



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

NEIDYANA SILVA DE OLIVEIRA

**ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE PROFESSORAS DA SALA DE AULA COMUM
NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

FORTALEZA
2023

NEIDYANA SILVA DE OLIVEIRA

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE PROFESSORAS DA SALA DE AULA COMUM
NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

FORTALEZA

2023

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)

- O48e Oliveira, Neidyana Silva de.
Estratégia de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual / Neidyana Silva de Oliveira. – 2023.
258 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.
1. Estratégias de mediação. 2. Deficiência intelectual. 3. Produção de textos escritos. 4. Sala de aula comum. I. Título.

CDD 370

NEIDYANA SILVA DE OLIVEIRA

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO DE PROFESSORAS DA SALA DE AULA COMUM
NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

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

Aprovado em: 22/09/ 2023

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Francélio Ângelo de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus por ter permitido que eu concluísse esta etapa da minha vida acadêmica da melhor maneira como foi possível, pois as dificuldades não são provenientes dele. Agradeço mais ainda a esse Deus vivo por ter preservado a minha vida e da minha família durante o contexto pandêmico da Covid-19 e, neste momento, abro um parêntese para me compadecer de todos aqueles que foram vítimas desse contexto agravado por um desgoverno que não teve como prioridade preservar vidas.

Ao suporte que sempre recebo da minha família durante meus projetos, e com o doutorado não foi diferente. Minha mãe Ana e minha avó Juju, que sempre foram mulheres empoderadas mesmo sem saber e, assim, nos educaram. Minha irmã Ana Karina, pelo carinho e por sempre acreditar na minha capacidade de alcançar meus objetivos. Ao meu cunhado Weslen, pelo carinho e amizade que construímos.

Ao Júnior, meu esposo e companheiro de longas datas, por estar preparando junto comigo a chegada da nossa filha Ana Valentina que virá para nos proporcionar novas experiências e para que possamos vivenciar outras facetas do amor.

Agradeço imensamente à minha orientadora Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, por todas as contribuições durante a construção desta tese que não é minha, e, sim, nossa! Agradeço ainda por ter compartilhado comigo tantos conhecimentos ao longo do doutorado e por sempre nos possibilitar novas e significativas aprendizagens. Por ser, verdadeiramente, uma orientadora que caminha junto conosco e que compreende as dificuldades que vão surgindo nesse percurso. Por fim, agradeço o cuidado comigo e com a Ana Valentina!

Aos professores doutores Lucineudo Machado e Claudiana Melo pelas valiosas contribuições na minha primeira qualificação.

À Profa. Dra. Robéria Barreto por ter gentilmente aceitado participar da minha segunda qualificação e ter se prontificado para a defesa. Muito obrigada pela atenção e pelas contribuições.

Ao Prof. Dr. Messias Dieb por ter participado desde a primeira qualificação, trazendo contribuições sempre de uma forma gentil e respeitosa; e ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes por tanto lutar por uma educação pública de qualidade, principalmente no campo da alfabetização, assim como agradeço pelas importantes contribuições desde a primeira qualificação.

Ao Prof. Dr. Francélio Ângelo e também amigo pelas contribuições desde a 2ª qualificação que foram dadas de uma maneira gentil e respeitosa!

À minha amiga e companheira profissional, Flaviana Bernardo. O carinho é imenso e quanto maior mais difícil de descrevê-lo, então direi que temos uma amizade verdadeira e que nos acolhemos, mesmo quando estamos distantes fisicamente.

Em especial ao grupo Help! formado por mim, Jamília, Lili e Socorro, amigas e companheiras de estudo e de vida. Agradeço ao apoio emocional, momentos de reflexão, diversão e acolhimento. Esse mesmo grupo que, em 2020, transformamos também no perfil @Inclusive_br, que tanto nos fortaleceu durante a pandemia da Covid-19 e, por meio do qual, conseguimos compartilhar com milhares de pessoas temáticas relacionadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Às três professoras colaboradoras desta pesquisa pela credibilidade que depositaram na nossa temática, pela disponibilidade e, principalmente, por terem me acolhido em seu ambiente de pertencimento. Minha eterna gratidão por tudo que compartilharam comigo.

