p.67-68), a partir do discurso atual de democratização do ensino, “poucos professores ainda ignoram que as crianças chegam às escolas com capital linguístico e cultural muito variável, e que um ensino que não leve esse fato em consideração favorece os mais favorecidos”.

A fala da professora Anartia trouxe ainda um reconhecimento da ausência de sua implicação no processo inclusivo de Girassol em relação à aprendizagem, mas reforçou a justificativa de não saber como fazer, direcionando o problema novamente às dimensões externas. Para que esse cenário mude, as professoras indicaram a formação e o apoio, como observamos nas falas a seguir:

Em relação à alfabetização, eu acredito que ele tem condições de ser alfabetizado. Eu me deixo a desejar, mas tem outro lado: esse apoio que eu não tenho, que não é culpa de ninguém, mas do sistema, na verdade. (Anartia)

Eu inicio com a metodologia que é exigida pelo município, mas eu fico assim pensando “poxa, aquilo ali pra ele não tá fazendo sentido”. Eu sei que é meu papel como professora, mas a gente precisa de apoio pra ter essa mudança. Porque, nas formações, nós que temos esses alunos, a gente não tem um momento para dar orientação mais ampla. “Ah, vocês podem fazer assim, ter uma coisa mais focalizada pra esse público que nós temos”. (Danaus)

A professora Danaus era responsável pela turma do 2º ano composta por 23 estudantes, dos quais apenas Cravo era estudante PAEE, com diagnóstico de deficiência intelectual. Ao refletir sobre sua prática pedagógica, a professora relacionou suas dificuldades à falta de conhecimento sobre como conduzir a aprendizagem de Cravo, o que lhe gerava sofrimento, um sentimento de angústia por não conseguir promover os avanços esperados em Cravo. No entanto, tais avanços eram vistos pela professora em comparação à turma, e não como acompanhamento do processo do próprio estudante, fator que comumente reforça a concepção de que a dificuldade pertence ao estudante.

A minha preocupação é essa, fazer com que ele escreva, com que ele compreenda, que ele realize as atividades como qualquer outro colega. E, quando vêm essas provas de fora, dá dó, porque a gente não pode ajudar. Ele faz todo empolgado, mas marca por marcar, sem saber o que é a questão. (Danaus)

A turma da professora Beltrão, responsável pelo 3º ano, possuía 26 alunos matriculados, sendo dois deles com diagnóstico médico: uma com deficiência auditiva e que havia realizado implante coclear, e Lírio, de 11 anos, com deficiência intelectual associada a um déficit de atenção. Ao se referir à sua prática pedagógica, a professora afirmou que precisava avançar em alguns aspectos, principalmente em usar jogos e outros recursos mais lúdicos. E disse que o que ela tentava era acompanhar mais de perto o que Lírio fazia, além de outros alunos que “ainda não alcançaram o que se espera pro 3º ano”.

A partir desse momento de problematização, estabelecemos os temas a serem abordados ao longo das demais sessões coletivas reflexivas, a saber: o papel das professoras em sala de aula junto aos estudantes com DI; a importância de conhecer os estudantes com DI; diferenciações curriculares; reflexões sobre a prática pedagógica desenvolvida; o Planejamento Educacional Individualizado e seu papel no planejamento; o papel do AEE e a constituição de uma prática colaborativa. Nesse percurso, fomos pondo em evidência as concepções iniciais, os problemas e as possibilidades de solução para serem discutidas em grupo.

Compreendemos que, antes de pensar em soluções, precisávamos constituir o conceito sobre as possibilidades de aprendizagem destes estudantes conduzindo as professoras para uma compreensão mais ampla sobre a inclusão escolar, as atribuições de cada envolvido neste processo e a responsabilização coletiva. Ao longo dessas discussões coletivas, percebemos que a inclusão passava a ser compreendida pelas professoras não apenas como garantia de acesso à escola, mas também na possibilidade de aprendizagem, como podemos depreender do diálogo desenvolvido na 6ª sessão reflexiva coletiva entre as professoras Danaus e Beltrão:

- Eu sei que foi mudando, mas é estranho dizer sobre a nossa prática... (Beltrão)
- O olhar (Danaus).
- A gente acreditava que eles aprendiam, mas é como se hoje eu estivesse mais certa disso. (Beltrão)
- A minha angústia sempre foi dele não acompanhar os outros, mas eu vejo que ele aprende, ele adora participar de tudo. Se deixar, o Cravo toma o lugar dos outros, mas eu tenho outro olhar sobre a aprendizagem dele (Danaus).
- Eu sinto mais que eles estão inclusos⁶⁸. (Beltrão)

No entanto, destacamos que a professora Anartia apresentou apenas nuances iniciais dessa compreensão, haja vista a ênfase dela sobre o aspecto da socialização no sentido de inserir-se à cultura escolar. As falas a seguir são da professora Anartia em dois momentos, na sessão reflexiva individual e na 9ª sessão reflexiva coletiva. De acordo com as falas, podemos depreender que seu discurso apresentou nuances de mudança de “ele não consegue” para “é lento, mas pode avançar” quando se referia à aprendizagem, mas em ambas ela ressaltou a sua capacidade em aprender os hábitos do cotidiano escolar e de participar deles sem dificuldade.

Porque, assim, o lado da alfabetização talvez a gente não vai ter, como posso dizer, essa aprendizagem que a gente gostaria, até porque ele não consegue. Mas o lado social dele muda muito. (Anartia – sessão reflexiva individual)

O que eu vejo é que essas crianças, o desenvolvimento dele de aprendizado é lento, mas pode avançar, depende de outras coisas. Mas, gente, o social dele e outros aprendizados mudam muito, você vê a diferença. (Anartia – 9ª sessão reflexiva coletiva)

As sessões reflexivas coletivas possibilitavam diferentes reflexões e a construção foi se enveredando para um entendimento de ir além do “como fazer”, numa proposta inicial instrumentalista, como já expomos nesta seção. Tentávamos compreender o contexto para pensar em como elaborar e conduzir as estratégias e as intervenções.

⁶⁸ As professoras de SAR participantes deste estudo utilizavam três terminologias quando se referiam aos estudantes com DI: incluídos, inclusos e alunos com necessidades educativas especiais. Destacamos esse termo utilizado pela professora Beltrão, que aparece em outros trechos de sua fala, por nos remeter a uma situação de incômodo dela diante da presença dos estudantes com deficiência em sala de aula.

Neste subitem, apresentamos e analisamos os discursos das professoras de SAR em relação aos elementos que envolvem a inclusão, dos quais depreendemos concepções favoráveis e desfavoráveis que poderiam estar relacionadas ao modo como as práticas pedagógicas destas professoras eram organizadas e efetivadas em sala de aula quando havia a presença de uma estudante com DI. Além destas concepções, a prática pedagógica inclusiva exigia das professoras de SAR o reconhecimento sobre sua responsabilidade diante da garantia do direito dos estudantes com DI ao acesso ao currículo escolar, como o direito a aprender a ler e escrever, inclusive como uma ferramenta de acessibilidade ao conhecimento. Em relação a esta responsabilização, concordamos com Effgen (2017, p.146) quando assegura que:

[...] os professores constituem-se em um dos agentes que garantem ou não o direito à educação. Reiteramos que eles não são os únicos responsáveis pela garantia deste direito, mas há uma responsabilização que lhes pertence e é desta que queremos falar. Os professores precisam fazer a assunção desta responsabilidade em seu ato educativo para que ele seja marcado por sentidos e significados, ajudando o aluno a ampliar seu arcabouço de conhecimentos e, assim, simultaneamente, fazer a manutenção do vínculo social. É justamente no ato de aprender que o aluno se humaniza, portanto, essa é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada .

Ainda nesta seção, identificamos os movimentos de mudança e permanência que as concepções sofriam enquanto eram desenvolvidas as sessões reflexivas coletivas. Sucintamente, verificamos que as professoras de SAR se encontravam em um período de transição, pois ora as concepções se apresentaram favoráveis, ora desfavoráveis, como, por exemplo, quando se referiam às possibilidades de aprendizagem dos estudantes; e que algumas mudanças foram se constituindo ao longo do processo, como o reconhecimento da professora Anartia sobre essa possibilidade de aprender conteúdos escolares de seu estudante com DI, da professora Danaus sobre o tempo individualizado que precisaria disponibilizar a Cravo para que este pudesse aprender, da professora Beltrão sobre as estratégias a serem utilizadas junto a Lírio. Para tanto, a constituição do grupo e a interlocução entre as professoras se apresentaram significativos. Ainda assim, permanências em relação às concepções desfavoráveis também foram identificadas, o que reitera a compreensão sobre as influências das experiências pessoais e profissionais de cada professora na constituição de sua subjetividade.

No subitem seguinte, abordamos as concepções relacionadas ao processo de alfabetização destes estudantes com DI, como a importância de conhecer o desenvolvimento

deles, considerá-los durante o planejamento e como lidar com uma turma que apresenta diferentes níveis conceituais de leitura e escrita.

4.1.2 Alfabetização de estudantes com DI a partir das falas das professoras

Mesmo diante dessa tomada de consciência das professoras de SAR sobre a necessidade de se garantir que esses estudantes aprendam, ainda assim, o desafio mais recorrente em seus discursos foi o de planejar e efetivar uma prática pedagógica que atenda a diversidade em sala de aula, principalmente no tocante à alfabetização. Diante disso, nas sessões reflexivas coletivas⁶⁹, abordamos a temática de conhecer os estudantes, a partir da proposta de elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como orientador do planejamento para turma, e outras estratégias que poderiam ser utilizadas em sala de aula que favorecessem o processo de alfabetização.

Na nossa compreensão, o PEI, mesmo utilizando o termo “individualizado”, não significa excluir o estudante do grupo, como explicam Marin e Braun (2013). De acordo com essas autoras, o PEI é um instrumento ou estratégia que pode ser adotada pelo professor de sala de aula, e ele deve ser elaborado de modo colaborativo. Nessa elaboração do PEI, é importante que o professor conheça as necessidades e potencialidades de seus estudantes, com ou sem diagnóstico, para que elas possam ser consideradas e atendidas durante o planejamento. Nessa perspectiva, o PEI possibilita ao professor a oportunidade de elaborar um ensino que atenda as particularidades sem empobrecimento do currículo, dando acesso à proposta sistematizada pela escola. Para que este ensino seja “bom”, Braun e Marin (2018, p.117) consideram que deve ser aquele que:

[...] prevê ações educativas, por meio de planejamentos bem estruturados, a partir do conhecimento sobre o estudante, com estratégias diferenciadas e recursos variados, de modo a atender a todos. E as pessoas que apresentam diferenças em seu aprendizado precisam, justamente, de um ensino que promova seu desenvolvimento.

Como citado na seção anterior, as professoras de SAR inicialmente compreendiam que a presença de um estudante com DI promovia uma partição da turma do seguinte modo: estudantes com deficiência que precisavam de um tempo maior de atenção e o restante da turma. Este aspecto pode ser identificado nas falas a seguir:

⁶⁹ Especialmente entre a 2ª e a 5ª sessões. Ver quadro 4 no capítulo 3.

Em que momento eu vou atuar com Girassol? Porque eu tenho que dar conta de 21 alunos. Aí, meu momento com ele é muito pouco, infelizmente, porque eu tenho os outros alunos que eu tenho que dar conta do aprendizado deles também (Anartia).

[...] mas é uma sala com 20 crianças, então eu tenho que dar conta daqueles outros 19 e tenho que dar conta do Cravo. Porque, pra mim trabalhar com o Cravo para avançar, eu tenho que abandonar os outros e tem todo o conteúdo que eu preciso avançar, que é exigido (Danaus).

Eu tento, mas sei que não é tão simples, porque o Lírio exige de mim o tempo, e que às vezes eu não dou conta por causa dos outros alunos em sala (Beltrão).

Perrenoud (2001, p.33) reconhece que problemas como os citados pelas professoras de SAR em dividir o tempo, manter a ordem, preparar atividades para todos e suas intervenções – muitas vezes, ineficazes – são reais e se relacionam com o desconhecimento das professoras em compreender “a força do grupo como lugar de educação mútua e de aprendizagem, através da comunicação e da cooperação”. Ainda de acordo com o autor, “tudo acontece como se o professor fosse a única fonte de aprendizagem”.

Diante do contexto apresentado é que, em comum acordo com as professoras, propomos a utilização do PEI como ferramenta para colaborar na elaboração dos planejamentos das professoras. Além disso, discutimos com as professoras de SAR que esse instrumento poderia contribuir para que elas conhecessem melhor seus estudantes e estabelecessem metas para sua alfabetização, favorecendo um ensino planejado, e não ajustado durante sua condução.

As professoras de SAR revelavam um sentimento de angústia quanto à aprendizagem e à participação desses estudantes com DI, sobre como fazer para que estes possam aprender, reconhecendo seus limites para atuar junto a esse público. Esses desafios vivenciados, principalmente “o que fazer?”, “como fazer?” ou ainda “como mudar?”, referem-se à organização da prática pedagógica para que se promovesse a alfabetização dos estudantes com DI. Para Marin e Braun (2018, p.120), a problematização do cotidiano da sala de aula e a atribuição de sentidos ao ensino elaborado para os alunos exigem que se pense em: “para que, para quem, por que e o quê. Tarefa complexa e inerente à atividade docente, que implica na elaboração de um planejamento que atenda a todos” (p.120). Para Oliveira e Oliveira (2018), os desafios da realidade têm promovido esse movimento nos professores em repensar sua prática pedagógica, mesmo que, muitas vezes, ainda de modo solitário.

Em relação às mudanças sobre a prática pedagógica, ressaltamos a presença de dois entendimentos. A professora Anartia apresentava a expectativa de que alguém lhe diria “como fazer”, como evidencia sua fala na sessão individualizada – “eu queria, assim, que alguém me orientasse como eu tenho que fazer com ele, dissesse as atividades que fossem

melhor” – enquanto a professora Beltrão apresentava posicionamento contrário ao dessa professora mencionada, na medida em que ela reconhecia que “o professor não pode ficar acomodado, esperando que alguém venha e diga como tem que fazer; ele precisa se mobilizar, buscar atualizar seu conhecimento”.

A professora Danaus oscilava entre o discurso de uma formação que orientasse como poderia ser feito – “a gente precisava de mais suporte, de uma formação que diga como a gente tem que fazer com esses meninos” – e sua iniciativa em buscar o conhecimento (“eu vejo uns vídeos, a Claudina encaminha uns interessantes, eu pesquiso atividades na internet, tô até pensando em uma especialização em Psicopedagogia”).

Em relação ao primeiro entendimento defendido por Anartia, identificamos, no estudo de Lustosa (2019), semelhante compreensão dos participantes de sua pesquisa em relação ao dessa professora do nosso estudo acerca de como fazer em sala de aula com esses estudantes. De acordo com Lustosa (2009, p.126) em seu estudo, as professoras participantes de sua pesquisa esperavam um “modelo prescritivo” com “soluções mágicas para os problemas que as afligiam”.

Na nossa pesquisa, no tocante à alfabetização dos estudantes com DI, houve uma flutuação nos discursos das professoras de SAR, como discutido na seção anterior. Esses discursos ora remetiam ao modelo médico, com ênfase nas limitações que vinculavam ao diagnóstico de deficiência intelectual, ora às possibilidades de aprendizagem, numa perspectiva favorável, mas associada a recursos, formação e apoio. As falas a seguir exemplificam essa flutuação dos discursos das professoras:

Eu vejo a capacidade do Cravo, vejo o jeito dele e tento puxar. É meu papel como professora. Tudo dele é mais lento, mais limitado, mas eu vejo a motivação e vou mudando umas coisas da metodologia e tento ficar mais tempo com ele pra ele conseguir. (Danaus)

A alfabetização é possível, sim. Eu vejo os avanços do Lírio, mas eu entendo o ritmo diferenciado dele, mas eu trato ele como os demais: fico atenta às dificuldades, mas também tento dar condições para avançar, porque vejo que ele consegue (Beltrão).

As frases “o tempo dele”, “apesar das limitações dele”, “ele não acompanha”, “a dificuldade dele de compreender” aparecem nos discursos das professoras Anartia e Danaus; enquanto a expressão “ritmo diferenciado”, mencionada por Beltrão, faz referência a uma perspectiva de um discurso social hegemônico ainda centrado nas impossibilidades e limitações associadas à deficiência. Tal discurso é semelhante ao que apontam (PAGANOTTI, 2017; SANTOS, 2016; SIMIONI, 2016; STELMACHUK, 2011;

VALENTIM, 2011) ao afirmarem que os professores ainda atribuem às limitações impostas pela deficiência uma impossibilidade de aprendizagem.

A expectativa das professoras de SAR acerca das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com DI, em geral, mostrou-se favorável, mas ainda justificada, em alguns momentos, pela dificuldade dos próprios estudantes devido às limitações impostas pela deficiência intelectual, o que nos leva a um questionamento sobre o que preponderaria na atuação das professoras: seria o discurso das possibilidades ou o das dificuldades?

Entendemos, assim como Glat (2018) e Soares e Carvalho (2012), que parte das limitações dos professores no desenvolvimento de suas práticas educativas junto a estes estudantes está no modo como a sociedade e a escola concebem seu desenvolvimento, atrelado a uma concepção de deficiência como sendo esta impeditiva e restritiva. A partir de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010), entendemos que essa concepção sobre os estudantes com DI, centralizada na falta, nas impossibilidades, pode resultar em uma prática pedagógica omissa em relação a esse público. Para uma mudança em relação a essas concepções, Soares e Carvalho (2012, p.110) sugerem como necessária a:

[...] desnaturalização da deficiência, de compreensão da construção social dos modos de sua expressão como indissociáveis dos modos sociais de sua significação, necessidade que se relaciona diretamente à questão de (trans)formação dos profissionais da educação para o trabalho com todos os alunos, inclusive os que têm alguma forma de deficiência como condição constitutiva de seu desenvolvimento

Braun (2012) explica que o discurso controverso dos professores em relação à aprendizagem e às concepções sobre deficiência intelectual integra o atual momento da escola, que avaliamos fazer parte de um processo de ressignificação dos conceitos e do investimento na aprendizagem desses estudantes. Contudo, é urgente que esse discurso seja superado, pois tais estudantes podem apresentar dificuldades ainda maiores do que aquelas previstas em relação à dimensão primária, de ordem biológica, devido à ausência da dimensão histórico-cultural.

Esse movimento de mudança para a constituição de um novo olhar sobre a possibilidade de alfabetização de crianças com DI vinha ocorrendo gradativamente também no cenário desta investigação, em proporções diferentes em cada professora participante, como constatado a partir de seus discursos que relatam a crença nas possibilidades de aprendizagem, mesmo diante das dificuldades (dos estudantes e também delas mesmas).

Isso apontou a premência de enfatizar, nos momentos de reflexão coletiva, a importância de conhecer os estudantes com DI. Nessa perspectiva, alinhamo-nos com Braun (2012, p.175) ao defender que as práticas devem partir do conhecimento dos estudantes, o que

exige saber “o que este aluno realiza, como realiza, quais condições, pois, de algum modo, ele o faz”, mesmo que não convencionalmente, como os demais. Como aponta Vigotski (2004, p.480), o ensino deve agir sobre o que a criança faz com ajuda, “que se encontra em processo de amadurecimento”. Ainda sobre o ensino, Vigotski pontua:

O sistema de ensino que se baseia apenas no método direto e exclui do ensino tudo que está ligado ao pensamento abstrato não só não ajuda a criança a superar a sua deficiência natural como a aprofunda, habituando a criança a um pensamento exclusivamente direto e abafando nela os fracos embriões do pensamento abstrato. [...] é precisamente por isso que a criança mentalmente retardada, se entregue a si mesma, nunca atinge o mínimo de formas desenvolvidas de pensamento abstrato, e a tarefa da escola é envidar todos os esforços e fazê-la avançar nessa direção, desenvolver nela aquilo que em si não está suficientemente desenvolvido.

Assim, o autor nos dá duas pistas importantes sobre a organização do ensino: conhecer não apenas o que o estudante com DI já sabe fazer com autonomia, mas, principalmente, o que ele faz com ajuda, a fim de promover atividades que o conduzam à abstração. Com isso, o ensino precisa ser diverso quanto às estratégias e aos recursos, e deve partir da singularidade desses estudantes e ainda se apoiar no pressuposto da interação.

Sobre suas práticas alfabetizadoras, as professoras Danaus e Beltrão afirmaram que tentavam promover a participação de Cravo e Lírio, respectivamente. As falas a seguir, durante as sessões individualizadas, revelam o que essas professoras afirmaram desenvolver com seus estudantes com DI:

Eu vou fazendo pelas orientações que a gente tem sobre como fazer de uma forma geral, mas que eu acho que, pra ele, não surte tanto efeito. Ele já tem o alfabeto móvel, ele já conhece as letrinhas, o vocabulário dele, as palavrinhas que eu trabalho com ele. São pequenas, são simples. Como a Claudinha tá trabalhando com ele a letra “B”, eu tô trabalhando as palavras com a letra “B”, mas aqui acolá já vou colocando palavrinhas com “C”, com “D” pra aumentar o repertório. Eu uso as imagens com ele nas histórias, peço pra ele recontar na frente, chamo na lousa. Ele faz as mesmas atividades, eu coloco sempre a mesma, mas eu tenho que ficar mais tempo com ele, e nem sempre dá tempo dele fazer tudo, porque demora mais. (Danaus)

Na prova de português, fui lendo pra ele e apontando com o dedo. A última palavra da frase era “pipoca” e ele tinha que marcar, aí eu “olha pra cá, me mostra onde tá a última palavrinha”. Ele apontou tudo, menos a última palavra. Aí eu li de novo, apontando: “Olhe pra cá, pro meu dedinho bem direitinho. Procure aqui qual é a última.” Ele não acertou. Mas é assim, é o desafio. É ele pensar. (Danaus)

Eu sei que Lírio leva um tempo a mais e que nem toda tarefa que é dada a turma ele consegue fazer, mas ele também não aceita fazer nada diferente dos outros, aí fica difícil trazer algo mais próximo dele. Então, eu sempre tento dar um apoio a mais a ele, estimular a confiança dele. Então, nos momentos de leitura, eu escuto o que ele fala, eu trago pra lousa, eu vejo o que ele tá fazendo e vou fazendo algumas intervenções. (Beltrão)

As professoras Danaus e Beltrão iam constituindo esse processo sobre aspectos que avaliavam pertinentes, ajustando seu planejamento durante o andamento em sala de aula. Segundo as duas, elas privilegiavam aspectos tais como a interação e a mediação e promoviam a participação de Cravo e Lírio nas atividades de leitura e escrita, as quais elas avaliavam não serem adequadas ao nível conceitual dos estudantes. Ainda assim, as professoras demonstravam empenho e investimento sobre o processo de alfabetização dos estudantes.

Enquanto isso, a professora Anartia reconheceu que sua prática junto a Girassol não enfatizava a alfabetização, como observamos em sua fala:

E aí eu também não tenho material, eu também não preparei, apesar de eu trazer coisa muito pouca, que é só na parte de pintura e também a parte da oralidade. Eu trabalho muito com ele o concreto. [...] Eu trabalho coordenação motora, a oralidade, algumas letras com ele, trabalhamos o lado social. Ele participa das atividades, tem o material dele, é como eu trabalho com ele, mas eu tô aqui, aberta pra uma ajuda, pra alguém me dizer o que eu posso fazer pra que ele chegue no final do ano, dentro dos limites dele, melhorado em parte da alfabetização, porque nós não trabalhamos esse lado em ele não. (Anartia)

Ele participa da parte, quando a gente tá fazendo a dramatização, ele participa de tudo. Ele só não participa da parte escrita e da leitura. O que falta ele mudar? É o comportamento, que, na verdade, ele não tem culpa. É o tempo que ele tá muito só, ocioso (Anartia).

Percebemos, em sua fala, que a professora Anartia não inseria Girassol em atividades de leitura e escrita, deixando-o a maior parte do tempo ocioso, o que, de acordo com Vigotski, dificulta ainda mais o desenvolvimento de suas funções superiores e o pensamento abstrato. Essa professora atuava desenvolvendo habilidades (coordenação motora e oralidade) que ela as considerava pertinentes para, posteriormente, iniciar o processo de alfabetização.

Tal compreensão sobre a alfabetização reflete resquícios de uma concepção tradicional sobre a aprendizagem da leitura e da escrita que conduz sua prática. Costa (2014, p.112) explica que esta é uma concepção baseada na necessidade do “desenvolvimento de pré-requisitos para a alfabetização”, entendida como um “processo cumulativo, no qual se supõe que as situações de ensino partem do fácil (letras e sílabas) para o difícil (palavras e texto)”. Índícios dessa concepção podem ser também observados quando a professora Danaus relatou trabalhar as letras, aparentemente de modo descontextualizado, numa perspectiva de progressão da dificuldade, do mais simples ao mais complexo, ou seja, partia de unidades menores para as unidades maiores.

Sobre a contribuição do AEE nesse processo, a professora do AEE reiterou sua compreensão de que os estudantes com DI são tão capazes de aprender como aqueles que não têm o mesmo diagnóstico, mas, para isso, as práticas devem ser organizadas a partir de uma clareza sobre em que momento do processo de alfabetização cada um dos estudantes se encontrava. Em SRM, a professora do AEE utilizava recursos tais como jogos, letras móveis, mas, principalmente, ela estimulava a elaboração de conceitos como antes e depois, ordenação e sequência, entre outros.

Na visão da professora do AEE, essas atividades eram necessárias para a apropriação do conteúdo escolar. A professora acrescentou que propunha atividades e jogos, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem, como atenção e memória.

O cenário nos mostra que o discurso evidenciava dois aspectos: 1 - a concepção da professora Anartia sobre a dificuldade de Girassol em aprender por consequência da deficiência intelectual, o que implicaria em uma prática que pouco se mobilizava para a alfabetização; 2 – o discurso com características mais favoráveis das professoras Danaus e Beltrão em relação às possibilidades de aprendizagem destes estudantes. Nesse último aspecto, as professoras afirmavam utilizar estratégias, mesmo que não planejadas, para promover a participação e a alfabetização dos estudantes com DI.

Outrossim, todas as professoras de SAR reconheceram que desenvolviam uma prática pedagógica que precisava avançar para impulsionar o processo de alfabetização de seus estudantes com DI. Tal reconhecimento foi identificado em proporções diferentes, a partir dos relatos anteriormente apresentados sobre o que as professoras desenvolviam em sala de aula.

Em todas as sessões reflexivas coletivas, a discussão sobre a alfabetização dos estudantes com DI e a organização das práticas pedagógicas eram retomadas. Nesta pesquisa, conhecer Girassol, Cravo e Lírio foi um exercício que guiou o olhar das professoras de SAR a enveredar por outros caminhos. Aos poucos, a capacidade de aprender desses estudantes era mais frequente no discurso das professoras.

É aquele ditado: o costume é que mata. Mas, fazendo uma relação com a sala de aula, né, a gente tá muito acostumada com o sistema, com as coisas que vêm e refletem na forma que a gente trabalha, entra no automático. Então, quando a gente se depara com nossos alunos que têm algumas necessidades educacionais, a gente acaba construindo outro olhar. Então, eu vejo que esse trabalho que a gente vem desenvolvendo, com Claudina e com você, tirou a gente um pouco desse costume em sala de aula, que tudo vem, a gente tem que passar, e acaba sem olhar pra esses alunos que estão em nossas salas e vê que eles tão aprendendo. (Danaus – 9ª sessão reflexiva coletiva)

Reconhecemos, a partir da fala da professora Danaus, que esses momentos de discussão e formação, partindo da realidade de cada professora e atendendo suas demandas, ia possibilitando um movimento de ruptura com o marasmo que se estabelecia, demonstrando disposição e vigor para ressignificação tanto das concepções quanto das práticas. As mudanças nas concepções e nos discursos das professoras de SAR, ainda que discretas, eram percebidas por todas. As professoras pareciam desconfortáveis com algumas situações, como, por exemplo, a participação dos estudantes em atividades, e, ainda, a evolução que apresentavam, o que consideramos uma movimentação para a mudança, mas que claramente ocorria em tempos diferentes.

Ao longo das nossas sessões reflexivas coletivas, verificamos que as professoras passavam a reconhecer os movimentos positivos que já se configuravam na escola e em suas práticas, bem como elas passaram a problematizar algumas questões e enveredavam para as possibilidades de ação através da colaboração. Desse modo, pareciam evidentes as mudanças, apesar também de algumas permanências em seus discursos e ações. De fato, estas sessões reflexivas coletivas viabilizaram a elaboração de novos discursos que implicaram em novas ações, entretanto, não foram capazes de alcançar todas as esferas propostas e ainda repercutiram diferentemente em cada professora.

Essa compreensão nos exige a condução da análise pelo que Vigotski (2004) chama de aproveitamento relativo, que se refere ao que cada professora foi assimilando em comparação consigo mesma, pois entendemos que, assim como os estudantes, as professoras apresentavam níveis diferentes de conhecimento.

Em suas análises sobre as mudanças de concepções das professoras, Lustosa (2009) aponta que a instauração da aprendizagem colaborativa entre os professores associada a uma formação em contexto, considerando a realidade vivenciada pelos professores, é fator que favorece as mudanças nas concepções iniciais. Ainda de acordo com a autora, quando os professores passam a investir em seus alunos, descobrem suas possibilidades de aprendizagem, o que gera novas mudanças e novos investimentos. Nesta mesma direção, Braun e Marin (2018, p.118) compreendem que, “quando os professores refletem sobre como ensinar pessoas com deficiência intelectual e buscam caminhos para isso, estabelece-se, neste contexto, um processo de (auto) formação”.

À medida que as discussões sobre alfabetização e estudantes com DI foram sendo desenvolvidas nas sessões reflexivas coletivas, inclusive nos momentos de autoscopia, as professoras Anartia e Danaus foram sendo provocadas a ressignificarem essa compreensão

inicial, ainda que em proporções diferentes. Na 9ª sessão reflexiva coletiva, a professora Danaus relatou:

Quando eu recebi o Cravo, eu já tentava mudar algumas coisas, não fazia como vinha nos planos, mas era do jeito que eu achava, como no caso de usar a letra bastão invés da cursiva, pra que o Cravo se inserisse na turma, participasse e entendesse o que tava acontecendo. Hoje eu entendo que eu já estava tentando incluir e, mesmo que eu continue dizendo que as formações precisam falar desses meninos, eu entendo que não vai ter um plano pra um e outro pro outros, nem que vai dizer como eu vou fazer. Aqui a gente foi vendo as estratégias que podiam ser usadas, o que a colega faz que eu posso fazer, ou as sugestões da Lilianne, da Mônica quando ela veio e da Claudina. Às vezes, a gente até já faz e nem reconhece isso. (Danaus).

Nesta mesma sessão, ao avaliar a sua prática, a professora Anartia fez um exercício de reconhecimento de mudanças, embora com um discurso ainda marcado por condicionantes, tais como: a dissociação entre teoria e prática, a compreensão de desenvolvimento do estudante para ter acesso ao conhecimento escolar e a falta de implicação da família. Desse modo, essa professora terceirizava as barreiras, mas também reconhecia ainda sua dificuldade em relação ao conhecimento na organização do ensino (teoria x prática), como evidenciamos na fala a seguir durante a 9ª sessão reflexiva coletiva:

Eu sei que eu reconheço que teve muita mudança, mas eu sei que, na aprendizagem mesmo, do conteúdo, ainda foi muito pouco. É que parece que eles têm que aprender os costumes da escola pra gente conseguir fazer alguma coisa com eles. [...] às vezes a gente quer trazer a teoria, mas, na prática, é completamente diferente, até porque a gente depende também dos outros. Agora, o problema ainda é a família, como o do Girassol, é a proteção exagerada. (Anartia)

A professora Anartia, por exemplo, reafirmava que Girassol era muito inteligente, enfatizando sua compreensão sobre a rotina da escola, sobre as relações sociais, mas ainda restrita quanto aos conhecimentos escolares. Contudo, depois que elaboramos PEI em colaboração com a pesquisadora e a professora do AEE, percebemos alguns movimentos da professora Anartia em sala de aula que reconhecíamos como anunciadores de mudança, como levar Girassol para se sentar mais à frente da turma, onde ela poderia interagir com ele. O discurso começava a ser representado, mesmo que, paulatinamente, no cotidiano da sala de aula. Tal fato nos conduz à reflexão de Omote et.al (2005) de que:

Na capacitação dos professores de séries iniciais do Ensino Fundamental, é essencial que lhes sejam oferecidas oportunidades não só para o domínio de métodos, técnicas e recursos de ensino, capazes de atender às mais variadas necessidades educacionais do seu alunato, como também para **a construção de uma concepção sobre o ensino e sobre o desenvolvimento e aprendizagem de seus alunos, uma concepção genuinamente acolhedora das diferenças apresentadas pelos alunos**. Tal formação implica a **revisão de seus pontos de vista e convicções** acerca dessas questões frequentemente fundados em estereótipos e preconceitos. (grifo nosso)

Decerto, as discussões propostas durante as sessões reflexivas coletivas puderam conduzir as professoras a verbalizar e a revisitar suas concepções que há tempos não eram intencionalmente acionadas, pois, como elas mesmas enfatizaram, os espaços de diálogo sobre inclusão se efetivam apenas nos planejamentos coletivos da escola, com um tempo restrito e com pouca oportunidade de troca entre os profissionais, ou em momento esporádico, quando a professora Claudina conseguia um tempo livre.

Compreendemos que essa ressignificação de concepções e sentidos por parte dos professores em relação aos elementos da inclusão se configura como um processo complexo, “por não se tratar apenas da criação de um novo modelo ou paradigma teórico conceitual, mas, sim, de uma reconfiguração, sobretudo subjetiva da nossa profissão” (GLAT, 2018, p.10).

Percebemos, assim, que mudanças e permanências se constituíram nas concepções e sentidos das professoras participantes ao longo do percurso colaborativo, mas estas se instauraram diferentemente. De modo sintético, para fins didáticos, apresentaremos individualmente as mudanças e permanências das professoras em relação aos temas aqui discutidos: inclusão e seus desafios e alfabetização de estudantes com DI.

Quadro 6 - Síntese de mudanças e permanências nas concepções da professora Anartia

PROFESSORA ANARTIA			
	INCLUSÃO	DESAFIOS	ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI
MUDANÇAS	Além do acesso, garantia de aprendizagem e de participação.	Reconhecimento da importância da prática colaborativa (apoio do AEE) e do apoio da estagiária de apoio à inclusão como favorecedores; Empreendeu estudos sobre os temas propostos nas sessões reflexivas coletivas. Necessidade de uma formação em contexto permanente na escola.	Discurso positivo sobre as possibilidades de alfabetização de Girassol; Menos ênfase à socialização; Consideração da presença de Girassol em sala de aula. Conhecer o estudante com DI.
PERMANÊNCIAS	As dificuldades de efetivar a inclusão residem em mudanças nas dimensões externas, pouco se referem às mudanças de dimensão interna. Ênfase aos aspectos de socialização (inserção na cultura escolar)	Falta de formação continuada sobre a temática (SME) dificulta sua prática pedagógica; Falta de recursos/materiais; compreende que a presença do estudante com deficiência em sala de aula exige duas práticas distintas; Responsabilização da família sobre a aprendizagem de Girassol.	As limitações do estudante devido à deficiência intelectual como condicionante da aprendizagem; Requer um tempo individualizado junto a Girassol; Preparação do estudante para ser alfabetizado (coordenação motora, desenho da letra, segurar o lápis) e para aprender;

			Falta de apoio da família.
--	--	--	----------------------------

Fonte: elaboração da autora (2019)

A professora Danaus, inicialmente, apresentava um discurso em defesa da inclusão, mas ela era descrente desse processo, pois avaliava que não havia condições favoráveis. Ela apontava dificuldade tanto nas dimensões externas como internas. Nas primeiras, ela apontava a falta de recursos, de apoio, e crítica constante às formações continuadas oferecidas pela SME que não consideravam a presença deste público em sala de aula. Em relação à segunda dimensão – interna –, ela demonstrava dúvidas sobre a organização do ensino, além de medo em arriscar, em mudar, e também o sentimento de angústia que a aprendizagem de Cravo lhe provocava.

O quadro a seguir sintetiza as mudanças e permanências as quais identificamos em seus discursos:

Quadro 7 - síntese de mudanças e permanências nas concepções da professora Danaus

PROFESSORA DANAUS			
	INCLUSÃO	DESAFIOS	ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI
MUDANÇAS	Exige dos professores de SAR implicarem-se no processo; É preciso acreditar para poder atuar junto aos estudantes PAEE.	O tempo dependia de como planejava as aulas; Reconhece a importância do trabalho colaborativo; Uma sala de aula composta pela diversidade; Menos medo em arriscar e mudar; Acessava conteúdos sobre o tema, principalmente vídeos pela internet; Necessidade de uma formação em contexto permanente na escola.	Reconhece que avançou a compreensão sobre o que e como fazer; Maior reconhecimento da capacidade do estudante com DI em aprender; Reconhece a importância de sua prática para este processo; Avanços ocorrem no tempo do estudante, mas precisam ser estimulados; Reconhece a importância de conhecer o estudante para planejar o que e como fazer; Menos angústia sobre como ensinar em turmas heterogêneas; Diferenciar estratégias, atividades e recursos, quando necessário.
PERMANÊNCIAS	Direito dos estudantes em estar na escola.	Crítica à ausência nas formações da SME de abordar a diversidade das salas de aula; Falta de recursos; Críticas ao sistema de avaliação externa.	Ainda relaciona algumas dificuldades à deficiência; Tempo individualizado junto ao estudante;

Fonte: elaboração da autora (2019)

Dando continuidade ao movimento de Danaus, vimos que ela demonstrava uma concepção favorável sobre a aprendizagem de Cravo, mesmo que ainda apontasse elementos

relacionados às dificuldades do estudante. Na sua concepção, a inclusão lhe exigia atuar, ao mesmo tempo, com duas turmas diferentes em sala de aula, e essa divisão dificultava a condução das atividades em sala de aula. O tempo foi apontado pela professora como um obstáculo, principalmente o tempo de aprendizagem de Cravo.

Nas discussões durante as sessões reflexivas, identificamos o envolvimento dessa professora nas atividades. Ela sempre se posicionava e considerava a fala das outras participantes. Esse comportamento demonstrava seu desejo em compreender a situação que vivia e como modificá-la. Nesse sentido, seu discurso foi ficando mais seguro, positivo, e cada vez menos marcado pelas dificuldades. O medo foi dando lugar aos movimentos de mudança em sala de aula, nas atividades propostas, nas mediações e interações, que serão mais bem discutidas na seção 4.2.

Na última sessão reflexiva coletiva, enquanto discutíamos o poema *Eu sei, mas não devia*, de Marina Colasanti, que aborda os hábitos, a professora Danaus relatou que seu maior ganho em participar da pesquisa foi o de ter a oportunidade de “deixar de fazer o que já tava acostumada”. Mesmo que no início parecesse difícil, naquele momento, ela reconhecia que mudar seu olhar sobre seus alunos tinha tornado seu trabalho mais leve. De acordo com a professora:

A gente precisa buscar, aprender, entender como adequar um material, como mudar estratégias, mas saber que é possível sim, mesmo que ele não aprenda nesse ritmo que a gente espera e, pra isso, eu preciso conhecer meu aluno, desde coisas simples, como colocar o Cravo em lugares que não desviem tanto sua atenção, como reconhecer a aprendizagem dele, sem comparar com os outros. Se, no primeiro encontro, só nós duas, eu falei nove vezes a palavra “angústia”, hoje ela já não me acompanha tanto assim.

Em relação à terceira professora, Beltrão, em seus discursos iniciais, ela já demonstrava maior segurança, se compararmos com as outras professoras, quanto à forma de atuação com Lírio. Constatamos que, das três professoras de SAR, ela era a que apresentava o discurso mais positivo sobre a possibilidade de aprendizagem de seus estudantes com deficiência e a que mais compreendia a importância de seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Para a professora, os professores precisam inovar suas práticas, pois “não se pode mais dar aula como antigamente”.

Em relação ao ensino, a professora Beltrão reconhecia a necessidade de saber o interesse dos alunos, de estar atenta às suas questões e refletir constantemente sobre o que faz, mas admitia ser ainda um desafio, principalmente pelas demandas de sala de aula e fora dela. De acordo com essa professora, faltavam tempo e parceria.

A inclusão se configurava para a professora Beltrão como um comprometimento profissional que lhe exigia conhecimento, a busca por novas estratégias. Mas dependia também de recursos materiais nem sempre disponíveis, e também da elaboração de um planejamento que contemplasse as necessidades de seus alunos, o que nem sempre se sentia capaz em desenvolver. A professora apresentou a seguinte reflexão sobre a inclusão:

Quando eu digo que eu tenho um aluno incluso, esse aluno tá mesmo incluso? O que significa dizer isso? E aqui diz [mencionando o texto lido] que ainda se resume, equivocadamente, com a presença dos alunos nos bancos escolares. Ele tá aqui na escola, mas realmente ele tá incluso? Essa reflexão, como professora de sala, tenho que fazer diariamente. Eu não tenho só o aluno com deficiência, mas também com alguma dificuldade, o que eu tenho que fazer pra que eles aprendam e se sintam inclusos na minha sala? Pra mim, isso significa tornar o currículo acessível.

O discurso revela uma preocupação da professora com a garantia da inclusão de seus estudantes, compreendida por ela como aprendizagem e participação. Assim como as demais professoras de SAR, Beltrão apontava a formação e o tempo para a interlocução com a professora do AEE como desafios, e acrescentava sua dificuldade em trabalhar com jogos de forma que toda a turma participasse.

Mesmo que identifique a alfabetização de estudantes com DI como um desafio, a professora Beltrão reconhecia que outros estudantes, mesmo sem nenhum diagnóstico, necessitavam também de um tempo a mais nesse processo. No entanto, ela acreditava na possibilidade de todos serem alfabetizados, recorrendo ao exemplo de Lírio como confirmação, mas admitia que isso exigia do professor a necessidade de assumir um papel de pesquisador, de mobilizar-se e de entender as dificuldades de seus alunos. Traçamos o quadro a seguir como uma síntese das mudanças e permanências das concepções da professora Beltrão durante o percurso colaborativo.

Quadro 8 - Síntese de mudanças e permanências nas concepções da professora Beltrão

PROFESSORA BELTRÃO			
	INCLUSÃO	DESAFIOS	ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DI
MUDANÇAS		Reconhece possibilidades de inovar sua prática pedagógica; Reconhece a importância do trabalho colaborativo a partir do apoio do AEE e do estagiário de apoio; Reconhece a importância da formação em contexto; Planejamento mais flexível. Refletir sobre a própria prática pedagógica.	Reconhece que avançou a compreensão sobre o que e como fazer, inclusive com estudantes com dificuldade na aprendizagem; Reconhece a importância de conhecer o estudante para planejar o que e como fazer; Reconhece a importância de sua prática para este processo; Reconhece a importância do estagiário de apoio à inclusão;

			Reconhece o avanço de Lírio e identifica as dificuldades para que sejam superadas na prática, e não como justificativas de imobilidade.
PERMANÊNCIAS	Reconhece como direito não só de estar, mas de aprender e de participar.	Dificuldade na utilização de jogos; Falta de recursos; Necessidade de estudar sobre o tema; Dificuldade de participação da família; Dificuldade em relação às avaliações externas.	

Fonte: elaboração da autora (2019)

Neste percurso colaborativo, os discursos da professora Claudinha se apresentavam em defesa do processo de inclusão com garantia de participação e aprendizagem, da implicação das professoras de SAR, e das condições favoráveis que pudessem colaborar com os professores. Em relação às possibilidades de aprendizagem dos estudantes com DI, suas concepções eram favoráveis e de credibilidade, sendo motivadoras das mudanças. Suas principais dificuldades estavam relacionadas à sua atuação em relação à abertura dos professores, ao apoio da gestão escolar e ao isolamento em relação aos demais profissionais da escola. As relações com os demais professores eram marcadas, em parte, por tensões e em parte por acolhimento. A professora reconhecia que sua expectativa diante da inclusão dos alunos PAEE muitas vezes era maior do que as possibilidades das professoras, o que gerava mal entendido que repercutia nas relações.

A participação da professora do AEE nas sessões reflexivas coletivas contribuiu para a discussão por apresentar um olhar positivo sobre os percursos dos estudantes, conhecimento sobre possibilidades, orientações sobre a organização da prática, de estratégias e de uso de recursos. Para a professora, possibilitou-lhe acessar as principais questões das professoras quando envolvem a prática, além de reconhecer as dificuldades que essas professoras vivenciam em sala de aula. Desse modo, essa experiência para a professora do AEE contribuiu para a produção de um discurso menos hostil e crítico, e também fez com que ela assumisse um posicionamento mais paciente em relação aos tempos das professoras de SAR, assim como o reconhecimento dos esforços que as professoras de SAR iam enveredando. Desse modo, ao longo das sessões reflexivas, verificamos que as relações foram sendo fortalecidas, contribuindo para as interlocuções entre ela e as demais professoras da SAR.