À professora Heleuza pela solidariedade que sempre demonstrou comigo e que tanto me ajudou na busca pelos participantes da pesquisa e por também ter se envolvido com nossa temática mesmo não sendo participante desta investigação.

À gestão da escola na qual a pesquisa foi realizada por ter se envolvido de tal modo que conseguimos ultrapassar as três salas de aula nas quais os dados da pesquisa foram coletados. Minha gratidão por sempre ter colaborado em todas as etapas da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, em especial à Faculdade de Educação dessa universidade, que colabora com minha formação acadêmica de forma crítica e reflexiva desde a minha graduação em Pedagogia.

Ao grupo LER – Leitura Escrita Revisitada, coordenado pela Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, pelas tardes de estudos e colaboração com a nossa formação acadêmica.

A todos que fizeram o L no período de eleições para presidente em 2022 por ter nos livrado de um desgoverno sem escrúpulos onde não existia o verbo esperar, o qual tanto foi citado pelo nosso competente educador brasileiro, Paulo Freire.

A Jeová Deus por direcionar meus passos
e permitir no meu percurso apenas aquilo
que deve permanecer.

Cada uma de vocês (professoras colaboradoras) deixará um pouco de si em mim, assim como levará um pouco de mim, pois nos construímos e nos (re) construímos com nossos pares (NEIDYANA OLIVEIRA, 2022)

RESUMO

Esta tese investigou as estratégias de mediação utilizadas por professoras da sala de aula comum ao mediar a produção textual de estudantes com deficiência intelectual (DI) em uma escola pública de Fortaleza, Ceará. Fundamentou-se na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e abrangeu três categorias conceituais: aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com DI; a mediação pedagógica, as categorias de estratégias de mediação; e a produção textual no espaço escolar na perspectiva do letramento. A metodologia utilizou-se dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa, em que a parceria entre pesquisador e participantes favorece a reflexão da própria ação desses últimos. Para a construção dos dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, um roteiro de observação, os encontros colaborativos, as sessões reflexivas coletivas, e a sondagem inicial e final das características da escrita e da produção textual dos estudantes com DI. Utilizaram-se videogravações e apontamentos no diário de campo para registro dos dados durante as observações colaborativas na sala de aula comum. Participaram três professoras de turmas do 3º, 4º e 5º anos, e seus três estudantes com DI, os quais contribuíram como informantes. Os resultados evidenciaram que as professoras se sentiam despreparadas teoricamente para atuar junto a estudantes com DI e não pensavam as estratégias de mediação como um dos fatores relacionados à sua prática pedagógica. Elas também não percebiam a necessidade de planejar estratégias de mediação com intencionalidade. Verificaram-se, no decorrer dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas coletivas, movimentos de mudanças das professoras, como a intencionalidade no uso de estratégias de mediação junto aos estudantes com DI, em contexto de produção textual; e a emergência de estratégias que contribuíram para a formação desses estudantes como produtores de textos. Infere-se que os movimentos de mudanças das professoras quanto ao uso das estratégias de mediação resultaram das reflexões coletivas realizadas nos encontros colaborativos e nas sessões reflexivas. Defende-se um processo formativo que proporcione ao professor a reflexão de suas ações a partir do contexto da própria prática pedagógica.

Palavras-chave: estratégias de mediação; deficiência intelectual; produção de textos escritos; sala de aula comum.

SUMMARY

This thesis investigated the mediation strategies used by teachers in ordinary classrooms to mediate the textual production of students with intellectual disabilities (ID) in a public school in Fortaleza, Ceará. It was based on Vygotsky's cultural-historical approach and covered three conceptual categories: the learning and development of students with ID; the categories of mediation strategies in pedagogical mediation; and textual production in the school space from the perspective of literacy. The methodology used the assumptions of collaborative action research, in which the partnership between the researcher and the participants favors the reflection of the participant's actions. To construct the data, it was used in semi-structured interviews, an observation script, collaborative meetings, collective reflective sessions, and initial and final surveys of the characteristics of the writing and textual production of students with ID. Video recordings and field diary entries were used to record the data during the collaborative observations in the ordinary classroom. Three teachers from 3rd, 4th, and 5th grade classes participated together with their three students with ID, who contributed as informants. The results showed that the teachers felt theoretically unprepared to work with students with ID and did not think of mediation strategies as one of the factors related to their pedagogical practice. They also did not realize the need to intentionally plan mediation strategies. Throughout the collaborative meetings and collective reflective sessions, we saw changes in the teachers in the context of text production, such as the intentional use of mediation strategies with students with ID and the emergence of strategies that contributed to the training of these students as text producers. It is inferred that the movements and changes of teachers regarding the use of mediation strategies resulted from collective reflections held in collaborative meetings and reflective sessions. It is a formative process that provides the teacher with a reflection of his actions in the context of pedagogical practice itself.