Constatamos que os posicionamentos da professora Claudina colaboraram no processo de ressignificação das professoras de SAR, principalmente porque elas compartilhavam a mesma realidade, e por isso vivenciavam dificuldades em comum.

Identificamos, assim, que as mudanças foram se constituindo diferentemente em cada uma das professoras, o que relacionamos aos diferentes tipos de conhecimento, de experiências, ao tempo de atuação e à própria disponibilidade à mudança. À medida que a interlocução entre a sala de aula e as discussões promovidas nas sessões reflexivas ia avançando, novas nuances de mudança surgiam, entre elas a oferta e a qualidade da atividade que era oferecida, a promoção de interações entre os estudantes e a organização da sala de aula.

Destacamos ainda que as permanências nem sempre apresentavam uma conotação negativa. Vejamos, por exemplo, que a professora Beltrão já apresentava uma concepção de que a inclusão deveria garantir acesso, participação e aprendizagem em seus discursos na sessão reflexiva individualizada. Assim, a permanência neste contexto não se apresentou sempre como um fator desfavorável. Em outras situações, a permanência apresentou um caráter ainda desfavorável ao processo de inclusão dos estudantes com DI, como por exemplo, a permanência das professoras Anartia e Danaus, em diferentes intensidades, em associar a dificuldade dos estudantes com DI na elaboração conceitual às fragilidades cognitivas condicionadas às questões biológicas da deficiência intelectual.

A tomada de consciência sobre a importância de sua ação docente para o desenvolvimento dos estudantes com DI exigia das professoras que assumissem o ensino como ponto de partida para as interações destes estudantes com o conhecimento escolar, tarefa que para algumas ainda parecia árdua. Considerando os diferentes tempos das professoras, as diferentes repercussões dessas concepções nas práticas pedagógicas, e que a cada novo contexto novas demandas despontam é que nos posicionamos favoráveis à formação em contexto.

A escola inclusiva exige formação dos professores e conhecimento, e a interlocução com o professor do AEE e com os demais pares docentes se configura em um importante ponto de partida. Ainda que reconheçamos as mudanças, os desafios permanecem, sejam eles sobre as condições de trabalho, ou em relação às formações, ou ainda sobre as atitudes dos profissionais em relação à aprendizagem de estudantes com deficiência e a dificuldade em direcionar uma reflexão sobre a própria prática. Defendemos que o professor precisa conduzir seu olhar para o processo de ensino-aprendizagem, entender que este se constitui no coletivo e, para isso, ele precisa interagir com seus pares e elaborar

conhecimento. Por isso, os pequenos ajustes, mesmo que possam ser identificados como um movimento de mudança, não podem ser entendidos pelos professores como suficientes.

Na próxima seção analisamos o papel do AEE no processo de alfabetização de estudantes com DI a partir das discussões sobre a prática desenvolvida pela professora do AEE em SRM com estes estudantes e suas repercussões no processo de alfabetização em sala de aula; e também sobre a articulação entre esta professora e aquelas que atuam em sala de aula regular, identificando e analisando os movimentos que se constituíram para a efetivação desta prática colaborativa, bem como suas contribuições na constituição de práticas pedagógicas mais favoráveis à inclusão e à alfabetização dos estudantes com DI.

4.2 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto investigado

No Brasil, a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008) propôs a ressignificação do exercício da Educação Especial, na medida em que esta modalidade deixou de assumir um funcionamento substitutivo e distante do ensino regular e incumbiu-se de uma proposta de interlocução com o ensino comum, estando presente no espaço escolar principalmente pela oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na perspectiva inclusiva, sabemos que o professor de sala de aula é o responsável pela escolarização dos estudantes PAEE, enquanto o professor responsável pelo AEE atua de forma a “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

É exigido do profissional responsável pela SRM um leque de conhecimento para que atue diretamente com o estudante PAEE e também realize intervenções junto à família, interlocuções com os professores de SAR e os demais profissionais, e promover a interação entre os estudantes na escola. Suas atribuições são orientadas pela PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Resolução Técnica nº 04, de 2009, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

No contexto investigado, na discussão sobre o AEE, discorremos sobre duas dimensões: 4.2.1) O AEE e os estudantes com deficiência intelectual – a organização e as intenções deste atendimento com os estudantes com DI; e 4.2.2) A interlocução entre professoras de SAR e AEE no espaço escolar: movimentos para uma prática colaborativa – a dimensão sobre como (e se) se constituía no espaço escolar a interação entre professora do AEE e as demais professoras de sala de aula comum. Nesse mesmo subitem, tratamos sobre a colaboração estabelecida durante o desenvolvimento deste estudo através das sessões reflexivas coletivas e suas repercussões nas concepções e práticas pedagógicas das professoras de SAR.

4.2.1 O AEE e os estudantes com deficiência intelectual

Nesta seção, identificamos e analisamos o modo como se constituía o trabalho desenvolvido pela professora do AEE com os estudantes com DI. Para tanto, apoiamos-nos em dados gerados durante as sessões reflexivas individualizadas, pelo roteiro de autoavaliação da

professora do AEE (APÊNDICE B), que também orientou nossas observações nos atendimentos com Cravo e Lírio⁷⁰.

Na nossa pesquisa, verificamos que havia ainda, no ideário escolar, uma (in) compreensão sobre a atuação da professora do AEE no espaço escolar. Além disso, identificamos, no contexto das escolas, de um modo geral, diferentes práticas no AEE, as quais são movidas pelas concepções que professores, escolas e municípios têm sobre este serviço. Como exemplo, as pesquisadoras Araruna (2013), Effgen (2017) e Machado (2013) demonstram em seus estudos que gestão e professores muitas vezes elaboram suas próprias definições sobre a atuação do professor do AEE. Essas definições, ou melhor, algumas, ainda são pautadas no legado da antiga proposta da Educação Especial, caracterizada pelo trabalho como o de reforço escolar. Machado (2013) alude que, em relação ao reforço escolar, ele ainda é compreendido como sendo complementar ao que o professor faz em sala, numa tentativa de igualar os alunos diferentes ao padrão do aluno ideal.

Desse modo, o professor da Educação Especial assume o papel de elaborador de recursos e tarefas, sendo ele o responsável pelo ensino ou pelo próprio estudante com deficiência. Nesse sentido, cabem a ele todas as atribuições relacionadas a este público, pois “são os profissionais que conhecem soluções para os casos considerados com dificuldades na escolarização; aqueles que têm as soluções desses casos, porque ‘estudaram para isso’”. (MACHADO, 2013, p. 91). A autora (2013, p.87) aponta ainda que:

O caráter complementar do AEE surge na escola como uma nova prática que, pouco a pouco, vai se definindo a partir de novos olhares, de deslocamentos conceituais, promovendo uma revisão e reorganização da Educação Especial no âmbito da escola comum.

Diante deste contexto, consideramos pertinente compreender a organização do trabalho da professora AEE junto aos estudantes com DI no cenário investigado e sua aproximação com o que a legislação tem orientado. De acordo com Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p.17), a função do professor do AEE em relação aos estudantes com DI é a de organizar situações que favoreçam o desenvolvimento deste estudante e “estimulem os mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem”. Ainda conforme os autores, o trabalho deste professor consiste em três funções principais: “gestão dos processos de aprendizagem, de avaliação e de acompanhamento” (p.17). É a partir dessas três funções que analisamos o trabalho desenvolvido pela professora Claudina, responsável pelo AEE da escola.

⁷⁰ Devido à infreqüência de Girassol, não foi possível observá-lo no AEE.

Em relação à gestão dos processos de aprendizagem, que consiste na organização de situações de aprendizagem nas SRM e na interlocução com os professores de sala de aula, a professora Claudina realizou uma autoavaliação favorável em relação ao seu desempenho, o que aferimos a partir de suas respostas no roteiro de autoavaliação (APÊNDICE B). Nesse roteiro, havia 31 itens e, desse total, a professora assinalou a opção “presente” em 25 deles. Tais itens assinalados pela professora Claudina se referiam à organização do trabalho junto aos estudantes com DI, contemplando aspectos como: organização do tempo e do espaço, seleção e diversidade de materiais, uso de situações-problema que provocassem os estudantes, a mediação, as atividades propostas e o favorecimento dos mecanismos de aprendizagem e as diferentes vias de expressão.

Os demais seis itens do roteiro foram assinalados na opção “parcialmente”, e eles se referiam à interlocução com os professores de SAR. Mais especificamente, eles diziam respeito ao conhecimento sobre o planejamento e as práticas pedagógicas desses professores e à oferta de atividades adaptadas. Do mesmo modo, verificamos também nos discursos das professoras de SAR apresentados na seção 4.1 que a professora Claudina buscava um diálogo com o corpo docente, mas ela esbarrava em entraves quanto a tempo, espaço e abertura destes professores. Por isso, entendemos que a professora Claudina avaliou esse item sobre a interlocução com os professores de SAR como “parcialmente”, considerando que esta ainda não se constituía adequadamente porque, segundo ela, era preciso avançar em aspectos quanto, por exemplo, ao seu acesso aos planejamentos e às salas de aula.

Verificamos durante a sessão individualizada que, apesar de a professora Claudina não assinalar em sua autoavaliação a presença de um trabalho de interlocução com o professor de sala de aula, ela considerava que seu papel no AEE poderia ser de grande contribuição para o processo inclusivo dos alunos que são público-alvo da educação especial. Para essa professora, sua atuação deveria contemplar dois aspectos: os estudantes, no desenvolvimento de habilidades e mecanismos que favoreceriam seu processo de aprendizagem em SAR; e os professores, através do trabalho colaborativo para contribuir na organização de uma prática pedagógica inclusiva. As falas a seguir expressam essa reflexão da professora do AEE:

Então, eu acho que contribui nesse sentido de eu trabalhar mais a **atenção dele**, dele conseguir se **concentrar na realização das atividades, memorizar**, o que vai fazer com que ele aprenda melhor as informações. Então, eu acho que o AEE pode contribuir muito nesse sentido, no atendimento aqui na sala, de acordo **com a possibilidade e a demanda de cada menino** e também lá na sala, né. (Claudina) (grifos nossos)

Se eu conseguir fazer de maneira mais frequente essa interlocução com a professora de sala, **se a gente conseguir fazer um trabalho colaborativo**, se a gente conseguir

trocar figurinhas, sentar, e a professora disse “ah, eu tô com dificuldade nisso, como é que a gente pode trabalhar juntas com isso, tal”, o que **eu posso fazer é ir clareando, porque elas podem não compreender bem o funcionamento de um aluno que tem DI**, mas, assim, dependendo da criança, não é tão diferente, é só que ela é num ritmo mais diferente (Claudina) (grifos nossos).

A relevância de sua atuação se destacou nas falas da professora Claudina, que pontuou o modo como contribuía junto aos estudantes e a repercussão de seu trabalho em sala de aula, sem assumir papéis que não lhe cabiam, como, por exemplo, o reforço escolar ou a própria escolarização. Além disso, essa professora reconhecia como ponto de partida para a gestão dos processos de aprendizagem o conhecimento sobre o estudante, suas possibilidades e necessidades, e sobre quais aspectos ela deveria intervir. Em relação aos professores de SAR, de um modo geral, a professora Claudina reconhecia suas iniciativas para a construção de uma prática colaborativa, mas, segundo ela, ainda distante do modo que deveria ser estabelecida. Suas falas demonstraram ainda clareza sobre seu papel nesta articulação, mesmo que ainda não apontassem seu apoio em relação ao planejamento da prática pedagógica.

No caso do estudante com DI, essa profissional atua na gestão dos processos de aprendizagem organizando sua prática de forma complementar à escolarização, realizando ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem, tais como: memória, atenção, motivação, transferência de conhecimento e metacognição (FIGUEIREDO, POULIN e GOMES, 2010).

Durante os atendimentos observados, identificamos que a professora Claudina elaborava o planejamento e organizava o espaço e os recursos que utilizava anteriormente à entrada dos estudantes em SRM. No desenvolvimento das atividades propostas, ela provocava os estudantes a refletirem sobre suas ações para o desenvolvimento das atividades, realizava mediações adequadas às possibilidades de êxito dos estudantes e estimulava sua participação.

Entendemos por mediação adequada o que Cenci (2011, p.27) explica, a partir de Vigostski, como processos mediativos, que são aqueles que:

[...] se referem à mediação/interferência de outras pessoas na relação do sujeito com o universo que o cerca. A experiência de aprendizagem mediada refere-se à mediação intencional de alguém selecionando e organizando os estímulos, proporcionando, assim, uma aprendizagem estruturada.

Acrescentamos aqui a definição sobre mediação de Martins e Rabatini (2011, p.350) de que é: “interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico”. Nesses atendimentos, a professora Claudina procurava, através da linguagem, mediar a relação dos estudantes com DI com os

recursos oferecidos, os quais a professora sabia que despertavam o interesse dos estudantes para participarem, como é o caso dos jogos de que Cravo gostava, ou ainda das brincadeiras que exigiam movimento para Lírio, como a pescaria e o boliche.

O trabalho desenvolvido junto a Girassol, Cravo e Lírio era direcionado ao processo de alfabetização. Mas, segundo a própria professora e pelas observações que fizemos, verificamos que havia uma associação com a estimulação dos mecanismos de aprendizagem, organização de ideia, autonomia intelectual, construção do pensamento através da oralidade, estimulando os estudantes para que pensassem como resolver as situações propostas. Para tanto, a professora reforça que seu ponto de partida para a elaboração do planejamento era seu conhecimento sobre as necessidades individuais dos estudantes, assim como seus interesses, reconhecendo suas individualidades, como depreendemos de sua fala a seguir durante a 1ª sessão reflexiva coletiva:

Com estes alunos, **eu priorizo as estratégias que utilizam leitura e escrita**. Eu utilizo recursos concretos, tento usar jogos diferentes, o computador, até a lousa e as letras móveis são interessantes, depende também de como a gente faz a mediação. [...] A gente tem que entender que a aprendizagem é um processo que acontece como acontece com as outras crianças. Eles vão passar pelos mesmos níveis, só que aí tem um ritmo particular, às vezes mais lento. E por isso **o ponto de partida é conhecer esse aluno**, então, mesmo tendo deficiência intelectual, entre eles mesmos existem diferenças no desenvolvimento. **E, quando a gente conhece o ritmo, o tempo dele, como funciona, daí eu penso o que eu vou propor pra ele, pensar nele no planejamento daquele atendimento**. Em que devo investir mais?
(Claudina)

Junto aos estudantes com DI, durante as observações, a professora Claudina sempre envolvia alguma atividade que utilizasse leitura e/ou escrita e a expressão oral, e constantemente havia a variação de recursos. Para ilustrar essas observações, utilizaremos um atendimento realizado com Lírio durante o mês de junho de 2017, que exemplifica a atuação dessa professora.

Inicialmente, a professora nos explicou que daria ênfase naquele atendimento à organização de ideias e de sequência lógica nas atividades realizadas com Lírio. Desse modo, segundo a professora, ela estimulava a concentração e ampliava o tempo de interesse desse aluno na atividade. Ela ainda acrescentou que o estudante rejeitava limites e fazia “birra” quando era contrariado. O diálogo a seguir entre a professora Claudina e Lírio ao iniciar o atendimento revela como a professora realizava a retomada do que havia ocorrido no encontro anterior, sua mediação e o modo como inseria o contexto cultural à atividade desenvolvida:

Conversa inicial entre professora Claudina e Lírio:
C – Tu lembra o que a gente fez no último atendimento?
L – Vixe, tia, num lembro não.

- C – Vamos lá. Vou te dar uma dica, rapaz. A gente usou um jogo...
- L – Hum... [ele fica olhando para os jogos que estão atrás da professora]. Lembrei! [gritando] Foi aquele jogo que tem as *letrinha* e as *figura*.
- C – Muito bem, mas não precisa gritar. Pode falar mais baixo. Hoje a gente vai usar outro jogo, mas esse, na verdade, é uma brincadeira.
- L – Oba!!
- C – Tu já viu que a praça tá toda decorada?
- L – Eu vi, né? Eu fui com meu pai lá pra comprar um negócio pra minha mãe e tava cheia de bandeirinha e *tão* colocando as barracas.
- C – E por que é que *tão* fazendo isso?
- L – É por causa do São João.
- C – Então, tu sabe o que são as festas juninas?
- L – São as festas de São João.
- C – E o que tem mais no São João?
- L – Tem as quadrilhas.
- C – Isso, tem as fogueiras, as roupas são diferentes.
- L – Elas são assim tia, ó [fazendo umas linhas no corpo].
- C – Xadrez?
- L – É, é isso mesmo.
- C – E tem as brincadeiras também. Hoje a gente vai brincar de pescaria, que tem também no São João. E o que tem que fazer na pescaria?
- L – Pecar o peixe.
- C – Mas nessa é diferente. A gente vai pegar o peixe e atrás do peixe tem uma palavra. Aí você vai ler a palavra pra mim e vai procurar na mesa a figura que representa essa palavra, certo?
- L – Tia, já tô lendo. Tô fazendo reforço.

Para ilustrar a continuidade desse atendimento, extraímos do diário de campo a descrição das atividades propostas e as intervenções da professora Claudina, apresentadas no trecho que segue:

Iniciam a pescaria. Ele demonstrou ansiedade na realização da tarefa, em alguns momentos. Ao pescar o peixe, conseguiu ler algumas palavras com facilidade (pipoca, panela) e outras com dificuldade (cavalo). Nestas, a professora pegava o peixe e ia ajudando na leitura sílaba por sílaba. Lírio utilizava como estratégia para a leitura segurar um dedo para cada sílaba lida. Em alguns momentos, queria parar de ler e voltar para pescaria e demonstrava comportamento de birra, mas a professora não liberava para pescar até concluir a ação da leitura. Depois da pescaria, a professora guardou os peixes e pediu que Lírio escrevesse na lousa as palavras a partir das imagens. Como ele apagava com frequência, ela pediu para voltarem à mesa e fazerem com letras móveis. Ele não quis, negou-se a realizar (demorou a sentar e, quando sentou, ficou de braços cruzados, com expressão de chateado), mas ela insistiu e ele fez. A professora pedia que ele oralizasse a palavra, associava as sílabas aos dedos e escrevia, mas ele não dizia com raiva. Depois de um tempo, ele escreveu algumas palavras. A professora pediu que ele construísse frases oralmente com as imagens. Ele elaborou duas: “Eu estava andando de cavalo” e “Eu como pipoca”.

Figura 10 – Atendimento professora Claudina com Lírío em SRM



Fonte: registro da autora (2017)

Segundo a professora Claudina, os objetivos do atendimento no AEE pretendidos para Lírío eram: desenvolver atenção e concentração; ampliar motivação e autoestima; estimular e aperfeiçoar suas expressões orais e corporais; organizar e sequenciar ideias/pensamento; ampliar o desenvolvimento da leitura e escrita e enfatizar o respeito às regras. Na observação da atividade descrita, verificamos que a professora estimulou a autonomia, a expressão oral, a regulação do comportamento diante das frustrações, motivação, atenção e concentração, tempo de permanência para conclusão de atividades propostas, organização de ideias e a elaboração de conceitos. Ao retomarmos os objetivos, observamos que estes conduziam as atividades propostas às intervenções da professora do AEE.

Na mediação, identificamos que ela estimulava a fala de Lírío, apesar de que, em alguns momentos, a professora Claudina se antecipava ao estudante e, assim, falava por ele. Nesse atendimento, observamos que ela organizou a atividade para que ele se sentisse motivado, utilizou um vocabulário de fácil compreensão, favoreceu a atenção e a memória e a transferência de conhecimento. Já a atividade de escrita estimulou a criatividade e o pensamento abstrato. Compreendemos, dessa forma, que, nesse atendimento, a professora Claudina geriu os processos de aprendizagem adequadamente, conforme sugerem Neta e Gomes (2016, p.48-49):

Como mediador dos processos de aprendizagem, o professor do Atendimento Educacional Especializado deve possibilitar ao aluno com deficiência intelectual a participação em situações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento com base na estimulação dos mecanismos cognitivos (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). As situações-problema devem ser a base das práticas pedagógicas dos professores de AEE e devem ser planejadas a partir da utilização de jogos pedagógicos, materiais e recursos de tecnologia assistiva. Esses materiais, jogos ou recursos devem atender à situação problemática expressa pelo aluno com deficiência intelectual.

Ainda sobre a gestão dos processos de aprendizagem, a professora Claudina, em sua autoavaliação, considerou que o modo como ela organizava e desenvolvia seu trabalho e a preocupação com o material, com ênfase nos objetivos propostos, favorecia a emergência de estratégias de aprendizagem⁷¹. Na visão dessa professora, essas estratégias de aprendizagem contribuíam para a autonomia intelectual desses estudantes sobre sua aprendizagem, mesmo que eles demandassem um tempo mais longo para a realização da atividade. Igualmente, Neta e Gomes (2016, p.48) orientam que o trabalho do professor do AEE “deve consistir na promoção de estratégias de aprendizagem que possibilitem a esses alunos uma atuação com autonomia e uma constituição como sujeitos ativos de seus próprios processos de aprendizagem”.

A professora Claudina relatou que planejava suas ações a partir dos objetivos estabelecidos para cada um dos estudantes que atendia, considerando suas necessidades para a aprendizagem em sala de aula, e ainda seus interesses. Como orientam Neta e Gomes (2016, p.47):

Essa organização do AEE implica a necessidade de o professor conhecer o funcionamento cognitivo do aluno que apresenta deficiência intelectual para que possa identificar se há necessidade de confeccionar, adaptar recursos pedagógicos ou utilizar recursos de comunicação alternativa ou tecnologia assistiva em situação de aprendizagem.

Como podemos observar no relato do atendimento com Lírio, durante sua prática, a professora Claudina utilizava diferentes materiais e recursos nas intervenções, propunha situações-problema, realizava mediações, promovia a autonomia e estimulava os mecanismos de aprendizagem. De acordo com ela, as situações de aprendizagem permitiam as expressões dos estudantes através da oralidade e da escrita. Apesar disso, ela apontou que precisava ampliar o estímulo para o desenvolvimento do pensamento abstrato, visto que este incide sobre o funcionamento cognitivo, que, no caso do aluno com DI, pode ter fragilidades em seu funcionamento.

Vemos, assim, que os objetivos propostos, a mediação desenvolvida pela professora Claudina, os recursos e atividades utilizados não estavam relacionados ao conteúdo de sala de aula, mas sim eram propostos de modo complementar ao processo de aprendizagem em sala de aula regular. A professora planejava e realizava sua prática com ênfase nas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, que podem contribuir na formação social da mente, a partir da elaboração conceitual da compensação de Vigotski, apresentada por

⁷¹ Neta e Gomes (2016, p.49) explicam, como base em Santos e Sá (1997), que as “estratégias de aprendizagem se referem a qualquer procedimento adotado por um indivíduo para a realização de uma tarefa”.

Dainez e Smolka (2014). As autoras esclarecem que a compensação parte da crença sobre as possibilidades de desenvolvimento para além da deficiência, o que implica na “responsabilidade social de organização do meio educacional, de modo a projetar a formação do novo no processo de desenvolvimento da criança (com deficiência), investindo na formação, disponibilização e apropriação de recursos materiais e humanos” (2014, p. 1093).

Sobre a dimensão da avaliação no AEE, a professora Claudina afirmou que realizava de forma contínua, processual e registrava em um instrumental padronizado pela Coordenadoria de Educação Inclusiva. Ela elaborava portfólios individuais, fazia registros através de fotos e vídeos durante as mediações, o que também era retomado na elaboração dos relatórios semestrais exigidos pela Coordenadoria de Educação Inclusiva da SME. Alguns registros fotográficos eram utilizados em atividades de sensibilização na escola, principalmente nas datas alusivas às pessoas com deficiência. Ela acrescentou que revisava os objetivos traçados e os recursos previstos durante os planejamentos, exemplificando com o caso de Lírio, que, após internalizar a escrita do nome (objetivo inicial), avançou para propor outros objetivos.

Junto à família, a professora Claudina relatou que realizava conversa inicial, para conhecer a realidade dos estudantes e, sempre que necessário, conversava com a pessoa responsável pelo estudante para orientação e acompanhamento. Ela realizava ainda ações de conscientização envolvendo os familiares, reuniões informativas (semestrais) e, sempre que era solicitada pela família, destinava um tempo do atendimento com os estudantes para o diálogo.

Baptista (2011) e Mendes e Oliveira (2014) reconhecem a importância da SRM como dispositivo pedagógico porque ela pode impulsionar um processo escolar satisfatório, o que representa um avanço, enquanto política pública voltada para a escolarização dos estudantes PAEE. Ainda assim, eles destacam que é necessário aprimorar o trabalho desenvolvido, a partir da qualificação desses espaços educacionais, principalmente quanto à articulação com o ensino comum.

A partir dos dados gerados, reconhecemos a importância da atuação da professora Claudina como dispositivo pedagógico, pois as práticas organizadas pela professora, a mediação, as estratégias e os recursos pareceram adequadas para o processo de aprendizagem dos estudantes com DI. Acreditamos que as estratégias de aprendizagem que estes estudantes desenvolvem nos atendimentos no AEE podem ser transferidas para a sala de aula na resolução de situações-problema de conteúdos curriculares.

No momento inicial, de autoavaliação, a professora Claudina apontou ainda uma situação a ser superada em relação à gestão dos processos de aprendizagem, a interlocução com professor de SAR, sobre a qual tratamos na seção a seguir a partir dos dados gerados durante as sessões reflexivas individualizadas e principalmente nas coletivas.

4.2.2 A interlocução entre professoras de SAR e SRM no espaço escolar: movimentos para uma prática colaborativa

A constituição histórica da Educação Especial, que segregou professores especialistas nessa área daqueles responsáveis pelo ensino comum, ainda apresenta vestígios na efetivação do trabalho colaborativo entre professores de sala de aula e aquele que atua no AEE. Nesse sentido, ainda não foi totalmente superada, no espaço escolar, a dicotomia ensino comum x Educação Especial, principalmente em relação ao papel que deve ser exercido por cada profissional em relação aos estudantes PAEE.

O papel do professor especialista que atua no AEE é o de contribuir no processo de inclusão desses estudantes e sobre isso entendemos que, entre outros aspectos, sua atuação deve colaborar na constituição de novas concepções no espaço escolar, entre as quais destacamos o reconhecimento pelos professores de SAR sobre sua responsabilidade acerca da escolarização de todos os estudantes.

A articulação pedagógica entre professores de SAR e SRM é preconizada em documentos legais como a Nota Técnica nº11/2010, no Decreto nº 7.611/2011, e reiterada no estado do Ceará através da Resolução nº456/2016, do Conselho Estadual de Educação. Baptista (2011) destaca os incisos IV, VI e VIII do Decreto de 2011, nos quais se identifica “a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum” (p.65).

Mesmo sendo uma indicação presente na legislação, estudos (ARARUNA, 2013, 2018; BARBOSA, 2016; DANTAS, 2014; MACHADO, 2013; ZUQUI, 2013) sobre o tema têm anunciado que a efetivação dessa articulação ainda se configura como um entrave nas escolas regulares. A partir de pesquisas desenvolvidas pelo *Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem*, vinculado à UFRRJ⁷², Pletsch (2014, p.13) aponta dificuldades para a concretização de uma ação colaborativa entre AEE e ensino regular:

⁷² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Falta de clareza dos profissionais sobre como realizar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE da sala de recursos multifuncionais com o professor da turma comum de ensino. Nesse caso, também ficou evidente que a maioria das redes não tem disponível, na carga horária de seus professores, espaço para reuniões de planejamento conjunto.

Constatação semelhante a esta apontada por Pletsch tem sido revelada por outros estudos, como os de Araruna (2013; 2018), Casal e Fragoso (2019), Dantas (2014), Delevatti (2012), Dias (2010) e Paganotti (2017). Esses estudos destacam a ausência, ou a precária articulação existente, e ainda a falta de condições e de apoio da gestão em relação à sistematização do tempo e do espaço para que o trabalho colaborativo se estabeleça de modo organizado, favorecendo, assim, a atuação de ambos os professores e, principalmente, o processo de inclusão dos estudantes PAEE.

No cenário investigado, conforme a avaliação da professora Claudina, os principais desafios para que se estabelecesse a prática colaborativa eram: a abertura dos professores de sala de aula, o reconhecimento dos papéis que cada profissional desempenhava no processo de inclusão, o apoio da gestão escolar e o tempo e o espaço para o desenvolvimento dos encontros, como podemos depreender de suas falas durante a sessão individualizada:

Tem professor que chega e diz ‘mulher, se ele tiver que avançar, é com você lá, porque aqui não tem condições’. Eu entendo o lado delas, mas, assim, como mudar um pouquinho? **Porque o menino tá lá, é dela** [se referindo às professoras, de modo geral]. Aí chega e diz ‘olha, esse menino não sabe isso, nem aquilo’, pois, então, é a hora da gente trabalhar. **O aluno não é só meu.** (grifos nossos)

Porque eu, como professora do AEE, não vou chegar e dizer ‘faça assim, assim e assim’, não. **Meu papel não é planejar pra você executar.** É com vocês que eles passam mais tempo. O AEE é um complemento. Cada um de nós tem suas responsabilidades. Eu não posso fazer o papel do outro. (grifo nosso)

Porque, assim, tem coisa que eu, professora do AEE, consigo fazer, **mas tem coisa que eu preciso do apoio do núcleo gestor.** Tem professora que me cobra o estagiário de apoio e fica de cara feia pra mim, como se eu resolvesse ou como se eu tivesse colocado aquele menino na sala dela. E nos momentos do planejamento também. (grifo nosso)

Eu acho que **falta mais isso, esse momento** da gente sentar mesmo e conversar, e planejar juntos. Se é nosso, vamos planejar juntos. Eu sei que dinâmica da escola às vezes fica difícil, por isso tem que ter o apoio do núcleo gestor, pra gente organizar esse **tempo.** (grifos nossos)

Zuqui (2013, p.123) acrescenta que essa articulação é ainda mais complexa e escassa quando a SRM funciona como polo de atendimento, em um espaço diferente da escola na qual os estudantes estão matriculados. De acordo com a autora, nessa condição, “essa relação somente acontece [...] quando o professor especialista consegue visitar a escola no momento de planejamento do professor”. A professora Claudina reconhecia que a articulação

junto às professoras do CEI e da outra escola que ela acompanhava era ainda mais rara e insuficiente, haja vista a dificuldade em relação ao tempo (com horários organizados quase que exclusivamente para atender diretamente os estudantes), a abertura desses professores para o diálogo (pois ela se tornava um ser estranho naquele espaço em que não convivia cotidianamente), além da questão do deslocamento.

Em relação ao modo como se constituía a prática colaborativa na escola investigada, para a professora Claudina, a interlocução ocorria parcialmente, na medida em que ela dialogava com as professoras de SAR para obter informações sobre os estudantes. Assim como ela afirmou que conhecia as práticas pedagógicas das professoras através de observações em diferentes espaços, especialmente, em sala de aula, e através do diálogo. Entretanto, a professora Claudina destacou dificuldades para acessar alguns professores, porque eles apresentavam menor abertura ao diálogo, e a falta de tempo destinado para essa interlocução:

[...] **eu não via muita abertura**, muita disponibilidade, em alguns casos. Não sei como vou falar, de se abrir mesmo para um diálogo e ver aquele aluno como dele. [...] mas também é complicado porque **nem sempre tenho condições**, por exemplo, de ir no planejamento delas, ver como ajudar, e isso acaba atrapalhando. (grifo nosso)

Sob o ponto de vista das professoras de SAR participantes deste estudo, todas reconheceram o empenho da professora Claudina em estabelecer diálogo e oferecer apoio, seja junto aos estudantes em sala de aula, seja orientando sobre as atividades e/ou ainda sobre as avaliações. Mesmo assim, elas ressaltaram que eram momentos de curta duração, pois eles ocorriam “quando dava”, ou “quando faltava algum aluno para atendimento” (professoras Danaus e Beltrão), como podemos inferir das falas a seguir durante as sessões individualizadas e na primeira sessão coletiva:

Dia de sexta⁷³ **a Claudina sempre procura um momento pra fazer uma conversa**, pra repassar pelo menos o que acontece com os alunos, e ela dá a contribuição dela de acordo com a necessidade. E é também o que ela tem condições, até porque **ela tem aluno em atendimento o tempo todo**, mas, quando falta um, ela vai na sala, senta do lado. **Agora é o fator tempo**, é o que a gente não tá tendo, nem ela, nem a gente em sala. (Anartia) (grifos nossos)

Em relação à metodologia [...] **o AEE é quem eu sempre vou recorrer**, é a quem sempre eu peço. Eu chego pra Claudina **no dia a dia, no corre-corre e converso** com ela: “Me dá uma dica: o que eu faço com Cravo em relação a isso ou aquilo?”. Ela sempre tenta ajudar. (Danaus) (grifos nossos)

⁷³ A professora se refere à sexta-feira porque é o período em que está na escola no planejamento institucional, que coincide com o planejamento institucional da professora Claudina.

A Claudina **sempre nos procura**, conversa sobre os alunos, me envia *links* de vídeos que falam sobre coisas relacionadas à inclusão, me manda leitura, cursos *on-line* gratuitos e, sempre que eu posso, faço tudo, porque eu preciso aprender sobre isso. (Beltrão) (grifos nossos)

Na perspectiva dessas professoras de SAR, havia um diálogo estabelecido entre elas e a professora do AEE, que partia da iniciativa desta última sobre o desempenho dos estudantes com DI e sobre a prática pedagógica em sala de aula. Verificamos ainda que as professoras de SAR e do AEE convergiam em relação ao desafio da sistematização de espaços/tempo para o estabelecimento de uma prática colaborativa eficiente. Na avaliação de Araruna (2018), são louváveis as iniciativas dos professores do AEE para uma ação conjunta. Apesar disso, ela provoca o seguinte questionamento: como um sistema pode exigir todas as atribuições do professor do AEE sem dar a ele condições de espaço e tempo que viabilizem a condução a um trabalho colaborativo?

A autora citada (2018, p.124) esclarece que, no esforço de promover essa colaboração sem as condições favoráveis, os docentes recorreriam aos “horários alternativos, no momento de descanso no intervalo de aulas, na hora do lanche das crianças, e de diversas formas: bilhetes, telefones e redes sociais”, o que conduz a uma desqualificação da ação, a situações de desconforto e tensões entre os professores.

No presente estudo, vemos nessa escola um movimento da professora do AEE para a constituição de uma prática colaborativa, o que demonstra seu reconhecimento dessa atribuição e da relevância da colaboração no processo de inclusão. Apesar do movimento dessa professora, constatamos que ainda não lhes eram ofertadas condições adequadas. Além disso, havia a resistência de um grupo de professores. Contudo, enfatizamos que estabelecer a prática colaborativa nos espaços escolares e garantir sua continuidade não são responsabilidades do professor do AEE, mas ele deve estar implicado nesta ação. Tal realidade nos mostra a tensão que por vezes existe na escola por parte de alguns professores em (re)organizar o ensino para oferecer acesso ao conhecimento a todos os estudantes. Aliada a isso também há a interferência de uma esfera mais ampla, como as condições reais impostas pelo sistema educacional brasileiro, que se autodefine inclusivo, mas que, no cotidiano, impõe entraves para que assim a escola se constitua.

Acrescentamos ainda que, nesta pesquisa, embora houvesse uma articulação entre os professores da SAR e o AEE, esta não ocorria de modo planejado. Ou seja, não partia de intencionalidades previamente estabelecidas, nem havia registros para um acompanhamento das ações nem definições sobre os papéis. Araruna (2018) e Barbora (2016) sugerem que, nos encontros entre professores do ensino regular e do AEE, ocorra o planejamento conjunto de

estratégias pedagógicas colaborativas. Com isso, ambos discutem, planejam e se responsabilizam pelas ações pedagógicas.

Mesmo sem aparecer literalmente nos discursos das professoras de SAR, parecia subentendido que a professora do AEE teria todas as respostas para as questões que elas apresentassem em relação aos estudantes com DI, tendo em vista que essas professoras quando a procuravam era para solicitar indicação de atividades, de estratégias, ou de recursos. A fala da professora Danaus, em conversa com a pesquisadora durante observação em sala de aula, remete-nos a esta compreensão: “Assim, sempre que eu tenho uma dúvida, uma coisa que queira saber sobre o Cravo, eu procuro a Claudina; como pra fazer a avaliação, eu fui lá conversar com ela pra saber como ela me ajudaria”.

Mas, em contrapartida, quais seriam as colaborações das professoras de SAR para a prática da professora do AEE? Oliveira, Braun e Lara (2013, p.56) explicam que a “proposta se baseia na união de saberes e ações em prol do planejamento e da organização de atividades de ensino para o aluno com deficiência intelectual” e por isso não pode ser unilateral, partindo apenas do professor do AEE.

Todas as professoras de SAR relataram que a professora Claudina compartilhava com frequência materiais para estudos como *sites*, textos e vídeos, e ainda indicação de cursos *on-line* em grupo da escola em aplicativo de mensagens. As professoras Danaus e Beltrão afirmaram que acessavam os materiais compartilhados, diferentemente da professora Anartia, que não demonstrou esse interesse. Na avaliação da professora Claudina, o corpo docente da escola precisaria investir mais em estudo, mas ela reconheceu que a dinâmica de vida de cada um interferia nesse investimento pessoal, como constatamos na seguinte fala:

Agora, eu ainda vejo a necessidade delas [professoras] quererem estudar mais, porque não tem receita pronta, né, até pra eu chegar e sugerir pra elas. Elas vão ter que ir buscar mais. Já têm umas que eu percebo que já buscam, como a Danaus e a Beltrão, que veem uma palestra *on-line*, que assistem vídeos que a gente compartilha, que dá um *feedback* do que viu, mas já outros ainda não. Mas é porque também é difícil dar conta de muitas coisas, que cada uma tem uma história de vida, tem uma necessidade na sua família, então, a gente não é só profissional. Por exemplo, tem gente que chega em casa e tem um monte de coisa pra fazer que leva tempo, então, não vai ver isso. (Professora Claudina – sessão reflexiva individual)

No cenário investigado, verificamos, então, que havia iniciativa por parte da professora do AEE em promover momentos de diálogo junto ao corpo docente, que ocorria principalmente nas seguintes situações e condições:

- a) em sala de aula, quando havia um estudante com comportamento que estava interferindo no desenvolvimento das aulas, a professora Claudina ia em sala de aula realizar observação ou intervenção junto ao estudante, durante período em

que algum outro estudante tivesse faltado ao atendimento. Conforme a situação, a professora Claudina buscava fazer alguma orientação junto aos professores sobre as possibilidades de intervenção, não apenas sob o viés pedagógico, mas também apontando questões sobre o desenvolvimento da linguagem, do comportamento e da autonomia;

- b) durante os planejamentos institucionais, através do diálogo direto com os professores. Esses momentos eram possíveis quando algum estudante faltava ao atendimento ou caso coincidisse os horários de planejamento, mas com tempo restrito, haja vista a necessidade dos professores de SAR elaborarem seus planejamentos. Ocorriam ainda nas portas das salas de aula, nos corredores, durante o horário de intervalo, entre outros;
- c) e ainda nos momentos de planejamento coletivo⁷⁴ na escola, que ocorriam quatro vezes ao ano. Nesse momento, no qual todo o corpo docente e a gestão estavam reunidos, era disponibilizado um horário para que a professora Claudina abordasse uma temática da Educação Especial que tivesse relação com a realidade da escola. Nessas oportunidades, a professora reforçava a importância do planejamento, de metas, envolvimento e participação dos estudantes incluídos em todas as atividades e eventos, segundo seu relato.

Ainda sobre a interlocução entre os professores de SAR e SRM, estudos (ARARUNA, 2013; 2018; DANTAS, 2014; EFFGEN, 2011; ZUQUI, 2013) que abordam a temática demonstraram uma relação muitas vezes marcada por tensões e incompreensões. Em estudo desenvolvido por Fantacini e Dias (2015), as professoras do AEE participantes se queixaram da resistência dos professores de SAR para um trabalho colaborativo. Dado semelhante foi identificado no presente estudo, tendo em vista o relato da professora Claudina, ao afirmar que algumas professoras da escola não viam com “bons olhos” os momentos em que ela buscava dialogar sobre os estudantes PAEE em sala de aula, e ela avaliava que isso se dava também pelo excesso de atribuições destes professores. Pressupomos que as situações de conflito eram geradas também pela falta de compreensão das professoras de SAR sobre o papel da professora do AEE, ou ainda pela maneira como a interlocução entre elas ocorria, visto que eram assistemáticas e sem um planejamento prévio.

⁷⁴ No calendário letivo anual que as escolas recebiam no início do ano da Secretaria Municipal de Educação, já eram contemplados quatro dias para o planejamento coletivo, dois no primeiro semestre e dois no segundo. Nesses momentos, os profissionais da educação (professores regentes I e II, gestão escolar, estagiários de apoio, professor do AEE, profissionais do Mais Educação) se reuniam para informes, formação, planejamento de ações, entre outras pautas. Com frequência, um técnico da SME acompanhava esses momentos.

De acordo com a professora Anartia, por exemplo, havia relatos de colegas professoras de turmas de 1º ano que recebiam de professoras do AEE de outras escolas apostilas prontas com atividades, o que ocasionava um mal-estar, pois algumas professoras entendiam que esta deveria ser a conduta de todas as professoras do AEE. Essa incompreensão por parte de professores de SAR sobre as atribuições do professor do AEE repercute tanto nas ações que devem ser desenvolvidas como nas relações estabelecidas.

Ações como a descrita pela professora Anartia de uma outra professora do AEE, que ofereceu uma coletânea de atividades descontextualizadas do conteúdo escolar para os professores do ensino regular aplicarem com seus estudantes com deficiência, conduzem a um caminho oposto do papel do professor do AEE e da perspectiva inclusiva. Tal entendimento reforça a concepção de que os estudantes que são público-alvo da educação especial são de responsabilidade do AEE, entendimento que provoca pouco ou nenhum investimento para as mudanças nas propostas pedagógicas dos professores de SAR, além de promover a exclusão no espaço escolar. Claramente, esta não pode ser considerada uma ação colaborativa, e demonstra ainda uma falta de compreensão inclusive de algumas professoras do AEE sobre como se estabelece a prática colaborativa.

Segundo os resultados da pesquisa de Santos e Martínez (2016, p.263), “os professores de sala de aula, raramente, no planejamento semanal, requerem, por iniciativa própria, a contribuição do professor do AEE para pensarem e proporem conjuntamente alternativas didáticas direcionadas aos alunos”. Tal conduta, segundo as autoras, pode ser reflexo de um posicionamento de acomodação, em que esses professores de sala de aula avaliam ser atribuição do professor do AEE a busca dessa parceria; ou ainda, do não reconhecimento da necessidade de reestruturar suas práticas movidos pela descrença na capacidade de aprendizagem do estudante com DI.

Na nossa pesquisa, um movimento diferente desse presente no estudo supracitado foi identificado nos discursos das professoras Danaus e Beltrão. Essas professoras afirmaram procurar o auxílio da professora Claudina em situações pontuais, principalmente, para saber sobre o desempenho de Cravo e Lírio durante os atendimentos e para solicitar sugestões de atividades e intervenções, como demonstramos anteriormente através de suas falas.

De modo diferente das duas professoras mencionadas, a professora Anartia reconheceu que não costumava procurar o apoio do AEE, mas reafirmou a disponibilidade e o interesse da professora Claudina em colaborar. Neste momento inicial, identificamos que havia algumas tensões entre essa professora do 1º ano e a do AEE, principalmente, pelo

contexto vivenciado pela professora Anartia em sala de aula, com três estudantes PAEE e sem a colaboração de um estagiário de apoio, conforme reflexão da professora Claudina:

No caso da Anartia, às vezes, eu vejo que ela quer mais é desabafar, porque ela tá insatisfeita com a situação, então, fica mais arisca, digamos assim, e com razão, com toda a dificuldade que ela enfrenta. Mas, às vezes, não dá minha interlocução com ela, porque invés dela tá aberta pro que você fosse tentar somar, fazer um trabalho colaborativo, não tem condição naquele momento. Eu espero que agora a gente consiga conversar mais. [...] na sexta passada, eu chamei ela, o núcleo gestor, pra gente tentar planejar juntas. Eu acho que falta mais isso, esse momento da gente sentar mesmo e conversar, e planejar juntos.

A professora Claudina admitiu que precisava também rever o modo como conduzia esse momento de diálogo com os professores de SAR, principalmente sobre o “que falar”, o que remete à questão da necessidade de ser elaborado um planejamento dessas ações, com intenções e parceria, por exemplo. Ela reconhecia ainda que havia, por parte dela, expectativas em relação aos avanços dos estudantes PAEE. Na visão dela, esses avanços seriam possíveis por meio de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores de SAR. Para a professora do AEE, essas professoras deveriam favorecer a aprendizagem de todos os estudantes. Esses posicionamentos críticos da professora do AEE em relação ao trabalho desenvolvido por alguns colegas professores na escola remetia ao modo “como falar”, pois essas professoras de SAR costumavam ressaltar apenas os aspectos desfavoráveis à inclusão. Na fala que se segue, inferimos estes dois aspectos sobre “o que” e “como” falar:

Eu preciso chegar e dizer isso, o que está dando certo, mas às vezes também é a pressa, o pouco tempo que tem, e acabo indo logo no problema, no que tem que ser feito. [...] Mas eu preciso reconhecer o tempo do outro, o ritmo do outro, e as histórias que vivem, desacelerar um pouco meu ritmo pra **saber como chegar no outro**. Eu quero muito rápido e eu sei que não é no meu tempo. [...] **Porque tem uma dificuldade minha, por exemplo, de quando eu vou colocar as coisas não ser tão objetiva, ser clara pra pessoa compreender o que eu quero colocar.** (grifos nossos)

Percebemos, assim, que as tensões nas relações entre professores de SAR e do AEE não partiam exclusivamente da falta de abertura ou de iniciativa dos professores de SAR para a promoção do diálogo, mas se mostrava também uma dificuldade da professora do AEE, consequência de suas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes PAEE. Vemos que, mesmo que a colaboração exija conhecimento teórico sobre os estudantes e as práticas desenvolvidas, ela requer também: cuidado nas relações, na abordagem ao colega e às problemáticas, reconhecimento da importância dos parceiros e a empatia em relação as experiências do outro.

Para que o professor do AEE tenha condições de colaborar com o professor do ensino regular, Gomes, Poulin e Figueiredo (2010, p.14) orientam que é preciso adentrar esse

espaço de sala de aula para uma observação que leve à compreensão da dinâmica desenvolvida ou ainda através de reuniões pedagógicas ou encontros com o professor do ensino regular. Neste momento, os autores sugerem que:

O professor do AEE deve considerar, em sua avaliação, o modo como é feita a gestão da sala de aula pelo professor do ensino comum: a organização do espaço físico, o tipo de atividade proposta, se ele utiliza atividades que permitam ao aluno se expressar, se ele está atento aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Se ele utiliza estratégias da aprendizagem cooperativa e como procede em relação aos agrupamentos dos alunos.

Ainda conforme os autores supracitados, o professor do AEE deve ouvir as dificuldades que o professor de SAR identifica para atuar junto ao estudante com DI. Munido dessas informações, o professor do AEE precisa organizar o modo como esta interlocução ocorrerá, o tempo e os recursos necessários, assim como outros profissionais que possam contribuir, entre outros. Mas será que o conhecimento elaborado pelos professores do AEE em formações especializadas oferece a eles condições para dar conta de atender às demandas advindas dos professores de SAR? Na avaliação da professora Claudina, as formações oferecidas aos profissionais do AEE eram relevantes, mas não davam conta da demanda dos professores do ensino regular. Ela sugeria que houvesse uma articulação também nas formações, pois facilitaria sua compreensão sobre as orientações e o planejamento dos professores, por exemplo. Para as professoras de SAR, a professora Claudina explicou:

E também tem que ver que a professora do AEE é um ser em construção, é uma pessoa, não chegou ninguém pra mim dizer “faça assim, assim e assim”, que também busca aprender, que não tem tudo prontinho. É uma pessoa que não administra bem o tempo, porque tira os momentos em família pra estudar, pra aprender. Tem coisas que precisa buscar pra poder ajudar aqui na escola, porque nem tudo que a gente vê nas formações ajuda também nessa colaboração. (professora Claudina – 1ª sessão coletiva)

Dias (2010, p.7) defende que:

A complementaridade entre o professor especializado e o professor da classe comum exige mudanças na cultura dos profissionais da educação, pois ainda é frequente a concepção de que o professor especializado é o responsável pelos processos de ensino e de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, mesmo quando eles estão inseridos na classe comum.

No cenário investigado, havia uma oscilação em relação à concepção sobre a responsabilidade de escolarização desses estudantes. Segundo discurso da professora Claudina, havia, na escola, professores que atribuíam a ela essa responsabilidade. Em relação às professoras de SAR participantes deste estudo, não identificamos essa concepção em suas falas.

Em relação à sua atuação, a professora Claudina avaliou que a excessiva demanda de atendimentos junto aos estudantes e demais atribuições, como interlocução com a família, com a gestão escolar, com os profissionais do CEI e da outra escola que ela acompanhava, também desfavorecia a prática colaborativa.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p.122) constataam que, na política atual:

[...] os professores de educação especial acabam tendo uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais porque o trabalho é centrado no aluno público-alvo da educação especial, **não deixando tempo hábil para o estabelecimento de parcerias efetivas** com o professor da sala comum, que é o professor que permanece mais tempo com esse aluno em sala de aula. (grifo nosso)

Zuqui (2013) considera que a multifuncionalidade que é atribuída aos professores que atuam no AEE interfere no tempo destinado à interlocução. Segundo a autora, esses profissionais revelam um sentimento de despreparo para atuar com diferentes demandas impostas pelo serviço. Efetivamente, o fator tempo considerado como um obstáculo para o desenvolvimento deste trabalho colaborativo se deve à demanda dos atendimentos com os estudantes tanto da escola em que atua quanto de outras da circunvizinhança, e os desencontros nos horários de planejamento. No nosso estudo, confirmamos que a ênfase do AEE na escola permanece no atendimento com os estudantes PAEE.

A professora Claudina revelou ainda a falta de apoio da gestão escolar, principalmente para fornecer recursos materiais e para a organização e a garantia desse tempo de planejamento e execução de uma prática colaborativa. Ainda na avaliação da professora, a participação da coordenação pedagógica nos momentos de interlocução favoreceria em dois aspectos: o primeiro, referente a uma espécie de certificação, de atestar o que fora conduzido, combinado, sugerido; e o segundo daria condições à pessoa responsável pela coordenação pedagógica de contribuir nos momentos de planejamento, quando estiver junto aos professores de SAR, assumindo também o papel de conduzir os professores a uma reflexão sobre as ações planejadas, considerando a participação dos estudantes PAEE.

Silveira (2009) considera como ponto fundamental para a constituição de uma cultura inclusiva na escola a atuação da gestão escolar, haja vista seu papel em promover a colaboração entre os profissionais, que precisam sair do isolamento e aprender a trabalhar juntos. No entanto, no presente estudo, vimos o excesso de serviços burocráticos e administrativos afastar a gestão das questões pedagógicas. Como bem ressalta a autora citada, estes afastamentos por parte da gestão reforça a convicção de que a inclusão é atribuição exclusiva dos professores.

Destacamos, contudo, que foi possível perceber o empenho da gestão, em especial da diretora da escola, para o desenvolvimento desta pesquisa, desde o acolhimento até a construção do calendário e das condições favoráveis para que pudéssemos desenvolver os momentos de encontros entre as professoras participantes. Em geral, nas sessões reflexivas, as coordenadoras pedagógicas assumiam as turmas das professoras de SAR quando estas não estavam em período de planejamento. Ainda assim, percebíamos pouco interesse dessas coordenadoras pedagógicas sobre o que estava sendo desenvolvido ou discutido, principalmente por parte delas. Concordamos com a reflexão da professora Claudina em relação à aproximação e à participação das coordenadoras pedagógicas nos momentos de interlocução, assumindo também um papel de agente da inclusão, favorecendo os encontros e colaborando na discussão e no planejamento das ações pedagógicas colaborativas.

Barbosa (2016, p.8-9) aponta como resultado de seu estudo desenvolvido com professores de SAR, professora do AEE e coordenadora pedagógica, numa perspectiva de colaboração, que o “coordenador pedagógico foi considerado potencial agente de criação de *espaços-tempo* de encontro entre os profissionais dos âmbitos de ensino especializado e regular”. Com base nessa afirmativa, concordamos, em parte, pois a autora enfatiza que não deve ser atribuição exclusiva do professor do AEE.

No entanto, para que o coordenador pedagógico possa estabelecer essa condição de criar espaços-tempo, o sistema educacional precisaria pensar e propor junto com as escolas como essa organização pode ser estabelecida, considerando a carga horária dos professores de SAR, os atendimentos do professor do AEE e contemplando os horários de planejamento. Na escola na qual desenvolvemos este estudo, para que as coordenadoras pedagógicas pudessem assumir esse papel de agente da inclusão, avaliamos que seria necessária a oferta de formação para a compreensão da prática colaborativa e a reorganização do calendário de planejamento. Outrossim, exigiria uma compreensão sobre o papel do professor de AEE e uma flexibilização dos atendimentos com os estudantes, haja vista que, nestes momentos de colaboração, o atendimento estaria direcionado para o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes PAEE.

Mesmo que isso não tenha sido foco de nosso estudo, pudemos perceber uma atuação das coordenadoras pedagógicas direcionadas para a aplicação dos testes avaliativos para identificação dos níveis conceituais de leitura e escrita dos estudantes, intervenções individualizadas com alguns estudantes, e uma esporádica articulação com os professores nos momentos do planejamento. Desse modo, constatamos toda uma organização direcionada para as avaliações externas, e ela tem repercutido tanto na atuação dos professores (reduzindo

sua autonomia) quanto em seu investimento no processo de aprendizagem de estudantes com DI, já que esses estudantes não participam dessas avaliações. Para Cardoso e Magalhães (2013, p.):

A lógica que constitui as avaliações de larga escala de que ‘a avaliação gera competição e esta gera qualidade’ produz exclusão em tempos de inclusão. A responsabilização dos professores pelos resultados parece inviabilizar os pressupostos básicos da prática pedagógica inclusiva.

As avaliações externas têm se tornado, no âmbito educacional, ferramentas que paralisam e restringem as ações docentes e as possibilidades de reflexão sobre a própria atuação. Elas geram ainda sentimento de angústia em professores responsáveis pelas turmas que participam das avaliações, a exemplo das turmas da professora Danaus. Estes professores se veem conduzindo uma prática direcionada aos estudantes que podem alavancar os resultados da escola e subjugando aqueles que precisariam de maior investimento a um isolamento pedagógico. A professora Claudina refletiu ainda sobre a falta de nexo entre a política inclusiva e o sistema de avaliação externa. As falas que se seguem são exemplo disso:

Você sabe das cobranças das turmas do 2º ano, e esse resultado você sabe que leva meu nome, o nome da escola. Tenho muita preocupação sobre isso, porque muita coisa envolve esses resultados. Aí eu penso ‘Meu Deus, é o 2º ano, tem que avançar!’. Mas, como tem a questão da nota dele não contar, eu não vejo assim, muita gente investindo pra que ele [Cravo] avance também. [...] A gente sabe que não pode reprovar, e as ações pra trabalhar no 2º ano são enormes. (Danaus – 1ª sessão coletiva).

Fica difícil você lutar com um discurso que só quer saber de resultados, e dizem claramente que é respaldado pelas secretarias, pelo governo, porque o que eu vejo é que as políticas de resultado, de avaliação é mais *importante* que as de inclusão. Nas formações de professores e coordenadores, o tema em foco sempre é a avaliação, e quantas vezes se fala da inclusão, da aprendizagem desse aluno, e não dos resultados? (Claudina – 7ª sessão coletiva)

A professora Claudina apresentou ainda como dificuldade a questão de se manter informada sobre o planejamento das professoras, sobre os contextos de sala de aula e as dificuldades das professoras para melhor identificar os modos de contribuição para atender as especificidades dos estudantes com DI.

Para o estabelecimento de uma ação colaborativa, Araruna (2018, p.130) sugere que ocorra uma conversa inicial entre esses professores para que o professor do AEE:

[...] identifique quais as expectativas que têm em relação ao aluno quanto à aprendizagem, ao desempenho escolar, às principais habilidades, potencialidades e de que forma o observa em relação aos aspectos cognitivos, motor, afetivo, social, familiar, dentre outros. É essencial também que o professor de sala comum manifeste suas preocupações em relação ao aluno, como avalia o desempenho escolar e *qual* os motivos para o encaminhamento para o AEE.

Em material elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007), Batista e Mantoan (p. 28) apresentam a seguinte explicação sobre como deve ser conduzida a ação colaborativa entre professores de SAR e AEE:

A interface entre o Atendimento Educacional Especializado e a escola comum acontecerá conforme a necessidade de cada caso, sem a intenção primeira de apenas garantir o bom desempenho escolar do aluno com deficiência mental⁷⁵, mas muito mais para que ambos os professores se empenhem em entender a maneira desse aluno lidar com o conhecimento no seu processo construtivo. Esse esforço de entendimento conjunto não caracteriza uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis, e não apenas para avançar no conteúdo escolar.

Em nosso entendimento, tais articulações são as que mais aproximam a Educação Especial do ensino regular, haja vista que, mesmo naquelas escolas nas quais o AEE é ofertado no mesmo espaço físico, há ainda uma segregação do próprio espaço e alguns descompassos, como, por exemplo, o do tempo durante os planejamentos para que se efetive uma relação dialógica. No cotidiano escolar, essa articulação, quando ocorre, tem se constituído de diferentes modos: aligeirado, sem um planejamento, com conversas entre os professores nas portas de sala de aula, durante os horários de intervalo ou quando os professores do AEE vão acompanhar os estudantes em SAR, como também identificado por Araruna (2018).

Vale destacar que há ainda um sentimento de apreensão por parte da própria professora do AEE sobre a condução desse processo de colaboração, uma vez que ela reconhece que essa função exige dela conhecimentos em diferentes áreas, além de um trato para lidar com as questões de ensino dos professores de SAR. Como acessar esses professores? Como orientar estratégias sem parecer que o conhecimento de um se sobrepõe ao do outro? Como fazer com que essas intervenções não repercutam negativamente nas relações? Vejamos que a professora do AEE também se sente em um local de incertezas, haja vista que dialogar com um professor de SAR que não considera a presença de seu estudante com DI em sala de aula, não propõe atividades, não o considera nos planejamentos nem realiza qualquer mediação exigirá dela uma postura profissional extremamente cuidadosa e que, por vezes, poderá ser rejeitada.

Sob esse ponto de vista, muitas vezes as formações oferecidas aos professores do AEE não são capazes de contemplar as questões anteriormente levantadas. Por exemplo, a professora Claudina encontrava-se atuando no AEE há oito anos e, segundo seu relato e

⁷⁵ Termo utilizado pelas autoras considerando a terminologia empregada no período da publicação.

conforme constatamos quando apresentamos os temas abordados nas formações do AEE em 2017 (seção 3.2), as temáticas são específicas da atuação do AEE, sem abordar aspectos da alfabetização, por exemplo, o que gera nessa professora a sensação de insegurança como identificamos em sua fala durante a sessão avaliativa:

As formações são muito teóricas. Como é que eu vou ajudar vocês [referindo-se às professoras de SAR] em estratégias, em pensar como fazer, se nas minhas formações também não tem. As formações não vêm com essa misturinha teoria e prática, a gente precisa ver mais como transpor esta teoria pra prática, porque às vezes a gente não consegue mesmo. A gente precisa ajudar com sugestões de estratégias mais práticas, de como pensar na turma heterogênea mesmo, pro professor não ir pra escola com esse pensamento de ensinar à maioria. (Claudina)

No movimento da escola, lócus deste estudo, precisamos reconhecer que ela tem vivenciado um movimento de transição e que algumas mudanças, mesmo que apresentadas em *flashes*, têm se constituído. A articulação entre Educação Especial e ensino regular, mesmo que ainda em condições inadequadas, o desejo e a mobilização das professoras de SAR em buscar estratégias para que os estudantes com deficiência possam participar e aprender, o reconhecimento da inclusão como direito que deve ser garantido e uma concepção mais favorável das professoras de SAR em relação à aprendizagem destes estudantes têm se apresentado na escola. Contudo, todos esses aspectos relatados ainda se manifestam a passos curtos e com intensidades diferentes, se considerarmos cada uma das professoras dessa escola.

Como exposto, a dimensão do trabalho colaborativo entre Educação Especial e ensino regular para a constituição de uma escola inclusiva, na qual se inserem as práticas pedagógicas, é uma vertente relevante neste estudo. Consideramos que essa construção permite o diálogo, a reflexão, a tomada de consciência, a possibilidade de rever concepções e a troca de conhecimento, pela possibilidade do intercâmbio de experiências e conhecimento.

Adotamos a abordagem metodológica da pesquisa-ação colaborativa pela possibilidade que esta oferece para a constituição de um grupo que apresenta um problema comum e no qual se pode discutir este problema para compreendê-lo e buscar soluções mais próximas da realidade vivenciada. É ainda uma oportunidade de formação em contexto, como demonstram Bastos e Santos (2016, p.306):

Na perspectiva da proposta de trabalho utilizando a pesquisa-ação colaborativa, os professores buscam melhorar suas ações ao investigar suas próprias práticas, diagnosticando problemas, formulando hipóteses de trabalho, experimentando e avaliando suas hipóteses, elegendo seus materiais, construindo e reconstruindo suas atividades, relacionando conhecimentos diversos, enfim, constituem-se em investigadores de suas práticas em aula e em produtores de alternativas pedagógicas aplicáveis em seus cotidianos escolares.

As sessões reflexivas coletivas se constituíram como “espaço inédito de encontro entre os docentes colaboradores” (BARBOSA, 2016, p. 116), assim como possibilidade de espaço/tempo de reflexão, colaboração e formação. Durante essas sessões, desenvolvemos ações de focalização nas práticas pedagógicas alfabetizadoras, a partir da problematização das professoras através das reflexões sobre a própria atuação e das demais colegas. Temas como estudos sobre o estudante com deficiência intelectual, alfabetização, planejamento e diferenciações curriculares eram propostos ao longo da pesquisa, possibilitando diálogo entre elas e favorecendo a colaboração.

Acrescentamos ainda que esses momentos possibilitaram às professoras SAR uma apropriação das práticas desenvolvidas pelas colegas, bem como daquela desenvolvida pela professora do AEE, que, da mesma forma, aproximou-se da dinâmica das salas de aula, como expõe a fala da professora Anartia na 8ª sessão coletiva: “Agora eu sei do trabalho dela, da preocupação, assim como eu sei que ela sabe da preocupação que eu tenho e do que eu tento fazer, dentro das minhas condições”.

Todo esse movimento permitiu refletir sobre a possibilidade de uma reorganização da prática, na medida em que eram identificadas as necessidades e as possibilidades de superá-las considerando a realidade vivenciada. Nessas sessões reflexivas, promovemos a articulação entre o ensino regular e a Educação Especial por meio dos aspectos pertinentes para as formações, estimulando o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o trabalho com vistas a uma reconstrução.

Os dados ora discutidos foram gerados a partir do desenvolvimento destas sessões e apresentam as contribuições da professora do AEE neste contexto. Podemos identificar quatro aspectos favoráveis referentes à participação da professora Claudina nesse processo: 1) aproximar as professoras de SAR dos estudantes com DI, principalmente em relação ao reconhecimento sobre suas potencialidades e necessidades; 2) pensar em estratégias que favorecessem a participação e a aprendizagem destes estudantes; 3) colaborar para a constituição de concepções favoráveis à inclusão; e 4) ampliar o conhecimento numa perspectiva formativa.

O isolamento das ações que envolvem os estudantes com deficiência se apresentou ao longo das discussões das primeiras sessões reflexivas coletivas como se cada um que estivesse responsável pelo estudante em determinado momento tivesse que dar conta sozinho de suas demandas. Esse isolamento foi destacado tanto pelas professoras de SAR, reiterando a falta de apoio, como também pela professora do AEE que se percebia como uma militante solitária pela causa da inclusão na escola.

As pessoas não compreendem, acham que a gente vai dar receitinha pronta. Mas tem que ver que sou uma colega de trabalho, igual aos outros, que no momento estou em uma sala de AEE, que acredito na inclusão, senão já tinha pedido pra sair. Você quer contribuir... Quer dizer, reclama que não tem formação, e falta mesmo, mas, quando a gente quer propor qualquer momento de estudo, reclama, se nega. Então, o que tem por trás disso? Tem horas que não tem quem me escute, quem me ajude. Quem cuida do professor do AEE? (Claudina – 3ª sessão reflexiva coletiva)

Para Vieira (2009, p. 128), esse isolamento “despotencializa a ação do educador e constitui a sensação de que os desafios são intransponíveis”. A constituição desses momentos coletivos, numa perspectiva colaborativa, poderia conduzir as professoras por uma experiência contrária ao que elas relatavam. Refletimos sobre o que poderíamos fazer para que essa condição de isolamento fosse superada e chegamos a uma conclusão da necessidade de saída de uma condição de passividade para a ação de estabelecer parcerias.

No decorrer das sessões, refletíamos que a busca pela colaboração não poderia se centrar apenas na professora do AEE, mas que deveria ser assumida por todos os demais profissionais da escola, em especial as professoras de sala de aula. Esse movimento de mudança em relação à iniciativa de procurar apoio e de articulação foi identificado tanto pelas professoras de sala de aula quanto do AEE, como podemos inferir das falas a seguir:

Por que que só a professora do AEE tem que procurar o professor de sala de aula? Por que o professor de sala de aula também não procura ajuda? O que eu vejo como resultado dessa pesquisa foi mais abertura para o diálogo, abertura pra ver que esses alunos são da escola, de entenderem esse outro caminho da sala de aula pra ir ao AEE. (Claudina – 9ª sessão reflexiva coletiva)

E, assim, o apoio, como a Claudina colocou, é um apoio para o professor regente de sala, mas a gente tem que pensar também que esse apoio ela também precisa. Porque, se ela tá me dando esse apoio em ajudar aquela criança, me dando subsídios, ferramentas, eu preciso quebrar esse paradigma de não pode, não devo, não quer, eu também tenho que abraçar. Ela também precisa de ajuda, é uma troca. Porque, se nada a gente fizer pra que isso mude, a gente vai ficar na mesma. (Beltrão – 9ª sessão reflexiva coletiva)

Mas sempre dá pra melhorar. Hoje eu falo com mais segurança e, assim, essa parceria, ela tá mais próxima da gente e a gente mais próxima dela. Esses encontros nos fortaleceram, mas eu acho que precisa de mais tempo pra poder continuar. (Danaus – 9ª sessão reflexiva coletiva)

A professora Anartia, em menor proporção, também se movimentou em busca de apoio da professora do AEE, como relatou a professora Claudina: “Eu até me assustei quando ela veio falar pra mim que queria ver como fazia pra ter mais tempo com Girassol”. No percurso desse estudo, a professora do AEE relatou que poucas vezes a professora do 1º ano a procurou para conversar sobre Girassol, mas que reconhecia que esse relato exemplificado já acenava um movimento importante dessa professora.

No nosso estudo, as professoras evidenciaram que era necessário também que houvesse condições, principalmente de tempo, para que tais encontros entre elas permanecessem e ocorressem de modo qualitativo. Desse modo, elas reconheceram que essas ações colaborativas não poderiam continuar sendo realizadas a partir de arranjos, como estava acontecendo até aquele momento na escola. Os diálogos entre as professoras ocorriam quando faltava algum estudante ao atendimento no AEE, ou nos corredores da escola e no horário de intervalo. Além disso, elas defenderam que os demais professores precisavam vivenciar essa experiência, ressaltando a necessidade de os colegas se disponibilizarem para a prática colaborativa. As falas que se seguem são exemplo disso:

O trabalho do AEE é também colaborativo com o professor, não só direto, professor com professor, mas é que a gente vê o reflexo em sala. Eles perguntam se podem fazer como a tia Claudina faz lá. Então, tem valor no individual e no coletivo. O que eu vejo é o quanto o trabalho da professora do AEE é válido pra nossa prática em sala. Agora precisamos ainda estar mais juntos, não dá pra ser igual *os* passarinhos [fazendo referência ao vídeo assistido], a gente com medo dela e ela com medo da gente. Ou quando ela se aproxima a gente vai embora. Então, esse trabalho colaborativo do professor de sala de aula com a pessoa do AEE, aqui na escola, pode ser considerado uma referência. Mas a gente não pode deixar que ele se acabe. A gente tem que lutar pra que esse espaço continue. (Beltrão – 9ª sessão reflexiva coletiva)

E que os outros professores possam ter esse momento, porque, assim, esses momentos vieram pra fortalecer a nossa prática, pra dar uma credibilidade de mim em mim mesma. Tem horas que você não sabe nem o que tá fazendo e poder conversar sobre isso, ver como as colegas fazem, ouvir as sugestões é muito bom pra gente. (Anartia – 9ª sessão reflexiva coletiva)

Eu acho que o que falta realmente é ter esse tempo pra gente fazer essas reflexões com mais calma, porque é tudo tão rápido, os encontros quando acontecem... Aconteciam mais nos planejamentos coletivos, mas é um momento que tem muitas coisas pra serem discutidas, e agora são só quatro por ano. Mas agora eu preciso ampliar isso pros outros professores. Então, como me organizar pra dar conta disso? (Claudina – 9ª sessão reflexiva coletiva)

As interações entre o grupo permitiam a contestação de discursos e de concepções naturalizadas. Essas discussões provocavam as professoras. Nessa troca, algumas ressignificações podiam ser estabelecidas. Como ilustração, apresentamos um diálogo⁷⁶ estabelecido pelas professoras Anartia e Claudina sobre o processo de aquisição da escrita de Girassol, usando como referência o vídeo de Magda Soares sobre os níveis psicogenéticos de leitura e escrita retomado na 3ª sessão reflexiva coletiva, na qual realizamos estudos para conhecer melhor os estudantes com DI:

C – Olha a importância da gente entender o processo, olha o Girassol. Ele já tá nas garatujas, já tem tentado representar as letras e, se a gente não conhece bem, a gente

⁷⁶ Legenda: C – Claudina; A – Anartia.

não valoriza esses avanços. Tá avançando dentro das possibilidades dele, mas a gente também precisa investir.

A – O problema do Girassol é o dedinho curto dele que dificulta.

C – Ele faz pouca força pra pegar no lápis, mas, olha, ele já tá melhorando, porque antes ele fazia tão leve que a gente nem enxergava. E a gente num pensou no pincel também, que é mais grosso.

A – Mas, se tu visse como ele fez muita coisa, na quarta-feira, com a prancha pra ele escrever com o pincel...

C – Mas é bom fazer também no papel pra gente ter o registro e ir comparando, colocando as datas, por exemplo. Esse aqui é do mês de agosto. Quando for em setembro, a gente já vê como ele tá fazendo. E pensar no que tá oferecendo a ele.

A – Mas aí, nesse momento, eu fiquei ao lado dele pra ele fazer, mas eu fiquei muito tempo, aí o outro estudante [que tem autismo] ficava em cima de mim, e ele chorava. A estagiária ficava lá com o outro. Tem que ver que não é só ele [Girassol], que tem o outro, que infelizmente sou eu que olho. Mas, assim, eu tô fazendo tudo que eu posso, e me entristece quando ele não vem, mas o dia que ele vem eu faço o que eu posso, e ainda bem que os meninos são bem compreensivos.

C – Mas, sempre que puder, põe também pra ele escrever com autonomia, sem modelo. Nas atividades do livro que tem pra recontar a história, pede pra ele te contar e depois escrever. Vai construindo esse conceito de escrita pra ele ir fazendo, mas, quando for possível de fazer, registrar a escrita com o lápis. Põe perto de algum coleguinha que vai estimulando ele também.

A partir do diálogo estabelecido, vemos o esforço da professora Claudina em aproximar a professora Anartia de Girassol, na tentativa de ampliar seu olhar sobre as possibilidades de atuação junto ao estudante. Ela buscava ainda que Anartia compreendesse que, mesmo que Girassol ainda não escrevesse convencionalmente, ele precisava de suas intervenções e dos colegas. Ou seja, era necessário, em sala de aula, qualificar o que era oferecido ao estudante e ampliar as possibilidades de interação. Em contrapartida, a professora Anartia, mesmo que ainda ancorada no discurso das dificuldades, vinha demonstrando sutis, porém significativos movimentos de mudança. Se, inicialmente, como ela mesma dissera, “assim, na alfabetização eu não faço muito não [...] ele participa de tudo, menos da leitura e da escrita”, no diálogo anteriormente apresentado, ela demonstrou que estava propondo atividades de escrita e utilizando recursos oferecidos pela professora do AEE (crachá do nome, pincel mais grosso, letras móveis).

Verificamos ainda que a professora Anartia empreendia esforço em relacionar as atividades propostas com personagens das histórias lidas em sala de aula pela turma. Ela compreendia que essas atividades permitiam uma contextualização com os temas. Mesmo que a atividade se caracterizasse, por vezes, como uma abordagem tradicional de alfabetização, Girassol, aos poucos, ia se tornando visível e merecedor dos investimentos nas questões pedagógicas. Ainda assim, concordamos com a reflexão de Barbosa (2016, p. 121) quando se reconhece que:

Não se pode dizer, entretanto, que basta ao professor de alunos com DI ter uma atitude aberta e estar predisposto. A crença, sozinha, torna-se frágil se não alicerçada em uma sólida formação que discuta aspectos básicos da deficiência, com ênfase nos aspectos pedagógicos. Esta deve ser uma tarefa da gestão de cada escola, mas, sobretudo, ação proposta pelos sistemas de ensino, assim como implica as instituições de formação inicial e continuada e as políticas de formação.

Cabe esclarecermos que nossa defesa é de que sejam utilizadas atividades que atendam às necessidades desses estudantes e que colaborem na apropriação do sistema de escrita alfabética, considerando a perspectiva do letramento, em conformidade com o currículo do ano escolar, oportunizando seu acesso ao conhecimento curricular. Nossa intenção, neste momento, é a de enfatizar esse movimento importante da professora Anartia de considerar a presença desse estudante com DI e sua intenção de ensino. O movimento dessa professora mencionada foi impulsionado pela colaboração, pela reflexão coletiva e pelos momentos de formação que foram oportunizados nas sessões reflexivas coletivas. Como bem define Givigi (2007, p.111), “o grupo tem este poder: na condição de iguais, autoriza-se que o outro pense novas formas de ver e ler os sinais que muitas vezes parecem inexistentes”.

Durante a sessão reflexiva avaliativa, as professoras tiveram a oportunidade de retomar o sentimento que tinham no início do percurso deste estudo. Elas recordaram a angústia, o medo e as dúvidas que envolviam a prática pedagógica na perspectiva da alfabetização dos estudantes com DI. Esses sentimentos também foram evidenciados no estudo desenvolvido por Machado (2013) quando, ao abordarem a aprendizagem de estudantes com DI, os professores afirmavam que se sentiam angustiados por não saberem o que fazer. O fato de se angustiarem também foi evidenciado por Lustosa (2009, p.129), que analisou esse sentimento como um reflexo da inquietação das professoras diante do trabalho que realizavam e dos poucos avanços que conseguiam em relação aos estudantes. Para a autora, “essa angústia era manifestada numa inquietude provocada pela identificação de que precisavam fazer algo, do ponto de vista pedagógico, ou seja, mudar posturas e práticas”.

Essa evidência se torna pertinente ao nosso estudo, pois as duas professoras de SAR que mais indicaram esse sentimento (Anartia e Danaus) foram as mesmas que constatarem com mais veemência a necessidade de buscar possibilidades de mudança. Na avaliação dessas professoras, a experiência da colaboração, das reflexões e da formação foi, aos poucos, amenizando essa condição, à medida que iam esclarecendo suas dúvidas, mesmo que em proporções diferentes. As falas a seguir expõem essa experiência:

E esta semana eles tão surpreendendo. O Girassol fez a tarefa bem direitinho, pegou um lápis e escrevia tanto que você jurava que tava fazendo uma carta. Pra um menino que não tinha quem fizesse pegar num lápis, jogava os livros todos no chão, isso é felicidade. Aquelas angústias não eram à toa, eram de preocupação. (Anartia)

No começo, foi bem angustiante. Eu pensava “o que eu vou trabalhar, como eu vou trabalhar isso?”. Naquele momento com o Cravo foi desafiador, mas as nossas conversas na sala de aula, os momentos aqui de conversa, de ajuda da Claudina, das formações me ajudaram muito. Eu busquei estudar, busquei material, pensei como fazer. (Danaus)

A identificação de que outros colegas também experienciavam algumas dores semelhantes as suas e a possibilidade de partilha desses sentimentos contribuíram na constituição do grupo e no fortalecimento individual, como relatou a professora Claudina: “Um grande ganho tem sido o fortalecimento da parceria com os demais docentes em busca de práticas inclusivas com todos os nossos estudantes PAEE. A gente tem se sentido mais forte para lutar pela inclusão” (relato escrito).

Outro aspecto evidenciado durante as sessões reflexivas coletivas foi o reconhecimento das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com DI como ponto de partida para o enfrentamento dos desafios de mudar as práticas pedagógicas, haja vista que, inicialmente, como apresentamos na seção 4.1, as concepções sobre a possibilidade de aprender dos estudantes com DI se apresentavam em transição. Concordamos com Lustosa (2009) quando se assinala que a presença desses estudantes não é suficiente para que concepções e práticas sejam ressignificadas. No entanto, as professoras Danaus e Beltrão já apresentavam crenças mais favoráveis em relação à aprendizagem de Cravo e Lírio, que poderiam estar associadas a outras experiências. Ainda assim, essas crenças não eram suficientes para a superação das barreiras do ensino numa perspectiva inclusiva. As falas a seguir e o diálogo entre as professoras Danaus e Claudina, geradas durante a sessão reflexiva avaliativa, evidenciam esse movimento de ressignificação dessas concepções:

D – Eu acredito que os alunos com DI podem ser alfabetizados.

C – Eu não só acredito como eu tô vendo!

D – Então, quando eu planejo a atividade, eu já penso no Cravo e vejo como ele pode fazer aquelas atividades e com qual objetivo, como eu posso intervir, como o colega pode ajudar. Então, hoje, eu me sinto mais segura pra pensar sobre o que fazer com o Cravo.

O olhar que a gente tem pra essas crianças quando a gente não conhece é muito diferente. Eu não tinha o olhar que eu tenho hoje de achar que o Lírio poderia aprender. Como o Lírio se comportava na sala? Hoje você vê ele no recreio, é outra criança. (Beltrão)

O Girassol, agora que tem ficado mais tempo, assistido à aula de matemática, já tem aprendido a contar de 1 até 10. Ainda não reconhece os números todos e tá aprendendo as quantidades, mas o tempo que ficou já mostra algum resultado. Você vendo como ele chegou aqui, que pra ensinar a ele a fazer xixi tinha que tirar a roupa

toda, pra não se molhar, hoje ele vai sozinho. Tudo isso é evolução. Mas qualquer professor o que precisa ter é humildade, se despir mesmo, assim, se doar totalmente em todos os aspectos. (Anartia)

A professora do AEE reconheceu ainda repercussões dessa ressignificação nas práticas pedagógicas das professoras Anartia e Beltrão, como inferimos das falas que se seguem:

A gente percebe que a Anartia foi, aos poucos, fazendo intervenções, propondo atividades, chamando o Girassol para participar, mas a infrequência dele nas aulas atrapalhava porque ela não conseguia estabelecer uma rotina. A gente pode ver isso na dramatização da história que ele foi um dos personagens, foi o carneirinho mais novo. Então, o que a gente pode perceber é que a Anartia passou a considerar a presença do Girassol nas participações. (Claudina)

Como a Beltrão disse, quando ela entendeu o ritmo dele, ela entendeu que era mais produtivo fazer menos atividades, mas com a mediação, respeitando esse ritmo dele. Então, ele aprende, se a gente acreditar, se forem dadas a ele as possibilidades, se pensar nas estratégias que vão ser usadas e ver todos os avanços como significativos, ter esse olhar sobre o que eles forem desenvolvendo. Às vezes eu percebo, aqui na escola, que ainda tem professores que não acreditam que eles podem, e eu vejo que é diferente com as meninas que participaram dessa caminhada na pesquisa. (Claudina)

Percebemos, assim, que os desafios impostos pela realidade da sala de aula, como a presença de estudantes com DI, não são suficientes para mobilizar os professores de SAR na busca de uma “atualização de seus saberes para atender as demandas atuais”, como aponta Lustosa (2009, p.139). As tentativas iniciais das professoras Danaus e Beltrão para promover participação e aprendizagem de Cravo e Lírio foram impulsionadas pelas inquietações provocadas pela presença desses estudantes e também pelas interlocuções que se configuravam com a professora Claudina. Entretanto, não foram suficientes para uma ressignificação da prática, o que reitera a urgência de os professores saírem do isolamento e compartilharem experiências e conhecimento.

As sessões reflexivas coletivas oportunizaram a discussão sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras, no sentido de conduzir as professoras de SAR ao reconhecimento dos desafios que se apresentavam e das possibilidades de mudança através da colaboração entre si e com a professora do AEE. Essa organização e a sistematização de espaço/tempo que foram sendo construídas na escola junto às professoras participantes contribuíram para mudanças das concepções iniciais das práticas pedagógicas alfabetizadoras e para a abertura com vistas à colaboração entre o ensino regular e a Educação Especial. Com isso, alinhamo-nos à defesa de Lustosa (2009, p.139) sobre a importância de haver, no “contexto *lócus* da ação docente”, acompanhamento e formação que instalem “processos de aprendizagem colaborativa entre os professores, na dinâmica ação-reflexão na e sobre a ação”.

A prática colaborativa foi sendo estabelecida a partir da proposta deste estudo naquele contexto escolar, contribuindo para clarificar funções e compartilhar responsabilidades quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes com DI, em especial a aquisição da leitura e da escrita. As falas a seguir retratam o olhar que foi sendo constituído nesse processo pelas professoras participantes, de reconhecimento da importância do outro e da tomada de consciência, entretanto, destacam as dificuldades que ainda obstaculizavam esta prática:

Assim, a professora do AEE, do que a gente precisa ela ajuda. Sempre disposta a colaborar, ela é muito presente. Realmente, o AEE aqui funciona, a gente recebe esse apoio, não sei se da mesma forma, mas eu também procuro dar um apoio pra ela. (Danaus)

Ela é fundamental pra favorecer esta aprendizagem, essa parceria. Essa ajuda é muito importante (Beltrão)

O que eu vi foi uma tomada de responsabilidade pra si, que às vezes a gente não alcança nos planejamentos coletivos. Pensar a realidade de cada, discutir sobre ela em grupos menores fez uma diferença na atitude das professoras, a meu ver. Essas estratégias, esses encontros mais sistemáticos do nosso grupo aqui, de certa forma, motivou, norteou e orientou melhor o fazer, de forma mais eficaz. (Claudina)

No começo do ano, foi muito difícil até começo de maio. E ainda tinha os momentos de atendimento aqui. Infelizmente, não coincidem os nossos dias de planejamento individual, se pudessem coincidir, né? É porque fica muito ruim nessa correria, de porta de sala. (Anartia)

O diálogo estabelecido durante a sessão reflexiva avaliativa nos possibilitou inferir a preocupação do grupo em relação à permanência daquele movimento de colaboração que foi sendo estabelecido ao longo da pesquisa, bem como dos meios para ampliar a proposta aos demais professores daquela escola. O diálogo⁷⁷ entre as professoras expôs o desejo de dar continuidade às contribuições, bem como a apreensão sobre as perspectivas futuras, tendo em vista a sinalização de alteração de todas as integrantes da gestão escolar, como verificamos a seguir:

D – Que de fato a gente consiga se ajudar, que a gente precisa ainda descobrir com o núcleo gestor novo como a gente vai continuar essa caminhada.

B – Precisa de continuidade. A gente não pode deixar que se perca algo que vem se constituindo.

C – Mas às vezes uma palavra desmancha, porque, assim, quando chega e vai somando e vai apoiando, vai reconhecendo, que vai elogiando o que a professora vai fazendo, mas aí a pessoa chega e diz “mulher, deixa isso pra lá”.

D – Pra essas pessoas, eu não sei, falta de formação.

C – É aí onde entra a Secretaria de Educação, por isso eu sempre falo com a responsável pela coordenação que tem que ser uma política de fato da secretaria, de formação não só do professor do AEE, mas também o professor de sala de aula

⁷⁷ Legenda: D – Danaus; B – Beltrão; C – Claudina; e A – Anartia.

comum e o núcleo gestor da escola, que é a cabeça. Se a tua cabeça diz “vai pra lá” e você quer ir pro outro lado, como é o corpo obedece?

A – Precisa continuar e precisa ver como as outras professoras podem participar, porque elas precisam disso, ajuda demais. A gente sai com mais confiança, sei lá.

Mais uma vez, o diálogo salienta a importância do envolvimento, da compreensão e do comprometimento da gestão escolar para que a prática colaborativa se estabeleça.

Ainda na sessão reflexiva avaliativa, as professoras participantes⁷⁸ registraram, por escrito, relato sobre o envolvimento neste estudo com o propósito de, colaborativamente, refletirem e ressignificarem concepções e práticas pedagógicas envolvidas no processo de alfabetização de estudantes com DI.

Eu **reconheço que me ajudou** demais isso aqui, porque, assim, eu pude **dividir com vocês o que eu tava passando** e vi que eu **num tô sozinha nessa**, que vocês também passam por dificuldade, e até a Claudina. Então, me ajudou a ver que eu **preciso melhorar ainda com esses meninos**, mas que eu posso, sabe, fazer. Mas ainda **depende de outras coisas**, e não só de mim. Isso aí me deixa feliz porque a gente sabe que já faz isso, mas faz com que a gente reflita e faça muito mais porque é por aí mesmo que dá certo. Agora, por outro lado, me entristece por não ter o Girassol participando porque ela falta muito. Eu vejo os delas [alunos], por estarem aqui [no AEE], as possibilidades são muitas, mas tá faltando é acreditar, **a família**. E eu espero de verdade **que isso não se perca no outro ano**, e que outras colegas possam ter uma experiência parecida. (Anartia) (grifos nossos)

Quando me deparei com Cravo no início do ano, a angústia tomou conta de mim por **não saber o que fazer**. Participar da pesquisa, com as conversas com as colegas, com a professora do AEE e a pesquisadora **me ajudou a ter outro olhar** sobre a situação. Pude entender que meu aluno aprende e que o que eu faço, as atividades que eu ofereço são mais importantes do que a deficiência intelectual. **A parceria foi muito importante pra eu entender isso**. Hoje eu me sinto mais a vontade, **mais segura porque sei o que posso fazer nestas situações**, mesmo sabendo que cada aluno tem características diferentes. Ano que vem estarei com Girassol, e já sei um pouco sobre ele e que eu vou precisar de outras estratégias. Mas que precisamos manter essa parceria. (Danaus) (grifos nossos)

A aceitação para participar da pesquisa **veio a contribuir com a minha prática pedagógica**, pois foi através dos momentos realizados em grupos e individuais que fortaleceram minha mudança como profissional para trabalhar com o aluno com deficiência intelectual visando a sua aprendizagem. Mas eu acredito! Como profissional **eu cresci muito com esses encontros**, ajudou pra eu entender o que eu tenho que melhorar pra poder atingir o objetivo final da minha sala de aula. E a reflexão a gente deve fazer todos os dias. A minha aula hoje não foi legal, então, o que foi que eu fiz que não deu certo? Ontem eu cheguei em casa radiante porque eu vi que a turma tá entendendo o conceito de adição. Mas, pra isso, **a gente tem que propor, tem que dar possibilidades**. Eu tenho que desafiar meus alunos, fazer com que ele pense, não dar a resposta pronta pra ele. (Beltrão) (grifos nossos)

Participar da pesquisa só **trouxe ganhos para nossa prática**. Descobrimos novos caminhos a seguir.[...] Pude fazer autoavaliações, **refletir sobre minha prática, aprender e trocar conhecimentos com as demais colegas envolvidas na pesquisa**.[...] É perceptível mudanças nas nossas atitudes como professoras de estudantes com deficiência. Buscando formas de [...] contribuir significativamente

⁷⁸ A professora Anartia não realizou o registro escrito, por isso o trecho apresentado se refere à sua fala durante esta sessão.

com a aprendizagem dessas crianças, comprovamos que sim, é possível mudar e garantir o direito de todos aprenderem junto aos seus pares! (Claudina) (grifos nossos).

O envolvimento na pesquisa e a aproximação da professora Claudina com as professoras de SAR possibilitaram a constituição de um novo olhar sobre a atuação das professoras junto aos estudantes PAEE. Em outubro de 2017, Claudina realizou visita a outra escola em que ela atuava como polo de atendimento. Neste momento, ela pode se aproximar da realidade daquela escola e, através de uma comparação com o que as professoras de SAR do contexto investigado desenvolviam, ela passou a valorizar e reconhecer o empenho dos docentes para garantir a inclusão, mesmo que ainda não se constituísse de acordo com suas expectativas.