Keywords: mediation strategies; intellectual disability; written text production; ordinary classroom.

RÉSUMÉ

Cette thèse a étudié les stratégies de médiation utilisées par les enseignants dans les classes ordinaires pour médiatiser la production textuelle des élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) dans une école publique de Fortaleza, Ceará. Elle se reposait sur l'approche historico-culturelle de Vygotsky et couvrait trois catégories conceptuelles : l'apprentissage et le développement des élèves atteints de déficiences intellectuelles, les catégories de stratégies de médiation en médiation pédagogique; et la production textuelle dans l'espace scolaire du point de vue de l'alphabétisation. La méthodologie a utilisé les hypothèses de la recherche-action collaborative, dans laquelle le partenariat entre le chercheur et les participants favorise la réflexion des actions du participant. Pour construire les données, il a été utilisé dans des interviews semi-structurées, un scénario d'observation, des réunions collaboratives, des sessions de réflexion collective, et des enquêtes initiales et finales sur les caractéristiques de la production écrite et textuelle des étudiants avec ID. Des enregistrements vidéo et des entrées dans le journal de terrain ont été utilisés pour enregistrer les données lors des observations collaboratives dans la salle de classe ordinaire. Trois enseignants des classes de 3e, 4e et 5e année ont participé avec leurs trois élèves atteints de , qui ont contribué en tant qu'informateurs. Les résultats ont montré que les enseignants se sentaient théoriquement peu préparés à travailler avec des élèves ayant une DI et ne considéraient pas les stratégies de médiation comme l'un des facteurs liés à leur pratique pédagogique. Ils n'ont pas non plus réalisé la nécessité de planifier intentionnellement des stratégies de médiation. Tout au long des réunions collaboratives et des séances de réflexion collective, nous avons vu des changements chez les enseignants dans le contexte de la production de textes, tels que l'utilisation intentionnelle de stratégies de médiation avec les étudiants comportant des déficiences intellectuelles et l'émergence de stratégies qui ont contribué à la formation de ces étudiants en tant que producteurs de texte. Il est inféré que les changements des enseignants concernant l'utilisation des stratégies de médiation résultent de réflexions collectives tenues dans des réunions collaboratives et des séances de réflexion. L'enseignant bénéficie d'une réflexion sur ses actions lors de la pratique pédagogique grâce à ce processus de formation.

Mots-clés : stratégies de médiation; déficience intellectuelle; production de texte écrit; salle de classe ordinaire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Categorias de mediação.....	62
Figura 2 –	Capa da fábula que contextualizou as atividades da sondagem.....	102
Figura 3 –	Textos produzidos pelo estudante Denis na SI e SF respectivamente.....	106
Figura 4 –	Textos produzidos pelo estudante Artur na SI e SF respectivamente.....	107
Figura 5 –	Textos produzidos pelo estudante João na SI e SF respectivamente.....	108
Figura 6 –	Termos utilizados por uma das participantes antes do estudo colaborativo sobre o funcionamento cognitivo da pessoa com DI.	120
Figura 7 –	Termos utilizados por uma das participantes após o estudo colaborativo sobre o funcionamento cognitivo da pessoa com DI	121
Figura 8 –	Slide utilizado para ampliar as reflexões sobre mediação durante o encontro colaborativo.....	124
Figura 9 –	Ações e questionamentos realizados nas sessões reflexivas.....	127
Figura 10 –	Texto lido para as professoras colaboradoras na sexta sessão reflexiva.....	134
Figura 11 –	Grupo gestor reunido com a pesquisadora e professoras colaboradoras na sexta sessão reflexiva.....	136
Figura 12 –	Estudantes da turma do 3º ano em momento de produção textual.....	138
Figura 13 –	Contação de história realizada pela escritora Paula Guimarães.....	138
Figura 14 –	Estudantes do 3º ano compartilhando as lendas escritas pela turma.....	139
Figura 15 –	Estudantes da turma do 4º ano em momento de produção textual.....	140
Figura 16 –	Escritora Ana Néó realizando roda de conversa com estudantes do 4º ano.....	140
Figura 17 –	Estudantes da turma do 5º ano em momento de produção	