Partindo desse reconhecimento, a professora Claudina propôs à gestão escolar a realização da I Mostra de Experiência Inclusiva da escola, na qual todos os professores regentes I e II, estagiários de apoio à inclusão, a própria gestão e a professora da biblioteca apresentariam ações que haviam desenvolvido ao longo do ano que reconhecessem como inclusivas. Durante a sessão reflexiva avaliativa, enquanto o grupo dialogava sobre como as práticas pedagógicas vinham avançando na direção de garantir a inclusão dos estudantes PAEE, Claudina fez a seguinte justificativa em relação à proposta dessa Mostra:

Quando eu propus a mostra, era justamente por isso, era reconhecendo o trabalho que já é feito, e às vezes a gente é tão crítico que a gente só quer aquele perfeito. Mas tem que parar e reconhecer com o que a gente já colaborou, com o que a gente já construiu. Não adianta a gente querer impor. Cada um tem seu tempo, mas a gente não pode deixar de reconhecer que a nossa escola avançou. E a mostra é uma maneira de a gente compartilhar com o colega e ele ver que é possível, que não é tão difícil como parece.

A partir do relato, podemos depreender que a professora Claudina apresentava um movimento importante sobre o seu posicionamento crítico em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola. Inicialmente, em conversas informais, a professora do AEE se queixava da conduta de alguns professores em relação aos estudantes PAEE. A partir dos momentos em grupo, dos relatos das professoras participantes sobre as dificuldades que enfrentavam e sobre as tentativas individuais de algumas em promover a participação e a aprendizagem desses estudantes, resultou-se em um posicionamento mais empático entre ela e as professoras.

Quanto à realização da I Mostra de Experiências Inclusivas, a proposta foi acolhida pela gestão, que apresentou ao então secretário de Educação do Município, que, por

sua vez, autorizou a realização, inclusive permitindo a liberação dos estudantes no dia da realização da mostra.

Diante da liberação, a professora Claudina, então, apresentou a proposta aos professores e demais profissionais. Um pequeno grupo refutou a proposta, argumentando que não sabia o que apresentar, ou que não tinha coragem de fazer isso. A professora Claudina transitou entre os grupos, pesquisou em seus registros fotográficos e dialogou com os professores, na tentativa de que eles reconhecessem ações inclusivas que houvessem desenvolvido. Diante dessa conduta, ela conseguiu que todos os professores aderissem à proposta, inclusive produzindo apresentação em *power point* e confeccionando camisetas.

A professora do AEE elaborou convite com uma programação (FIGURA 11) da qual participamos, com a pesquisadora abordando a temática de Práticas Pedagógicas Inclusivas com todo o grupo e a orientadora, professora Dra. Adriana Limaverde, como colaboradora, fazendo comentários sobre as ações apresentadas. Durante toda a manhã, a escola se reuniu para reconhecer o trabalho que vinha desenvolvendo numa perspectiva inclusiva através das apresentações e das exposições das atividades desenvolvidas ao longo do ano por meio de registro fotográficos anexados nas paredes dos corredores. A responsável pela Coordenadoria de Educação Inclusiva da SME também esteve presente. Ela considerou a iniciativa de extrema relevância, tanto que, em 2018, a proposta foi lançada para as demais professoras do AEE. Todas as escolas nas quais havia SRM realizaram sua I Mostra, e a escola investigada realizou sua II Mostra, da qual também participamos. As figuras a seguir são registros dos convites e da participação nas duas mostras:

Figura 11 - Registros da I Mostra de Experiências Inclusivas da escola



Fonte: professora Claudina (2017)

Figura 12 - registros da II Mostra de Experiências Inclusivas da escola



Fonte: professora Claudina (2018)

Essa iniciativa, mesmo que, a princípio, tenha sido rejeitada por alguns professores, promoveu uma mobilização na escola em prol de um reconhecimento sobre suas próprias atuações. Mesmo que ainda houvesse práticas pedagógicas que não favorecessem a inclusão dos estudantes PAEE, observamos que o momento de compartilhamento das experiências possibilitou uma aproximação entre a professora Claudina e outras colegas professoras e fortaleceu a unidade do grupo, ao mesmo tempo em que tornou coletiva a fala sobre a inclusão, e não exclusiva da professora do AEE. Seria possível acreditar em um movimento para ampliar a colaboração entre os professores?

Essa rede de colaboração não se aplica apenas entre o ensino regular e a educação especial, mas entre todo o corpo docente. Vemos que, a partir da autoscopia, as professoras de SAR puderam refletir sobre a própria prática, observando a experiência de uma outra colega utilizando a mesma estratégia. Ou ainda reconhecendo que certa conduta não era favorável ao processo de alfabetização dos estudantes com DI. Essa experiência precisaria ser ampliada, podendo colaborar nas reflexões e tomadas de atitudes, estreitando o diálogo entre as professoras que atuam com uma mesma turma (regentes I e II, por exemplo), entre docentes e núcleo gestor. Comprendemos que todas essas manifestações e debates sobre a educação são pertinentes para superar o individualismo e a solidão que ainda circundam o trabalho dos professores nas escolas.

Enfatizamos, assim, a importância da Secretaria de Educação, através da Coordenadoria de Educação Inclusiva, no sentido de intervir por meio de políticas públicas no contexto escolar para oferecer condições para que a colaboração seja efetivada. O replanejamento sobre os modos de atuar do professor do AEE pode ser uma estratégia, sem centralizar apenas no atendimento com o estudante, mas também para os estudantes PAEE.

Essa colaboração entre eles poderá conceder melhores condições para esse profissional planejar e concretizar a colaboração, atendendo ao que preconiza a legislação e ao que apontam os estudos sobre o tema.

Neste estudo, a prática colaborativa desenvolvida a partir das sessões reflexivas coletivas demonstrou ser uma estratégia eficiente de formação de professores em contexto, contribuindo para a superação de concepções desfavoráveis à inclusão e ao ensino ao estudante com DI, que repercutem nas práticas pedagógicas alfabetizadoras, mesmo ainda esbarrando em dificuldades impostas pelo sistema educacional na escola regular, como a falta de recursos, de tempo e de formação para uma prática colaborativa.

Na seção seguinte, tratamos da prática pedagógica para a alfabetização de estudantes com DI, identificando e analisando como os movimentos de mudanças e permanências se manifestaram em sala de aula e suas repercussões nos processos de alfabetização dos estudantes com DI.

4.3 Os movimentos das práticas pedagógicas no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual

A fragilidade no processo de escolarização de estudantes com DI em relação ao acesso ao currículo escolar permanece como questão a ser superada na escola regular, em especial quando tratamos do processo de alfabetização desses estudantes. A luta pela garantia do direito à inclusão escolar, entendida pelo viés do acesso, da participação, da permanência e da aprendizagem na escola regular, como se configura na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), exige da escola e de seus profissionais, entre outros aspectos, ressignificação de concepções, conhecimento, colaboração e coletividade, além de novas formas de conceber a prática pedagógica.

Em relação ao último aspecto mencionado, nesta seção, analisamos os dados gerados neste estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras de SAR na perspectiva da alfabetização dos estudantes com DI. Para isso, tomamos como ponto de partida as observações iniciais e os roteiros de autoavaliação. No percurso da pesquisa, fomos identificando os movimentos de mudança e permanência nestas práticas pedagógicas a partir das sessões reflexivas coletivas, além da contínua observação em sala de aula.

Anunciamos que o modo como a prática colaborativa foi se constituindo no decorrer do ano de 2017 entre as professoras participantes e a pesquisadora repercutiu, com diferentes intensidades, tanto nas concepções⁷⁹ das professoras, como também nas práticas pedagógicas alfabetizadoras. Essas mudanças se apresentaram no cotidiano de diferentes maneiras e foram se intensificando, sem, contudo, superar totalmente todas as situações de aprendizagem ainda desfavoráveis à alfabetização e à aprendizagem dos estudantes com DI. Nesse sentido, essas situações ainda desfavoráveis marcaram algumas permanências nas práticas pedagógicas dessas professoras de SAR.

Tais constatações nos mostram que o processo repercute diferentemente em cada uma das professoras participantes e se submete a diferentes condicionantes, tais como o tempo, as concepções, o contexto, as experiências e as expectativas de cada professora em relação à aprendizagem de estudantes com DI. No entanto, evidenciamos a legitimidade da continuidade desta prática colaborativa, que se configura como espaço e tempo de formação humana e profissional na própria escola.

Nas seções seguintes, analisamos a organização da prática pedagógica centrada na

⁷⁹ Conforme já apresentamos e analisamos na seção 4.1.

aprendizagem dos estudantes com DI. Nessa perspectiva, conforme explica Carvalho (2012), compreendemos o papel do professor como facilitador na construção de conhecimentos dos estudantes e, para tanto, ele deve organizar seu trabalho em torno das necessidades dos estudantes, reconhecendo e considerando suas diferenças.

Os dados ora analisados estão organizados em cinco (5) subcategorias que foram organizadas com base nos oito (8) itens⁸⁰ que compõem o roteiro sobre a prática pedagógica das professoras de SAR (APÊNDICE A). Estruturamos esta seção em cinco (5) subitens, a saber: *4.3.1 Estratégias, intervenções e organização das situações de aprendizagem pelas professoras de SAR; 4.3.2 Os estudantes com DI: considerações sobre o planejamento das professoras de SAR; 4.3.3 Organização do espaço, tempo e agrupamentos; 4.3.4 Interações nos contextos das salas de aula; e 4.3.5 O que o percurso nos mostra*, que contempla uma breve retomada sobre o estudo. Na análise, optamos por interligar as práticas de cada uma das professoras de SAR participantes no interior de cada subcategoria.

4.3.1 Estratégias, intervenções e organização das situações de aprendizagem pelas professoras de SAR

Fontes *et.al* (2007) destacam que não é possível elaborar uma única diretriz como normalizadora do processo de inclusão de estudantes com DI, mas que cada escola precisará construir seu próprio caminho, considerando sua realidade e seu contexto e partindo de alguns pressupostos básicos. Entre eles, estão a elaboração do planejamento pedagógico que considere os diferentes ritmos e especificidades dos estudantes, o respeito à participação dos estudantes com DI em turmas nas quais possam conviver com colegas da mesma idade, a organização das propostas pedagógicas para atender a heterogeneidade e a utilização de estratégias pedagógicas como a aprendizagem cooperativa e o emprego de diferentes formas de linguagem para dar acesso ao currículo escolar.

No tocante à alfabetização, Figueiredo e Gomes (2007, p.51) reforçam que, em “uma sala de aula, o nível de evolução da linguagem escrita dos alunos é sempre muito variado. Alguns se encontram em estágios iniciais da representação e da interpretação da escrita, outros em níveis mais avançados”. Tal diversidade claramente demonstra a heterogeneidade das turmas, ao mesmo tempo em que impõe dúvidas às professoras de SAR responsáveis pelo processo de alfabetização sobre o planejamento e o manejo de sala de aula,

⁸⁰ Destes, apenas o item 8 deste roteiro não compõe as subcategorias desta seção. Por se tratar da interação entre professoras de SAR e AEE, ele já fora contemplado na seção 4.2.

bem como sobre as estratégias, intervenções e a organização das situações de aprendizagem para promover a evolução das crianças em seus diferentes níveis conceituais.

Oliveira (2018), com base em diferentes estudos, sugere que a superação desta condição apresentada pelos professores passa pela valorização de um trabalho pedagógico centrado no desenvolvimento de “ambientes favoráveis para o ensino de grupos heterogêneos”, o que pode ser garantido por meio de “suportes diferenciados de acordo com as necessidades educacionais deles, propostas concretas de interação entre seus pares, flexibilização e desenho universal com proposições diferenciadas de atividades pedagógicas sem distanciá-los dos outros” (OLIVEIRA, 2018, p. 55).

Em uma perspectiva similar sobre o atendimento às necessidades dos estudantes e à diversidade de níveis em sala de aula, Morais (2005) aponta como medidas que podem ser eficazes a oferta de horários suplementares e o ensino simultâneo diversificado. A primeira refere-se à possibilidade de um trabalho suplementar oferecido por professores alfabetizadores para atuar com grupos menores, em contraturno, ofertando desafios ajustados às necessidades de alunos ainda com alguma dificuldade no processo de alfabetização; a segunda trata de os professores conseguirem planejar e propor atividades diferentes que pudessem ser respondidas em um mesmo momento pelos alunos em diferentes níveis.

Sobre a organização do ensino para a diversidade e as diferenciações pedagógicas, Sacristán (2000, p.168) faz a seguinte ponderação:

Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária a sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos.

Como temos abordado ao longo deste capítulo, esta organização do trabalho pedagógico direcionada para a promoção da alfabetização de estudantes com DI exige que os professores abandonem uma perspectiva sobre o aluno com DI como mero copiator ou memorizador de informações e o reconheça como sujeito do processo de aprendizagem. Outrossim, “a organização curricular estrutura-se em torno dos alunos, reconhecidos em suas diferenças e necessidades educacionais especiais ou não” (CARVALHO, 2012, p.122).

Ao tomarmos como referência as indicações descritas, observamos, nas salas de aula do contexto investigado, diversas organizações das situações de aprendizagem, que se referem às diferentes linguagens utilizadas pelas professoras para oferecer aos estudantes

acesso ao conteúdo, à elaboração e à dinâmica das atividades de leitura e escrita. Desse modo, as necessidades desses estudantes estariam sendo consideradas?

Na turma de 1º ano, a organização das atividades relacionadas ao processo de alfabetização estava centrada nas propostas escritas, tendo como principal aporte os livros didáticos⁸¹ (livro com os textos e cadernos de atividade). Essas atividades, em geral, eram antecedidas por uma explanação feita pela professora Anartia, prioritariamente pela exposição oral, centrada em sua fala e em registros no quadro, e com ênfase em orientações coletivas. Esta organização apresentava resquícios de uma prática apoiada em uma tendência pedagógica tradicional, centralizada no professor, que desconsiderava os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem em sala de aula. Partindo da perspectiva da homogeneidade, a metodologia dessa professora era marcada pela pouca variedade de materiais, de linguagem e de métodos de ensino, sem diferentes recursos ilustrativos nem diversificação das atividades.

Em relação ao estudante com DI, assim como em relação aos demais estudantes PAEE, não era estimulada sua participação nas atividades propostas, nem eram ofertadas atividades de escrita, nem mesmo aquelas com objetivos elementares⁸². Na sala da professora Anartia, a rotina era organizada na leitura de livros de literatura infantil, ou dos textos utilizados como referência para realizar as atividades nos livros didáticos.

Esporadicamente, o estudante com DI recebia da professora livros de literatura infantil para que manipulasse sem nenhuma intencionalidade pedagógica. Identificamos que nem mesmo o crachá com o nome próprio de Girassol que havia sido elaborado pela professora Claudina era oferecido ou trabalhado cotidianamente. Tais procedimentos representam a subjetividade docente quanto à possibilidade de aprendizagem desse aluno, associada ao estímulo escolar e às habilidades cognitivas. Vimos, assim, que o processo de aprendizagem de Girassol é limitado devido a um ensino que não impulsiona seu desenvolvimento, e não por conta de fatores inerentes à sua condição biológica. Assim, o estigma social ao qual sua condição biológica é submetida ainda repercute na prática pedagógica da professora Anartia.

Embora as professoras do 2º e 3º anos trabalhassem diariamente os livros didáticos, assim como a professora Anartia, identificamos diferenças quanto à organização das situações de aprendizagem. As professoras Danaus e Beltrão empreendiam esforços para

⁸¹ Coleção Mais PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC). Livro texto: SIMONETTI, A. **Parece, mas não é**. Fortaleza: SEDUC, 2015. Cadernos de Atividades dividido em 4 volumes: SIMONETTI, A. **Vamos passear na escrita**: caderno de atividades do aluno: 1ª etapa. Fortaleza: SEDUC, 2015.

⁸² Pletsch (2009, p.155) utiliza este termo para se referir a “atividades como recortar, ligar figuras às palavras, bem como atividades do tipo ‘ligue a vogal com a sua letra inicial, cubra, envolva e escreva a letra’”.

promover a participação de todos os estudantes, acompanhavam o desenvolvimento das atividades propostas junto aos alunos com DI, organizavam algumas atividades de leitura e escrita que motivavam a participação desses alunos e ainda diversificavam estratégias e recursos, mesmo que em menor frequência. As propostas de atividades na turma da professora Anartia privilegiavam a aquisição da escrita, enquanto as professoras Danaus e Beltrão intercalavam os momentos de escrita e leitura.

Era comum, por exemplo, as professoras Danaus e Beltrão convidarem Cravo e Lírio, respectivamente, para realizarem atividades de leitura e escrita no quadro. Observamos que elas consideravam essas atividades motivadoras. Para elas, a oportunidade de desenvolver algumas atividades no quadro facilitava a mediação com o estudante e com a turma ao mesmo tempo. O registro descrito a seguir ilustra uma situação desenvolvida pela professora Danaus (DIÁRIO DE CAMPO, jun.2017):

No início da aula, a professora afixou dois recortes de cartolina, cada uma com um trecho de um texto lido anteriormente pela turma. Solicitou que os alunos, **organizados em duplas, copiassem as frases** (um integrante copiava a frase 1, enquanto o outro copiava a frase 2). Durante a cópia, a colega que fazia dupla com Cravo acompanhava se ele estava copiando corretamente. **A professora chamou sua atenção várias vezes**, pedindo que ficasse atento ao quadro. Concluída a cópia, **realizou alguns comandos**: leitura coletiva apontada das frases, pintar os espaços entre as palavras da frase, contar o número de palavras e registrar, pintar letra final e inicial das palavras. Cravo parecia não compreender os comandos, e a colega tentava ajudar mostrando o que ele deveria fazer. Durante a correção coletiva, a professora **convidou Cravo para o quadro para fazer os comandos, agora com sua mediação. Cravo demonstrou interesse e realizou as propostas com ajuda.** (grifos nossos)

Figura 13 - professora Danaus desenvolvendo intervenções com Cravo



Fonte: registro da autora (2017)

A professora Beltrão estimulava a participação de Lírio durante as predições sobre os textos lidos, nas soluções das questões, nas correções coletivas das atividades e das avaliações, nas leituras realizadas. Em geral, recorria a métodos de ensino nos quais a

oralidade se fizesse mais presente, como debate, apresentação oral e pesquisa. Nas atividades de leitura e escrita, ele desenvolvia as mesmas atividades que eram propostas para a turma, seja no livro didático, seja em outros formatos, em geral precisando de apoio para realizá-las, mas nem sempre conseguia ou demonstrava motivação para concluí-las, como podemos inferir das duas situações que se seguem:

A professora Beltrão explica à turma que trabalharão o gênero textual fábula. Ela pergunta quem sabe o que é. Alguns alunos respondem serem aquelas histórias com animais. A professora questiona se só porque tem animais é uma fábula. A turma fica em dúvida sobre o que responder. A professora pede que abram na página 117 e leiam silenciosamente a fábula *O gato, o galo e o ratinho*. Durante este momento de leitura, a professora da biblioteca entra em sala [a professora Beltrão explicou posteriormente que este momento estava previsto no seu planejamento], faz predições quem conhece fábulas, quais são as que eles conhecem e característica do gênero. Distribui entre os alunos diferentes fábulas para que leiam. Depois de transcorrido determinado tempo, a professora da biblioteca⁸³ retoma o diálogo sobre as características das fábulas, e conta a fábula *O gato, o galo e o ratinho*. A professora da biblioteca encerra sua atividade e a professora Beltrão retoma registrando as características do gênero relacionando à fábula lida. (Diário de campo, 17.05.17)

Em aula posterior, a professora Beltrão organizou a turma em pequenos grupos para que relessem a fábula *O gato, o galo e o ratinho* e organizassem uma dramatização da fábula. A professora entregou máscaras que representavam os personagens. Cada grupo decidiu quem faria cada um dos personagens e como seria realizada a dramatização. Transcorrido um tempo, os grupos se apresentaram. Para finalizar a atividade, a turma conversou sobre a moral da história e corrigiu coletivamente uma atividade do livro. (Diário de campo, 22.05.17)

Durante a realização das práticas acima descritas, observamos que Lírio ora pareceu motivado em participar (principalmente da dramatização), ora ficou disperso em relação ao que estava acontecendo. A interação no grupo novamente se apresentou como uma dificuldade para Lírio, pois ele queria que sua vontade prevalecesse sobre a do grupo e, quando isso não acontecia, ele se negava em participar. Na ocasião da dramatização, ele queria representar o *ratinho*, mas este personagem tinha a maior quantidade de falas na fábula. Como ele ainda não lia com fluência, os colegas sugeriram outro personagem, mas ele não aceitou. A situação de conflito foi resolvida pela professora Beltrão, que sugeriu que ele

⁸³ Destacamos a ativa atuação da professora da biblioteca na escola, favorecendo a constituição de um ambiente estimulador para a leitura. Esta professora incentivava o empréstimo de livros, que ocorria uma vez por semana e necessitava de cadastro dos estudantes. Dos três estudantes participantes deste estudo, apenas Cravo não era cadastrado. Em diferentes momentos, observamos a professora da biblioteca lendo nas salas de aula, com obras relacionadas ao conteúdo desenvolvido em sala a partir da solicitação das próprias professoras de SAR ou por iniciativa da professora da biblioteca. Essa professora realizava ainda projetos de estímulo à leitura em casa, como o Projeto Livro Viajante, quando os estudantes levavam em uma bolsa um livro (que percorria a casa de todos da turma) que deveria ser lido para a família. Era comum também a biblioteca estar aberta no horário do recreio e receber a visita dos alunos, mesmo que em uma quantidade limitada pelo tamanho da sala na qual a biblioteca é alocada.

falasse o que lembrava enquanto outro colega lia o que ele esquecesse, e Lírio e o grupo concordaram.

Podemos inferir, das práticas alfabetizadoras apresentadas, que as professoras Danaus e Beltrão recorriam a diferentes estratégias para a organização e a diversificação das situações de aprendizagem. Elas apresentavam um movimento importante ao considerar a presença e as possibilidades de seus estudantes com DI, mesmo que ainda identifiquemos algumas mudanças necessárias, principalmente em relação à diferenciação de atividades para atender os diferentes níveis conceituais de Cravo e Lírio, e ainda de outros estudantes de suas turmas. Tais condutas demonstram um direcionamento delas em assumir “uma perspectiva humanizadora e histórica da deficiência intelectual”, promovendo o distanciamento de antigas práticas educacionais (OLIVEIRA, 2018, p.45-46).

Outra situação se apresentava durante a leitura deleite, promovida por todas as professoras de SAR, na qual cada estudante escolhia um livro, dispunha de um tempo para realizar leitura individual e, ao concluir o tempo estabelecido, os livros eram recolhidos. Mesmo sendo uma atividade comum em todas as três salas de aula, as estratégias e intervenções eram diferenciadas.

A professora Anartia deixava os estudantes à vontade para que manipulassem os livros e, ao final do tempo, ela escolhia uma das histórias para ser lida. Com frequência, ela lia uma história para a turma no começo das aulas, e solicitava que as crianças ficassem em silêncio para ouvi-la. Durante a leitura, ela apresentava as ilustrações do livro, mas sempre se posicionava à frente da turma (organizada em fileiras), sem circular entre as crianças, dificultando a visualização daqueles que sentavam mais atrás (FIGURA 14).

Figura 14 - Professora Anartia lendo para a turma



Fonte: registro da autora (2017)

Com Girassol, esta professora propunha a nomeação de objetos presentes nas ilustrações dos livros de literatura infantil, sem, contudo, abordar as questões sobre a compreensão do texto lido, a sequência, nem solicitar que ele lesse a história. Quando fazia tais questionamentos, a professora comentava com a pesquisadora sobre o desempenho de Girassol, e afirmava que ele era inteligente e falava bem. No entanto, o “não saber ler” com ênfase na decodificação⁸⁴ era justificativa para que ela não lhe fizesse tal solicitação. Mas como ele poderia aprender a ler se não havia investimento sobre esse aspecto de sua aprendizagem?

Com base em Góes (2004), Oliveira (2018) reforça o risco que se corre de a presença desse estudante se tornar apenas um “acessório” na escola, o que se assemelhava, quando abordamos as questões de acesso ao currículo escolar, ao papel de Girassol em sala de aula. Por isso, é preciso estar atento aos paradigmas que fundamentam as práticas, o posicionamento pessoal (atitudinal) das professoras diante da alfabetização dos estudantes com DI, para a tentativa de uma redução de uma concepção limitadora e individualista. Reiteramos nossa crítica às condições de trabalho vivenciadas pela professora Anartia no primeiro semestre de 2017, e que também repercutiam em sua prática. Entendemos que o número de estudantes PAEE, a falta de profissional de apoio e de uma orientação e acompanhamento pedagógico na escola, o comprometimento de cada estudante e as necessidades educacionais específicas de outros integrantes da turma conduziam esta professora a um caminho de escolha sobre o que lhe era mais pertinente naquela situação: priorizar os estudantes que apresentam maior facilidade em acessar o currículo escolar.

As professoras Danaus e Beltrão, quando liam textos para a turma, em geral, iniciavam com uma leitura individual e silenciosa pelos estudantes, seguida de questões sobre o que tratava o texto. Comumente, elas realizavam leitura coletiva e solicitavam o acompanhamento dos estudantes para que eles se apropriassem da entonação e do ritmo correto de leitura. Nas contações de história, elas faziam predições a partir da capa e do título das obras e utilizavam uma entonação atraente, mudavam o timbre nas falas das personagens, tornando aquele momento interessante para a turma.

Constatamos também diferenças entre as professoras quanto à organização e à proposta do conteúdo curricular. A professora Danaus, em determinada aula, precisava

⁸⁴ Assim como explica Morais (2012), entendemos que o Sistema de Escrita Alfabético não é um código, mas um sistema notacional. Com isso, não se decodificam as palavras; no entanto, essa compreensão permeava a prática da professora em relação à leitura dos estudantes, como uma espécie de decifração das palavras para que elas pudessem ser lidas.

trabalhar as características do gênero textual lengalenga⁸⁵ e, a partir desse gênero, palavras que iniciavam com a letra H e elementos próprios da escrita, como o número de sílabas das palavras e o espaçamento entre as palavras em textos. Para essa aula, ela produziu um cartaz com um lengalenga para leitura coletiva e outro sobre as características do gênero. A professora Danaus utilizou os textos para diferentes atividades, tanto no livro quanto no quadro.

Mesmo apresentando um discurso positivo e indicando acreditar nas possibilidades de aprendizagem e de alfabetização de Girassol, na sua atuação, a professora Anartia demonstrava, até então, uma concepção ainda embasada nos preceitos do modelo médico de deficiência. Entretanto, é preciso entender o que rege esta conduta, sem a pretensão de culpabilizar a professora. Além das concepções elaboradas a partir de uma construção social de uma cultura de incapacidade da pessoa com DI, identificamos fragilidades em seu embasamento teórico. A concepção tradicional de ensino era mais presente na atuação da professora Anartia, no modo como conduzia o processo de ensino e propunha as atividades.

Outro fator que tem conduzido a organização das práticas pedagógicas alfabetizadoras nas escolas públicas brasileiras tem sido o processo de avaliação externa. Nossas escolas têm seguido uma orientação da organização de seu trabalho com ênfase no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que tem promovido uma classificação das escolas, categorizando seus estudantes e professores através de notas. Concordamos com Barbosa (2016, p.18) ao afirmar que:

A ação de ensinar aos alunos com deficiência tem peculiaridades, assim como seu processo de aprendizagem prevê, em alguns casos, a implantação de recursos materiais e estratégias de mediação pedagógica diferenciadas. A avaliação desse processo possui especificidades que necessitam ser problematizadas. A prática corrente, contudo, sugere outra direção. Os alunos com deficiência, matriculados nas redes públicas de ensino, são “avaliados” por meio dos mesmos instrumentos que os demais alunos, ou, simplesmente, não são avaliados.

Essa realidade também se apresenta na escola na qual este estudo foi desenvolvido. De acordo com os relatos das professoras, as formações continuadas eram orientadas sobre os descritores⁸⁶ das matrizes que compõem as avaliações. Quanto aos alunos

⁸⁵ Trata-se de um “texto transmitido de geração em geração, constituído por palavras que geralmente rimam e com muitas repetições, conferindo-lhe um caráter musical que facilita a rápida memorização”. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/lengalenga>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

⁸⁶ De acordo com informações presentes no *site* do Inep, as avaliações são “elaboradas a partir de matrizes de referência. Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas ‘descritores’. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas.

com DI, especificamente Cravo do 2º ano, este participava dos simulados propostos para uma aproximação com as avaliações externas, mas suas especificidades não eram consideradas no processo de aplicação.

Percebemos que este sistema avaliativo implantado nas escolas de ensino fundamental, além de orientar a organização do trabalho docente, evidencia um sentimento de angústia em professores responsáveis pelas turmas avaliadas devido ao excesso de cobrança e pelo tempo de aprendizagem de alguns estudantes. Essas cobranças acarretam uma corrida pelos laudos médicos que justificam a não contabilização das notas destes estudantes que demoram um tempo a mais para aprender. O mesmo sistema educacional que propõe a perspectiva inclusiva deixa brechas para que o aluno PAEE seja excluído, como bem apontam Santos e Martínez (2016, p.262):

No caso do Brasil, a avaliação tem se expandido e se intensificado, no cotidiano das práticas pedagógicas das escolas, como marcador da eficiência e da eficácia dos sistemas de ensino, sobretudo voltado à verificação da produtividade das instituições escolares e de seus professores. Nesse cenário, foram criados mecanismos de premiação para brindar os melhores desempenhos, como forma de estimular os atores educacionais a trabalharem em função do avanço dos indicadores produzidos pela avaliação, reforçando a sua natureza quantitativa e meritocrática. Em meio à elaboração de leis e políticas inclusivas, nas quais o respeito à diversidade constitui-se como princípio importante para estruturação e organização do processo de escolarização, a padronização e a classificação resultante da avaliação em curso, legitima a exclusão dos alunos com desempenhos acadêmicos inferiores aos patamares estabelecidos.

Todo esse processo repercute, mais uma vez, na atuação docente. Há professores que, diante do laudo médico, eximem-se da responsabilidade da escolarização dos estudantes popularmente conhecidos como “laudados”. Esses estudantes são excluídos do processo avaliativo, reforçando a baixa expectativa e os investimentos dos professores sobre sua escolarização e os discursos pedagógicos apoiados na incapacidade. Contudo, todo esse contexto não exime os professores de SAR de estabelecerem critérios de avaliação que permitam o reconhecimento dos avanços dos estudantes, bem como a identificação dos aspectos sobre os quais ainda se precisam atuar.

No contexto investigado, a avaliação para o acompanhamento e a legitimação da aprendizagem dos estudantes era através da prova escrita. Na turma da professora Anartia, os estudantes também realizavam, ao final de cada bimestre, provas escritas, processo do qual os estudantes com deficiência não participavam. No julgamento da própria professora, aquelas

As matrizes da Anresc (Prova Brasil)/Aneb e da ANA não englobam todo o currículo escolar e não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, já que o recorte da avaliação só pode ser feito com base em métricas aferíveis”. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>>. Acesso em: 04 de jan. 2019.

avaliações não eram significativas nem representariam a aprendizagem daqueles estudantes. O discurso da professora faz sentido quando identificamos a falta de investimento na aprendizagem daqueles estudantes, no entanto, esse mesmo discurso precisaria ser levado à reflexão para a compreensão de que, na verdade, o que impossibilitava a participação dos estudantes não eram suas condições biológicas, mas a escassez de investimento em suas possibilidades de aprendizagem. Outrossim, o conhecimento por parte da professora sobre diferentes estratégias e recursos que poderiam ser utilizados no processo de avaliação.

Na turma da professora Danaus, Cravo participava da avaliação proposta, mas a realizava com o apoio da professora, que lia e mediava cada uma das questões. A professora defendia que um instrumental adequado, elaborado mais próximo ao nível conceitual do estudante, contribuiria para sua avaliação. Como a turma do 2º ano participava das avaliações externas, os estudantes eram submetidos a uma avaliação escrita de múltipla escolha, semelhante ao instrumental aplicado pelo Saeb⁸⁷, conhecido como simulado. Segundo relato da professora Danaus, quando Cravo respondia sozinho, inicialmente, marcava todos os itens; aos poucos, a partir da intervenção da professora, foi compreendendo que deveria marcar apenas um, mas marcava a mesma letra em todas as questões.

Tanto a professora Danaus quanto Beltrão realizavam as correções das avaliações coletivamente, através de projeção das questões no quadro. Cada questão era revista e discutida com a turma. Era construída conjuntamente a resposta para que os estudantes pudessem entender os enunciados e o que era solicitado nas questões. Na primeira vez em que observamos esta correção, Cravo e Lírio participaram, mesmo muitas vezes demonstrando não compreenderem os conceitos que estavam sendo trabalhados. Ainda assim, vibravam sempre que haviam marcado um item corretamente, como observamos na descrição a seguir da prática desenvolvida pela professora Beltrão:

A professora inicia a aula explicando que será feita a retomada da prova de Língua Portuguesa. A correção é feita através da projeção de imagens no quadro. A professora, com a ajuda dos alunos, distribuiu para cada um uma plaquinhas com as letras A – B – C – D para serem utilizadas nas respostas. A cada questão, ela segue a seguinte dinâmica: apresenta a questão, pede que leiam silenciosamente e depois respondam com as plaquinhas. Ela aponta alguns alunos para que expliquem por que escolheram aquele item. Depois das respostas, a professora lê a questão e responde (com o auxílio da turma). Os alunos devem marcar o item correto no gabarito que construíram no caderno. Quando a professora questiona Lírio por que ele colocou o item “C”, ele diz que foi porque tinha lido, e porque é a resposta. A professora

⁸⁷ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: ago.2019.

solicita que ele leia palavras que estão nos itens, mas ele não consegue. Ela chama alunos para encontrar palavras no texto. Entre eles, Lírio. Ele consegue encontrar duas e a turma toda festeja e aplaude. A professora faz questionamentos oralmente sobre os pequenos textos lidos em cada questão: qual o tipo de gênero textual e por quê? Do que trata o texto? (Diário de campo, jun.2017)

Ambas as professoras passaram a adotar um instrumento diferenciado para avaliar Cravo e Lírio, mais próximo de suas possibilidades e de suas reais aprendizagens. Em contrapartida, Girassol permaneceu sem participar efetivamente do processo de avaliação.

Entendemos, então, que, no contexto investigado, precisávamos superar práticas que privilegiavam uma maioria e excluíaam aqueles que não se enquadravam em um estereótipo idealizado e que eram baseadas na “repetição de uma ação sobre um objeto, sem que o sujeito” lhe atribuísse um significado próprio. Práticas pedagógicas como as citadas não repercutem intelectualmente nos estudantes, pois são estéreis, não impulsionam o desenvolvimento. Essas práticas colocam os alunos com DI “em uma posição inferior, enfraquecida e debilitada diante do conhecimento” (BATISTA; MANTOAN, 2007, p.21).

Ressaltamos, assim como Lustosa (2009, p.185), que o papel do professor “é o de diversificar o ensino e preparar atividades diversas para seus alunos com e sem deficiência, ao trabalhar o mesmo conteúdo curricular”. Porém, reiteramos a importância do trabalho colaborativo nesse processo de reconstrução da prática, tanto entre professores de sala de aula (como poderia ser entre regentes I e II no contexto investigado) quanto entre professores de SAR e AEE.

4.3.2 Os estudantes com DI: considerações sobre o planejamento das professoras de SAR

Nesta subcategoria, tratamos dos percursos das professoras de SAR em relação à consideração da presença dos estudantes com DI para a elaboração dos planejamentos das aulas de Língua Portuguesa. Para que esses estudantes fossem levados em conta, dois fatores se mostraram essenciais: a concepção favorável das professoras de SAR sobre suas possibilidades de aprendizagem e o seu conhecimento sobre o nível de desenvolvimento intelectual desses estudantes.

A análise inicial de como as práticas pedagógicas vinham sendo organizadas e desenvolvidas com os estudantes com DI nos encaminhou para um entendimento da relação entre o discurso das professoras de SAR em relação às possibilidades de alfabetização destes estudantes e o modo como elas investiam (ou não) nesse processo, entendendo sua relevância nas decisões tomadas pelos professores, como Sacristán (2000, p.190) esclarece:

As perspectivas pessoais dos professores relacionadas com o conhecimento são uma dimensão essencial de suas crenças e conhecimentos profissionais e são as que contribuem para resolver, numa direção ou noutra, os dilemas que o professor percebe quando decide metodologias, programa unidades, seleciona conteúdo, etc.

Sumariamente, a professora Anartia não empreendia investimentos junto a Girassol em relação ao acesso ao currículo escolar, enquanto as professoras Danaus e Beltrão buscavam, no cotidiano da sala, ajustes para que Cravo e Lírio participassem das atividades propostas. Essas posturas se coadunaram com suas perspectivas pessoais apresentadas na seção 4.1.2 em relação às possibilidades de aprendizagem destes estudantes, ainda em movimento de transição entre favorável e desfavorável. Quando confrontamos, por exemplo, a fala da professora Anartia, reconhecendo seu pouco investimento no processo de alfabetização de Girassol com seu nível conceitual de leitura e escrita, apropriamo-nos com mais clareza de como a relação ensino-aprendizagem se constituía precariamente em sala de aula.

Em nosso entendimento, é imprescindível que professores de SAR inicialmente reflitam sobre seu planejamento e as intenções que o permeiam quando se trata da aprendizagem de seus estudantes com deficiência. Para Oliveira (2018, p.57), a aplicação dos princípios educacionais inclusivos exige, entre outros elementos, que o trabalho educativo assuma sua intencionalidade, “sendo planejado, sistematizado, organizado e considere os processos de mediação pedagógica desafiadores, provocativos e de luta contra todas as insuficiências ou limitações apresentadas pelos escolares”.

Durante a 1ª sessão reflexiva coletiva, a discussão entre as professoras participantes conduziu a diferentes questões, entre elas uma merece destaque: “*Eu lembro no meu aluno com DI durante o planejamento?*”. Dentre as três professoras de SAR, a professora Danaus foi a única que afirmou que pensava em seu aluno, como inferimos de sua fala a seguir:

Eu penso “o que vou levar pro Cravo”? Eu vejo aquele conteúdo, aquela atividade, e penso “como o Cravo vai fazer isso?”. Algo que não fuja do contexto, do que tá no plano, mas eu fico angustiada de não estar fazendo certo, aí eu fico com medo de arriscar. Às vezes, não vou mentir, tenho medo de mudar, de arriscar. O que mais me angustia, essa é minha palavra com Cravo, é fazer com que ele escreva, leia, compreenda, realize as atividades como qualquer outro colega. (Danaus)

Apesar do trecho destacado de sua fala, ela admitiu que não diferenciava nenhuma atividade, nem modificava estratégias no seu planejamento para contemplar as especificidades de Cravo ou de outro aluno. Ela afirmou também que, durante a aula, organizava as situações de aprendizagem de modo a favorecer a participação de Cravo, mesmo sem saber se esta

efetivação seria adequada às suas necessidades. A professora Beltrão, então, fez a seguinte colocação:

A Claudina já disse outras vezes no planejamento coletivo que a gente precisa estabelecer metas. Perceber que, se eu estabeleci metas pra esse meu aluno, eu preciso pensar como fazer para atingir. Por exemplo, se uma das metas está dentro das atividades adaptadas e, mesmo assim, eu não consegui que esse meu aluno avançasse ainda, então, qual é a intervenção que eu vou fazer dentro desta atividade? (Beltrão)

Nesta discussão, a professora Anartia manteve-se mais em silêncio, e permaneceu atenta ao que era dito pelas colegas. Diante desta constatação de que os estudantes com DI não eram levados em conta durante o planejamento, tendo como efeito a falta de intencionalidade de ensino para estes estudantes, conduzimos a discussão sobre a importância do planejamento para a organização de práticas pedagógicas, de modo a impulsionar seu processo de alfabetização. Mas do que dependeria a intencionalidade no ensino pelas professoras de SAR? Para a professora Claudina, elas precisavam inicialmente conhecer seus estudantes com DI, para saber sobre qual aspecto da alfabetização precisariam intervir para promover avanços. Na avaliação da professora do AEE, durante a 1ª sessão reflexiva coletiva,

A primeira coisa que a gente tem que saber é que estes alunos **passam pelos mesmos processos** que os alunos sem deficiência. A diferença está **no ritmo, no tempo dessa aprendizagem**. A gente tem que entender que a alfabetização é um processo, mas, mesmo dentro do ritmo deles, eles conseguem avançar, mas, pra isso, precisa ter estímulo. E o que eu penso é justamente a **necessidade desses estímulos**, a necessidade de eu estar pensando **coisas que desafiem**, mas dentro daquela possibilidade, dentro da **zona de desenvolvimento**, do que é possível pra ele naquele momento. E, pra isso, a gente **precisa conhecer os alunos**. (Claudina) (grifos nossos)

Diante dessa avaliação aqui transcrita, sugerimos como soluções das problemáticas levantadas sobre o planejamento as seguintes propostas: conhecer os estudantes com DI (habilidades e problemáticas) e estabelecer metas para direcionar as intencionalidades do ensino. Para tanto, propomos a utilização do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento que favoreceria esta aproximação entre as professoras de SAR e os estudantes com DI. Além disso, esse instrumento poderia ser uma estratégia, funcionando como um aporte nos planejamentos para orientar as ações em sala de aula, de modo a contemplar as necessidades destes estudantes.

A professora Claudina sugeriu que o estudo sobre o PEI fosse ampliado para os demais professores da escola, durante o planejamento coletivo, pois facilitaria, posteriormente, para ela propor este instrumental aos demais colegas, quando necessário. A sugestão foi acatada tanto pelo grupo quanto, depois, pela gestão da escola.

O processo de elaboração do PEI se deu em três etapas, a saber: estudo teórico sobre o assunto no coletivo escolar, estudos sobre cada um dos estudantes com DI com o grupo de professoras participantes e o preenchimento do instrumental, com cada uma das professoras de SAR, em parceria com pesquisadora e professora do AEE. O momento do estudo teórico (FIGURA 15) foi planejado e efetivado pela professora do AEE e a pesquisadora. Essa discussão contou com o estudo teórico e a apresentação do instrumento associado a um estudo de caso como exemplo.

Figura 15 – participação da pesquisadora e professora Claudina no planejamento coletivo



Fonte: registro da autora (2017)

Durante a discussão, fomos apresentando a importância do uso deste instrumental, bem como a responsabilidade dos professores de SAR e AEE, coordenação pedagógica e família sob sua elaboração e acompanhamento, e explicando em quais situações esse instrumental poderia ser aplicado. Pletsch e Glat (2013, p.20) explicam que o PEI tem como objetivo “promover práticas de ensino customizadas a partir das especificidades de cada aluno”, já que não há uma única forma de atender as singularidades de todos os estudantes. As autoras consideram o PEI uma estratégia para contemplar a diversidade dos alunos na escola atual, estabelecendo “uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma” (p.21), sendo uma alternativa promissora por oferecer “parâmetros mais claros a serem atingidos com cada aluno, sem negar os objetivos gerais colocados pelas propostas curriculares” (p. 22).

Pletsch e Glat (2013, p.22-23) ressaltam, a partir de pesquisas desenvolvidas, que, com o PEI, os professores podem planejar suas ações considerando a participação dos estudantes com deficiência e desenvolvendo as aprendizagens escolares. Entendemos, assim, que a elaboração do PEI deve partir da “perspectiva da diferenciação, em que a individualização forma a base da atuação pedagógica”, para responder às necessidades dos

estudantes com DI. Essa individualização não significa tornar uma ação pedagógica particularizada a ponto de excluir os estudantes em sala de aula, nem que sua elaboração aconteça de forma isolada e descontextualizada do currículo escolar. Ao contrário, ela busca alternativas de ensino atendendo às necessidades dos estudantes, considerando a proposta escolar para todos os estudantes. (GLAT, VIANNA, REDIG, 2012, p.81)

Partindo desse entendimento, o PEI foi proposto ao grupo de professoras participantes como estratégia para clarificar e direcionar as intenções com esses estudantes com DI e considerá-las na elaboração do planejamento das aulas de Língua Portuguesa, enveredando para a possibilidade de customização do ensino no atendimento às suas necessidades. Mas de quais necessidades falamos quando nos referimos aos estudantes com DI?

Fontes *et. al* (2007, p.81) explicam que estes estudantes podem apresentar características como: “Um ritmo de aprendizagem mais lento do que seus colegas da mesma faixa etária, necessitando de um tempo maior para realizar sua tarefa”. Eles podem ainda manifestar limitações na abstração, generalizações, formação de conceitos e memorização. Como consequência, ao receberem mais de uma ordem complexa, ou grande quantidade de informações e/ou estimulação, eles podem se sentir confusos e não compreenderem a mensagem. Ainda de acordo com as autoras, a expressão e o controle das emoções, a adaptação a novas situações e a maturidade social podem se expressar como um problema, bem como apresentar “atrasos no desenvolvimento psicomotor, na percepção sensorial, linguagem e comunicação.” (FONTES *et. al*, 2007, p.81)

Com base em Vigotski (1997), podemos depreender que as pessoas com deficiência intelectual não compõem um grupo homogêneo, com características semelhantes. Seguindo essa premissa, Fontes *et. al* (2007, p. 81) destacam a necessidade de ser considerada a variação destas características de acordo com cada pessoa, e que estas “não representam limitações ou patamares intransponíveis, já que estas aptidões podem ser desenvolvidas com a exposição ao ambiente escolar”. Nesse sentido, é preciso entender que o percurso de cada estudante com DI é singular e particular.