textual.....	141
Figura 18 – Escritora Liduina Vidal realizando a leitura de uma obra autoral para a turma do 5º ano.....	142
Figura 19 – Atividade proposta pela professora Débora na cena 2.....	164
Figura 20 – Texto escrito pelo estudante Denis sob a mediação da professora Débora na cena 3.....	166
Figura 21 – Texto produzido pelo estudante Denis sob a mediação da professora Débora na cena 5.....	171
Figura 22 – Organização espacial da sala de aula e lugar ocupado pelo estudante com DI- Professora Débora.....	173
Figura 23 – Atividades diversificadas de produção textual planejadas pela professora Débora.....	175
Figura 24 – Texto produzido pelo estudante Artur sob a mediação da professora Anne na cena 2.....	182
Figura 25 – Texto produzido pelo estudante Artur sob a mediação da professora Anne na cena 4.....	186
Figura 26 – Movimento de aproximação entre a professora Anne e o estudante Artur.....	188
Figura 27 – Atividade proposta pela professora Anne na 1ª sessão de observação.....	191
Figura 28 – Atividade proposta no livreto da Arca Literária do 4º ano.....	192
Figura 29 – Atividade de produção textual proposta pela professora Anne que indica movimento de mudança.....	193
Figura 30 – Produção textual presente no livro de Português utilizado pela turma da professora Dorina.....	197
Figura 31 – Texto escrito pelo estudante João sob a mediação da professora Dorina na cena 12.....	203
Figura 32 – Texto produzido pelo estudante, tendo a professora Dorina como escriba.....	208
Figura 33 – Estudantes organizados em grupos maiores sem considerar as características de aprendizagem.....	210
Figura 34 – Estudantes agrupados por características de aprendizagem.....	212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Categorias de mediação: controle direto e indireto (MEDIADOR).....	63
Quadro 2 –	Categorias de mediação: controle direto e indireto (ESTUDANTE)	64
Quadro 3 –	Categorias de mediação: autocontrole (ESTUDANTE).....	64
Quadro 4 –	Número de estudantes que apresentam deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do EF por distrito de educação.....	87
Quadro 5 –	Quantitativo de estudantes com DI matriculados na escola lócus da pesquisa.....	90
Quadro 6 –	Perfil das professoras colaboradoras.....	91
Quadro 7 –	Perfil dos estudantes com DI – participantes informantes....	92
Quadro 8 –	Características observadas na produção do reconto escrito na sondagem inicial (SI) e sondagem final (SF) dos participantes informantes.....	105
Quadro 9 –	Características da escrita das palavras e frases na SI e SF	110
Quadro 10 –	Cronograma e objetivo dos encontros colaborativos.....	116
Quadro 11 –	Cronograma de trabalho com a produção textual realizado-professoras colaboradoras.....	147
Quadro 12 –	Apresentação geral das categorias de mediação empreendidas pelas professoras colaboradoras.....	148
Quadro 13 –	Total das estratégias de mediação empreendidas por cada professora colaboradora.....	150
Quadro 14 –	Estratégias de mediação empreendidas pela professora Débora no interior das sessões.....	151
Quadro 15 –	Estratégias de mediação empreendidas pela professora Anne no interior das sessões.....	153
Quadro 16 –	Estratégias de mediação empreendidas pela professora Dorina no interior das sessões.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DA	Desempenho Alto
DB	Desempenho Baixo
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DI	Deficiência Intelectual
DM	Desempenho Mediano
LER	Linguagem Escrita Revisitada
LP	Língua Portuguesa
NDR	Nível de Desenvolvimento Real
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCLP	Proposta Curricular de Língua Portuguesa
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SD	Síndrome de Down
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEM	Sala de Recurso Multifuncional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFC	Universidade Federal do Ceará
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA..	25
2.1	O estado da questão das pesquisas: revisão de literatura.....	25
2.1.1	<i>Produção textual de estudantes com deficiência intelectual..</i>	26
2.1.2	<i>Mediação docente em situações de produção textual na sala de aula comum.....</i>	33
2.1.3	<i>Mediação docente e deficiência intelectual.....</i>	39
2.2	Aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual a partir dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural.....	46
2.3	A mediação pedagógica: do controle à autorregulação.....	55
2.3.1	<i>Categorias de mediação: professor (mediador) – estudante – objeto de aprendizagem.....</i>	61
2.4	Produção de textos escritos na perspectiva do letramento: como desenvolver essa prática na escola?.....	66
2.4.1	<i>Eixo produção de textos escritos: o que dizem os documentos oficiais?.....</i>	70
3	O CAMINHO INVESTIGATIVO: A REFLEXÃO DA AÇÃO.....	78
3.1	A pesquisa-ação colaborativa.....	79
3.2	A busca pelo <i>lócus</i> de pesquisa e seus participantes.....	85
3.2.1	<i>Apresentando o lócus de pesquisa.....</i>	89
3.2.2	<i>Caracterização das professoras colaboradoras e dos participantes informantes.....</i>	90
3.3	Procedimentos metodológicos: a imersão no <i>lócus</i> de pesquisa.....	93
3.3.1	<i>Observação colaborativa em sala de aula comum.....</i>	94
3.3.2	<i>Entrevista reflexiva semiestruturada.....</i>	99
3.3.3	<i>Sondagem das características de escrita e da produção textual dos estudantes com deficiência intelectual (participantes informantes).....</i>	102

3.3.4	O acompanhamento colaborativo: interlocução entre pesquisador e professoras colaboradoras.....	114
3.3.4.1	<i>Encontros colaborativos.....</i>	115
3.3.4.2	<i>Sessões reflexivas coletivas.....</i>	126
3.3.5	Encerramento da pesquisa com as turmas das professoras colaboradoras.....	136
3.4	Plano de análise dos dados.....	142
4	ANÁLISE DOS DADOS: “EU NÃO ESTOU PREPARADA!.....	145
4.1	Apresentação geral das estratégias de mediação adotadas pelas professoras colaboradoras.....	147
4.2	Os movimentos de mudanças nas estratégias de mediação adotadas pelas professoras colaboradoras.....	156
4.2.1	<i>Os movimentos nas estratégias de mediação adotadas pela professora Débora.....</i>	156
4.2.2	<i>Os movimentos nas estratégias de mediação adotadas pela professora Anne.....</i>	177
4.2.3	<i>Os movimentos nas estratégias de mediação adotadas pela professora Dorina.....</i>	195
4.3	“Caminhamos juntas”!.....	213
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
	REFERÊNCIAS.....	223
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA DE PALAVRAS (PARTICIPANTES INFORMANTES).....	239
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES COM DI (SONDAGEM INICIAL E FINAL)	240
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA COMUM.....	241
	APÊNDICE D – ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS PROFESSORAS COLABORADORAS.....	244
	APÊNDICE E – OUTROS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA.....	246

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	252
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O RESPONSÁVEL PELO MENOR.....	254
ANEXO C – TEXTO BEM-VINDO À HOLANDA.....	256

1 INTRODUÇÃO

Eis que o começo nunca é verdadeiramente o começo, e sim, a continuação de algo que foi deixado em aberto para uma futura reflexão (NEIDYANA OLIVEIRA)

A presente tese objetivou discutir, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, as estratégias de mediação adotadas por professores da sala de aula comum ao propor atividades de produção de textos escritos¹ junto a estudantes com deficiência intelectual (DI).