As considerações apresentadas sobre as características de pessoas com deficiência intelectual e sua variabilidade reiteram a importância de que cada professora participante avaliasse e conhecesse seus estudantes com DI, reconhecendo potencialidades e fragilidades para serem atendidas no planejamento e na ação docente.

Partindo deste entendimento é que propomos, durante as sessões reflexivas coletivas, o momento de conhecermos melhor as características de Girassol, Cravo e Lírio,

com ênfase naquelas em relação aos seus níveis conceituais de leitura e escrita. Para tanto, utilizamos dados gerados na aplicação pela pesquisadora de instrumentos para levantamento dos níveis conceituais de leitura e escrita de Girassol, Cravo e Lírio e de roteiros preenchidos pelas professoras de SAR, bem como suas exposições durante as sessões reflexivas com a colaboração da professora do AEE para a elaboração do PEI.

Durante a 3ª sessão reflexiva coletiva na qual abordamos o planejamento e sua intencionalidade, as professoras de SAR explicaram que seguiam as sugestões elaboradas no coletivo dos encontros de formação na SME (professoras do 1º e 3º anos), enquanto a professora Danaus (2º ano) seguia também as orientações propostas pela editora responsável pelo material didático adotado naquele ano. Cabe aqui destacar como era desenvolvida a dinâmica do planejamento de acordo com as orientações da SME. Como já mencionado na seção 3.1, o município oferece aos professores de SAR um processo de formação continuada. Para as professoras do ciclo de alfabetização, segundo relato das participantes, as formações ocorriam uma vez por mês, e os professores eram agrupados por dois critérios: regente I e II e pelos anos escolares. Por exemplo, na formação da qual a professora Beltrão participava, o grupo era formado apenas por professores regentes I responsáveis por turmas do 3º ano do município.

De acordo com as professoras, a ênfase era nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além dos temas abordados⁸⁸, uma parte da carga horária (entre 2 a 3 horas) era destinada ao planejamento. Com frequência, os professores eram organizados em grupos menores que discutiam e compartilhavam, a partir do conteúdo curricular programado, experiências de ensino e sugestões, e preenchiam uma planilha como proposta de planejamento daquele grupo. As técnicas responsáveis pela formação compilavam as informações e encaminhavam posteriormente, por *e-mail*, para os professores. Esse material era orientado para ser utilizado como base na elaboração de seus planejamentos.

Lustosa (2009, p. 151) evidenciou em seu estudo como principal fragilidade do planejamento das professoras de sala de aula a “inexistência de uma organização do trabalho pedagógico no sentido de atender aos diferentes níveis, ritmos ou característica outra dos alunos, incluindo aqueles com deficiência”. Dado semelhante foi identificado no presente estudo, o que foi justificado pelas professoras de SAR pela falta de conhecimento em relação à adequação das atividades, o que, para estas professoras, mais se aproximava da

⁸⁸ Segundo a professora Beltrão, os temas contemplavam avaliação, níveis conceituais de leitura e escrita com base na Psicogênese da língua escrita, o uso de jogos, a ludicidade, entre outros. Havia ainda espaço para que os professores sugerissem temas a serem contemplados.

diferenciação de atividades em relação a estes estudantes. Para as professoras, o ensino simultâneo com os diferentes níveis conceituais em sala de aula se apresentava como um desafio.

A professora Danaus afirmava ter “medo em fazer essas atividades e não ser boa pra ele [Cravo]”, enquanto a professora Beltrão justificava que Lírio não aceitava qualquer atividade diferente daquela proposta aos colegas, e ambas, além da professora Anartia, destacaram a falta de recurso (impressora) na escola. A professora do AEE interpelou as falas das professoras propondo a seguinte reflexão:

Mas a gente precisa ver o erro como parte do nosso processo de aprendizagem. Às vezes, dá certo com um aluno, não dá certo com outro, mas é experimentando também que a gente vai construindo. Porque, se não fosse assim, seriam as receitas que a gente tanto diz que não tem. Se a gente diz que os alunos são diferentes, eles reagem diferente também às nossas intervenções. Assim, eu acho que às vezes a gente já tem até um norte também, quando a gente para, por exemplo, pra estudar no planejamento coletivo os níveis de leitura e escrita, que tem sugestões de atividades, com os meninos com DI não é tão diferente. Eles vão passar pelos mesmos processos, num ritmo diferenciado, mas ali, por exemplo, a gente já tem um norte que poderia orientar a nossa prática. De que forma eu posso fazer meu planejamento contemplando também atividades que desafiem o nível do aluno? (Claudina – 3ª sessão reflexiva coletiva)

Da reflexão da professora Claudina, inferimos que levar em conta os estudantes com DI não representava ter que elaborar para todas as aulas uma atividade diferenciada dos demais colegas da turma, mas sim reconhecer outras vias de acesso ao conhecimento que não apenas e exclusivamente a fala das professoras e as atividades escritas no livro didático. Vimos, assim, que a intencionalidade no ensino necessitava ir além do conhecimento sobre as características de cada estudante. Deveria também haver conhecimento sobre as possibilidades de planejar um ensino diferenciado, ampliando o olhar das professoras para além da atividade a ser proposta em sala de aula.

Em pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2008, p.21) a fim de analisar o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita em sala de aula, a autora afirma que o ensino diferenciado é uma estratégia favorável na alfabetização. Esse ensino diferenciado é explicado pela autora, com base em Poulin (2002), como:

[...] conjunto dos **ajustamentos de ensino e da gestão de sala de aula**, cujo objetivo é respeitar as diferenças individuais e favorecer o êxito de cada um dos alunos em suas aprendizagens. Esse ensino requer formas diversificadas de intervenção. É uma questão do currículo que leva em conta os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, que utiliza uma forma diversificada de avaliação e que aproveita as competências do grupo da sala de aula e de cada um dos membros que a integram. (grifos nossos)

Na análise de Figueiredo (2008), o resultado em relação aos avanços conceituais de leitura e escrita dos alunos participantes de seu estudo se deve à variação das metodologias pelos professores, à promoção de atividades em grupo, à representação de histórias através do desenho, à construção de histórias coletivas através de brinquedos, à dramatização, aos jogos pedagógicos e às atividades que instigam o conflito sociocognitivo. Toda essa variedade promove o engajamento e o interesse dos alunos, favorecendo a motivação, as interações entre os alunos e a cooperação no grupo. A autora do estudo reflete ainda que “a mediação pedagógica é um elemento central para a organização e a gestão do grupo classe e para o processo de aprendizagem da linguagem escrita dos alunos” (p.143), o que exige do professor atenção às suas mediações em situações de ensino no contexto da sala de aula.

Para Morais (2012, p.174), ao tratar da alfabetização e dos diferentes ritmos e aptidões dos alunos, os professores precisam monitorar o que “cada aluno está alcançando em termos de progresso” e identificar onde devem intervir, e propor tarefas ajustadas aos níveis de conhecimento deles. Nas palavras do autor, é preciso “aprender a propor, num mesmo momento, atividades diferenciadas ou que podem ser resolvidas de modo distinto por alunos que se encontram em diferentes níveis” (MORAIS, 2012, p. 177). Mesmo que as propostas do autor não se refiram especificamente aos estudantes com DI, entendemos que estas podem ser eficientes para atender a heterogeneidade que se coloca em sala de aula durante o processo de alfabetização, havendo ou não estudante com DI neste contexto.

Contudo, a nosso ver, essa ação exige conhecimento por parte dos professores sobre os diferentes níveis de seus alunos, como também sobre a elaboração destas atividades de forma contextualizada, promovendo a interação e a cooperação entre os alunos, e ainda necessita de orientação e suporte por parte das secretarias de educação e da gestão escolar. Superar o paradigma do ensino com base na homogeneidade ainda é um desafio para a educação brasileira, seja nos processos de formação dos professores, seja na organização do ensino orientada pelas secretarias.

Nesse sentido, no decorrer da 3ª sessão reflexiva coletiva, a partir dos diálogos estabelecidos, identificamos que as fragilidades no ato de planejar das professoras de SAR se centravam na proposição de uma variedade de “métodos” de ensino e da organização das situações de aprendizagem no sentido de atender aos diferentes níveis, ritmos ou característica outra dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, dado semelhante identificado por Lustosa (2009, p.149) em seu estudo. Mas será mesmo que as professoras já não desenvolviam ações em sua prática pedagógica que contemplassem, de certo modo, diferentes recursos e estratégias e apenas não reconheciam isso?

	escrita em sala de aula, ele demonstrava pouco interesse e desmotivação, especialmente em atividades com os livros didáticos. No AEE, mesmo com a utilização de jogos, permanecia pouco tempo interessado. Dificuldade em seguir regras, em manter a atenção e a motivação, e na coordenação motora. Apresentava boa interação com os colegas. Professora Anartia destacou a falta de força para pegar no lápis.
Cravo	Nível conceitual de escrita: pré-silábico. Reconhecia variedade de letras do alfabeto; escrita do prenome (composto por dois nomes) com autonomia, escrevia as palavras sem realizar a correspondência fonema-grafema e utilizava as letras do repertório de seu nome (escrita sem valor sonoro), inserindo letras do alfabeto aleatoriamente. Com apoio, era capaz de escrever estabelecendo relação fonema/grafema. Diferenciava desenho de escrita, mas ainda não realizava diferenciação intra e interfigurais. Leitura: ele a realizava sem relacionar as partes com o todo, leitura global, e utilizava a soletração de palavras quando solicitada a leitura. A leitura era realizada com base na imagem. Apresentava ainda dificuldade na compreensão e na reprodução de histórias, na sequência e na organização do pensamento, mas tinha interesse pelos livros e pelas atividades. Significativa dificuldade em atenção e memória. Apresentava boa comunicação oral, com intenção, mas com dificuldade na articulação e na emissão de algumas palavras, que algumas vezes eram pouco compreensíveis. Boa interação com os colegas; aceitava qualquer proposta de atividade e era motivado em participar.
Lírio	Nível conceitual de escrita: alfabética ⁸⁹ . Diferenciava letras, numerais e outras formas de representação com autonomia. Escrevia seu nome completo sem ajuda. Antes de escrever cada palavra, ele verbalizava cada uma, associando cada sílaba a um dedo, como regulação e organização do pensamento. Antecipação da escrita através da soletração, o que, em alguns momentos, o confundia (MAPIMA – PIJAMA). Fazia as correspondências entre fonemas e grafemas, e já estava atento aos aspectos ortográficos. Mesmo quando não escrevia alfabeticamente, utilizava letras pertinentes à escrita da palavra (UOZOZA – GULOSA). Dificuldade na produção textual com autonomia. Comportamento de insegurança quanto ao que produzia, precisando frequentemente de afirmação da professora. Escrita era apoiada na oralidade e apresentava perfeccionismo quanto à forma da letra; já se utilizava da cursiva. Reconto oral respeitando a sequência da história. Na leitura da palavra relacionada à imagem, ele demonstrou maior dificuldade, mas não se apoiou exclusivamente na imagem. Dificuldade na atenção e no controle corporal (ficar determinado tempo sentado/parado). Dificuldade de interação com os colegas, comportamento agressivo em alguns momentos (nem sempre era bem aceito nos grupos de trabalho). O interesse em participar das atividades variava; recusava qualquer atividade diferente dos demais; baixa autoestima em relação à própria aprendizagem (denominava-se “burro”). Alguns colegas não gostavam de ficar próximo de Lírio (devido ao comportamento agressivo quando contrariado).

Fonte: produção da autora (2017)

No decorrer da análise sobre as escritas apresentadas no quadro 9, chamou-nos a atenção um diálogo entre as professoras Anartia e Claudina sobre a produção de Lírio, apresentado a seguir:

A – A escrita do Lírio é muito boa. Olha a letra dele!

C – Ele reprovou vários anos, passou por várias estratégias diferentes. Talvez, se ele tivesse recebido as intervenções corretas, talvez não fosse só agora, aos 11 anos, que ele tivesse nesse nível.

A – Mas talvez isso daí também *foi* o que ajudou. Já pensou? Se ele tivesse reprovado aí, ele teria ... [faz gesto com a mão subindo, como referência à evolução].

C – Mas, sem intervenção, não adianta nada reter.

A – Mas do que adianta ele ir passando? Porque eles chegam *no* fundamental II e ficam lá, jogados, né?

⁸⁹ A variação na escrita deste estudante é marcada pela estratégia de silabação anteriormente à escrita. Por isso, na escrita da palavra “pijama”, por exemplo, ele inicia com a sílaba MA, a última que ele soletrou.

C – Então, mas a proposta é essa. Se a gente pensar no planejamento, nas estratégias, na estimulação, ele não vai passar por passar, ele vai *tá* aprendendo. Eles chegam *no* fundamental II e ficam abandonados porque foram sendo abandonados na educação infantil e nos anos iniciais.

O diálogo evidencia a concepção da professora Anartia, que ainda se atrelava às dificuldades do aluno devido à deficiência intelectual. Tal concepção se expressou quando ela defendeu a retenção de Lírio como fato relevante para seu desenvolvimento e argumentou falando na maturidade biológica como condição que favoreceria a aprendizagem. Vimos a tentativa da professora Claudina em refutar esse discurso da professora, que logo silenciou.

Em outro momento, na 5ª sessão, quando houve a participação da professora Mônica⁹⁰ na discussão sobre estratégias de leitura e escrita, a professora Anartia retomou essa questão, como observado no diálogo a seguir:

A - Deixa eu fazer uma pergunta, em relação à idade. Porque, assim, o dela [apontando para Beltrão] que tá lendo já tem 11 anos, o meu tem 6 anos. Assim, quando ele tiver com mais idade, que ele vai ter mais maturidade, vai ser mais fácil de aprender.

M - Sim, à medida que a idade cronológica dele vai aumentando, ele vai amadurecendo biologicamente. O processo de alfabetização é um pouco mais lento. Dificilmente, ele vai se alfabetizar com 6 anos, mas não precisa, e nem deve, esperar ele fazer 11 anos. Desde agora ele precisa ser estimulado em relação à leitura, à escrita, à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética. No 2º ano, vai continuar esse processo. Talvez no 3º ano consiga consolidar. Na sala do AEE, a professora também vai estimulando e trabalhando essas outras questões. A maturidade biológica em si, sozinha, não vai dar essa condição, se não estiverem sendo oferecidas condições adequadas pra essa aprendizagem.

No decorrer desta 5ª sessão, percebemos a professora Anartia pouco motivada a participar, demonstrando desconforto e com poucas intervenções. Supomos que poderia ter relação com as atribuições que ela teria oportunidade de assumir a partir daquele momento em relação à alfabetização de Girassol. Se até aquele instante ela não elaborava nenhuma proposta de atividade nem realizava ajustes em sala de aula para que Girassol fosse implicado no acesso ao conhecimento escolar, agora iam reduzindo os argumentos que justificavam tal conduta. Outro aspecto a considerarmos é o da sua permanência em associar a aprendizagem à maturidade biológica, mesmo diante de diferentes discussões já elaboradas nas sessões reflexivas, nas quais discutíamos a relação entre aprendizagem, desenvolvimento, maturação biológica e a mediação com o outro e com os elementos culturais.

Dando continuidade ao processo de elaboração dos PEIs de Girassol, Cravo e Lírio, de posse das informações levantadas durante a 3ª sessão, realizamos a 4ª sessão

⁹⁰ Recordamos que Ms. Francisca Mônica Silva da Costa é professora da rede de ensino pública de Fortaleza (CE) que participou como facilitadora da 5ª sessão reflexiva coletiva, abordando o tema *Intervenções no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual*. Mais informações, ver quadro 4, no capítulo 3.

reflexiva⁹¹ para estruturação desses instrumentos (APÊNDICE D). Cada uma das professoras recebeu uma cópia do PEI de seu respectivo aluno para ser utilizada durante o planejamento das atividades, conforme combinado. Inicialmente, identificamos, a partir das observações em SAR, algumas discretas, porém importantes mudanças. Ter em mãos, de modo sistematizado, o conhecimento sobre o nível conceitual dos estudantes com DI, suas habilidades e dificuldades foi algo que conduziu as professoras a novos olhares e ainda proporcionou um ponto de partida para investir – mesmo que, em alguns casos, ainda não adequadamente – no processo de alfabetização desses estudantes. O episódio descrito a seguir, ocorrido na turma da professora Anartia, ilustra esse ponto de partida:

A professora Anartia distribui os cadernos de atividade *Vamos passear na escrita*. Solicita que todos abram na página, realiza a leitura compartilhada e, em seguida, lê os comandos de cada questão para a atividade escrita. A turma está organizada em fileira, e os três estudantes PAEE sentam mais ao fundo da sala junto com a estagiária. Enquanto a turma desenvolve a atividade proposta (pintar no texto as palavras que a professora ditar, copiar as palavras pintadas em um quadro e escolher 3 para serem ilustradas através de desenho), não é ofertada nenhuma atividade para os 3 estudantes. Enquanto um deles dorme, Girassol e o outro caminham pela sala, mexem em alguns livros exposto na parede. A professora orienta dois estudantes que estão com dificuldade em realizar a escrita de algumas palavras. Até a hora do recreio, nenhuma proposta foi realizada com os estudantes PAEE. Ao concluir a atividade, cada criança levanta individualmente e leva a atividade ao birô para que a professora veja. Os livros são recolhidos. Inicia saída para o lanche. (Diário de campo, jun.2017)

A dinâmica da aula descrita nos mostra que a professora Anartia não investia na capacidade de seus estudantes PAEE, entre eles, Girassol, de participar da atividade que estava sendo proposta à turma. A falta de credibilidade na possibilidade de aprendizagem se reitera na falta de oferta de atividades diversificadas. A ociosidade durante o transcorrer da aula leva Girassol a caminhar pela sala, sentar no chão, fato que a professora Anartia reconheceu como decorrente desse tempo ocioso. Mesmo com a presença da estagiária de apoio à inclusão, amenizando uma das dificuldades quanto à falta de apoio em sala, ainda assim não foram elaboradas estratégias para que os estudantes acessassem o conhecimento escolar. Situações como essa precisam ser urgentemente vencidas nas escolas regulares.

⁹¹ A 4ª sessão reflexiva coletiva ocorreu em três momentos diferentes, mas com os mesmos objetivos. Em cada uma delas se reuniam a professora de SAR, a professora do AEE e a pesquisadora.

Figura 16 – Girassol sentado no final da sala de aula e professora Anartia recebendo as atividades



Fonte: registro da autora (jun.2017)

A partir das sessões reflexivas coletivas relacionadas à temática do planejamento, a professora Anartia passou a empreender discretos esforços, como solicitar à estagiária de apoio que produzisse com Girassol a escrita de seu nome com o crachá e as letras móveis confeccionados pela professora do AEE (FIGURA 16). Mesmo que a professora não estivesse implicada diretamente na ação, ela mostrou um movimento de mudança em relação à possibilidade de alfabetização de Girassol, que, paulatinamente, repercutia em seu planejamento e em sua prática. No entanto, naquele momento, ela atribuía o papel de mediadora à estagiária de apoio, e propôs uma atividade sem ser anteriormente planejada, sem uma intencionalidade clara, desconectada da proposta curricular da turma, constituindo, assim, um espaço de segregação dentro de sala de aula.

Entendemos, assim, que a iniciativa dela de ofertar alguma atividade em que houvesse mínima relação com o processo de alfabetização se apresentou como um movimento importante de mudança quando confrontamos com sua conduta anterior. Todavia, esse movimento ainda era marcado pela permanência em relação aos objetivos e à qualidade da atividade e das estratégias, evidenciando ainda sua baixa expectativa sobre as possibilidades de aprendizagem de Girassol.

Figura 17 – estagiária realizando atividade com Girassol



Fonte: registro da autora (2017)

Outros movimentos de mudança foram sendo apresentados pela professora Anartia. Girassol passou a sentar mais à frente da turma, mais próximo dela e de outros colegas sem deficiência. Essa nova posição de Girassol no espaço da sala de aula colaborava com as interações e a mediação da professora junto ao estudante. Verificamos essa mesma dinâmica referente ao posicionamento dos estudantes com DI sendo adotada pelas outras duas professoras de SAR, que passaram a estar mais atentas aos locais nos quais Cravo e Lírio sentavam, privilegiando posicionamento com menos estímulos que desviassem sua atenção e mais próximo das professoras. Fontes *et.al* (2007, p.93) esclarecem que esse posicionamento merece devida atenção, pois o estudante com DI “distrai-se facilmente com estímulos ambientais alheios ao processo ensino-aprendizagem”.

Em relação ao processo de alfabetização de Girassol, no decorrer das sessões reflexivas coletivas e após a elaboração do PEI, verificamos outros investimentos da professora Anartia. Ela ofertou ao estudante com DI uma atividade que havia elaborado, e mediu sua realização com Girassol (FIGURA 18).

Figura 18 – Professora Anartia desenvolvendo atividade com Girassol



Fonte: registro da autora (ago.2017)

Nessa atividade, como em outras posteriormente propostas, a professora Anartia buscava contemplar o tema dos textos lidos em sala de aula, utilizando-se das imagens dos personagens, por exemplo. Apresentava neste momento uma prática apoiada em uma concepção tradicional de alfabetização, com o reconhecimento das letras e a reprodução destas associadas às imagens (aprender a escrever as letras). Esta estratégia não contribuía para a elaboração de conceitos, como a compreensão dos gêneros textuais e sua função social trabalhados com a turma, ou ainda para a apropriação do sistema de escrita alfabético.

Mesmo que as atividades ainda apresentassem características de uma concepção tradicional de alfabetização, depreendemos que ações como as de conhecer o aluno e de elaborar o PEI e as discussões coletivas com as interpelações e experiências das outras professoras participantes ressoavam em suas atitudes diante de Girassol. Paulatinamente, estas iam se constituindo como mais favoráveis à participação de Girassol nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Contudo, essa mudança ainda não se apresentou como suficiente no que se refere à qualificação das atividades e da mediação ofertadas ao estudante. Sob esta conduta, Figueiredo, Polin e Gomes (2010, p.12) evidenciam que:

Alguns professores privilegiam o caminho das aprendizagens mecânicas quando atuam junto aos alunos que apresentam deficiência intelectual. Em vez de apelar para situações de aprendizagem que tenham raízes nas experiências vividas pelo aluno, capazes de mobilizar seu raciocínio, propõem atividades baseadas na repetição e na memória.

Tal constatação se coaduna com o caminho percorrido pela professora Anartia, ainda apoiado na repetição e na reprodução de letras, tomando como referência uma concepção de que a alfabetização ocorre das unidades menores para as maiores, e que estes estudantes necessitam de um grau de maturidade biológica para que possam aprender. As atividades propostas representam as permanências da professora em relação à concepção de alfabetização de Girassol. Ainda assim, os movimentos que a professora Anartia apresentava demonstravam uma abertura para a descoberta de novos caminhos, mas ela requeria um tempo mais amplo e maiores investimentos em seu processo de formação para ressignificar concepções ainda arraigadas nesta perspectiva tradicional, que lhe parecia, até certo ponto, confortável e segura.

No entanto, vale destacar que verificamos, durante as observações em sala de aula, e paralelamente às sessões reflexivas coletivas, que esse mesmo movimento foi ainda menos evidente em relação aos outros dois estudantes PAEE, o que nos leva a cogitar que a ausência da interlocução entre os professores pondo em evidência um referido aluno conduziu

a permanência em não considerá-los no planejamento e com ausência de investimento no ensino.

As professoras Danaus e Beltrão, a partir da elaboração do PEI, iniciaram um movimento de mudança em relação à consideração de Cravo e Lírio na produção de seus planejamentos. A princípio, Danaus deu maior ênfase à diferenciação das atividades propostas, sem, no entanto, torná-las descontextualizadas do currículo escolar ou ainda facilitadas impedindo que Cravo empreendesse esforços e utilizasse diferentes mecanismos para resolvê-las. As atividades do quadro 11 demonstram como a professora passou a considerar Cravo em seu planejamento.

Quadro 11 – diferenciação das atividades propostas para Cravo

<p>3. Complete o quadro abaixo.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>DESENHO</th> <th>NOME</th> <th>Nº DE LETRAS</th> <th>Nº DE SILABAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	DESENHO	NOME	Nº DE LETRAS	Nº DE SILABAS													<p>Nesta questão, a professora Danaus verificou que não necessitaria de nenhuma adequação, apenas da sua mediação. No planejamento, propôs que a atividade fosse desenvolvida em duplas.</p>
DESENHO	NOME	Nº DE LETRAS	Nº DE SILABAS														
																	
																	
																	
<p>4. Vamos formar novas palavras? Retire a 1ª sílaba e veja que palavra aparecerá. Depois leia-as para a turma.</p> <p> - MA = _____</p> <p> - GA = _____</p> <p> - JU = _____</p>	<p>Na realização desta questão, a professora Danaus também privilegiou a mediação. Sugeriu, para os estudantes no nível conceitual semelhante ao de Cravo, que escrevessem a palavra na linha, depois riscassem a sílaba que deveria ser retirada e realizassem a leitura da nova palavra formada e reescrita.</p>																
<p>3. De acordo com a letra da canção "O Pato", marque um X no significado da palavra:</p> <p>POLEIRO</p> <p><input type="checkbox"/> LOCAL ONDE AS GALINHAS DORMEM. <input type="checkbox"/> LOCAL ONDE OS PORCOS SE ALIMENTAM. <input type="checkbox"/> LOCAL ONDE SE PRENDEM OS PÁSSAROS.</p> <p>COICE</p> <p><input type="checkbox"/> CARINHO FEITO PELOS ANIMAIS. <input type="checkbox"/> GOLPE DADO PELOS ANIMAIS COM AS PATAS TRASEIRAS. <input type="checkbox"/> FACÇA USADA PARA CORTAR LENHA.</p> <p>ENGASGADO</p> <p><input type="checkbox"/> ENTALADO. <input type="checkbox"/> FAMINTO. <input type="checkbox"/> ATOLADO.</p> <p>PAPO</p> <p><input type="checkbox"/> CONVERSA. <input type="checkbox"/> COMIDA. <input type="checkbox"/> PARTE DO ESÓFAGO DAS AVES ONDE OS ALIMENTOS SÃO ARMAZENADOS E AMOLECIDOS.</p>	<p>Nesta questão, a professora elaborou uma adequação para inserir o uso de imagens e tornar os enunciados mais claros.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">MARQUE AS PALAVRAS QUE CORRESPONDEM ÀS IMAGENS.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> POLEIRO</td> <td><input type="checkbox"/> GALINHA DORME <input type="checkbox"/> PORCO COME <input type="checkbox"/> PRENDE OS PÁSSAROS</td> </tr> <tr> <td> COICE</td> <td><input type="checkbox"/> CARINHO DOS ANIMAIS <input type="checkbox"/> GOLPE DOS CAVALOS <input type="checkbox"/> FACÇA DE CORTAR</td> </tr> <tr> <td> ENGASGADO</td> <td><input type="checkbox"/> ENTALADO <input type="checkbox"/> FAMINTO <input type="checkbox"/> ATOLADO</td> </tr> <tr> <td> PAPO</td> <td><input type="checkbox"/> CONVERSA <input type="checkbox"/> COMIDA <input type="checkbox"/> PARTE DO CORPO DO PATO</td> </tr> </tbody> </table>	MARQUE AS PALAVRAS QUE CORRESPONDEM ÀS IMAGENS.		 POLEIRO	<input type="checkbox"/> GALINHA DORME <input type="checkbox"/> PORCO COME <input type="checkbox"/> PRENDE OS PÁSSAROS	 COICE	<input type="checkbox"/> CARINHO DOS ANIMAIS <input type="checkbox"/> GOLPE DOS CAVALOS <input type="checkbox"/> FACÇA DE CORTAR	 ENGASGADO	<input type="checkbox"/> ENTALADO <input type="checkbox"/> FAMINTO <input type="checkbox"/> ATOLADO	 PAPO	<input type="checkbox"/> CONVERSA <input type="checkbox"/> COMIDA <input type="checkbox"/> PARTE DO CORPO DO PATO						
MARQUE AS PALAVRAS QUE CORRESPONDEM ÀS IMAGENS.																	
 POLEIRO	<input type="checkbox"/> GALINHA DORME <input type="checkbox"/> PORCO COME <input type="checkbox"/> PRENDE OS PÁSSAROS																
 COICE	<input type="checkbox"/> CARINHO DOS ANIMAIS <input type="checkbox"/> GOLPE DOS CAVALOS <input type="checkbox"/> FACÇA DE CORTAR																
 ENGASGADO	<input type="checkbox"/> ENTALADO <input type="checkbox"/> FAMINTO <input type="checkbox"/> ATOLADO																
 PAPO	<input type="checkbox"/> CONVERSA <input type="checkbox"/> COMIDA <input type="checkbox"/> PARTE DO CORPO DO PATO																

Fonte: professora Danaus (ago.2017)

Vimos que a professora Danaus passou a avaliar as atividades propostas e como estas poderiam ser ajustadas aos objetivos estabelecidos para Cravo, de modo intencional e antecipadamente planejado, e que estas, associadas à sua mediação e à interação com colegas,

poderiam ampliar sua ação em sala de aula e o desenvolvimento de processos mais complexos. O presente movimento evidencia um direcionamento das concepções sobre as possibilidades de alfabetização deste estudante para uma perspectiva humanizadora e histórica da deficiência, abandonando gradativamente o foco nas marcas biológicas (OLIVEIRA, 2018). Esse fluxo conduz a novas práticas.

No entanto, ressaltamos que, mesmo considerando a presença de Cravo na elaboração de seu planejamento, a diferenciação de atividades pode recair sobre o viés da exclusão, diferenciando a proposta apenas para o estudante com DI, evidenciando a condição do estudante. Esta proposta pode dificultar sua interação e troca de saber com os demais colegas do grupo, e remete a um ajustamento da proposta e não uma estratégia que considera a heterogeneidade da turma. Mesmo que haja em sua elaboração a boa intenção da professora em proporcionar a participação e a aprendizagem desse estudante, que deve ser considerada como um movimento de mudança, esta ainda não representa um processo eficiente de inclusão escolar.

Outras estratégias podem ser adotadas, como propor atividades diferentes para a mesma turma dividida em pequenos grupos, considerando os diferentes níveis de aprendizagem, que independem da presença ou não da condição de deficiência no estudante, como propõe Effgen (2012). Ainda assim, uma questão era levantada com frequência por essa professora: como trabalhar com a rotina diária proposta pela SMEH que contempla o uso do livro didático? Adequar e mediar foram as soluções encontradas pelo grupo naquele contexto.

Em seu planejamento, a professora Beltrão privilegiou a variação de recursos para abordar um mesmo tema ou mesmo gênero textual e oferecer estratégias de participação de Lírio. Para ilustrar a afirmativa, apresentamos registro em diário de campo de observação realizada em junho de 2017, quando a professora desenvolveu o tema *festas juninas*:

A professora inicia apresentando capa do livro da história que será lida e solicita que os alunos escrevam nas tarjetas sobre o que eles acham que trata a história a partir da imagem da capa. Ela informa que pode ser uma palavra apenas. Depois de escreverem, os alunos colocam as tarjetas no centro da sala. A professora inicia a leitura. A cada nova página, a professora circula pela sala, mostrando as imagens. Lírio faz perguntas sobre as imagens e a professora responde, algumas vezes com uma nova pergunta. No final da leitura, a professora faz questionamentos sobre a história e aponta os alunos que responderão, entre eles, Lírio. Ela permite que os colegas se ajudem nas respostas.

A turma recebe um texto informativo para leitura silenciosa. Oralmente, a professora faz predições sobre o texto e vai conduzindo a explicação do tema. O professor lê coletivamente o texto informativo. Em seguida, apresenta um vídeo relacionado ao tema da aula e solicita que a turma se levante para reproduzir o que acontece no vídeo apresentado (dança junina). Ao retornarem aos seus lugares, a professora oralmente dialoga com a turma sobre tudo que ocorreu naquela aula (retomada). No

quadro, coloca algumas questões para serem copiadas e respondidas em dupla. (Diário de campo, jun.2017)

A dinâmica dessa professora e a organização das atividades encadeadas (FIGURA 19), convergentes em relação ao tema, demonstraram como a professora Beltrão considerou no planejamento a presença de Lírio. Ela disponibilizou diferentes recursos e vias de acesso ao conhecimento, bem como diferentes vias de expressão e de interlocução com os colegas. Ofereceu atividades que o motivaram a manter-se atento e a participar, a organizar e compreender o conceito e, com isso, favoreceu a aprendizagem, que ocorre a partir das interações, e através de uma prática pedagógica planejada e marcada pela intencionalidade.

Figura19 – Sequência didática desenvolvida pela professora Beltrão



Fonte: registro da autora (2017)

Durante a sessão reflexiva avaliativa, as professoras participantes avaliaram a elaboração e a utilização do PEI para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa. A partir das falas, podemos depreender que a experiência foi favorável quanto à ressignificação de concepções que envolvem as práticas pedagógicas, principalmente por oportunizar a sistematização dos conhecimentos sobre os estudantes com DI considerando diferentes olhares. Neste estudo, como já exposto, participaram da elaboração a pesquisadora, a professora de SAR e do AEE, mas os estudos que abordam o tema remetem à importância de participação de outros integrantes, como a família, a coordenação pedagógica e outros profissionais especializados.

Outrossim, o PEI contribuiu para a reflexão das práticas pedagógicas e o acompanhamento sobre os objetivos estabelecidos e ampliou as possibilidades para outros estudantes que, mesmo sem nenhum diagnóstico, possuíam níveis conceituais de leitura e

escrita semelhantes aos daqueles com DI. Conforme os relatos das professoras, podemos inferir que a estratégia de utilizar esse instrumento colaborou no atendimento às necessidades dos estudantes com DI, deu visibilidade à heterogeneidade da turma e impulsionou movimentos de mudança em relação às práticas pedagógicas alfabetizadoras, favorecendo a qualificação do ensino, em intensidades diferentes. As falas a seguir, durante a sessão avaliativa, ilustram esse contexto:

Aquí, nos planejamentos coletivos, a gente já tinha tido umas iniciativas, não com o **instrumento**, mas pra pensar em metas pros alunos, tentando ver se os professores identificam o que os meninos já conseguiam, ainda não, e **pensar neles no planejamento** através das metas. Ajudou também nas estratégias, na avaliação. (Claudina) (grifos nossos)

Em vários aspectos, ajudou, mas foi mais nas **atividades propostas**. E, depois, eu fui vendo que podia ajudar com os outros meninos também, porque o que eu fazia com o Girassol, tinha coisa que dava pra fazer com [se refere a um dos alunos com autismo]. (Anartia) (grifos nossos)

Essa foi uma novidade **pra gente realmente pensar sobre o que fazer com esses alunos**, né? Porque, antes, era meio perdido, sem direcionamento, e **ajudou a inserir os outros alunos com níveis semelhantes ao dele**. Pra mim, foi e ainda é valioso, é válido, acabou **esclarecendo** pra mim muita coisa. Então, o que a gente planejou, o que a gente elaborou pro Cravo além de interesse, **deu pra englobar na dinâmica da sala de aula**, e ainda me ajudou com outras crianças com dificuldade de leitura e de escrita. O PEI serviu como um norte do meu trabalho, em relação à alfabetização, pra focar melhor sobre o que fazer com o Cravo. Mas **eu precisei retomar, rever se tava indo no caminho daqueles objetivos**. (Danaus) (grifos nossos)

E é interessante **essa revisita ao PEI**, pra gente **visualizar o que tem feito, o que deixou ainda a desejar**, se os objetivos foram sendo alcançados, avaliar se o objetivo que **nós estabelecemos** foi atingido pelo Lírio, por exemplo, e **ainda proporciona eu pensar se o que eu fiz ajudou ou não nesse objetivo**. Se ainda não alcançou, foi por quê? É o tempo dele? O que eu fiz não ajudou? Então, ele **me ajudou na reorganização das ações**. Na verdade, me ajuda também a pensar sobre a minha prática. Ele era muito novo pra nós, mas **nos proporcionou conhecer meu aluno**. Não é que eu não conhecesse, eu sabia que ele não sabia ler, mas aí onde foi que eu registrei isso? O que é que ele já consegue, o que ele ainda não consegue, e o que eu posso fazer pra levar ele a conseguir o que eu “desejo”. (Beltrão) (grifos nossos)

Concluimos esta discussão reconhecendo que ações aparentemente simples podem contribuir eminentemente para a resignificação de concepções e condução de novos olhares sobre as possibilidades dos estudantes PAEE. Com isso, a elaboração dos planejamentos toma forma, ganhando intencionalidade na organização das situações de aprendizagem, estratégias e intervenções que contemplem os diferentes níveis conceituais presentes em sala de aula. Ainda assim, o reflexo sobre a atuação das professoras ocorre diferenciadamente.

4.3.3 Organização do espaço e o tempo em sala de aula

A organização do espaço e do tempo se apresenta como condição para a promoção da participação de todo e qualquer estudante, principalmente aqueles com DI, visto que favorece a mediação das professoras e as interações em sala de aula. Esses elementos que integram a gestão da sala de aula se configuram como uma mudança não significativa, se considerarmos que ocorrem (ou deveriam ocorrer) cotidianamente na prática pedagógica para alcançar objetivos e facilitar a aprendizagem de todos (CARVALHO, 2012).

Saviani (2013) alega que a organização do espaço físico da sala de aula representa a concepção de educação que há na instituição ou que é adotada pelos professores. Para o autor, uma sala de aula silenciosa, sem estímulos para que não haja desvio de atenção, com carteiras fixas, centralizada no professor, reflete uma concepção tradicional. Essa concepção parte do pressuposto de “que os alunos deveriam ser protegidos de estímulos externos, porque tinham que concentrar sua atenção nas explicações do professor” (p.100). Entendemos que essa configuração não contribui para a aprendizagem dos estudantes de modo geral, porque ela limita as interações e restringe as vias de acesso ao currículo escolar.

A organização do espaço, por exemplo, permite ou impede a circulação dos estudantes e as interações tanto entre eles quanto entre estes e os professores. Sua configuração, assim, deve compor a intencionalidade dos objetivos propostos no planejamento para a aprendizagem. No contexto investigado, nas salas de aula das três professoras, identificamos elementos de uma pedagogia escolanovista (SAVIANI, 2013), com estímulos visuais, que reconheciam as produções dos estudantes frequentemente expostas nas paredes. Mas, outras disposições, como a organização das cadeiras e o local de presença da professora, demonstravam resquícios de uma pedagogia tradicional, ainda centralizada na fala das professoras.

Inicialmente, identificamos, na condução da professora Anartia, a presença de forma mais marcante dessa organização de sala fixa, centrada na fala e no olhar para a professora presente. A turma, com frequência, nas observações iniciais, estava enfileirada, ou com cadeiras muito próximas, mas sem a intenção de promover a interação entre os estudantes. Todas as atividades e falas se centravam na professora. O espaço físico das salas de aula das professoras Anartia e Beltrão era amplo e permitia a movimentação tanto dos estudantes quanto delas. Diferentemente, o espaço da sala da professora Danaus era bem menor, o que, segundo ela, “dificultava sua circulação entre os estudantes e ainda a organização dos estudantes em agrupamentos”.

O aproveitamento desses espaços se configurou diferentemente entre as professoras. Enquanto Anartia, mesmo com espaço amplo, apresentava uma organização estática, sempre enfileirada e direcionada para o local onde a professora se posicionava; a professora Danaus, em seu espaço restrito, tentava organizar a turma em duplas e deslocava para perto de si aqueles que apresentavam maior dificuldade e que exigiam suas intervenções com mais frequência, como no caso de Cravo. A professora Beltrão também aproveitava bem seu espaço, organizando a turma de forma variada, com os estudantes em duplas, pequenos grupos e enfileirados. Essa organização podia ser modificada no decorrer da aula, conforme a intenção da proposta, e permitia tanto o trânsito dos estudantes pela sala, com diálogo entre uns e outros, como também o deslocamento da professora entre os estudantes, acompanhando as atividades que estes desenvolviam (FIGURA 20).

Figura 20 – Organização das salas de aula



Fonte: registro da autora (2017)

Durante as sessões reflexivas coletivas nas quais refletíamos sobre as práticas pedagógicas analisando as gravações das aulas (6ª e 7ª sessões), discutimos sobre a importância dessa organização, inclusive para favorecer os agrupamentos entre os estudantes. Em relação à condução dos agrupamentos entre as crianças, Leal (2005) e Lustosa (2009) reiteram a importância do conhecimento dos professores sobre os níveis conceituais dos estudantes, orientando ser mais eficiente quando se agrupam crianças do mesmo nível ou níveis conceituais mais próximos. Para Leal (2005, p.91), os professores que atuam na alfabetização precisam desenvolver duas habilidades: “A de identificar as necessidades de cada aluno e a de atuar com todos ao mesmo tempo”. A autora defende que entender o que cada aluno já sabe e saber escolher as melhores opções didáticas, utilizando-se de diferentes estratégias didáticas, representa parte da profissionalização dos professores.

Lustosa (2009) acrescenta que a identificação dos diferentes níveis favorece uma mudança na lógica do olhar sobre os estudantes com deficiência. Se, anteriormente, os professores justificavam não saber como fazer devido às condições da deficiência, agora eles têm a oportunidade de reconhecer que há outros estudantes, ainda que sem diagnóstico, que apresentam níveis conceituais semelhantes ao do estudante com deficiência e, assim, o professor descobre que pode propor a este o mesmo que oferece aos demais estudantes em níveis semelhantes.

Nas nossas observações em sala de aula, vimos que a professora Beltrão utilizava diferentes formas de agrupamento (individual, duplas, pequenos grupos e grande grupo) das quais Lírio fazia parte, e ela as modificava conforme os objetivos previstos para a aula. Durante as observações iniciais, identificamos essa ocorrência, como nas duas situações a seguir: no momento de leitura deleite, quando a professora organizou a turma em duplas para que lessem juntos; e no reconto de uma fábula, a partir de encenação, quando ela utilizou pequenos agrupamentos. Quando a turma estava organizada em fileiras, ficava sempre um espaço para que ela circulasse pela sala acompanhando as produções dos estudantes. Vimos, assim, que essa organização da professora Beltrão e sua mobilidade poderiam ser inspiração para a professora Anartia nos momentos em que refletíamos sobre as práticas pedagógicas registradas e apresentadas nas sessões.

Durante as observações e a análise das práticas pedagógicas, na 6ª sessão reflexiva coletiva, a professora Claudina propôs uma reflexão sobre a pertinência dos agrupamentos, considerando a forma como a professora Anartia ainda mantinha a turma, conforme ilustra sua fala:

E os agrupamentos, vamos pensar nos agrupamentos. Em alguns momentos, a gente pode trabalhar individualmente, em outros momentos em grupos, em pequenos grupos, vê como funciona melhor pra cada aluno. E aí propor, experimentar e refletir: deu certo esse agrupamento? Foi produtivo? Então, se o agrupamento não funcionou bem, vamos fazer em dupla. Um coleguinha que a gente viu que tá em condição de ajudar, mas, assim, que a gente também vá orientando esse trabalho, porque senão fica cansativo pro coleguinha que for ajudar. Ele não vai saber como pode ajudar. (Claudina)

A professora Anartia reconheceu sua dificuldade em propor atividades nas quais os estudantes trabalhassem juntos, como demonstra sua fala: “Eu só organizo eles em dupla ou quando eu vejo assim a necessidade ou tem alguma atividade que é preciso, né?! Em grupos, eu não faço mesmo”. A professora Beltrão reforçou a importância de organizar esses pequenos grupos, pois facilitava o trabalho dela mesma, e ainda favorecia a aprendizagem dos alunos, nas trocas que estabeleciam. No decurso das sessões reflexivas seguintes,

retomávamos a discussão sobre os agrupamentos, inclusive fazendo referência às colocações da professora Mônica⁹² durante a 5ª sessão coletiva. Essa professora ressaltou a organização em dupla, quando um dos alunos ainda não escreve convencionalmente, ou em pequenos grupos para trabalhar os jogos, como os do CEEL, que ela abordou como tendo diferentes possibilidades de utilização em sala de aula.

Com a frequência das retomadas sobre a importância dessa organização do espaço para favorecer os agrupamentos, pudemos identificar iniciativas da professora Anartia para organizar a turma em duplas e até em pequenos grupos, como ilustra a figura 21, a seguir:

Figura 21 – Organização da turma em trios e pequenos grupos – sala professora Anartia



Fonte: registro da autora (2017)

Identificamos, assim, um movimento importante da professora Anartia na promoção de agrupamentos, permitindo que os estudantes interagissem mais entre si. Inicialmente, os estudantes apenas sentavam próximos entre si, mas as propostas de atividades eram individualizadas, sem favorecimento de cooperação. Ao longo das discussões, ela foi compreendendo e transferindo esse saber para sua prática, que beneficiava o processo de alfabetização de todos os estudantes. Na figura 19, por exemplo, a atividade em pequenos grupos intencionava a formação de palavras de um texto trabalhado coletivamente, na qual deveriam ser utilizadas as letras móveis e se exigia que os integrantes de cada grupo trabalhassem juntos.

A professora Anartia, durante a sessão avaliativa, reconheceu a importância de propor as atividades de modo que os estudantes pudessem cooperar entre si, mas destacou que, em algumas situações, ainda avaliava como complicado inserir a participação dos

⁹² Recordamos que Ms. Francisca Mônica Silva da Costa é uma professora da rede de ensino pública de Fortaleza-CE que participou como facilitadora da 5ª sessão reflexiva coletiva, abordando o tema *Intervenções no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual*. Mais informações, ver quadro 4, no capítulo 3.

estudantes PAEE nestes agrupamentos, reiterando permanência de sua concepção em relação às possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes PAEE, demonstrando ainda sua dificuldade em oferecer propostas diversificadas de atividades e a permanência na centralidade de uma proposta única que seria possível de ser respondida apenas por parte da turma. Destacamos a declaração abaixo, dada por ela:

Assim, eu senti como foi melhor trabalhar em grupo. Eu nunca tinha feito isso com essa turma. Eles ficaram mais interessados, num sabe? Até os meninos [com autismo] queriam participar, mas eu vejo que ainda não tem muito sentido pra eles estar nesses grupos, porque como eles vão ajudar?

Ainda durante a sessão avaliativa, professora Danaus complementou fazendo a seguinte avaliação sobre a prática pedagógica da colega: “A organização em duplas dá maior possibilidade de participação, e *percebem* que, quando ela anda pela sala, ele [Girassol] acompanha o que ela *tá* fazendo, se mostrando mais atento e interessado. Eu vejo que ajudou muito com a turma dela”.

Inferimos, com isso, que a professora Anartia, a partir da própria prática, inspirada pela organização das colegas participantes e suas experiências favoráveis, bem como as discussões teóricas, apresentou um movimento de mudança em relação ao agrupamento e às possibilidades para interação. Apesar desse movimento, ainda permaneciam a dificuldade em planejar e propor atividades ou métodos diferenciados que permitissem a participação e a aprendizagem de todos.

A prática das professoras Danaus e Beltrão de promover os agrupamentos e organizar o espaço de modo que favorecesse as interações pode ser analisada como favorável à alfabetização dos estudantes com DI, se considerarmos a perspectiva histórico-cultural que defende a relevância das interações para a aprendizagem. Vale destacar que, a princípio, a professora Danaus também apresentava dificuldade em organizar pequenos grupos, privilegiando com mais frequência as duplas. Ela justificava essa postura pelo espaço restrito da sala de aula. Mas, assim como a professora Anartia, ela se disponibilizou, em um de seus planejamentos, a promover uma atividade em pequenos grupos (FIGURA 22). Na sessão avaliativa, Danaus reconheceu que essa organização favoreceu seu acompanhamento nas atividades desenvolvidas pelos alunos nos grupos, ampliando sua possibilidade de circulação pela sala e a interação entre os estudantes.

Figura 22 – Atividade em pequenos grupos – professora Danaus



Fonte: registro da autora (2017)

Smolka (1996, p.73) chama atenção para a relevância do “outro” como interlocutor da criança que pode ser “elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento”. Entendemos que o uso dos agrupamentos em uma proposta de aprendizagem cooperativa contribui não apenas para o processo de aprendizagem dos estudantes com DI, mas também para a intervenção das professoras, facilitando, inclusive, sua atuação com cada um dos estudantes.

A questão da organização do tempo se apresentou como um problema para todas as professoras de SAR, haja vista que elas apontavam as exigências do tempo escolar, do conteúdo previsto para um determinado tempo, como empecilho para uma prática que atendesse as diferenças. Pairava, então, uma questão sobre esta discussão: como dar conta do tempo escolar e dos diferentes tempos de aprendizagem/alfabetização dos estudantes?

Padilha (2012, p. 78) aponta que essa dificuldade dos professores em relação à organização do tempo se centra na compreensão dos diferentes tempos presentes na escola. A autora afirma, com base em Vigotski, ser errado “pensar que o tempo letivo coincide com o tempo da elaboração conceitual do aluno. O desafio pedagógico é justamente descobrir a lógica interna do desenvolvimento que depende do curso diferente da instrução”.

Este tempo escolar, de acordo com Acorsi (2010), difere do tempo de aprendizagem das crianças e acaba por gerar a exclusão. Segundo a autora, “a determinação de um tempo único e limitado possibilita o controle dos sujeitos a partir de sua aprendizagem. Aqueles que não respondem a esse tempo são localizados na posição de não aprendentes, diferentes, lentos [...]” (ACORSI, 2010, p.104).

As professoras Anartia e Danaus, por exemplo, acreditavam, inicialmente, que a mediação seria mais eficiente se individualizada. Tal formato exigiria delas mais tempo com seus respectivos alunos com DI em sala de aula (gerando ainda uma sensação de abandono

dos demais). Essa compreensão nos mostra um entendimento ainda equivocado sobre as possibilidades de intervenção no processo de ensino-aprendizagem.

A organização do tempo de intervenção junto aos estudantes com DI foi marcante na atuação das professoras Danaus e Beltrão. A primeira, por exemplo, depois de explicar a atividade a ser desenvolvida pela turma, voltava sua atenção para Cravo, mediando a realização da atividade. Para ela, as orientações gerais não surtiam efeito e por isso ela precisava retomá-las com Cravo. Além disso, era hábito esperar um tempo a mais para que Cravo concluísse a atividade proposta. Na sua concepção, precisaria “ficar exclusivamente com ele ali” para que ele pudesse avançar.

Já a segunda professora recorria mais à cooperação dos colegas, mas, ainda assim, direcionava um tempo maior de assistência a Lírio, afirmando que, além de Lírio, outros alunos precisavam de seu apoio no processo de alfabetização, e tentava organizar o tempo para acompanhar aqueles que estavam com maior dificuldade.

Essa organização do tempo não foi identificada na prática da professora Anartia, haja vista que, nas observações iniciais, Girassol não participou das atividades propostas à turma e esteve praticamente ocioso por todo o tempo. Para ela, seria necessário ter um momento só com ele, mesmo que fora da sala de aula. Ela avaliou ainda que, devido a essa ociosidade, Girassol apresentava um comportamento de desrespeito às regras, ficando em pé e andando pela sala de aula quando não deveria, como constatamos em sua fala:

Ele fica muito tempo ocioso. Por exemplo, eu fiz prova hoje, e ele não fez, ficou só. Aí ele ficou, eu acho que ele ficou uns 40 minutos no cantinho dele, aí chegou um momento que ele “não, eu tô aqui”, aí chegou um momento que ele começou a subir nas cadeiras, mas por quê? Porque ele tava só, passou muito tempo lá sentadinho, esperando fazer alguma coisa, aí “já que não vou fazer nada, então, eu vou arrancar o que fazer”. (Anartia)

Para Lustosa (2009), essa compreensão dos professores que necessitam de um tempo particularizado com estes estudantes para atender suas necessidades educacionais se apresenta como conceitualmente equivocada. Para Sacristán (2000, p.195),

A divisão de horários em períodos de tempo-aula-professor/a muito reduzidos obriga, por sua vez, a uma esquematização de atividades metodológicas acomodadas aos curtos espaços temporais, nada favoráveis em considerar opções e ritmos diferenciados na atividade de aprendizagem.

Braun e Marin (2018), Lustosa (2009), Pletsch, Souza e Orleans (2017), Sacristán (2000) sugerem a diferenciação do ensino para a superação desta dificuldade dos professores quanto à organização do tempo e do espaço. Parte do pressuposto de, no planejamento, buscar

diferenciação e diversidade de estratégias, recursos, atividades, linguagem para atender os diferentes ritmos de aprendizagem. Plestch, Souza e Orleans (2017, p.271) explicam que:

[...] tais diferenciações não estão associadas a limitação, anulação ou empobrecimento dos conteúdos ou objetivos a serem propostos ao aluno; mas sim à revisão de estratégias e de recursos tecnológicos (de baixa ou alta tecnologia) usados para que o aluno com deficiência ou outras especificidades no desenvolvimento possa participar das propostas educacionais.

Sacristán (2000, p.194), no entanto, considera a dificuldade dos professores em (re)organizarem suas estratégias e atividades para atender “diferentes interesses, ritmos de aprendizagem e formas de aprender”, pois estes toleram mal a simultaneidade de atividades e ritmos distintos em sala de aula, reflexo da homogeneização imposta na vida escolar e em seu processo de formação profissional.

Em relação às práticas pedagógicas das professoras de SAR participantes deste estudo, verificamos inicialmente esta dificuldade de ruptura de uma prática elaborada sobre um conceito homogeneizador, que estabelece um mesmo conteúdo a ser desenvolvido através de uma mesma atividade que deve ser realizada ao mesmo tempo por todos os estudantes. É dessa concepção que emergem as dificuldades em relação à organização do tempo. O que fazer com aqueles que não se adéquam a essa estrutura?

As discussões estabelecidas ao longo das sessões reflexivas coletivas, especialmente aquelas sobre *Intervenções no processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual* e *Diferenciações do ensino*, foram conduzindo às reflexões sobre diferentes estratégias que poderiam ser aplicadas para atender os diferentes ritmos de aprendizagem, sem, contudo, empobrecer o currículo.

A organização em duplas, a tutoria entre os estudantes, as atividades em pequenos grupos, a utilização de diferentes recursos para abordar um mesmo tema/conteúdo, as diferentes atividades contemplando os níveis conceituais dos estudantes foram sendo elencadas como possibilidades de uma aprendizagem cooperativa.

Aos poucos, algumas dessas estratégias pedagógicas foram sendo introduzidas nas práticas das professoras de SAR, a partir do planejamento associado ao PEI. Vale destacar que as professoras Danaus e Beltrão já utilizavam alguns recursos de diferenciação do ensino, principalmente em relação aos métodos de ensino.

Vejam os episódios a seguir, na sala de aula da professora Anartia, que representa esse movimento de mudança:

Professora Anartia – trabalhar o texto “O lobo e os sete cabritinhos” ⁹³ .
Objetivos: leitura, compreensão e representação do texto.
Descrição: A professora inicia apresentando cartaz no quadro com o título da história e os personagens e pergunta à turma se eles já conheciam aquela história. Alguns respondem que sim. Solicita que, em duplas, olhem as imagens da história e conversem sobre o que acham que ela fala. Com Girassol, que está sentado na frente, a professora mostra as imagens e pede que ele diga o que vê (“O que tem aqui?”), mas o aluno apenas nomeia os objetos, sem relatar o que acontece a partir da imagem. Depois de determinado tempo, a professora pede que os alunos digam o que aconteceu na história, e alguns vão contando seguindo a sequência das imagens. Ela, então, realiza a leitura e, em seguida, realiza uma segunda leitura, pedindo que os alunos acompanhem com o dedinho. Neste momento, Girassol não participa; apenas vê os colegas realizando a leitura e mexe a boca, como se estivesse repetindo o comportamento dos colegas. Finalizada a leitura, a professora convida alguns alunos para que representem (dramatização) a história, sem o apoio do livro. Os alunos pareceram motivados e interessados, inclusive Girassol e um dos estudantes com autismo. Concluída a representação, os alunos retornam aos seus lugares, a professora retoma a história, faz algumas perguntas (“Quem eram os personagens? O que aconteceu com os cabritinhos? O que a mãe fez para salvar?”) que foram respondidas coletivamente. Para finalizar este momento, os alunos representaram, através de desenho no livro Caderno de Atividades, o conto trabalhado na turma. Fonte: Diário de campo (set.2017)

Figura 23 – Ilustração das atividades desenvolvidas pela professora Anartia

Intervenção com Girassol

Leitura coletiva – alunos
acompanham

Dramatização da história lida



Fonte: registro da autora (2017)

Vimos que a professora Anartia continuava oferecendo uma mesma atividade para ser desenvolvida por toda a turma. No entanto, diferentemente do que observamos em sua prática inicial (leitura realizada pela professora e, em seguida, realização da atividade no livro didático), ela passou a recorrer a diferentes recursos e estratégias (cartaz, trabalho em dupla, leitura coletiva, dramatização, retomada do texto, representação através de desenho). Todos esses recursos e estratégias passaram a possibilitar a participação e a compreensão da turma sobre o conto lido, o que reforça a importância do planejamento e das discussões acerca da realidade vivenciada pela professora, discutida com seus colegas da escola nas sessões reflexivas. Se, anteriormente, presenciávamos a professora Anartia propondo ações de improviso, a prática descrita nos mostra uma organização da prática pedagógica e a intencionalidade de que a turma participasse. Ainda assim, precisamos destacar que os

⁹³ História presente no material didático do Mais PAIC utilizado com as turmas do 1º ano, que contempla livro de histórias e quatro cadernos de atividades relacionadas ao processo de alfabetização. SIMONETTI, A. **Parece mas não é**. Fortaleza: SEDUC, 2015.

estudantes com autismo ainda não eram considerados no planejamento, e participavam conforme interesse ou disponibilidade dos alunos, e não ainda pelo incentivo e intenção desta professora.

A professora Danaus, por exemplo, diferenciou atividades contemplando o mesmo conteúdo curricular e considerando o nível conceitual de leitura e escrita de Cravo. Ela também estendeu essas atividades a outros dois alunos em níveis semelhantes, preservando os objetivos, contexto e conteúdo.

Mesmo diante desses movimentos de mudança apresentados, principalmente quanto à diversificação de estratégias e recursos, ainda assim, para as professoras de SAR, permaneciam como dificuldade os aspectos relacionados à diferenciação para a aprendizagem e à elaboração e à oferta de diferentes atividades sobre um mesmo tema, ao mesmo tempo para a turma toda, contemplando diferentes níveis de aprendizagem dos estudantes, como demonstram as falas a seguir durante a sessão avaliativa:

Eu tento fazer coisas diferentes do que eu fazia pra tentar que Girassol participe, mesmo que toda vez que ele passa muito tempo sem vir seja como um recomeço. **Mas fazer várias atividades em sala, toda aula, é muito complicado e ainda nem tem recursos pra isso. E como a gente vai dar conta do livro didático?** Porque tem as atividades que precisam ser feitas, né? (Anartia) (grifos nossos)

E hoje eu vejo também que o caminho com o Cravo não é que ele faça o que eu quero, mas entender que é melhor pra ele, ele compreender, realizar a leitura de uma palavra. Então, eu vejo com ele: vamos ler a palavra, qual a letra inicial, qual a final, quantas sílabas, então, **eu vejo que é mais importante ele entender o conceito do que produzir as atividades.** E outra coisa é entender o tempo dele, num é que eu vá esquecer, nem esperar que ele sozinho vai se alfabetizar. **Porque, quando eu dou tempo ao tempo do Cravo, eu vejo como ele participa melhor.** (Danaus) (grifos nossos)

O que eu vejo é que **nem sempre eu preciso trazer várias atividades.** Quando eu planejo e vejo e penso no Lírio, **eu já organizo minhas estratégias e os recursos,** e dá certo dele participar das atividades propostas pra turma toda. (Beltrão) (grifos nossos)

Outrossim, mesmo que a diversificação de atividades não tenha se apresentado de forma mais frequente, constatamos um investimento das professoras, principalmente em termos de variação de recursos e de metodologias mais presentes nas práticas pedagógicas alfabetizadoras, ainda que em intensidades diferentes. Concordamos com a análise de Lustosa (2009, p.185) de que isso nos mostra uma “evolução possível”, mas que exigirá apoio, acompanhamento, e condições de acesso aos diferentes recursos para que os progressos se ampliem. Em nosso estudo, a formação em contexto demonstrou ser uma estratégia que colabora com a superação de práticas excludentes e com a compreensão de outros formatos de trabalho em sala de aula, como a diversificação de atividades. Evidenciamos, assim, a

importância de se pensar, no coletivo escolar, sobre as questões que fazem parte do cotidiano e sobre as possíveis soluções a serem postas em prática. Essa permanência relacionada à diversificação de propostas de atividades precisa ainda ser superada pelas professoras participantes.

Vimos, então, que a organização do espaço e do tempo, além de refletir as concepções sobre as possibilidades de aprendizagem e a concepção de ensino-aprendizagem que sustentam o trabalho dos professores, precisa (e pode) ser ressignificada a partir da reflexão e de estudos teóricos, do compartilhamento de experiências e do estudo sobre a própria realidade vivenciada, para que se reorganize e se possibilite a alfabetização de estudantes com DI, favorecendo a aprendizagem de toda a turma.

4.3.4 Interações no contexto das salas de aula

Pletsch (2014), a partir da abordagem histórico-cultural, enfatiza que a apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes com DI depende, entre outros fatores, da interação promovida em sala de aula, tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios alunos. Assim, o conhecimento resulta da mediação, por instrumentos materiais e simbólicos, da interação do aluno com o objetivo. Nesta perspectiva, Toledo e Vitaliano (2012) destacam a importância de o professor reconhecer a heterogeneidade em sala de aula como favorecedora do processo de aprendizagem e utilizá-la como estratégia de ensino, desenvolvendo trabalhos em grupos, preferencialmente compostos por alunos de diferentes níveis de competência, e oferecendo materiais diversificados, como discutimos na seção anterior.

Com base nessa perspectiva histórico-cultural, defendemos a coletividade, as interações em sala de aula entre alunos com e sem deficiência e seus níveis de aprendizagem diferenciados como contribuintes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como bem esclarece Oliveira (2018, p. 42),

[...] não nos resta dúvida dos efeitos da inserção cultural na vida de uma criança com deficiência intelectual, não apenas pela questão das interações mistas, mas principalmente pelo fator do desenvolvimento destacado por Vygotski, uma vez que é por meio da cultura que a criança se apropria das ferramentas sociais, desde as instrumentais até as simbólicas [...]"

Na prática pedagógica em sala de aula, Pletsch, Souza e Orleans (2017, p.274) apontam para a necessidade de se:

[...] rever a organização da sala de aula, na qual os alunos poderiam ter “voz” e participar da construção do seu conhecimento interagindo mais uns com os outros. Também poderiam ser oferecidas atividades mais coletivas ou desenvolvidas por meio da “tutoria por pares”, sob a forma de aprendizagem cooperativa ou colaborativa. Essa prática sugere, também, que os colegas “mais adiantados” auxiliem o aluno que ainda está construindo seus conhecimentos sobre o assunto e/ou conceito abordado pelo professor.

Nossa primeira reflexão trata da promoção desta interação. Nas turmas das professoras Danaus e Beltrão, desde as observações iniciais, pudemos observar que havia um estímulo para que estas interações ocorressem, pois, no decorrer das aulas, essas professoras propunham atividades que envolviam mais de um estudante e permitiam a participação dos alunos mesmo que em diferentes níveis de aprendizagem. Nesse sentido, ambas estimulavam a interação entre as crianças. De modo oposto, a professora Anartia privilegiava o trabalho individual, refletindo, inclusive, no modo como organizava o espaço de sala de aula, como vimos na seção 4.3.3. A própria professora, enquanto preenchia o roteiro de autoavaliação de suas práticas, reconheceu que não encorajava as interações ao afirmar “não faço isso”. Identificamos, assim, que durante as sessões reflexivas coletivas, precisaríamos abordar a importância dessas interações na aprendizagem dos estudantes, em especial aqueles com deficiência intelectual, e diferentes possibilidades de promovê-las em sala de aula.

Outro aspecto pertinente trata da qualidade dessas interações, que precisam ser, em alguns momentos e de acordo com a intencionalidade, orientadas pelas professoras. Como exemplo, vimos o caso da professora Danaus, que estabelecia a tutoria entre pares⁹⁴ para colaborar com a participação de Cravo nas atividades propostas. Contudo, era sempre uma mesma aluna que ficava com Cravo. Esta aluna, que apresentava uma leitura fluente e nível conceitual de escrita alfabético⁹⁵, em algumas situações, respondia as questões para o colega (que podia ser na intenção de apoiar ou de livrar-se da função). Avaliamos ainda que essa constância poderia gerar uma responsabilização sobre a colega sem deficiência.

⁹⁴ Entendemos como tutoria entre pares quando a professora escolhe um dos colegas para auxiliar o aluno com DI na realização de uma ou mais atividades. Tal escolha parte de um objetivo, por isso é intencional e precisa ser orientada.

⁹⁵ De acordo com o relato da professora Danaus.

Figura 24 - tutoria entre pares estabelecida pela professora Danaus



Fonte: registro da autora (2017)

Identificamos outra situação na turma da professora Beltrão, durante as atividades de leitura e escrita, quando ela propunha atividade em dupla, na qual privilegiava a composição da dupla de Lírio com uma estudante surda com implante coclear. Essa estudante estava em nível conceitual de leitura e escrita próximo de Lírio, além de apresentar dificuldade na oralização. Com isso, identificamos que seria mais interessante para ambos se as duplas privilegiassem níveis conceituais diferentes, que pudessem favorecer a qualificação das interações durante o desenvolvimento das atividades. Para Leal (2005, p. 101):

[...] é muito importante decidir sobre os agrupamentos, de modo a garantir que todos os alunos estejam pensando a respeito do aspecto do sistema que é fundamental para eles naquele momento. Assim, pode-se priorizar [...] que os alunos compartilhem a tarefa com os colegas que não deem prontas as respostas que eles estão precisando construir. Ou seja, é fundamental que eles possam vivenciar o conflito e que tenham um problema para resolver, junto com aqueles que, embora tenham conhecimentos diferentes do que eles tenham, não possuem, ainda, a resposta para o problema sobre o qual eles precisam pensar.

Identificamos ainda, nas três turmas, que havia um movimento por parte dos próprios colegas em interagir espontaneamente uns com outros na resolução das atividades. Mesmo na turma da professora Anartia, em que a interação entre os estudantes não era estimulada, observamos alguns alunos espontaneamente procurando auxiliar Girassol, principalmente quando ele estava com algum livro de leitura. Na figura 25, vemos uma estudante tentando auxiliar Girassol na leitura de um livro, mesmo sem orientação ou solicitação da professora. Nesta situação, diferentemente do habitual, Girassol demonstrou interesse pelo livro, folheou as páginas junto com a colega e verbalizou os nomes dos desenhos sempre que ela perguntava “o que é isso?”, corrigindo-o ou respondendo quando ele não sabia.

Figura 25 - Interação espontânea entre Girassol e uma colega



Fonte: registro da autora (2017)

Para Santos (2011), a organização e a promoção das interações entre os alunos podem ser entendidas como uma estratégia pedagógica que favorece a aprendizagem. De acordo com a autora, “a aproximação entre os alunos concretiza-se diversificando os agrupamentos de acordo com os objetivos das atividades, as habilidades, os conhecimentos e os interesses dos alunos” (p.125), por isso, não pode ocorrer de qualquer modo, mas precisa constar no planejamento, e precisa ser intencional. Contudo, avaliamos que são também favorecedoras as interações que se estabelecem espontaneamente entre os estudantes, marcadas pelo próprio interesse em colaborar com seu semelhante.

A partir das discussões propostas através das sessões reflexivas coletivas, as professoras Danaus e Beltrão foram mostrando como elas consideravam importante propor atividades que possibilitassem essa interação entre os estudantes, e também reconhecendo que precisavam rever seu papel como mediadoras e algumas estratégias, como inferimos de suas falas durante a 6ª sessão reflexiva:

Com Cravo eu vejo que inclusive me ajuda, porque nem sempre eu consigo ficar muito tempo com ele pra desenvolver uma atividade. Mas a colega [referente à que sempre estava com ele] pode mesmo estar cansada de sempre ficar com ele, e perde também porque podia estar com as coleguinhas mais próximas de seu nível. Mas também depende da atividade. (Danaus)

Eu vejo que Lírio fica mais motivado em participar, em fazer, quando está com um colega, ou em grupo. E, quando ele não consegue, dependendo de com quem ele tá, os próprios colegas tentam ajudar. Mas eu não tinha me atentado pro fato de que com a estudante [se referindo à estudante surda com implante coclear] podia não ser favorável pros dois. A gente precisa mesmo pensar até nisso, com quem e com qual objetivo. (Beltrão)

A esse respeito, identificamos que as duas professoras passaram a estar mais atentas na organização das interações, principalmente nas tutorias entre pares, considerando as intenções da proposta de atividade, a afinidade entre os estudantes e os níveis de aprendizagem. A professora Danaus passou a realizar um rodízio entre os alunos com os quais

Cravo fazia par, tendo em vista que quase diariamente a turma era organizada em duplas. A professora Beltrão intercalou os estudantes que trabalhavam com Lírio, mas tinha como dificuldade a rejeição de alguns colegas em trabalhar com ele por conta de seu comportamento. Por isso, em alguns momentos, essa professora retomava a parceria de Lírio com a colega com surdez, haja vista que ela tinha paciência com ele e que Lírio não costumava discutir com ela.

Outro aspecto a ser considerado foi a chegada de um estagiário de apoio à inclusão na turma da professora Beltrão, para apoiar Lírio. Para a professora, o auxílio desse estagiário junto a Lírio no desenvolvimento de algumas atividades contribuiu para que o estudante regulasse seu comportamento, ficasse mais tempo atento às atividades e motivado a realizar as propostas. Ainda assim, destacamos que a professora não transferiu para o estagiário sua responsabilidade quanto à mediação e ao acompanhamento de Lírio nas atividades. Ela orientava o estagiário a não permanecer todo o tempo ao lado de Lírio, promovendo, de certo modo, sua autonomia. Como ela mesma afirmou durante a sessão avaliativa:

E eu acredito que a parceria com o estagiário também ajudou muito, porque ele apoiava, mas não era o cajado dele, ele deixava Lírio fazer sozinho, então, ele foi adquirindo esta autonomia, que ele antes precisava me perguntar o tempo todo e, aos poucos, foi reduzindo. E eu, como profissional, eu vejo com eu evolui pra ter outro olhar com essas crianças. (Beltrão)

No tocante à prática da professora Anartia, seu movimento de mudança em relação à proposição e ao encorajamento das interações entre os estudantes, inserindo Girassol, foi comedido. Mesmo nas atividades em que ela passou a organizar a turma em duplas, ou em pequenos grupos, com a intenção de promover essa interação com Girassol, ela privilegiava sua própria mediação, permanecendo sem estimular a interação entre esse estudante e os seus pares nas situações de aprendizagem. De todo modo, esse movimento favoreceu a interação entre os demais estudantes da turma, mas não contemplou Girassol. Lustosa (2009, p.219) esclarece que:

A exploração didática da tutoria traz benefícios para todas as partes envolvidas, e não só para a criança com deficiência, como é mais comum as pessoas pensarem.[...] o professor deve estar atento para mediar sempre essa relação de tutoria e intervir quando essa ajuda não for de fato necessária.

Em relação à interação entre professoras e alunos, compreendemos que esta aproximação entre os sujeitos permitiu, principalmente, a cada professora conhecer seu estudante e acompanhar seu desenvolvimento. Concordamos com Santos (2011, p.125) quando aponta esta aproximação como uma estratégia pedagógica, afirmando que:

Quanto ao professor, pode-se deixar ser solicitado pelos alunos, mas deve provocar continuamente o entrosamento, a fim de que possa acompanhar de perto a forma como os alunos interpretam, elaboram e respondem aos desafios lançados durante a aula, buscando compreender os significados e sentidos implicados no processo de aprendizagem dos alunos.

A autora acrescenta que, para alcançar esse nível de aproximação, ao professor cabe “produzir mecanismos variados e dinâmicos de comunicação e socialização, sem se esquecer de trabalhar os papéis e as responsabilidades que cada um tem na construção do momento didático, que é coletivo, e da aprendizagem, que é individual e singular” (SANTOS, 2011, p.126). A construção dessa relação dialógica é também favorável nos momentos de mediação direta junto aos estudantes. O que vimos no contexto investigado foram professoras que buscavam estabelecer com seus alunos com DI uma relação através da confiança e da afetividade.

Ainda sobre o aspecto da interação entre as professoras de SAR e os estudantes com DI, novamente identificamos comportamentos diferenciados entre as professoras do 2º e 3º ano daquela responsável pelo 1º ano. Em relação ao estabelecimento do diálogo, da atenção e da consideração à fala dos estudantes e resposta às solicitações e perguntas destes, as professoras Danaus e Beltrão apresentaram condutas mais favoráveis e suas estratégias durante o desenvolvimento das atividades estimulavam essa interação, como podemos depreender das observações em sala de aula.

Como exemplo, durante a atividade de leitura de um livro, ambas as professoras realizavam predições sobre a opinião dos alunos sobre o que tratava a história, ou ainda buscavam acessar o conhecimento prévio da turma em relação a algum gênero textual, como fez a professora Beltrão sobre texto instrucional. As respostas e comentários que os estudantes proferiam eram considerados por essas professoras inclusive como ferramenta de encadeamento entre o conteúdo escolar e o conhecimento dos estudantes a partir de suas vivências. Nessas situações, tanto Cravo quanto Lírio pareceram motivados a participar e, quando não o faziam, as professoras direcionavam algumas perguntas para eles, na intenção de trazê-los para a dinâmica da turma.

Enquanto isso, a professora Anartia empenhava-se em instituir um diálogo, mas sua voz predominava sobre a dos estudantes. Na atividade de leitura, ela também fazia questionamentos, mas mais elementares, relacionados ao que ocorria na história, por exemplo. Em algumas situações, durante nossa observação em sala de aula, verificamos que ela mesma respondia às perguntas ou ainda, quando algum estudante respondia, ela comentava com “certo” e continuava a leitura, sem inserir a fala dos alunos no contexto da atividade. Assim,

havia pergunta por parte da professora Anartia, havia resposta pela turma, mas a interação parecia não se estabelecer. Durante nossas observações, Girassol não pareceu motivado a participar da proposta de diálogo, apenas quando ela direcionava a fala exclusivamente para ele, chamando sua atenção pelo nome.

Mesmo reiterando, durante as discussões propostas nas sessões reflexivas coletivas, a pertinência da interação professora X estudante, ainda identificamos, na atuação da professora Anartia, um movimento de mudança apenas no aspecto quantitativo, precisando avançar ainda quanto ao aspecto qualitativo. Isso significa dizer que, mesmo reconhecendo a importância de verificar a compreensão do estudante com DI em relação aos comandos das atividades e de realizar a mediação entre objeto de conhecimento e estudante, ela permanecia dando ênfase à quantidade de proposições de atividades, sem oferecer uma mediação mais favorável à aprendizagem do estudante. Em contrapartida, identificamos a qualificação das interações nas turmas das professoras Danaus e Beltrão, principalmente no sentido da promoção de agrupamentos que favoreciam a cooperação entre os estudantes e a mediação delas durante as situações didáticas propostas.

As repercussões dos movimentos de mudança e de permanências nas práticas pedagógicas alfabetizadoras das professoras de sala de aula podem ser inicialmente inferidas a partir das escritas produzidas pelos estudantes durante a reaplicação dos instrumentos de avaliação diagnóstica dos níveis conceituais:

Quadro 12 – Representação escrita dos estudantes com DI ao final de 2017

Girassol (1º ano)	Cravo (2º ano)	Lírio (3º ano)
1 - <u>OVO</u> OVO	1 - UFO OVO	1 - <u>ovo</u> OVO
2 - <u>FOLHA</u> FOLHA	2 - VOL FOLHA	2 - <u>ficha</u> FOLHA
3 - <u>FOME</u> FOME	3 - MEO FOME	3 - <u>fome</u> FOME
4 - <u>LAGARTA</u> LAGARTA	4 - LACTA LAGARTA	4 - <u>hata</u> -hata LAGARTA
5 - <u>LALÁ</u> LALÁ	5 - LACA LALÁ	5 - <u>lala</u> LALÁ
6 - <u>BORBOLETA</u> BORBOLETA	6 - BACAT BORBOLETA	6 - <u>Borboleto</u> BORBOLETA
7 - <u>PIJAMA</u> PIJAMA	7 - PIAM PIJAMA	7 - <u>Pima</u> PIJAMA
8 - <u>GULOSA</u> GULOSA	8 - TOAC GULOSA	8 - <u>Ugosa</u> GULOSA
ESCRITA DO NOME		

Fonte: registro da autora (2017)

Mesmo apresentando ressignificações em relação à aprendizagem de Girassol, repercutindo em sua prática em movimento importantes de mudança, a exígua evolução do estudante em relação aos níveis conceituais de leitura e escrita era justificada pela professora pela infrequência do estudante, a quantidade de alunos PAEE por sala, a falta de formação e de recursos e a baixa expectativa da família sobre sua aprendizagem. Concordamos em parte com os argumentos da professora, principalmente quanto à infrequência do aluno em sala de aula e no AEE, mas reiteramos a necessidade dessa professora em melhor compreender o conceito de diferenciação e diversificação das atividades para que possa transpor de modo qualitativo para sua prática pedagógica.

Quanto ao nível conceitual de escrita de Cravo, a partir das observações em sala de aula e da produção presente no quadro 12, identificamos uma evolução do nível pré-silábico para o silábico, no qual o estudante compreende a relação entre o som e a escrita e inicia a representação dessa correspondência. Em uma de suas aulas, a professora Danaus trabalhou o gênero textual bilhete, explicando suas características de estrutura e funcionalidade. Como atividade, os alunos elaboraram um bilhete endereçado para quem eles preferissem. A mediação da professora nessa atividade foi fundamental para que Cravo produzisse a escrita e compreendesse o conceito. A figura representa a organização do ensino e as diferentes estratégias e intervenções:

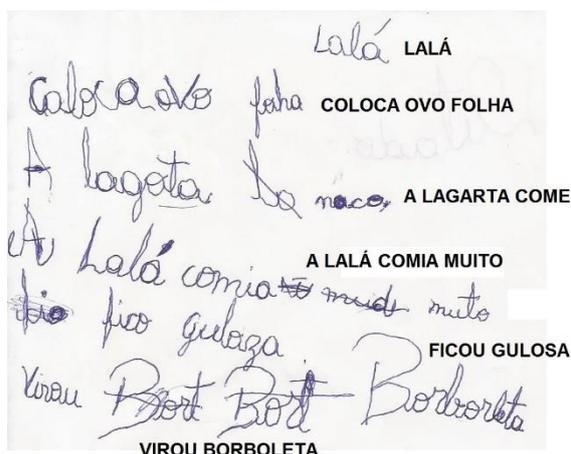
Figura 26 – sequência para produção textual de um bilhete



Fonte: registro da autora (2017)

Também foi possível identificar avanços na produção escrita de Lírio, que, além de se encaminhar para a consolidação do nível alfabético, apresentava um comportamento mais seguro em relação à própria escrita, tanto que aceitou registrar o relato oral da história lida, como podemos verificar na ilustração (FIGURA 27) a seguir:

Figura 27 - Produção textual de Lírio



Fonte: registro da autora (2017)

No presente estudo, pudemos verificar que a diferenciação e a diversificação do ensino, adotada em termos metodológicos, considerando os níveis conceituais dos estudantes, a intencionalidade, o planejamento e o conteúdo escolar favoreceram a participação e os avanços em relação ao processo de alfabetização dos estudantes com DI, mesmo que em intensidades diferentes.

4.3.5 O que o percurso nos mostra

Todos os fatores ora discutidos apresentam repercussões na alfabetização dos estudantes com DI, e comprovam que a problemática está centrada principalmente na intencionalidade das professoras e no conhecimento para a organização do ensino para atingir estas intenções junto aos estudantes. Vejamos que, se não há intenção, não há um movimento de mudança na organização de uma prática pedagógica. Ou ainda que o uso das estratégias requer conhecimento para serem conduzidas.

Mas o processo de mudança quase sempre é complexo, causa dores, como bem reflete Mata (2015, p. 23):

Sabemos ser preciso que as professoras revejam suas certezas, seus procedimentos, seus modos de ensinar e de se relacionar com as crianças, suas trajetórias no magistério, suas rotinas, seu senso comum, etc., para colocar em xeque os modelos e as práticas hegemônicas e implementar novas práticas. No entanto, entendemos que é desconfortável e pode causar muita insegurança confrontar o conhecimento que se tem com outros que vão nortear novos projetos.

Compreendemos que esse transcurso não depende exclusivamente da reflexão, da tomada de decisão das professoras em mudar, tendo em vista que elas sofrem influência e

enfrentam impedimentos vindos de seus contextos sociais. Como bem ressalta Lustosa (2009, p. 106), depende também “das questões do contexto em que as relações sociais acontecem”. Isso fica claro quando verificamos as exigências, em especial de cumprimento de uma rotina de conteúdo, do tempo escolar e de atividades, com as quais a professora do 2º ano se depara, por conta das avaliações externas, ou ainda a realidade vivenciada pela professora do 1º ano com três estudantes PAEE em sua sala de aula sem um profissional de apoio. As condições de trabalho relacionadas a tempo, recursos, formação em contexto, exigências e imposições de um sistema educacional, que independem diretamente da ação das docentes para que sejam superadas, permanecem ainda se apresentando como desafios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam aos ideários inclusivos. Para Oliveira e Oliveira (2018, p.17), essas mudanças e permanências que envolvem métodos, estratégias, organização de espaços e de situações de ensino não podem ser consideradas como se falássemos de “algo simples, como se bastasse a substituição de uma forma de ensinar por outra, uma vez que isso anularia a complexidade do ato educativo”.

Vemos, então, que os movimentos de mudança e permanência dependem tanto do empreendimento pessoal relacionado a uma atitude positiva diante dos estudantes com DI como de condições adequadas para que a prática pedagógica possa ser metamorfoseada. Por isso, seria severo e imprudente concentrar a discussão de garantia de inclusão do PAEE apenas em formação e/ou ainda exclusivamente no desejo dos professores. Sacristán (2000, p.178) defende que:

Qualquer ideia que se pretenda implantar na prática passa pela sua personalização nos professores, isto é, por algum modo de introjeção em seus esquemas de pensamento e comportamento. E é evidente que, na assimilação do novo, existe um processo de adaptação interna cujo resultado não é a cópia mimética da ideia, mas uma transação entre os significados do professor e os que a nova proposta lhe sugere.

Em linhas gerais, vimos que a professora Anartia, mesmo diante da dificuldade em estar com uma turma numerosa, pela primeira vez alfabetizando crianças, com três estudantes PAEE em sala e sem a colaboração de um profissional de apoio durante a maior parte do primeiro semestre, ainda assim não negava o direito dos estudantes ao acesso à sala de aula, mesmo sem oferecer as possibilidades para sua participação e aprendizagem do currículo escolar. Mesmo reconhecendo a distância para atender os princípios da proposta de inclusão escolar e sua inércia diante da situação, abrimos um parêntese para salientar os avanços promovidos pelas intervenções da professora Anartia em relação à autonomia de Girassol.

Ao iniciar o ano letivo, a criança não ia sozinha do portão de entrada para a porta da sala de aula, não comia o lanche oferecido pela escola (o pai levava uma vitamina processada todo dia e dava na boca da criança), ainda utilizava fralda e não costumava brincar com os colegas. Gradativamente, o pai foi deixando Girassol no portão e não ia mais levar seu lanche, pois o filho, além de receber bem o lanche oferecido pela escola, passou a comer sozinho. Nesse período, também deixou de usar fralda. Inicialmente, a professora o levava ao banheiro, tirava sua roupa e o orientava sobre como fazer suas necessidades fisiológicas. Aos poucos, ela não mais ia, e pedia o auxílio de algum dos colegas, apenas para conduzir ao banheiro e observar se acontecia algum problema. Ao fim do ano, Girassol já conseguia ir ao banheiro sem ajuda.

A interação com os colegas da escola também mudou. Enquanto, no princípio, os colegas o tratavam como bebê, oferecendo cuidado, não deixando ele brincar ou correr para não se machucar, no transcorrer do estudo, podemos verificar que essa conduta foi se alterando. Girassol levava sua bola e brincava com outras crianças no pátio coberto, resultado também dos investimentos da professora, que, com frequência, dizia que “é pra deixar ele brincar, não é pra ficar com ele guardado aqui na sala, não”. Girassol ia incorporando e sendo incorporado pela dinâmica das outras crianças no recreio.

Nas conversas entre a professora Anartia e os pais, geralmente era solicitado que enviassem outra roupa em vez da fralda, que permitisse a ela oferecer o lanche da escola. Ela também argumentava que ele era inteligente e que deveria faltar menos e ficar na aula até o final da manhã. Todo esse comportamento da professora foi conduzindo os pais a mudanças significativas na relação com o filho, mesmo que ainda permanecesse a problemática da inconstância na frequência tanto em sala de aula quanto no AEE.

A professora Anartia assumiu a responsabilidade por esse desenvolvimento de Girassol, que se reflete em sua inserção cultural, participando da rotina coletiva com os demais colegas. O que, para o senso comum, parece ser um conhecimento elementar, na verdade, abre caminho para a produção de novos conhecimentos (VIEIRA, 2012). Kassar (2013) explica que, mesmo consideradas elementares, tais possibilidades envolvem processos psicológicos complexos. Caminhar até a sala, escolher lugar para sentar, entrar na fila na hora do lanche, comer sozinho com a colher, mesmo que pareçam saberes naturalizados para as crianças sem deficiência, na verdade, são apropriações culturais que dependem das interações, de se investir nas possibilidades dessa criança. Esse investimento demonstrava o reconhecimento da professora sobre as possibilidades de Girassol em vivenciar com autonomia aquele contexto social.

Podemos inferir, a partir do movimento apresentado pela professora Anartia, que os temas propostos ou ainda a mediação realizada pela professora do AEE ou pela pesquisadora nas sessões reflexivas coletivas não foram suficientes para impulsionar mudanças mais significativas em relação à prática pedagógica, principalmente na habilidade de diferenciar recursos, estratégias e/ou atividades. Tais constatações podem ser reflexo do tempo de atuação e de suas vivências inclusive enquanto docente. Essa análise reitera a imprescindibilidade de se constituir, nos espaços escolares, a formação em contexto.

Quando apontamos a formação em contexto como um fator que pode contribuir nesse movimento de mudança, partimos da compreensão sobre as fragilidades e potencialidades de cada professora em seu contexto. As formações continuadas propostas parecem não dar conta das reais necessidades das professoras participantes, a saber: como interagir com um estudante que não verbaliza, que passa a maior parte do tempo dormindo, que parece não entender nada do que é orientado? Como promover a participação de um estudante que passa a maior parte do tempo em sala andando e gritando, enquanto ainda se acredita que, para aprender, é preciso estar sentado e em silêncio? Como conduzir um ensino que utiliza atividades diversificadas enquanto se acredita que a sala, com a presença de estudantes com DI, se divide em duas? Como pensar na heterogeneidade, em formações ainda centradas no modelo único de estudante e de ensino?

As formações iniciais e continuadas não têm dado conta de responder todas as indagações presentes no contexto investigado, e que devem se fazer presentes em tantas outras escolas. A própria escola ainda não conseguiu se organizar para oferecer condições verdadeiras de colaboração e apoio, seja através da coordenação pedagógica, seja através do AEE. As professoras viam-se ainda solitárias. Os resultados desse estudo apontam em direção semelhante ao estudo desenvolvido por Braun (2012) em relação à necessidade da prática colaborativa e da formação em contexto como estratégias de colaboração na superação dos atuais desafios da educação, entre eles, o trabalho com a heterogeneidade. De acordo com a autora (BRAUN, 2012, p.149):

O atual cenário escolar vivido por professores [...] ressalta cada vez mais a ideia de que não é possível trabalhar sozinho na escola. Com demandas mais complexas, a colaboração e a coparticipação entre professores passa a ser um dos princípios da docência na escola comum, para pensar a prática e organizar as habilidades de cada um e para contribuir com ações docentes que qualifiquem o ensino, as práticas, os próprios professores e, conseqüentemente, sejam apropriadas aos alunos.