Partimos da hipótese inicial de que uma mediação intencional, ou seja, planejada conforme as demandas apresentadas pelo estudante com DI favorece a apropriação de habilidades e conhecimentos necessários à produção de textos escritos, assim como também compreendemos que, ao proporcionar aos professores a oportunidade de refletir sobre as estratégias de mediação adotadas, eles têm a oportunidade de utilizá-las de maneira deliberada, bem como efetuar mudanças necessárias à qualidade dessas estratégias. No caso particular da nossa pesquisa, acreditamos que o acompanhamento colaborativo poderá contribuir para a reflexão acerca das estratégias de mediação adotadas por professores da sala de aula comum para desenvolver o ensino da produção de textos escritos em turmas com estudantes que apresentam deficiência intelectual.

A temática do estudo que propusemos nesta tese decorreu da necessidade de discutir e aprofundar aspectos que não foram analisados na nossa pesquisa de mestrado², cujo um dos objetivos específicos foi identificar as estratégias de mediação que emergiam na interação entre as duplas de estudantes com e sem deficiência intelectual no decorrer das atividades de revisão e de reescrita de textos, no contexto da sala de aula comum. Portanto, as estratégias de mediação adotadas pelos estudantes que não apresentavam DI ao mediar o estudante que apresentava DI ocorreram de forma espontânea, diferentemente do que pode ser realizado por um

¹ Neste trabalho, sempre que mencionarmos o termo produção textual, estaremos nos referindo exclusivamente à produção de textos escritos.

² Pesquisa realizada pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, intitulada *Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema scala web por alunos com deficiência intelectual incluídos na sala de aula comum*.

professor, já que se espera que esse profissional tenha conhecimentos específicos do seu campo de atuação.

No processo de revisão e reescrita textuais entre os pares, identificamos a ocorrência de cinco estratégias de mediação mais frequentes, são elas: 1- apontamento das letras como modelo; 2- soletração de sílabas; 3- verbalização silabada de uma palavra; 4- manutenção do foco na tarefa; e 5- reorganização das ideias do estudante com DI. No âmbito desses achados, observamos que, das cinco estudantes participantes da pesquisa, quatro apresentaram, ao término das intervenções, avanços nas características e nível conceitual de suas escritas, assim como demonstraram maior regulação dos seus registros escritos, evidenciando apropriação e utilização das estratégias de mediação empreendidas pelas suas duplas durante o processo de revisão e de reescrita de textos no contexto da sala de aula comum.

Especificamente com relação às produções textuais, os resultados da pesquisa indicaram que os textos revisados e reescritos, sob a mediação de um estudante sem DI, apresentaram mudanças significativas quanto à segmentação entre as palavras; uso mais eficiente e variado de conectores textuais; um menor número de palavras omitidas durante a escrita, assim como eles passaram a apresentar ideias menos fragmentadas. Portanto, analisamos que as estratégias de mediação utilizadas pelos estudantes sem deficiência junto aos que apresentavam DI conferiram aos textos uma melhor progressão textual, embora tenhamos observado que algumas fragilidades textuais relacionadas aos aspectos gramaticais e linguísticos textuais permaneceram.

Ressaltamos mais uma vez que não foi utilizado, entre as duplas, nenhum tipo de mediação sistematizada, assim como também os estudantes sem deficiência intelectual não foram orientados pela pesquisadora ou pelo professor da turma quanto ao uso dessas estratégias. Desse modo, as estratégias utilizadas emergiram espontaneamente a partir da interação entre os integrantes das duplas.

Nesse sentido, passamos a nos questionar sobre quais estratégias de mediação são utilizadas por professoras da sala de aula comum, ao proporem atividades de produção textual junto a estudantes que apresentam DI e se, a partir do acompanhamento colaborativo, as estratégias de mediação adotadas passam por algum movimento de mudança, pois compreendemos que, no caso do professor, as

estratégias de mediação podem ser utilizadas intencionalmente e de maneira planejada, conforme o objetivo pretendido.

Contudo, destacar a mediação do professor não significa identificá-lo como agente exclusivo no processo de aquisição de um dado conhecimento, e sim considerá-lo o agente desencadeador no processo de ensinagem. Assim como Gomes (2006), compreendemos que, na sala de aula, o docente é supostamente o agente com maior experiência, seja especificamente no campo da produção textual, interesse maior desta tese, seja em outros campos do conhecimento.

As pesquisas de Oliveira (2017); Figueiredo (2012); Rocha, Alves e Neves (2007) apontam que pessoas com DI avançam quanto ao nível psicogenético de escrita, assim como demonstrado em pessoas que não apresentam DI (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2013). No entanto, as primeiras se diferenciam basicamente pelo ritmo mais lento de aprendizagem. No que se refere à produção textual, as pesquisas anteriormente mencionadas apontam não haver características da produção textual que sejam observadas única e exclusivamente nos textos dos estudantes que apresentam DI. Provavelmente, algumas discrepâncias observadas ao compararmos textos de estudantes com e sem DI estejam diretamente relacionadas às oportunidades que, muitas vezes, são negadas ao estudante com DI, porque raramente eles são incluídos em atividades que envolvam a produção textual como prática social.

A falta de oportunidade de participar de práticas de escrita com valor social pode estar fundamentada em uma possível compreensão de incapacidade de aprendizagem de estudantes com DI, gerando, assim, uma baixa expectativa de aprendizagem relacionada aos estudantes que apresentam esse tipo de deficiência.

No campo da produção textual, Gomes (2006) constatou similaridades entre as produções textuais de pessoas com e sem síndrome de down, assim como reafirmou a contribuição da mediação pedagógica sobre essas produções em aspectos relacionados à textualidade. Destacamos que a pesquisa apontou similaridades entre os textos desses dois grupos quanto aos aspectos das normas ortográficas, especialmente em relação à omissão e à troca de letras e ao uso fragilizado dos sinais de pontuação. Do mesmo modo, Anunciação (2004) evidenciou avanços quanto aos aspectos coesivos nas produções textuais de estudantes com DI por meio da cooperação do professor e/ou do pesquisador.

Apontamos ainda os trabalhos de Silva (2012); Rossato, Constantino e Melo, (2013); Salustiano; Figueiredo e Fernandes (2003), os quais atribuem à mediação pedagógica o status de fator primordial para os avanços cognitivos relacionados à produção escrita de estudantes com DI. Esses trabalhos indicam ainda que compreender a característica multifacetada da mediação contribui significativamente para mudanças satisfatórias no trabalho pedagógico, uma vez que “[...] esta compreensão se opõe àquela que supõe que, dadas as características genéticas, psicológicas e comportamentais de tais sujeitos, eles não são capazes de se beneficiar da educação formal” (SALUSTIANO; FIGUEIREDO; FERNANDES, 2003, p. 328).

O aspecto positivo da mediação docente com relação aos estudantes com DI não nos exige de negarmos algumas fragilidades em suas produções textuais. O trabalho desenvolvido por Figueiredo, Moura e Vieira (2008), por exemplo, evidenciou a dificuldade da pessoa com DI quanto à construção e à organização das ideias para compor o texto, além de apontar produções textuais sem coerência e ainda dificuldades na organização dos elementos textuais.

Em contrapartida, as pesquisas realizadas por Katims (2004), Silva (2012) e Barros (2017) apontam a relevância da mediação docente em situação de produção textual de estudantes que apresentam DI, na medida em que a escrita dos textos desses estudantes passa a ser mais coerente e rica de detalhes quando comparados aos textos produzidos sem uma mediação planejada para tal finalidade.

Comumente, as fragilidades na produção textual, apresentadas por estudantes com DI, estão diretamente relacionadas às suas dificuldades em mobilizar conhecimentos prévios. No entanto, Paour (1991) explica que a dificuldade na mobilização desses conhecimentos pode ser minimizada pela mediação de uma forma planejada para atender às potencialidades desse estudante. Vigotsky (1991), por sua vez, enfatiza a capacidade de o estudante com DI internalizar estratégias de mediação que já foram anteriormente utilizadas com ele. Nesse mesmo sentido, Viana (2016, p. 21) explicita que as pessoas com DI “[...] demonstram, em situações de aprendizagem mediada, habilidades cognitivas e capacidade de fazer a transferência do conhecimento adquirido em outros contextos”.