Em suas falas, as professoras participantes do presente estudo identificaram ainda mudanças e permanências em suas próprias práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização dos estudantes com DI, como identificamos em suas falas durante a sessão avaliativa:

Eu tenho tentado, eu sei que ainda tem muito o que melhorar, mas, assim, eu me esforço pra aproveitar o tempo que dá. Mas, assim, ainda tenho a dificuldade com o tanto de menino na minha sala. Mas eu vejo que eles avançaram muito. Agora eu, eu tento fazer uma atividade, eu sento com ele, mas nem sempre eu consigo. Nem sempre eu faço, e tem a falta de ajuda da família também. Mas hoje eu já vejo que até o comportamento dele mudou. E esses momentos aqui me ajudaram muito. (Anartia)

Esse ano, pra mim, foi um ano de aprendizado. Depois que a gente começou esses encontros, eu vejo que a gente deu um up. Hoje eu já tenho mais coragem de arriscar, eu entendo melhor o que pode dar certo, me sinto mais tranquila, com menos angústia do que eu tinha no começo. Eu senti essa mudança em mim. A gente não tá preparado pra se ver, né? Mas, quando a gente se vê, a gente pensa é... (Danaus)

No dia a dia, a gente vai descobrindo **outros caminhos a percorrer**. Até mesmo eu percebo que eu posso **oferecer pra ele a mesma coisa** que eu ofereço pro meu aluno que não tem deficiência intelectual, **mas de uma forma diferente**, que ele possa compreender. Então, eu acho que eu evoluí nessa questão. E o que eu percebo é que uma simples ação, em alguns momentos, eu pensei na turma toda e esqueci o Lírio. **A gente tende a pensar no global e esquecer a minoria e, de repente, eu percebo que não considere ele**, e busco um meio dele participar. Então, eu ainda preciso pensar mais nesse meu lado durante o planejamento, mas, mesmo assim, eu sempre me esforço, tento inovar pra que ele participe. E uma **dificuldade que eu ainda vejo é o acompanhamento da família**. Em que sentido? Em estar ajudando nas ações que a gente promove em sala que manda pra casa, e no outro dia tá do mesmo jeito, mas não é só com ele, não. São outros assim também. (Beltrão) (grifos nossos)

Vimos, diante do exposto, duas realidades: uma de permanência de um ensino ainda fundamentado na baixa expectativa sobre a aprendizagem do estudante com DI e ainda enraizada em concepções tradicionais de ensino, e a outra representada por um movimento de mudança sobre essa perspectiva, reconhecendo as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com DI e investindo em diferentes estratégias para alcançar. As professoras Danaus e Beltrão mobilizavam seu conhecimento na elaboração de propostas que promovessem a participação e a alfabetização de seus estudantes com DI, mesmo que os resultados alcançados ainda gerassem frustrações nas docentes devido às suas próprias expectativas. É aqui que mais claramente identificamos os sentidos atribuídos ao processo de alfabetização desses estudantes e que permeavam a prática pedagógica.

Contudo, precisamos ressaltar que, em cada uma dessas realidades, apresentaram-se também movimentos de mudanças, como no caso da professora Anartia, e movimentos de permanência, como nas práticas desenvolvidas pelas professoras Danaus e Beltrão. A primeira mobilizou ações, mesmo que ainda não muito eficientes, para promover a participação de

Girassol, enquanto as outras duas passaram a reconhecer estratégias que já adotavam e que se apresentavam eficientes, portanto, deveriam permanecer integrando suas práticas pedagógicas. Vimos, durante o percurso, que todas as professoras participantes estiveram disponíveis à possibilidade de mudança.

Todo esse contexto nos mostra, como reitera Santos (2011, p.109), que a construção de uma escola inclusiva precisa passar por transformações importantes, que ultrapassam o que a autora denomina de “ações instrumentais” focadas em adaptações que não serão capazes de modificar a estrutura e a cultura da escola. Ao contrário, a autora defende que a educação inclusiva “seja encampada como filosofia, da educação e da pedagogia, e não como mero mecanismo pedagógico das condições de ensinar e aprender”.

Sobre o tema, acrescentamos as colocações de Oliveira e Oliveira (2018, p.15) que defendem não ser possível fazer meros ajustes, “mas pensar em modificações substanciais na forma de ensinar, considerando-se, certamente, que, para ensinar bem, são necessárias condições adequadas para que o professor possa exercer uma didática que rompa com a ideia padronizada de aprendizagem”.

Com base em diferentes estudos e em reflexões e análises sobre os processos de desenvolvimento humano, Braun e Marin (2018, p.114) defendem que “as práticas escolares sejam responsivas às demandas do currículo que é para todos, com um ensino que atenda à diversidade presente nas salas de aula, sem excluir áreas de conhecimento ou aspectos sociais e adaptativos de qualquer pessoa”.

Ainda de acordo com essas autoras, a questão sobre como ensinar alunos com DI versa sobre como qualificar o ensino para todos. Elas argumentam que “a especificidade da deficiência intelectual está no desenvolvimento, na linguagem, no comportamento adaptativo, sempre em relação ao contexto”, portanto, torna-se uma condição orgânica e histórico-social (BRAUN; MARIN, 2018, p.115). Partindo dessa compreensão, quando a ênfase deixa de ser no que falta ao estudante, o que se destaca são os recursos e os meios de mediação, impulsionadores do desenvolvimento (BRAUN; MARIN, 2018).

Com isso, entendemos que não se pode pensar em mudanças a partir de uma mera instrumentalização, sem, contudo, considerar a importância de discutir abordagens teóricas que fundamentam metodologias, técnicas e recursos. Contudo, anteriormente a isso, é preciso fundar-se numa filosofia que considere as diferenças e as compreenda como relevantes na aprendizagem, exigindo uma reorganização sobre os modos de planejar, ensinar e mediar.

Como aponta Barbosa (2016, p.199), a escola deve ser reconhecida como um espaço de trabalho e também de aprendizagem dos e pelos professores, sendo aludida como

espaço privilegiado para a formação em serviço que “deve ter como principal característica ser pensada em função do contexto de trabalho do professor, com caráter permanente e não caracterizada por cursos eventuais e contingenciais”.

O presente estudo nos permitiu reconhecer a importância da prática colaborativa como espaço formativo, de aprendizagem através das trocas de experiências e de conhecimento, mas também como espaço no qual se estabelece e se estreitam as relações favorecidas pela empatia sobre as condições pelas quais o outro tem constituído seu trabalho. A colaboração proposta permitiu reduzir tensões que se apresentavam inicialmente nas relações causadas pela falta de compreensão sobre o papel do outro e das situações que vivenciavam.

Concluimos este capítulo de análise com alinhamento diante da afirmativa apresentada por Magalhães (2011, p.100) de que não há diferenças drásticas entre ensinar alunos com e sem deficiência. Diante desse reconhecimento, “cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência têm particularidades e que não importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lidam com isso”. Implica direcionar o cerne aos modos como o ensino pode ser diferenciado e atender às diferenças, contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todos os estudantes, superando definitivamente um discurso centrado na incapacidade de estudantes com DI. Para tanto, é preciso dar aos professores condições adequadas de trabalho, garantindo formação, recursos, uma rede de apoio, espaço e tempo na própria escola para reflexão e compartilhamento de saberes e experiências, de elaboração de materiais, e ainda, de modo especial, atenção às suas emoções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: E ENTÃO, É POSSÍVEL MUDAR?

Num país como o Brasil, manter a esperança é em si um ato revolucionário. (FREIRE, 1997)

Na presente tese, investigamos e analisamos práticas pedagógicas dirigidas ao processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual regularmente matriculados em turmas de 1º ao 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, investigamos a maneira como as práticas pedagógicas de três professoras de sala de aula regular vinham sendo constituídas, os aspectos condicionantes à aprendizagem destes estudantes, e, em interface com a concepção colaborativa entre professores, os movimentos de mudança e permanência no interior destas práticas. Para tanto, realizamos uma pesquisa-ação colaborativa que nos permitiu uma imersão no cotidiano escolar e uma aproximação das problemáticas que nos encaminharam a esta investigação. Inseridas nesta realidade, nos foi possível compreender as dinâmicas que envolviam a organização do ensino e das situações de aprendizagem e os aspectos elencados como favoráveis e desfavoráveis ao processo de inclusão escolar.

Esta abordagem metodológica nos permitiu, ainda que a dinâmica da escola pouco favorecesse, investir na sistematização de espaço e tempo para a participação e colaboração entre as professoras de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a pesquisadora, com o interesse comum em avançar sobre as possibilidades de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.

Neste estudo, adotamos a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano como fundamentação de nossas discussões, por considerarmos a importância de alguns de seus fundamentos básicos para a constituição de práticas pedagógicas inclusivas, como a relevância do papel social dos professores na inserção cultural de estudantes com deficiência intelectual, a mediação com o conhecimento escolar, o favorecimento das interações mistas e a organização de um ambiente social que contribua com o processo de compensação. Ao assumirmos esta perspectiva como aporte para análise dos dados gerados, nos comprometemos com uma visão histórica e humanizadora da deficiência intelectual, exigindo mudanças das práticas pedagógicas que por ventura ainda se ancorassem na impossibilidade de aprendizagem deste público.

Partimos da hipótese que, uma vez empreendida na rotina do espaço escolar uma prática colaborativa entre professores de sala de aula e do AEE, apoiada pela pesquisadora,

esta pode proporcionar mudanças tanto nas atitudes quanto nas práticas pedagógicas dos professores, em especial daqueles que atuam no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Como possibilidade de impulsionar essas mudanças, aliamos a essa prática colaborativa, a formação em contexto, neste estudo estabelecida pela abordagem metodológica da pesquisa-ação colaborativa através de encontros de discussão e formação denominados sessões reflexivas coletivas.

Ainda nessa direção, reconhecemos que os movimentos empreendidos pelas professoras no percurso deste estudo também são marcados por permanências. Estas podem ser consideradas positivas, quando permanecem atitudes, estratégias e concepções favoráveis ao processo inclusivo; e negativas, quando estas permanências restringem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

No âmbito educacional brasileiro, a inclusão tem sido amparada por uma extensa legislação que versa sobre a garantia do direito ao acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes considerados público alvo da Educação Especial (PAEE), entre eles aqueles com deficiência intelectual, na qual se incluem as orientações sobre como deve se constituir uma escola inclusiva. Entretanto, no cotidiano escolar, este aparato legal nem sempre tem possibilitado condições adequadas para atender as demandas desse processo, considerando, dentre outros, a diversidade dos contextos escolares, a fragilidade na formação docente tanto inicial como continuada, tempo e espaço para a articulação entre ensino regular e Educação Especial, a garantia do atendimento em SRM e do profissional de apoio, quando necessário, oferta de recursos, e o número de estudantes PAEE matriculados em sala de aula.

No cenário atual, estamos presenciando um movimento de mudança no contexto escolar no qual progressivamente vem se instituindo uma cultura inclusiva, principalmente devido à democratização do acesso à escola regular. No entanto, a presença de estudantes com deficiência intelectual na escola não tem se mostrado suficiente para, sozinha, promover uma total ressignificação de concepções, saberes e fazeres que incorporam as práticas pedagógicas. Ainda assim, esta presença tem posto em evidência a heterogeneidade que compõe as salas de aula e exigido uma transformação das práticas pedagógicas.

Com base nessas premissas, os dados gerados permitiram o reconhecimento da complexidade do processo inclusivo, evidenciando as dificuldades que envolvem o processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, bem como as possibilidades de superá-las. Na intenção de apresentar os movimentos de permanência e de mudança nas práticas pedagógicas que foram se instituindo no percurso desta investigação, discutimos os dados em três categorias de análise: as concepções das professoras sobre os aspectos que

envolvem o processo de inclusão; o Atendimento Educacional Especializado e a prática colaborativa; e as práticas pedagógicas em sala de aula no processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual.

No que diz respeito as concepções das professoras sobre os aspectos que envolvem o processo de inclusão, organizamos os dados em três sessões correspondentes às categorias elencadas. Na primeira seção, intitulada *Inclusão escolar: o que dizem as professoras?* dissertamos sobre as concepções favoráveis e desfavoráveis das professoras participantes sobre as dimensões que envolvem a inclusão, como por exemplo; os desafios, a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual, o AEE e as práticas pedagógicas. Verificamos que a inclusão ainda é para as professoras de sala de aula um desafio, principalmente, porque elas acreditam que o acolhimento de estudantes com deficiência em suas salas de aula exige delas um conhecimento específico para a reelaboração de suas práticas pedagógicas.

Na presente investigação, algumas das concepções desfavoráveis apresentadas pelas professoras há tempos têm sido identificadas em outros estudos que investigaram percepções e concepções dos professores sobre a inclusão. Ainda assim, a importância de identificar no contexto investigado estas concepções nos discursos das professoras de sala de aula reside em duas justificativas: as repercussões destas concepções sobre o planejamento e a organização das práticas pedagógicas e a comprovação de que tem se instituído na escola um movimento de mudança e de constituição de uma cultura inclusiva.

No desenvolvimento da metodologia colaborativa apreendemos dos discursos das professoras as seguintes concepções desfavoráveis: inclusão ainda entendida como socialização; dificuldades relacionadas à falta de formação (despreparo), de recursos e de apoio, de diálogo com a professora do AEE, de sistematização de tempo e espaço para uma prática colaborativa entre os professores, e do atendimento à heterogeneidade. Além desses aspectos, elas relataram dificuldades para organizar o tempo que empreendiam com os estudantes com deficiência intelectual. Além disso, era comum relatos de medo da mudança, e de arriscar novas maneiras de ensinar. Todos esses indicadores foram considerados desfavoráveis para a transformação das práticas pedagógicas. Em contrapartida, concepções favoráveis ao processo de inclusão também se manifestaram nos discursos das professoras, a saber: a defesa da inclusão como um direito a ser garantido; o reconhecimento das possibilidades destes estudantes de aprender; as tentativas de algumas professoras em promover sua participação e a aprendizagem; e a presença de sentimentos de alegria e prazer pela vivência com este público, bem como de angústia por não saber “o que” e “como fazer”.

Percebemos que este último sentimento repercutia no desejo dessas professoras pela mudança e fortalecia a necessidade de reconhecer que elas precisavam estudar para atender a heterogeneidade de suas salas de aula. Em relação ao AEE, as professoras de sala de aula revelaram a importância do apoio oferecido aos estudantes, o interesse da professora deste atendimento em colaborar com os professores de sala de aula e sua articulação com a família.

Constatamos, na fala da professora Anartia, um discurso apoiado nas concepções desfavoráveis, e, por conseguinte, essa docente desenvolvia práticas pedagógicas em sua sala de aula que pouco ou em nada consideravam a presença e as necessidades do estudante com deficiência intelectual. Por outro lado, presenciamos os discursos das professoras Danaus e Beltrão marcados por concepções favoráveis articuladas com uma tentativa de elaborar uma prática que promovia (ou pelo menos se esforçavam em promover) estratégias pedagógicas para impulsionar o processo de alfabetização destes estudantes.

O reconhecimento destas concepções nos mostrou ainda que a formação continuada em serviço oferecida a essas professoras necessitava ir além da instrumentalização, do estudo sobre métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. Nossa defesa se apoia sobre a constatação que esse conhecimento se esvazia quando esbarra, por exemplo, em concepções desfavoráveis sobre as possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência. Para que empreender esforços e investimento para ensinar quem não tem a capacidade de aprender?

O processo de alfabetização dos estudantes com deficiência intelectual e o investimento das professoras de sala de aula nesse processo foi intensamente marcado pelas concepções que elas elaboraram sobre as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento destes estudantes. Quando no discurso da professora Anartia ficava evidente a ênfase sobre o plano biológico que limitava o desenvolvimento de seu aluno com deficiência intelectual, identificávamos uma prática pedagógica que pouco investia na aprendizagem do aluno. Estas concepções não podem ser entendidas como ponto de vista ou opinião das professoras. Mesmo compreendendo sua elaboração histórica, proveniente de suas experiências e contexto social, ainda assim precisamos pô-la em debate para sua superação.

Os momentos de discussão, formação e reflexão sobre a prática pedagógica vivenciados durante as sessões reflexivas coletivas foram repletos de aprendizagem, de enriquecimento teórico-metodológico. Mas também de emoção, empatia, e respeito, e de colaboração, no sentido de reconhecimento sobre a importância do outro como apoio no processo de inclusão. Estes momentos nos serviram como casulos nesse processo metamórfico que cada participante experienciou. O isolamento, que era tão marcante na

realidade das professoras, foi dando espaço às interações e ao agrupamento, estabelecendo uma prática colaborativa. A escuta e o olhar mais sensíveis permitiram que as tensões, inicialmente presentes nas relações, fossem substituídas pelo reconhecimento e valorização do trabalho do outro.

No contexto investigado, estes olhares em transmutação foram, em diferentes tempos e intensidades, se desvinculando de concepções homogeneizadoras, excludentes e padronizadoras e dando espaço para práticas pedagógicas apoiadas no reconhecimento das diferenças como condição humana, e na identificação de outras possibilidades de aprendizagem e de ensino. Nesta conjuntura, a elaboração do Planejamento Educacional Individualizado (PEI) mostrou-se uma estratégia importante para aproximar o olhar das professoras sobre as habilidades e necessidades de seus estudantes com deficiência intelectual. Vimos que o conhecimento sobre o aluno permitiu um movimento de mudança importante das professoras, pois elas passaram a considerar a presença destes estudantes durante a elaboração do planejamento, oportunizando a reestruturação de práticas com a intencionalidade de impulsionar seu processo de alfabetização.

Nesse movimento de reestruturação, a prática colaborativa teve papel primordial, pois, a partir dos estudos, das discussões, do apoio e do compartilhamento de experiências foram sendo vislumbradas estratégias que oportunizassem ou ampliassem a participação e a aprendizagem destes estudantes. As colocações e mediações realizadas pela professora do AEE foram substanciais neste processo, pois conduziram as professoras de SAR para novas compreensões sobre o próprio papel diante dos estudantes PAEE, e ainda sobre as atribuições e o trabalho desempenhado por esta professora.

O processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual tem sido apontado como uma problemática por professores responsáveis pelas turmas que compõem o ciclo de alfabetização. Muito embora saibamos que não apenas estes estudantes têm apresentado defasagem na aquisição da leitura e escrita, os professores evidenciam sua dificuldade em organizar uma metodologia que contemple a diversidade de níveis conceituais de leitura e escrita, quando se deparam com a presença destes estudantes em sua turma. As professoras de sala de aula participantes deste estudo apontaram suas dificuldades em organizar as situações de aprendizagem, de modo a atender os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, o espaço e o tempo, e as interações em sala de aula.

No presente estudo, as dificuldades relatadas pelas professoras, em sua maioria, se amparam em práticas pedagógicas que privilegiam a homogeneização do ensino, baseada na crença de que todos aprendem as mesmas coisas, do mesmo modo e ao mesmo tempo. Nesse

sentido, compreendemos que a visão unilateral do ensino não favorece a alfabetização de nenhum aluno, com ou sem deficiência. Concluímos que uma prática homogeneizante promove um comportamento passivo nos estudantes, porque eles passam a ser vistos como receptores de informações. Além disso, uma prática pautada na concepção homogênea defende uma metodologia caracterizada pelo acesso restrito de recursos, e, em geral pouco variados. Trata-se de uma prática que privilegia a permanência de estudantes quietos, sentados, sem interação com seus pares e/ou mediação dos professores. Essa visão de ensino repercute sobre a concepção de alfabetização, que se baseia em uma proposta tradicional, centralizada na codificação e decodificação de sílabas e palavras. Apesar dessas constatações, os dados mostraram que as práticas pedagógicas não dependem exclusivamente do empenho dos professores e de seu conhecimento, mas também de condicionantes externos, tais como: recursos, apoio, formação, o tempo escolar, os serviços burocráticos e o isolamento profissional.

Os dados evidenciaram que as práticas pedagógicas organizadas a partir das necessidades dos estudantes, favoreceram os avanços conceituais de leitura e escrita dos estudantes com deficiência intelectual. Desse modo, a adoção dessas práticas implica em recorrer a diferentes métodos, recursos, à variedade de matérias, à diferenciação e diversificação de atividades. Implica também em promover a aprendizagem cooperativa e a tutoria entre pares, potencializando as interações, como demonstraram dois dos três estudantes com deficiência intelectual envolvidos nesta investigação. Interessante evidenciar que esses dois estudantes foram justamente aqueles que faziam parte das turmas das professoras Danaus e Beltrão, que mais investiram nessas mudanças. Outrossim, o estudante com deficiência intelectual que não apresentou avanços conceituais da leitura e da escrita era aquele que compunha a turma da professora Anartia.

Identificamos na prática pedagógica da professora Anartia alguns movimentos importantes em suas atuações em sala de aula. Inicialmente, essa professora desconsiderava a presença de um aluno com deficiência intelectual. Posteriormente, no desenvolvimento do presente estudo, presenciemos atitudes importantes dessa professora no sentido de engajar esse aluno, deslocando a posição de sua carteira para mais próxima a ela. No entanto, estas mudanças não foram suficientes para impulsionar avanços em seu nível conceitual da língua escrita. Nesse contexto, investir na localização espacial do estudante na sala de aula, não era suficiente para a promoção de sua aprendizagem. Era preciso maior investimento, que exigia uma qualificação do trabalho desta professora, que apresentou um tempo diferente de mudança em relação às outras duas colegas. Inclusive, seu ponto de partida no início desta

investigação já se diferenciava, tendo em vista que sua prática ainda era vinculada às características da pedagogia tradicional.

Neste estudo, verificamos que a articulação entre professoras de SAR e professora de AEE estava em construção no espaço escolar investigado. Contudo, essa articulação ainda ocorria de forma improvisada, como arranjos. Ela era marcada por dificuldades em relação a sistematização de espaços/tempo, a pouca abertura ao diálogo da professora Anartia, a falta de apoio da gestão escolar e ao pouco conhecimento sobre como esse processo poderia ser conduzido e instaurado na escola.

O estudo verificou que o estabelecimento de uma prática colaborativa no espaço escolar promove mudanças significativas no contexto de sala de aula. Mas ainda requer condições favoráveis como tempo, espaço, orientação, estudo e pesquisa, apoio e, principalmente, disponibilidade e interesse dos professores envolvidos. Para tanto, se faz necessária a elaboração de políticas públicas que promovam e garantam que esta prática se efetive nas escolas. Contudo, evidenciamos que a centralização da responsabilidade dessa proposta de colaboração, inicialmente, apontada para a professora do AEE, passou a ser reconhecida como responsabilidade de todas as professoras, exigindo inclusive a colaboração da gestão escolar.

Nesse momento de transição no qual se encontram a escola e as pessoas que a constituem, alguns entraves são reconhecidos. Na esfera das políticas públicas ainda falta a garantia de condições adequadas para que os professores assumam sua responsabilidade sobre a aprendizagem de todos os estudantes, sem distinções. Na escola, exige uma gestão escolar que compreenda, participe e apoie esta prática. Para tanto, os professores exigem apoio, formação, parceria, recursos e tempo.

Em síntese, os dados sobre as práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização de estudantes com deficiência intelectual nos mostram os movimentos de mudança e permanência que tem marcado a constituição de uma cultura inclusiva na escola. Além disso, nos mostram os avanços quanto o reconhecimento das possibilidades de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. Contudo, o modo como estas práticas têm sido elaboradas e efetivadas ainda requerem discussões para que sejam superadas as dificuldades dos professores. Para tanto, a prática colaborativa entre os professores se mostrou eficiente, ainda que tenha repercutido de diferentes modos na conduta de cada professora.

Enfim, é possível mudar? É possível mudar práticas pedagógicas sedimentadas historicamente para que estas atendam as demandas advindas do processo de alfabetização de estudantes com deficiência intelectual? Os dados desta investigação nos mostraram que sim.

Para tanto, é preciso respeitar o tempo de cada professor, garantir as condições adequadas de trabalho, estabelecer um processo de formação no contexto escolar que discuta as problemáticas presentes naquele espaço e impulsione a prática colaborativa. Além disso, os resultados nos mostraram a importância do cuidado com as relações estabelecidas na escola e de pôr em discussão, nos momentos de formação, as concepções que norteiam e conduzem as práticas pedagógicas.

Convém esclarecer que, em nosso estudo, a organização do tempo na escola investigada interferiu no tempo empreendido para os encontros das participantes. A ampliação e reestruturação de tempo poderia ter favorecido, por exemplo, a qualificação das propostas e estratégias pedagógicas que foram planejadas e oferecidas pela professora Anartia. Este tempo também impedia que a professora do AEE estivesse com frequência nas salas de aula das professoras, restringindo as intervenções neste contexto.

Consideramos a relevância do presente estudo, visto que permitiu identificar possibilidades que favorecem as mudanças de atitudes e de práticas pedagógicas para que se tornem inclusivas impulsionando e garantindo a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. Apesar disso, convém considerarmos que estas mudanças são gradativas, pois perpassam pelas diferentes experiências que constituem cada professora e pela ruptura com concepções que ainda se apresentam desfavoráveis ao processo de inclusão. Para que esta mudança ocorra, são exigidos disponibilidade dos professores e acompanhamento e intervenções através de formações e uma rede de apoio.

Como contribuições, este estudo permitiu ainda reiterar a capacidade de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, inclusive de participarem e de se beneficiarem do processo de alfabetização na escola regular, desde que a eles sejam oferecidos caminhos alternativos para a aprendizagem.

O momento atual das escolas regulares, em especial aquela na qual este estudo foi desenvolvido, tem sido marcado pela transmutação. Entretanto, é fato que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que estas escolas abandonem velhas concepções e práticas e assumam uma postura acolhedora às diferenças e possibilitem a aprendizagem de todos os estudantes. Isso exposto, avaliamos pertinente que outras pesquisas se enveredem pelas escolas regulares contribuindo para a compreensão das condições que favoreçam e adiantem esse processo metamórfico.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, R. Uma questão de tempo? Notas sobre ensinar e aprender na contemporaneidade. *In: KLEIN, R.R; HATTGE, M.D (org.). Inclusão escolar: implicações para o currículo.* São Paulo: Paulinas, 2010.
- AGUIAR, A.M.B. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar.** 2015. 261 f. Tese (doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ALBUQUERQUE, E.R. **Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE.** 2014. 340 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, Recife: 2014.
- ALMEIDA, M.L. A prática pedagógica na educação especial: a contribuição da pesquisa-ação. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** UNICAMP, Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012.
- ALMEIDA, M.L. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidades. *In: ALMEIDA, M.L; RAMOS, I.O. Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas.* Curitiba: Appris, 2012.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fVmmHvs9QQ9y47QJF6bMQDR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jan. 2016.
- ANJOS, H.P; SILVA, K.R; MELO, L.B. Efeitos da inclusão nas escolas públicas: uma leitura a partir de falas de professores e gestores. *In: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.B; CAIADO, K.R.M (org.). Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade no atendimento educacional especializado.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.
- ARARUNA, M.R. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta deficiência intelectual.** 2013. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza: 2013.
- ARARUNA, M.R. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza.** 2018. 197f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2018.
- BAILER, C; TOMITCH, L.M.B.; D'ELY, R.C.S. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. **Revista Intercâmbio**, v. XXIV: 129-146, São Paulo: LAEL/PUCSP. 2011.
- BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

BAPTISTA, C.R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.59-76, mai./ago. 2011.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1985.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, M.C. **Do preferencial ao necessário**: o atendimento educacional especializado na escola comum. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BARBOSA, A.P.L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual ao atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE**: diagnóstico, análise e proposições. 2016. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, M.S. **Formação de professoras alfabetizadoras em uma perspectiva sociointeracionista**: a (re)elaboração de conceitos e práticas docentes. 2010. 315f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2010.

BARROS, F.J.O. **O desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual por meio do software Scalaweb**. 2017. 175f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2017.

BASTOS, F.B; SANTOS, J.H. Pesquisa colaborativa: do isolamento docente a partilha entre pares. *In: Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. IBIAPINA, I.M.L.M; BANDEIRA, H.M.M; ARAÚJO, A.M. (org.). EDUFPI: 2016.

BATISTA, C.A.M; MANTOAN, M.T.E. Atendimento Educacional Especializado em deficiência mental. *In: Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental*. SEESP. SEEP. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2007.

BEDAQUE, S.A.P. **Por uma prática colaborativa no AEE**: atendimento educacional especializado. Curitiba: Appris, 2014.

BERNARDO, J. H.S. **Estudo de caso sobre inclusão escolar**: reflexões de uma professora de classe comum. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In: BAPTISTA, C.R (org.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. p. 73-82. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BEZERRA, T.M.C; FIGUEIREDO, R.V. Inclusão escolar: o aluno com deficiência na escola regular. In: FIGUEIREDO, R.V. (org.). **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BONFIM, A. P. **A escuta na escola inclusiva: saberes e sabores do mal-estar docente**. 2008. 245f. Dissertação (mestrado em Educação e Ecologia Humana) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação Especial, v.4, nº1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasil, Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá providências. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRAUN, P; NUNES, L.R.O.P. A formação de conceito em alunos com deficiência intelectual: o caso de Ian. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p.75-92, jan./mar. 2015.

BRAUN, P; MARIN, M. Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual. In: OLIVEIRA, A.A.S.O; FONSECA, K.A; REIS, M.G. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. p. 113-136. Curitiba: CRV, 2018.

BRIANT, M.E.P; OLIVER, F.C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.1, p.141-154, jan./mar. 2012.

BUDEL, G.C; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BUENO, J.G.S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacionais e formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.5. 1999.

BUIATTI, V.P. **Atendimento educacional especializado**: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. 320f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós graduação em Educação, Universidade de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BÜRKLE, T.S. **A sala de recursos como suporte à educação inclusiva no município do Rio de Janeiro**: das propostas legais à prática cotidiana. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BUSEMANN, A. **Psychologie des déficiences intellectuelles**. P.U.F., Paris. 1965.

BUZETTI, M. C. **Concepções de professores de instituição especializada sobre leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual**. 2015. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2015

CAMPOS K. P. B. **Isabel na escola**: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com Síndrome de Down numa classe comum. 2012. 185f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAPELINNI, V.L.M.F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2004.

CAPELLINI, V.L.M.F; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Revista Educere et Educare** – Revista de Educação - Vol. 2 n° 4 jul./dez. 2007 p. 113-128.

CAPELLINI, V.L.M.F; RODRIGUES, O.M.P.R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CARDOSO, A.P.L.B; MAGALHÃES, R.C.B.P. Educação Especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 2013.

CARVALHO, R.E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: mediação, 2012.

CASAL, J.C.V; FRAGOSO, F.M.R.A. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. **Revista Educação Especial**. V.32. Santa Maria, 2019.

CENCI, A. **Processos mediativos e formação de conceitos cotidianos**: implicações nas dificuldades de aprendizagem. 2011. 179f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Santa Maria, 2011.

CENCI, A. A retomada da Defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

COOK, L; FRIEND, M. Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, 28(3). 1995.

COSTA, F.M.S. **Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC):** concepções sobre alfabetização de professores do 1º ano do ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza. 2014. 135f. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Faculdade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

COSTA, R.A. **A prática pedagógica de professores de uma aluna com deficiência intelectual:** desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. 2016. 204 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

CRUZ, M.L.K.M. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual.** 2013. 242f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** Campina, SP: Papirus, 1989.

DAINEZ, D; SMOLKA, A.L.B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014.

DANTAS, L.M. **“Do que se diz ao que se faz”:** práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escola regular de Horizonte-CE. Fortaleza, 2014. 207f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2014.

DAVID, L; CAPELLINI, V.L.M.F. **O ensino colaborativo como facilitador da inclusão da criança com deficiência na educação infantil.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 189-209, maio/ago. 2014

DELEVATTI, A.C. **Atendimento educacional especializado:** que atendimento é este? As configurações do AEE na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS. 2012. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIAS, M.C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual:** considerações sobre a efetivação do direito à educação. 2010. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

DORZIAT, A. A inclusão nas escolas do 1º ciclo de ensino básico em Lisboa: algumas considerações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.15, n.2, p.269-288, mai./ago. 2009.

EFFGEN, A.P.S. **Educação especial e currículo escolar:** possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2011.

EFFGEN, A.P.S. A sala de aula comum e o Atendimento Educacional Especializado: a prática pedagógica como possibilidade de colaboração. *In: ALMEIDA, M.L; RAMOS, I.O. Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas*. Curitiba: Appris, 2012, p. 127-146.

EFFGEN, A.P.S; ALMEIDA, M.L. Bases teórico-metodológicas sustentam nossas propostas: princípios para uma nova/outra prática educativa. *In: ALMEIDA, M.L; RAMOS, I.O. Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas*. Curitiba: Appris, 2012, p. 15-54.

FANTACINI, R.A.F; DIAS, T.R.S. professores do Atendimento educacional especializado e a organização do ensino para o aluno com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p.57-74, jan./mar. 2015.

FERNANDES, A. C. **A inclusão escolar na educação infantil: um olhar sobre a prática docente**. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

FERNANDES, A.C; FIGUEIREDO, R.V. A apropriação de estratégias de escrita por alunos com deficiência intelectual. *In: FIGUEIREDO, R.V; ROCHA, S.R.M; GOMES, A.L.L. Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FERREIRA, B.C; MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; PRETTE, Z.A.P DEL. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**. edição:2007 - Nº 29, p.1-7.

FERREIRA, W.B. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. **Ensaios pedagógicos**. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 146 p.

FERREIRA, W.B. MARTINS, R.C.D. **De docente para docente**: práticas de ensino e diversidade para a educação básica. São Paulo: Summus, 2007.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, E.V. **Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula**: desafios e possibilidades. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

FIGUEIREDO, R.V. Leitura, cognição e deficiência mental. *In: Anais do XV EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Educação, desenvolvimento humano e cidadania*. V. único. São Luís-MA: Junho, 2001.

FIGUEIREDO, R.V. Gestão da aprendizagem no contexto da inclusão escolar. **10^{ème} Congrès AIRHM** – 21 au 25. Lausanne, Suisse, 2006.

FIGUEIREDO, R.V. **Avaliação de leitura e da escrita**: uma abordagem psicogenética. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FIGUEIREDO, R.V. **Deficiência intelectual**: cognição e leitura. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FIGUEIREDO, R.V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade: *In*: ROSA, D. E. G; SOUZA, V. C. (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-78, 2002.

FIGUEIREDO, R.V.; GOMES, A.L.L. A Emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. *In*: **26^a Reunião da ANPED**, 2005, Poços e Caldas. Novo governo novas políticas. 2005

FIGUEIREDO, R.V.; GOMES, A.L.L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. *In*: **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. SEESP. SEEP. Ministério da Educação – MEC. Brasília, 2007.

FIGUEIREDO, R.V; GOMES, S.R.M. A aprendizagem de estratégias de leitura de alunos com deficiência intelectual. *In*: FIGUEIREDO, R.V; ROCHA, S.R.M; GOMES, A.L.L. **Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, R. V; POULIN, J. R. Aspectos funcionais do desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência mental e metodologia de pesquisa. *In*: VIEIRACRUZ, S. H. (org.). **A criança fala**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 245-263.

FIGUEIREDO, R.V; POULIN, J.R; GOMES, A.L.L. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Artmed, Porto Alegre, ES: 2009.

FONTES, R. S. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva [recurso eletrônico]. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

FONTES, R.S. **O desafio da educação inclusiva no município de Niterói**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

FONTES, R.S; PLETSCH, M.D; BRAUN.P; GLAT,R. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. *In*: **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. p. 79-96. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v.31, n.3, p.483-501, set./dez. São Paulo: 2005.

FRANCO, M.A.S. Práticas colaborativas na escola: as possibilidades da pesquisa-ação pedagógica. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas: Junqueira&Marin Editores - Livro 3 - p.000268- p.000281. 2012.

FRANCO, M.A.S. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educa. Temat. Digit. ETD**, v.18, n.2, p.511-530. Abr – jun. Campinas, SP: 2016.

FRESCH, M. As percepções docentes sobre a dimensão metodológica no processo ensinoaprendizagem. **Práxis educativa**, vol.3, n. 2, p. 149-157, 2008.

FRIEND,M.; COOK, L.; HURLEY-CHAMBERLAIN, D.; SHAMBERGER, C. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 20:9–27, 2010.

GASPAROTTO, D.M; MENEGASSI, R.J. Aspectos da pesquisa colaborativa na ação docente. **Perspectiva**. v.34, n.3, p.948-973, set./ago., Florianópolis, 2016.

GIVIGI, R.C.N. **Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas na escola**. 2007. 233f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Pedagógico, 2007.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: Por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**,v.24, Edição Especial, p.9-20. Marília, 2018.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 75-92, 2011.

GLAT, R; PLETSCH, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GLAT, R; VIANNA, M.M; REDIG. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GOMES, A.L.L; FIGUEIREDO, R.V. A emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental. *In*: **26ª Reunião Anual da Anped**, 5 a 8 de outubro, Poços de Caldas, 2003.

GOMES, A.L.L; POULIN, J.R; FIGUEIREDO, R.V. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. v.2. UFC, 2010

GUEBERT, M.C.C. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. 2013. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das Pesquisas colaborativas: gênese e expansão. *In*: IBIAPINA, I. M. L. M; BANDEIRA, H.M.M; ARAUJO, A.M. (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. Edufpi: Piauí, 2016

JESUS, D.M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In*: BAPTISTA, C.R (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. p. 95-106. Porto Alegre: Mediação, 2015.

JESUS, D.M; ALMEIDA, M.L; OLIVEIRA, I.M.R; VIEIRA, A.B. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: contribuições para a formação do (a) educador (a) *In*: **Metodologia da pesquisa em educação do campo**: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade Vitória, ES: UFES. 2009.

JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M. Atendimento educacional especializado: anunciando múltiplas lentes. *In*: JESUS, D.M; BAPTISTA, C.R; CAIADO, K.R.M. **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

JESUS, D.M; EFFGEN, A.P.S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In*: **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. MIRANDA, T.G; GALVÃO FILHO, T.A. (org.). p. 17-24. Salvador: UFBA, 2012.

JESUS, D.M; VIEIRA, A. B; EFFGEN, A.P.S. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

KASSAR, M.C.M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. *In*: SMOLKA, A.L.B; NOGUEIRA, A.L.H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 151-172.

KLEIN, R.R; HATTGE, M.D. **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Paulinas, 2010.

LAGO, D.C. Ensino e consultoria colaborativa no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência: análise de uma experiência. **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de educação especial** - 3 a 6 de novembro de 2009 - Londrina – PR. p. 2933-. 2009.

LARA, P.T. **Professor na área da deficiência intelectual**: análise da formação na perspectiva docente. 2017. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

LIMA, L. F; MORAES, M. Inclusão e cegueira: encontros na escola regular. **Revista Psicologia Argumento**, Curitiba, v.27, n. 59. p. 355-363, out./dez. 2009.

LOPES, E; MARQUEZINE, M.C. Sala de Recursos no Processo de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Percepção dos Professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

LUNARDI, G.M. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. **28º Anped**, p. 1-16, Caxambu/MG, 2005.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MACHADO, R. O. **O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua repercussão na mudança de prática pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva: um estudo de caso sobre as escolas comuns da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC**. 2013. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2013.

MACHADO, A.C; ALMEIDA, M.A. Parceria no contexto escolar uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Rev. Psicopedagogia**; 27(84): 344-351, 2010.

MAGALHÃES, E. de F.C.B. **O atendimento à criança com retardo mental**. In: Revista Spuza Marques, v.1, nº 6, Rio de Janeiro, 2000.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. In: MAGALHÃES, R.C.B.P. (org.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber Livros, p.79-90. 2011.

MAGALHÃES, R.C.B.P. Currículo em educação especial: dimensões técnicas e políticas em discussão. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A (org.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. (Inclusão Escolar, v. 2).

MAGALHÃES, R.C.B.P; SOARES, M.T.N. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.162 p.1124-1147 out./dez. 2016.

MAGALHÃES, J.G; CUNHA, N.M; SILVA, S.E. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. p.33-48. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MAINARDES, J. A pesquisa no campo da política educacional: perspectiva teórico-metodológica e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**. v.23. p.1-20. 2018.

MARIN, M; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. p. 49-64 Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MARIUSSI, M.I. **Políticas de Educação Especial: a deficiência intelectual na Educação Básica**. 2016. 134f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016.

MARQUES, A.N. **Escolarização de aluno com Síndrome de Down na escola: um estudo de caso**. 2016. 135p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MARQUES, A.N; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, v.14; n.23; p. 87-103, 2013.

MATA, A.S. As crianças. Quem são as crianças? *In*: GOULART, M.A; SOUZA, M.L (org.). **Como alfabetizar?** Na roda com as professoras dos anos iniciais. p.15-26. Campinas, SP: Papyrus, 2015.

MARTINS, S.T.F. Aspectos teórico-metodológicos que distanciam a perspectiva sócio-histórica vigotskiana do construtivismo piagetiano. *In*: MENDONÇA, GS.G.L.M; MILLER, S. (org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L.M; RABATINI, V.G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**. vol. 11. nº 22. p. 345-358. jul.– dez. 2011.

MATOS, S.N; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan./mar., 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELO, H.A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise**. 2008. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 2008.

MELO, H.A. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico cultural**. 2016. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2016.

MENDES, M.T.S. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. 2016. 167 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, jul./set. Editora UFPR, 2011.

MENDES, E.G; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

MEDONÇA, F.R.L. **Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2013. Dissertação. Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. 165f. 2013.

- MESQUITA, G. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2015.
- MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MINAYO, M.C.S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, p.621-626, 2012.
- MIRALHA, J.O - **A prática pedagógica dos professores do ensino fundamental na perspectiva da educação de qualidade para todos**. 215f. 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente: 2008.
- MONTEIRO, A.P.H; MANZINI, E.J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.14, n.1, p.35-52, jan./abr. 2008.
- MORAIS, A.G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In: Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética*. MORAIS, A.G.; ALBUQUERQUE, E.B.C.A.; LEAL, T.F. (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MOSCARDINI, S.F; SIGOLO, S.R.R.L. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: práticas pedagógicas no ensino comum e no atendimento educacional especializado. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, 2012
- OLIVEIRA, A.A.S.O; LEITE, L.P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. *In: Educação Especial: temas atuais*. Marília: Unesp, 2000.
- OLIVEIRA, A.A.S.O. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. *In: OLIVEIRA, A.A.S; OMOTE, S; GIKOTO, C.R.M (org.)*. **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: FUNDEPE, 2008.
- OLIVEIRA, A.A.S.O. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade**. Curitiba: CRV, 2018.
- OLIVEIRA, A.A.S.O; OLIVEIRA, J.P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. *In: OLIVEIRA, A.A.S.O; FONSECA, K.A; REIS, M.G*. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. p. 13-28. Curitiba: CRV, 2018.
- OLIVEIRA, K.S. **A prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos com deficiência**. 2009. 185f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. 2009.

OLIVEIRA NETA, A.S; GOMES, A.L.L. Estratégias de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no contexto do atendimento educacional especializado. *In*: GOMES, R.V.B; FIGUEIREDO, R.V; SILVEIRA, S.M.P; FACCIOLI, A.M. (org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 47-61.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2007.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. *In*: **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, N.S. **Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema Scala web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum**. 2017. 217f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

OMOTE, S; OLIVEIRA, A.A.S; BALEOTTI, L.R; MARTINS, S.E.S.O. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, 15(32), 387 – 398, 2005.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A.M.L. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a Educação Especial. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 197-220. Julho, 2000.

PADILHA, A.M.L. Trabalho pedagógico: qual didática para qual teorização? **Impulso**, Piracicaba. 22(53), 73-82, jan.-abr. 2012.

PAGANOTTI, E. G. **Representações sociais de professores do ensino fundamental I em exercício**: os sentidos no contexto da(s) diferença(s). 2017. 101 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2017.

PAIVA NETA, R.F. **Formação de professores para a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Floriano/PI**. 2013. 89p. Dissertação (mestrado) Escola Superior de Teologia, Programa de Pós Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2013.

PAIXÃO, M.S.S.L. **Práticas docentes em classe comum de escolas regulares para alunos com deficiência intelectual**. 2018. 215f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

PEREIRA, C. L. **Psicose na infância e escolarização**: uma pesquisa colaborativa na rede regular de ensino. 2012. 315fls. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2012.

PEREIRA, V.A. **Consultoria colaborativa na escola**: contribuições da Psicologia para a inclusão escolar do aluno surdo. 2009. 165f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. UFSCar, São Carlos, SP, 2009.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PETTERSON, P. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.12, n.1, p.3-10, jan./abr. 2006.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

PLETSCH, M.D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, Editora UFPR, 2009b.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes, políticas, currículos e práticas pedagógicas. 2009a. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009a.

PLETSCH, M.D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. Catalão-GO, 2014.

PLETSCH, M.D; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais. *In*: **Reunião anual da Anped**, 34. Natal: Anped, 2011.

PLETSCH, M.D; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação. *In*: **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. p.17-32. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

PLETSCH, M.D; SOUZA, F.F; ORLEANS, L.F. A diferenciação curricular e o desenho universal como princípios para a Inclusão Escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 14, n. 35, 2017.

POULIN, J.R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. *In*: Figueiredo, R.V; Boneti, L.W; Poulin, J.R. (org.). **Novas Luzes sobre a Inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.17-50.

RABELO, L.C.C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200f. 2012. Dissertação. São Carlos, UFSCar, 2012.

REGANHAN, W.G; BRACCIALLI, L.M.P. Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.385-404. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/y3djvv34n5PjWnWkvfC3YDK/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 set. 2017.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, V.M. **Ensinar ou aprender?** Emília Ferreiro e a alfabetização. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

RODRIGUES, S.M. **A construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola pública de Belo Horizonte**. 2013. 267f. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em conhecimento e inclusão social em educação – Faculdade de Educação – UFMG. Belo Horizonte, 2013.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTANA, B.B.S. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual no ensino regular: depoimentos de professores**. 2009. 133f. Dissertação. Mestrado em Educação, Arte e História. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2009.

SANTOS, G.C.S. O professor e a educação de alunos com desenvolvimento atípico: reflexões e pistas de ações significativas. *In*: MAGALHÃES, R.C.B.P. (org.). **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber, 2011.

SANTOS, G.C.S; MARTÍNEZ, A.M. A subjetividade social da escola e os desafios da inclusão de alunos com desenvolvimento atípico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.22, n.2, p.253-268, abr./jun. 2016.

SANTOS, M.P. Práticas de inclusão em educação: dicas para professores. Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, **Secretaria Municipal de Educação**, Subsecretaria de Ensino; Coordenadoria de Educação. p. 1-20, 2010.

SANTOS, T.C.C; MARTINS, L.A.R. Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.3, p.395-408, jul./set. 2015.

SANTOS, T.C.C. **Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual**. UFRN, Centro de Educação. PPGE, 200f. 2012

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, C.B. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** 2012. 172f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

SILVA, C.B. **Aprendizagem cooperativa no contexto da sala comum:** a análise da evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual. 2016. 339f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.

SILVA, F.G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual:** o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza, 2011.

SILVA, R.A.F. Educação inclusiva e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 – Brasília: MEC, SEB, P. 56-67. 2015. 104 p.

SILVA, S.C; ARANHA, M.S.F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v.11, n.3, p.373-394, Set.-Dez. 2005.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.4, p.695-708, 2012.

SIMIONI, S.M.R. **Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do aluno com deficiência intelectual no ensino fundamental.** 2016. 222 p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2016.

STELMACHUK, A.C.L. **Atuação de profissionais da educação na inclusão do aluno com deficiência intelectual.** 2011. 108f. Dissertação (mestrado em distúrbio do desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2011.

SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UECampinas, 1996.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, C.T.R; MENDES, E.G. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, abr./jun. 2017.

STELMACHUK, A.C.L. **Atuação de profissionais da educação na inclusão do aluno com deficiência intelectual.** 2011. 108f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

TELES, S.M. **O professor no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual:** um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico. 2010. 130 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Instituto de Psicologia. UNB, 2010.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual.** 2014. 229 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

TOLEDO, E.H; VITALIANO, C.R. Formação de professores por meio da pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.2, p.319-336, abr./jun. 2012.

TRIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2009.

VALADÃO, G.T. **Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2014. 245f . Tese (Doutorado) Universidade de São Carlos UFSCar, 2014.

VALENTIM, F.O.D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual:** considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 143f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2011.

VIEIRA, A.B. **Currículo e educação especial:** as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória, 2012.

VIEIRA, A. B; RAMOS, I. O; SIMÕES, R. D. Narrativas de professores e pedagogos sobre a deficiência: implicações no acesso ao currículo escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

VIGOTSKI, L.S. 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.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Fundamentos da defectologia.** Obras completas. Tomo cinco. Madri: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem.** 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 2014. 216f. Tese doutorado – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2014.
- VILARONGA, C.A.R; MENDES, E.G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014
- VITAL, A.A.F. **Educação Especial na perspectiva na educação inclusiva: um estudo sobre alunos com Síndrome de Down matriculados no Ensino Fundamental I.** 2009. 78f. Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2009.
- ZABALA, A. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZANATA, E.M. **Práticas Pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2005. 198p. Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.
- ZERBATO, A.P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** 2014. 138f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.
- ZUQUI, F.S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares.** 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE SALA DE AULA

ROTEIRO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PROFESSORA DE SALA DE AULA - OBSERVAÇÃO					
Escola: _____					
Turma: _____ Turno: _____ Professor (a): _____					
Aluno (a) _____					
1. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E DO TEMPO EM SALA DE AULA	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
1.1 Organiza o espaço, o tempo e os agrupamentos dos alunos considerando os objetivos e os conteúdos a serem ensinados					
1.2 Alunos organizados individualmente					
1.3 Alunos organizados em duplas					
1.4 Alunos organizados em pequenos grupos					
1.5 Alunos organizados em grupos maiores					
2. INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
2.1 As atividades de aprendizagem que envolvem mais de um aluno permitem a participação de alunos de diferentes níveis de aprendizagem					
2.2 A professora encoraja a interação entre os alunos nas situações de aprendizagem					
3. ORGANIZAÇÃO DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
3.1 A professora leva em conta o nível de desenvolvimento intelectual dos alunos no planejamento e na efetivação das situações de aprendizagem.					
3.2 Realiza as atividades considerando os objetivos do ensino e de aprendizagem e os conteúdos a serem ensinados					
3.3 Elabora de forma clara o que espera que os alunos façam em relação às atividades					
3.4 Explicita de forma clara o que espera que os alunos façam em relação às atividades					
3.5 Utiliza um vocabulário claro e apropriado ao conteúdo ensinado					
3.6 Utiliza um vocabulário claro e apropriado ao nível de compreensão dos alunos					
3.7 Organiza atividades de leitura e escrita em que os alunos manifestam prazer e atenção durante sua realização					
3.8 Apresenta as atividades com dinamismo e entusiasmo					
3.9 Organiza atividades de leitura e escrita adequadas ao nível de aprendizagem do aluno com DI (quando necessário)					
3.10 Desenvolve nas aulas o que foi planejado					
3.11 Utiliza os recursos definidos no planejamento					
3.12 Planeja atividades tendo como base o currículo da série em que atua (no caso de adequação das atividades)					
3.13 A professora realiza adequação do conteúdo curricular para o aluno com DI					
4. ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÕES DA PROFESSORA	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
4.1 Estimula a participação do aluno com deficiência intelectual nas atividades propostas					
4.2 Encoraja os alunos a concluírem as atividades independentemente dos níveis de aprendizagem					
4.3 Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto aos alunos					
4.4 Acompanha o desenvolvimento das atividades propostas junto ao aluno com DI					
4.5 Circula na sala para verificar se os alunos executam o que foi solicitado, inclusive o aluno com DI					
4.6 Retoma a explicação quando os alunos não compreendem					
4.7 Solicita a participação dos alunos independentemente dos seus níveis de aprendizagem					
4.8 Solicita que os alunos apresentem de forma oral ou					

escrita o que compreenderam dos conteúdos ensinados, independentemente dos níveis de aprendizagem					
4.9 Utiliza os resultados obtidos nas avaliações de aprendizagem dos alunos para ajustar ações às necessidades detectadas, objetivos e os conteúdos a serem ensinados					
4.10 Conhece e domina os conteúdos a serem ensinados					
4.11 Utiliza materiais diversificados na aula					
4.12 Utiliza diversidade de gêneros textuais					
4.13 Possibilita diversidade de recursos para expressão do aluno sobre conteúdo desenvolvido em sala					
4.14 Apresenta estratégias diferenciadas junto ao aluno com DI (quando necessário)					
4.15 A professora diversifica seus métodos de ensino					
4.15.1 aula expositiva					
4.15.2 demonstração					
4.15.3 trabalhos práticos					
4.15.4 debate (entre os alunos)					
4.15.5 monitoramento pelos colegas					
4.15.6 aprendizagem cooperativa					
4.15.7 aprendizagem por projetos					
4.15.8 descoberta/pesquisa					
4.15.9 situações problemas					
4.15.10 aprendizagem por projetos					
4.15.11 descoberta/pesquisa					
4.15.12 outros métodos					
4.16 Utiliza as atividades adequadas de leitura e escrita para o aluno com DI (quando necessário)					
4.17 Utiliza a aprendizagem cooperativa entre alunos					
4.18 Utiliza tutoria entre alunos					
4.19 Utiliza/cria recursos lúdicos					
4.20 Identifica e utiliza os interesses dos alunos, inclusive do aluno com DI					
5. ATIVIDADES DE LEITURA	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
5.1 leitura pela professora					
5.2 atividades de leitura em pequenos grupos					
5.3 leitura silenciosa					
5.4 leitura pelos alunos no grande grupo					
5.5 atividade de leitura no livro didático					
5.6 debates em pequenos grupos/grupão					
5.7 leitura/contação/recontação de histórias					
5.8 leitura/pesquisa de textos diversos					
5.9 Gêneros textuais diversos					
5.10 outras atividades que estimulem a leitura					
6. ATIVIDADES DE ESCRITA	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
6.1 ditados diversos					
6.2 jogos de leitura e escrita com letras móveis, dominó de sílabas					
6.3 produções textuais de gêneros diversos					
6.4 atividade de escrita transcrita da lousa					
6.5 cópias diversas (textos)					
6.6 atividade de escrita com textos em pequenos grupos					
6.7 outras atividades de escrita					
7 INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORA E ALUNO					
7.1 A professora está atento às perguntas e aos comentários dos alunos independentemente dos níveis de aprendizagem					
7.2 Responde às perguntas e às solicitações dos alunos					
7.3 Estabelece diálogo com os alunos					
7.4 Verifica a compreensão dos alunos sobre o que foi solicitado na atividade, independentemente dos seus níveis de aprendizagem					
8. INTERAÇÃO COM A PROFESSORA DE AEE					

8.1 Dialoga com a professora do AEE sobre o desempenho do aluno					
8.2 Solicita orientação à professora do AEE sobre as atividades que serão realizadas					
8.3 Socializa o planejamento					
8.4 Professora do AEE observa o aluno em sala de aula					
8.5 Solicita orientações à professora do AEE sobre estratégias em sala de aula					
8.6 Realiza alguma atividade de estudo sobre a temática junto à professora do AEE					
8.7 A professora do AEE observa a prática pedagógica da professora de sala de aula para orientações					
8.8 Solicita orientação da professora do AEE quanto adequação de atividades					

Roteiro elaborado com base em instrumentais utilizados nas seguintes pesquisas:

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, N.S. **Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema Scala Web por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum.** Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação. Fortaleza, 2017.

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículos e práticas pedagógicas.** 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, C.B. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula.** Dissertação (mestrado). 172f. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2012.

SOARES, C. F. **As diferenças no contexto da educação infantil: estudo da prática pedagógica.** Tese (doutorado). 246 f. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO RELACIONADO À ATUAÇÃO DA PROFESSORA DO AEE

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO RELACIONADO À ATUAÇÃO DA PROFESSORA DO AEE					
Escola: _____					
Turma: _____ Turno: _____ Professor (a) AEE: _____					
Professor de sala de aula: _____					
Aluno (a): _____					
1. GESTÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
1.1 Organiza o tempo e o espaço considerando os objetivos a serem trabalhados					
1.2 Seleciona os materiais a serem utilizados pelo aluno com DI durante o atendimento					
1.3 Organiza os materiais a serem utilizados na atividade de modo a favorecer a autonomia do aluno com DI					
1.4 Utiliza diferentes materiais e/ou recursos nas intervenções realizadas junto ao aluno com DI					
1.5 Utiliza situações-problemas que provocam o aluno com DI (desafios cognitivos)					
1.6 Realiza mediações quando necessário					
1.7 Realiza mediações durante a realização das atividades que permitem o desenvolvimento da independência e autonomia do aluno frente à aprendizagem.					
1.8 Promove atividades que exigem abstração/pensamento abstrato					
1.9 Propõe atividades que possibilitam a aprendizagem de conceitos pelos alunos com DI					
1.10 Propõe atividades que favorecem os mecanismos de aprendizagem:					
1.10.1 atenção					
1.10.2 memória					
1.10.3 motivação					
1.10.4 transferência do conhecimento					
1.10.5 metacognição					
1.11 Demonstra interesse não somente pelas respostas, mas também pelo processo de aprendizagem do aluno com DI.					
1.12 Planeja situações de aprendizagem que permitem o aluno com DI se expressar através da linguagem oral e/ou escrita.					
1.13 Elabora perguntas ao aluno com DI com a finalidade de ajudá-lo a estabelecer relações com seus conhecimentos prévios.					
1.14 Realiza interlocução com professor de sala de aula					Como:
1.14.1 Dialoga com o professor de sala de aula para obter informações sobre o aluno com DI em sala de aula					Em quais momentos:
1.14.2 Conhece as práticas pedagógicas do professor de sala de					Como:

aula					
1.14.3 Orienta o professor de sala de aula acerca da organização do espaço físico da sala de aula					
1.14.4 Orienta o professor de sala de aula sobre agrupamentos entre alunos					Exemplo de orientações:
1.14.5 Elabora material de suporte para acesso ao conhecimento para ser utilizado em sala de aula					Exemplo o material produzido:
1.14.6 Adapta recursos pedagógicos para serem utilizados em sala de aula					Exemplo:
1.14.7 Oferece atividades adaptadas para o professor de sala de aula aplicar com o aluno com DI					
1.14.8 Oferece atividades para o professor realizar com o aluno com DI de acordo com o currículo da série em curso					
1.14.9 As atividades estão conforme o nível de leitura e escrita do aluno com DI					
1.14.10 Conhece o planejamento do professor de sala de aula					
1.14.11 Orienta o professor de sala de aula sobre como adaptar atividades					
1.14.12 Orienta o professor de sala de aula sobre intervenções junto ao aluno com DI					
1.14.13 Orienta o professor de sala de aula sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com DI					
2. AVALIAÇÃO	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
2.1 Registra os progressos do aluno no AEE					Como:
2.2 Elabora relatórios					Período:
2.3 Revisa os objetivos propostos					Quando:
2.4 Observa a conduta do aluno em sala de aula					Quando:
2.5 Observa a conduta do aluno durante o recreio					
3. ACOMPANHAMENTO	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
3.1 Elabora Plano de AEE para cada aluno					
3.2 Elabora o Plano de AEE de acordo com as necessidades específicas do aluno com DI					
3.3 Desenvolve o que propõe no Plano de AEE					
3.4 Avalia periodicamente o plano de atendimento					Quando:
3.5 Realiza ajustamentos no plano					Quando:
3.6 Realiza observação sobre a prática do professor em sala de aula para fins de orientação					

3.7 Dialoga com o professor de sala de aula sobre sua prática pedagógica junto ao aluno com DI					Como:
3.8 Participa dos planejamentos coletivos					Como:
3.9 Organiza formações/debates/discussões sobre a temática da inclusão na escola					
3.10 Realiza orientação familiar					Como:
4 Outras considerações					

Elaborado de acordo com a proposta do livro *Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual* (2010); Araruna (2013); Oliveira (2013); Albuquerque (2014).

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES RELACIONADAS AO ALUNO EM SALA DE AULA

ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES RELACIONADAS AO ALUNO EM SALA DE AULA					
Escola: _____ Turma: _____ Turno: _____ Professor (a): _____ Aluno (a): _____					
1 CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO (oralidade, leitura e escrita)	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
1.1 Conhece as letras do alfabeto					
1.2 Diferencia letras de números					
1.3 Domina a escrita do prenome					
1.4 Consegue ler sílabas simples					
1.5 Consegue escrever sílabas simples					
1.6 Consegue ler sílabas complexas					
1.7 Consegue escrever sílabas complexas					
1.8 Consegue ler palavras simples					
1.9 Consegue escrever palavras simples					
1.10 Ouve histórias					
1.11 Compreende e reproduz histórias					
1.12 Consegue reorganizar a história seguindo sequência lógica					
1.13 Faz leitura de imagens					
1.14 Compreende os comandos					
1.15 Utiliza-se de comunicação oral					
1.16 Utiliza-se de comunicação gestual					
1.17 Demonstra interesse pelas atividades de leitura e escrita					
1.18 Participa das atividades de leitura e escrita					
1.19 Demonstra interesse pelos livros					
2 RELAÇÃO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
2.1 O aluno com DI conversa com os alunos sem deficiência					
2.2 Os alunos sem deficiência conversam com o aluno com DI					
2.3 O aluno com DI integra alguma dupla ou grupo					
2.4 O aluno com DI participa das atividades em dupla/grupo					
2.5 Quando em dupla/grupo o aluno com DI solicita ajuda aos colegas para a realização das atividades					
2.6 Quando em dupla/grupo os alunos sem deficiência solicitam ajuda ao colega sem DI para a realização da atividade					
3 RELAÇÃO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/PROFESSOR	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
3.1 O aluno com DI solicita ajuda ao professor para a realização das atividades					
3.2 O professor atende às solicitações do aluno com DI					
3.3 O professor oferece ajuda ao aluno com DI mesmo quando ele não solicita					
3.4 O professor disponibiliza materiais diversificados, caso necessário, para o aluno com DI realizar suas atividades					
3.5 O professor disponibiliza atividades adequadas ao aluno com DI					
4 INTERAÇÃO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/ ATIVIDADES DE PRODUÇÃO ESCRITA	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
4.1 O aluno com DI participa das atividades de produção escrita propostas para a turma					
4.2 O aluno com DI realiza atividades de produção escrita diferentes das atividades propostas para a turma					
4.3 O aluno com DI demonstra dificuldade para					

realizar as atividades de produção escrita propostas para a turma					
4.4 O aluno com DI recebe ajuda dos colegas quando demonstra dificuldade para realizar as atividades de produção escrita propostas para a turma					
4.5 O aluno com DI recebe ajuda do professor quando demonstra dificuldade para realizar as atividades de produção escrita propostas para a turma					
4.6 A escrita está apoiada na oralidade					
4.7 A escrita apresenta diferenciação <u>intra</u> e <u>interescreta</u>					
4.8 A escrita de palavras apresenta letras excedentes					
4.9 A escrita apresenta a relação fonema/grafema					
4.10 A produção escrita apresenta segmentação silábica da palavra sem valor sonoro convencional					
4.11 A produção escrita apresenta segmentação silábica da palavra com valor sonoro convencional					
4.12 A escrita se apresenta de maneira justaposta (utiliza as letras de uma palavra em desordem)					
4.13 Realiza as atividades individualmente com ajuda					
4.14 Realiza as atividades individualmente sem ajuda					
5 INTERAÇÃO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/ ATIVIDADES DE LEITURA	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
5.1 O aluno com DI participa das atividades de leitura propostas para a turma					
5.2 O aluno com DI realiza atividades de leitura diferentes das atividades propostas para a turma					
5.3 O aluno com DI demonstra dificuldade para realizar as atividades de leitura propostas para a turma					
5.4 O aluno com DI recebe ajuda dos colegas quando demonstra dificuldade para realizar as atividades de leitura propostas para a turma					
5.5 O aluno com DI recebe ajuda do professor quando demonstra dificuldade para realizar as atividades de leitura propostas para a turma					
6 COMPORTAMENTO SOCIOEMOCIONAL	Ausente	Pouco	Parcialmente	Presente	Observações
6.1 Aceita auxílio dos colegas					
6.2 Gosta de brincadeiras coletivas					
6.3 Realiza as atividades de forma colaborativa com colega da turma					
6.4 Gosta de auxiliar colegas da turma na resolução das tarefas					
6.5 Respeita os combinados do grupo					
6.6 É autônomo com a realização das atividades de sala de aula					
6.7 Realiza as atividades de vida diária como ir ao banheiro, alimentar-se no recreio e outros de forma autônoma					
6.8 É atento					
6.9 É agitado (movimenta-se muito)					
6.10 É agressivo (verbal ou fisicamente)					
6.11 É tímido quando em interação					
6.12 É inseguro diante de vivências novas na rotina					
6.13 É lento na execução dos trabalhos escolares					
6.14 Apresenta organização com o material escolar					

APÊNDICE D – PEIs ELABORADOS DOS ESTUDANTES COM DI

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

Aluno: GIRASSOL

Ano: 1º ANO

Equipe de elaboração: PESQUISADORA, PROFESSORA ANARTIA (PR1) E PROFESSORA CLAUDINA

Período de Elaboração: 2º SEMESTRE DE 2017

Área de habilidades acadêmicas: alfabetização e letramento

Hipótese de escrita: o aluno reconhece algumas letras e ainda escreve com garatujas – **pré**-silábico

OBSERVAÇÕES: necessidade de orientação familiar em parceria com a gestão escolar, haja vista a infrequência do aluno tanto em sala de aula regular quanto no AEE, em relação à saída antes do término da aula (10 horas), orientar na resolução das atividades de casa e sobre atividades que podem estimular a coordenação motora fina. Responsáveis: professora de sala de aula e AEE

HABILIDADES	FRAGILIDADES	OBJETIVOS PARA ESSE ALUNO	METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
<p>O aluno reconhece algumas letras do alfabeto</p> <p>Iniciou a compreensão do nome próprio</p> <p>Tem a linguagem oral parcialmente desenvolvida (mas ainda com dificuldades)</p> <p>Apresenta boa interação com o grupo</p> <p>Reconhece figuras</p>	<p>Dificuldade na compreensão de comandos referentes às atividades</p> <p>Recusa para realizar atividades propostas</p> <p>Escreve e reconhece algumas letras do nome</p> <p>Escrita com garatujas</p> <p>Não diferencia desenho, letras e números</p>	<p>Escrever o nome próprio com autonomia</p> <p>Reconhecer todas as letras do alfabeto</p> <p>Diferenciar vogais e consoantes</p> <p>Escrever palavras com sílabas simples (canônicas) através de sílabas móveis</p> <p>Realizar as atividades propostas</p> <p>Compreender os comandos das atividades</p>	<p>Diferenciar atividades de acordo com a hipótese de escrita do aluno</p> <p>Sentar o aluno em local que facilite a mediação da professora</p> <p>Organizar duplas e pequenos grupos</p> <p>Entregar do livro didático</p> <p>Utilizar o crachá com o nome próprio diariamente</p> <p>Apoio nas imagens para consolidação de letras, palavras, histórias lidas</p>	<p>Arquivar as atividades desenvolvidas pelo aluno</p> <p>Registrar, através da escrita, as evoluções e dificuldades que o aluno apresentar (se possível, semanalmente)</p>
<p>Compreende comandos simples do cotidiano (comer, beber água, ir ao banheiro)</p> <p>Compreende alguns comandos de atividade (nomear figuras, ler o livro)</p>	<p>Dificuldade na coordenação motora e na força</p> <p>Falta de hábito de participação em sala de aula</p> <p>Comportamento passivo, de espera pelo outro</p>	<p>Construir o hábito de participar das atividades propostas</p> <p>Representar o som através de letras e desenhos</p> <p>Diferenciar letras de números e desenhos</p> <p>Interagir com os diferentes gêneros textuais</p> <p>Reconto oral</p>	<p>Utilizar pincel</p> <p>Propor atividades que estimulem a leitura e a escrita e que motivem sua participação (interesse)</p> <p>Atividades que possibilitem o desenvolvimento da coordenação motora associando à escrita de letras/palavras</p> <p>Variar recursos (letras móveis, jogos)</p>	

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

Aluno: CRAVO

Equipe de elaboração: PESQUISADORA, PROFESSORA DANAUS (PRI) E PROFESSORA CLAUDINA

Ano: 2º ANO

Período de Elaboração: 2º SEMESTRE DE 2017

Área de habilidades acadêmicas: alfabetização e letramento

HABILIDADES	PROBLEMÁTICAS	OBJETIVOS PARA ESSE ALUNO	METODOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
<p>O aluno reconhece as letras do alfabeto</p> <p>Escreve o nome completo com autonomia</p> <p>Estimulado e interessado em realizar as atividades propostas, bem como em participar da aula</p> <p>Tem a linguagem desenvolvível</p> <p>Apresenta boa interação com o grupo</p>	<p>Dificuldade na compreensão de comandos referentes às atividades</p> <p>Escrita dentro do espaço adequado- tamanho da letra/ e dificuldade de escrever na linha</p> <p>Ainda não consolidou a consciência fonológica</p> <p>Dificuldade em sequência lógica – relato de história</p>	<p>Compreender os comandos das atividades</p> <p>Consolidar a consciência fonológica</p> <p>Avançar para a hipótese silábica – relacionar letra a cada unidade sonora da palavra (sílabas)</p> <p>Ampliar vocabulário de palavras na leitura</p> <p>Permanecer mais tempo concentrado e atento às atividades</p>	<p>Adaptar atividades, quando necessário, para que o aluno avance em sua hipótese de escrita</p> <p>Avaliar as atividades propostas no livro antes de propor ao aluno</p> <p>Sentar o aluno na frente e longe da porta para facilitar as intervenções e a atenção/concentração;</p> <p>Organizar duplas e pequenos grupos</p> <p>Permanecer com as tutorias entre alunos</p>	<p>Acompanhamento das produções do aluno</p> <p>Produzir um “Diário de bordo” com registros das evoluções e dificuldades que o aluno vem apresentando, bem como algumas atividades que o mesmo desenvolve</p> <p>Retomadas constantes dos objetivos propostos</p> <p>Avaliação da professora sobre suas intervenções</p>
<p>Apoia-se nas imagens para compreensão de textos/atividades</p> <p>Compreende os comandos do cotidiano</p> <p>Aceita atividade adaptadas/diferentes daquelas propostas para a turma, mas com mesmo contexto</p> <p>Compreende que as palavras são representadas por letras</p> <p>Consegue realizar leitura de palavras formadas por sílabas simples, principalmente quando estão sendo trabalhadas</p> <p>Apresenta boa frequência nas aulas e no AEE</p>	<p>Hipótese de escrita no nível pré-silábico</p> <p>Possui dificuldade na pronúncia de algumas palavras</p> <p>Desvia a atenção com facilidade</p> <p>Desconcentra-se com facilidade</p> <p>Maior dificuldade na escrita do que na leitura</p> <p>Realização das avaliações externas, pois não podem ser realizadas junto a um leitor – marca a mesma opção em todas as questões</p>		<p>Utilizar os jogos do CEEL para contribuir no avanço da hipótese de escrita</p> <p>Propor mais registro de escritas</p> <p>Usar os livros da biblioteca para que estimule a leitura e o relato</p> <p>Orientação à mãe sobre como conduzir as atividades de casa</p> <p>Enviar uma vez por semana imagens que o estimulem a escrever – produção</p> <p>Adaptar as avaliações escolares (propostas pela própria professora) e auxiliar na leitura e na explicação.</p> <p>Utilizar linguagem mais clara e direta.</p>	<p>(estão favorecendo a aprendizagem do aluno?)</p>

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO - PEI

Aluno: LÍRIO

Ano: 3º ANO

Equipe de elaboração: PESQUISADORA, PROFESSORA
BELTRÃO (PR1) E PROFESSORA CLAUDINA

Período de Elaboração: 2º SEMESTRE DE 2017

Área de habilidades acadêmicas: alfabetização e letramento

HABILIDADES	PROBLEMÁTICAS	OBJETIVOS PARA ESSE ALUNO	METODOLOGIAS E RECURSOS DIDATICOS	AVALIAÇÃO Registro de Situações significativas no desenvolvimento do aluno
<p>O aluno reconhece todas as letras do alfabeto</p> <p>Escreve o nome completo com autonomia</p> <p>Estimulado e interessado em participar da aula</p> <p>Tem a linguagem desenvolvida, usa adequadamente para comunicação</p> <p>Apresenta boa interação com o grupo, mas às vezes marcada pelo</p>	<p>Dificuldade na compreensão de comandos referentes às atividades</p> <p>Dificuldade em sequência lógica – reconto de história</p> <p>Hipótese de escrita no nível alfabético, com variações marcadas pela estratégia de silabação.</p> <p>Desvia a atenção com facilidade</p> <p>Desconcentra-se com facilidade</p>	<p>Compreender os comandos das atividades</p> <p>Consolidar a hipótese de escrita</p> <p>Avançar nas características da hipótese alfabética – escrever autonomamente</p> <p>Avançar na leitura</p> <p>Permanecer mais tempo concentrado e atento às atividades</p> <p>Recontar histórias seguindo a sequência lógica</p>	<p>Utilizar vocabulário mais claro e/ou diferentes recursos de explicação</p> <p>Adaptar atividades, quando necessário, de acordo com a hipótese de escrita do aluno</p> <p>Sentar o aluno na frente e longe da porta para facilitar as intervenções e a atenção/concentração;</p> <p>Organizar atividades em duplas e pequenos grupos</p> <p>Realizar a tutoria entre alunos (atenção na escolha dos pares)</p>	<p>Acompanhamento das produções do aluno</p> <p>Registrar avanços e dificuldades do aluno</p> <p>Retomadas constante dos objetivos propostos</p> <p>Avaliação da professora sobre suas intervenções (estão favorecendo a aprendizagem do aluno?)</p>
<p>conflito (dificulta agrupamentos)</p> <p>Apoia-se nas imagens para compreensão de textos/atividades</p> <p>Possui estagiário de apoio (chegou na segunda quinzena de setembro)</p> <p>Excelente caligrafia e noção espacial</p> <p>Consegue copiar do quadro</p> <p>Apresenta boa frequência</p>	<p>Maior dificuldade na leitura do que na escrita</p> <p>Não aceita atividades adaptadas/diferentes daquelas propostas para a turma, mesmo que esteja no mesmo contexto</p> <p>Tenta adivinhar as palavras durante a leitura</p> <p>Apresenta algumas rejeições para realizar as atividades propostas (baixa tolerância às frustrações)</p> <p>Recorre à professora com frequência para certificar-se da realização da atividade</p>	<p>Autonomia na realização das atividades</p> <p>Desenvolver a produção textual</p> <p>Estimular a confiança e autoestima do aluno sobre suas possibilidades de leitura e produção textual</p> <p>Estimular a interação com os colegas – regulação do comportamento diante de frustrações/negações</p>	<p>Propor menos atividades e que sejam mais rápidas</p> <p>Utilizar os jogos do CEEL para contribuir no avanço da hipótese de escrita, bem como outros jogos (bingo)</p> <p>Usar os livros da biblioteca para que estimule a leitura e o reconto</p> <p>Enviar atividade de casa de produção escrita</p> <p>Variedade de recursos e métodos – possibilitar movimentação corporal</p> <p>Orientar o estagiário de apoio na condução das atividades propostas</p>	

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA NO MUNICÍPIO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauriza Vieira de Lima, situada à rua Francisco Pereira de Azevedo, 194, Gameleira – Horizonte-CE, dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada "É possível mudar?: intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas de professores que atuam no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual" a ser realizada pela pesquisadora Lilianne Moreira Dantas.

Horizonte, ____ de _____ de 2017.

Secretário de Educação de Horizonte

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada por LILLIANNE MOREIRA DANTAS a ser participante da pesquisa intitulada “‘É possível mudar?': práticas pedagógicas de professores que atuam no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos. Nesse estudo pretendemos, junto com professores de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (atendimento oferecido na escola aos estudantes com deficiência em horário contrário da aula regular), construir uma prática pedagógica (atuação dos professores) que contribua com o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a quantidade de estudos que mostram as dificuldades dos professores em alfabetizar alunos com deficiência intelectual.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- 1 PESQUISA EXPLORATÓRIA (quando a pesquisadora vai conhecer a realidade da escola, da alfabetização dos estudantes e dos professores antes das atividades em grupo)
 - 1.1 Identificar o nível de leitura e escrita que se encontram os alunos com deficiência intelectual aplicando com estes alunos avaliações de leitura e escrita. Realizaremos também as observações em sala, para verificar como os alunos se relacionam com os demais colegas e como realiza as atividades de alfabetização em sala de aula.
 - 1.2 Com os professores, realizaremos observação das práticas alfabetizadoras em sala de aula e aplicaremos um teste para que possam avaliar a própria prática pedagógica (as ações dos professores participantes em sala de aula).

2 ACOMPANHAMENTO COLABORATIVO (encontros entre os professores participantes e a pesquisadora para estudo e avaliação da prática pedagógica)

2.1 Sessão reflexiva individualizada – momento que realizaremos um encontro com cada professor participante para compreender sobre a realidade de cada um a partir de suas falas. Os professores apresentarão suas principais dificuldades.

2.2 Sessões reflexivas coletivas – realizaremos encontros com os professores participantes para estudo sobre diferentes temas: encontro para planejamento das atividades em sala de aula; e uma discussão sobre a prática que será observada.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Os testes de avaliação de leitura e escrita serão novamente aplicados com os alunos com deficiência intelectual para verificar se avançaram na alfabetização.

3.2 Sessão avaliativa reflexiva com professores – realizaremos um encontro para que os professores avaliem como foi participar da pesquisa e que mudanças perceberam na sua prática; e reavaliação do teste de avaliação dos professores sobre suas práticas pedagógicas.

Avaliamos que os benefícios em participar desta pesquisa estão na possibilidade de uma formação em contexto (durante a atuação na escola) quanto ao trabalho de alfabetização desenvolvido junto ao aluno com deficiência, bem como a possibilidade de articulação entre professor de sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais (espaço no qual atua o profissional que acompanha os alunos com deficiência no espaço escolar), e de mudanças de atitude e de práticas pedagógicas. É possível que haja desconforto com a presença da pesquisadora no espaço de sala de aula. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Assumo o compromisso de utilizar os dados coletados para fins desta pesquisa e ressalto que não haverá nenhuma forma de pagamento por participar da pesquisa.

Destaco ainda que a qualquer momento você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. A pesquisa contribuirá para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, em especial em sua alfabetização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique sua não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados

com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, em seu arquivo documental, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

O abaixo assinado _____, ____anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que é participante desta pesquisa. Declara que leu cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, teve a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebeu explicações que responderam por completo suas dúvidas. E declara, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Responsável pela pesquisa:

Nome: Lilianne Moreira Dantas

Instituição: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC

Endereço: Rua Adélia Feijó, nº 460 – Castelão – Fortaleza-CE

Telefones para contato: (85) 988281040

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE ASSENTIMENTO**

Você está sendo convidado como participante da pesquisa: "É possível mudar?: práticas pedagógicas de professores que atuam no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual". Nesse estudo pretendemos, junto com professores de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (atendimento oferecido na escola aos estudantes com deficiência em horário contrário da aula regular), construir uma prática pedagógica (atuação dos professores) que contribua com o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a quantidade de estudos que mostram as dificuldades dos professores em alfabetizar alunos com deficiência intelectual.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- 1 **PESQUISA EXPLORATÓRIA** (quando a pesquisadora vai conhecer a realidade da escola, da alfabetização dos estudantes e dos professores antes das atividades em grupo)
 - 1.1 Identificar o nível de leitura e escrita que se encontram os alunos com deficiência intelectual aplicando com estes alunos avaliações de leitura e escrita. Realizaremos também as observações em sala, para verificar como os alunos se relacionam com os demais colegas e como realiza as atividades de alfabetização em sala de aula.
 - 1.2 Com os professores, realizaremos observação das práticas alfabetizadoras em sala de aula e aplicaremos um teste para que possam avaliar a própria prática pedagógica (as ações dos professores participantes em sala de aula).
- 2 **ACOMPANHAMENTO COLABORATIVO** (encontros entre os professores participantes e a pesquisadora para estudo e avaliação da prática pedagógica)

2.1 Sessão reflexiva individualizada – momento que realizaremos um encontro com cada professor participante para compreender sobre a realidade de cada um a partir de suas falas. Os professores apresentarão suas principais dificuldades.

2.2 Sessões reflexivas coletivas – realizaremos encontros com os professores participantes para estudo sobre diferentes temas; encontro para planejamento das atividades em sala de aula; e uma discussão sobre a prática que será observada.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Os testes de avaliação de leitura e escrita serão novamente aplicados com os alunos com deficiência intelectual para verificar se avançaram na alfabetização.

3.2 Sessão avaliativa reflexiva com professores – realizaremos um encontro para que os professores avaliem como foi participar da pesquisa e que mudanças perceberam na sua prática; e reavaliação do teste de avaliação dos professores sobre suas práticas pedagógicas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é espontânea e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do

presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Horizonte, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Horizonte, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Lilianne Moreira Dantas
Instituição: Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC
Endereço: Rua Adélia Feijó, nº 460 – Castelão – Fortaleza-CE
Telefones para contato: (85) 988281040 (85) 997324853

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPEAQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPEAQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como participante a participar da pesquisa “É possível mudar?: práticas pedagógicas de professores que atuam no processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual”. Nesse estudo pretendemos, junto com professores de sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (atendimento oferecido na escola aos estudantes com deficiência em horário contrário da aula regular), construir uma prática pedagógica (atuação dos professores) que contribua com o processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a quantidade de estudos que mostram as dificuldades dos professores em alfabetizar alunos com deficiência intelectual.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

- 1 PESQUISA EXPLORATÓRIA (quando a pesquisadora vai conhecer a realidade da escola, da alfabetização dos estudantes e das professoras antes das atividades em grupo)
 - 1.1 Identificar o nível de leitura e escrita que se encontram os alunos com deficiência intelectual aplicando com estes alunos avaliações de leitura e escrita. Realizaremos também as observações em sala, para verificar como os alunos se relacionam com os demais colegas e como realiza as atividades de alfabetização em sala de aula.
 - 1.2 Com os professores, realizaremos observação das práticas alfabetizadoras em sala de aula e aplicaremos um teste para que possam avaliar a própria prática pedagógica (as ações das professoras participantes em sala de aula).
- 2 ACOMPANHAMENTO COLABORATIVO (encontros entre as professoras participantes e a pesquisadora para estudo e avaliação da prática pedagógica)

2.1 Sessão reflexiva individualizada – momento que realizaremos um encontro com cada professora participante para compreender sobre a realidade de cada um a partir de suas falas. Os professores apresentarão suas principais dificuldades.

2.2 Sessões reflexivas coletivas – realizaremos encontros com os professores participantes para estudo sobre diferentes temas: encontro para planejamento das atividades em sala de aula; e uma discussão sobre a prática que será observada.

3 AVALIAÇÃO

3.1 Os testes de avaliação de leitura e escrita serão novamente aplicados com os alunos com deficiência intelectual para verificar se avançaram na alfabetização.

3.2 Sessão avaliativa reflexiva com professores – realizaremos um encontro para que os professores avaliem como foi participar da pesquisa e que mudanças perceberam na sua prática; e reavaliação do teste de avaliação dos professores sobre suas práticas pedagógicas.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele (a) será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação dele (a) é espontânea e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). A pesquisadora irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O (A) menor não será identificado(a) em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. A pesquisa contribuirá para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, em especial em sua alfabetização. Os resultados estarão à sua disposição quando a finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias

originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, em seu arquivo documental, e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Horizonte, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Lilianne Moreira Dantas
Instituição: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará - UFC
Endereço: Rua Adélia Feijó, nº 460 – Castelão – Fortaleza-CE
Telefones para contato: (85) 988281040

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).
O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO E - FICHAS DE REGISTRO DE AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS APLICADAS JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

REGISTRO DA AVALIAÇÃO – Atividade 1		
Diferencia letra de numeral	() Sim	() Não
Diferencia letra de outros sinais gráficos	() Sim	() Não
Diferencia letras de outros sistemas de representação	() Sim	() Não
Identifica a função de cada signo	() Sim	() Não
Nomeia adequadamente cada signo	() Sim	() Não

REGISTRO DA AVALIAÇÃO – Atividade 2		
Seleciona as letras de seu nome	() Sim	() Não
Compõe o nome próprio sem ajuda	() Sim	() Não
Considera que seu nome está escrito mesmo quando falta uma das letras que o compõe	() Sim	() Não
Considera que seu nome está escrito quando todas as letras estão visíveis, ainda que a ordem das mesmas tenha sido alterada	() Sim	() Não
Considera que seu nome está escrito quando todas as letras estão presentes e na ordem correta	() Sim	() Não

REGISTRO DA AVALIAÇÃO – Atividade 3		
Apoia-se no desenho para identificar a palavra	() Sim	() Não
Reconhece a diferença entre as escritas das palavras	() Sim	() Não
Reconhece a diferença entre as escritas das palavras e justifica essa diferença	() Sim	() Não
Identifica a frase escrita com base na gravura	() Sim	() Não
Identifica na frase escrita as palavras correspondentes aos elementos da gravura	() Sim	() Não
Identifica na frase o início e o término de cada palavra	() Sim	() Não
Lê a frase convencionalmente	() Sim	() Não

REGISTRO DA AVALIAÇÃO – Atividade 4		
Cita apenas os nomes dos personagens	() Sim	() Não
Reconta citando partes da estória	() Sim	() Não
Faz reconto completo (mantém os personagens, as ideias centrais e a sequência da estória)	() Sim	() Não
Reconta o texto incluindo outros conteúdos	() Sim	() Não
Cria um novo texto a partir da estória	() Sim	() Não
Sequencia as imagens seguindo a ordem da estória	() Sim	() Não
Reescreve o texto	() Sim	() Não
Reescreve o texto considerando ideias secundárias	() Sim	() Não
Reescreve o texto considerando as ideias principais	() Sim	() Não
Reescreve o texto considerando ideias principais, personagens e ordem cronológica dos fatos	() Sim	() Não
Reescreve o texto incluindo outros elementos	() Sim	() Não
Cria um novo texto a partir de uma das ideias do texto lido	() Sim	() Não

REGISTRO DA AVALIAÇÃO – Atividade 5		
NÍVEL PRÉ-SILÁBICO		
Representa com desenho	() Sim	() Não
Representa a palavra através de pseudoletas, traços e outras notações gráficas	() Sim	() Não
Representa com desenho e letras	() Sim	() Não
Escreve com letras e numerais	() Sim	() Não
Escreve com letras	() Sim	() Não
Utiliza no mínimo três letras para representar a escrita (eixo quantitativo)	() Sim	() Não
Utiliza letras variadas para representar a palavra escrita (eixo qualitativo)	() Sim	() Não
Utiliza letras diferentes para representar diferentes palavras	() Sim	() Não
NÍVEL SILÁBICO		
Representa a pauta sonora através de pseudoletas, traços ou outras notações gráficas	() Sim	() Não
Faz a relação de uma letra para cada unidade sonora da palavra (silabas)	() Sim	() Não
Representa as unidades sonoras das palavras com valor convencional de vogal	() Sim	() Não
Representa as unidades sonoras das palavras com valor convencional de consoante	() Sim	() Não
NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO		
Representa a escrita ora silabicamente, ora alfabeticamente	() Sim	() Não
NÍVEL ALFABÉTICO		
Escreve alfabeticamente com marcas da oralidade(Exemplos: patu, tambeim)	() Sim	() Não
Escreve alfabeticamente com inversão de letras nas sílabas(escola, secola)	() Sim	() Não
Escreve alfabeticamente com omissão de letras nas sílabas(querida, qrida)	() Sim	() Não
Escreve alfabeticamente com trocas de letras de sons semelhantes (casa, caza)	() Sim	() Não
Escreve alfabeticamente com acréscimos de letras nas sílabas (mamãe, mammãe)	() Sim	() Não
Escreve convencionalmente de acordo com a norma ortográfica	() Sim	() Não

REGISTRO DA AVALIAÇÃO – Atividade 6		
Consegue lê	() Sim	() Não
Lê decodificando	() Sim	() Não
Lê com fluência algumas palavras e decodifica outras	() Sim	() Não
Lê com fluência	() Sim	() Não
Compreende o texto	() Sim	() Não
Compreende parcialmente o texto	() Sim	() Não

ANEXO F – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ/



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "É possível mudar?" práticas pedagógicas de professores que atuam na alfabetização de alunos com deficiência intelectual.

Pesquisador: LILIANNE MOREIRA DANTAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 19409319.9.0000.5054

Instituição Proponente: Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.570.709

Apresentação do Projeto:

Este estudo investiga as práticas pedagógicas de professoras de sala de aula regular na alfabetização de alunos com deficiência intelectual em uma escola de ensino fundamental da rede pública de Horizonte-CE. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação que defende a implicação dos participantes no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando formação a partir da realidade vivenciada para reflexão e promoção de mudanças. Para a coleta de dados serão desenvolvidas aplicação de roteiros, observação participante e sessões reflexivas individuais e coletivas.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar, no contexto da escola inclusiva, práticas pedagógicas que favoreçam a alfabetização de alunos com deficiência intelectual, em interface com a concepção colaborativa entre os professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este estudo apresenta risco mínimo isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Benefícios:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.570.709

Avaliamos que os benefícios em participar desta pesquisa estão na possibilidade de uma formação autocrítica quanto ao trabalho de alfabetização desenvolvido junto ao aluno com deficiência, bem como a possibilidade de articulação entre professor de sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais, e de mudanças de atitude e de práticas pedagógicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está bem escrito, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, revisão, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/12 que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória para atendimento à Resolução 466/2012 foram apresentados e estão corretamente preenchidos e assinados.

Recomendações:

Aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1362226.pdf	10/07/2019 21:54:58		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Novo_projeto_LMD.pdf	10/07/2019 21:53:41	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
Cronograma	Novo_Cronograma.pdf	10/07/2019 21:52:29	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Novo_Termo_de_assentimento.pdf	10/07/2019 21:52:19	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Novo_TCLE_professores.pdf	10/07/2019 21:52:06	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	Novo_TCLE_para_responsaveis.pdf	10/07/2019 21:51:44	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 3.570.709

Justificativa de Ausência	Novo_TCLE_para_responsaveis.pdf	10/07/2019 21:51:44	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
Outros	Autorizacao_de_pesquisa_escola.pdf	21/05/2019 22:04:15	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_concordancia_pesquisadores.pdf	21/05/2019 22:03:42	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
Outros	Autorizacao_de_pesquisa_secretaria_de_Educacao.pdf	21/05/2019 22:02:58	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
Outros	Carta_Apreciacao.pdf	21/05/2019 22:02:14	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
Outros	cv_0651483716837074.pdf	21/05/2019 22:01:39	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	21/05/2019 22:01:15	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21/05/2019 21:59:34	LILIANNE MOREIRA DANTAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 12 de Setembro de 2019

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3386-8344

E-mail: comepe@ufc.br