Destacamos ainda a pesquisa realizada por Vieira, Silva e Figueiredo (2010) que, ao investigarem a influência da mediação na reconstrução da escrita de pessoas com DI, constataram que a mediação realizada por estudantes sem esse tipo

de deficiência repercutiu na produção textual dos primeiros quanto à quantidade de palavras escritas e à relação temporal. Além disso, os estudantes que apresentam DI demonstraram capacidade de produzir textos utilizando um vocabulário mais amplo. Os autores explicam, no entanto, que não foi possível avaliar se a mediação exercida por estudantes sem DI se diferenciaria da mediação desenvolvida pelo pesquisador ou pelo professor, aspecto esse também não analisado na nossa pesquisa de mestrado. Portanto, reafirmamos nosso interesse em investigar as estratégias de mediação adotadas por professoras da sala de aula comum ao desenvolver atividades de produção de textos escritos.

Em situação de mediação exercida pelo professor, Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) apontam que o fato de o docente acreditar na capacidade de aprendizagem dos seus estudantes constitui fator relevante para que seja estabelecida uma relação satisfatória na tríade sujeito-mediador, objeto de conhecimento e sujeito mediado. Dessa forma, compreendemos a necessidade de o professor atuar como mediador central na sala de aula para que planeje suas ações, de modo a contemplar as potencialidades dos estudantes. Araruna (2012) relata ainda que a organização das estratégias de mediação pelo professor deve almejar o envolvimento de todos os estudantes nas atividades propostas, a fim de proporcionar mudanças qualitativas na aprendizagem dos estudantes e no fazer pedagógico do professor.

As pesquisas até aqui apresentadas reafirmam a relevância da mediação pedagógica para a produção textual de estudantes que apresentam deficiência intelectual, todavia, elas não identificaram quais estratégias são elaboradas por professores da sala de aula comum ao desenvolver atividades de produção de textos junto a estudantes que apresentam DI, assim como não foi objetivo dos estudos apresentados desenvolver um trabalho colaborativo junto a esses professores.

Com base nos aspectos mencionados é que se justifica a proposta desta pesquisa. O interesse está fundamentado na possibilidade de promover um estudo que aborde os seguintes componentes: estratégias de mediação; professor da sala de aula comum; estudantes que apresentam DI; e produção de textos escritos. Torna-se, portanto, uma proposta inovadora pelo fato de existirem pesquisas que identificaram estratégias de mediação utilizadas por professores, entretanto, tais estratégias identificadas diferem da nossa proposta, pois ocorreram na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), tais como os trabalhos de Gadelha (2014) e Rodrigues

(2018), ou ainda as pesquisas não foram realizadas junto a estudantes com DI, como no caso dos estudos desenvolvidos por Passerine (2005); Foscarine e Passerine (2012), que envolveram estudantes dentro do Transtorno do Espectro Autista.

Partindo do que foi até aqui apresentado, pretendemos responder a seguinte questão de pesquisa: *Como o professor da sala de aula comum repensa suas estratégias de mediação de modo a favorecer a produção textual de estudantes com deficiência intelectual, a partir de uma pesquisa-ação colaborativa?*

Como decorrência da questão geral, apresentamos os seguintes questionamentos específicos:

1. Quais estratégias de mediação emergem da interação entre professores da sala de aula comum e estudantes com deficiência intelectual durante a proposição de atividades de produção textual?
2. Que conhecimentos sobre a língua escrita os professores mobilizam durante a produção textual de estudantes com deficiência intelectual?
3. Quais os caminhos percorridos pelos professores na reflexão acerca das estratégias de mediação utilizadas durante a produção textual de estudantes com deficiência intelectual, em interface com uma pesquisa-ação colaborativa?

Ainda como decorrência dessa questão de pesquisa, o estudo tem como objetivo geral: *Investigar, na sala de aula comum, estratégias de mediação que favoreçam a produção textual de estudantes com deficiência intelectual, considerando-se o contexto de uma pesquisa-ação colaborativa.*

E como desdobramento das questões de pesquisa específicas, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as estratégias de mediação empreendidas por professores da sala de aula comum junto aos estudantes com deficiência intelectual em contexto de produção textual;

2. Identificar os conhecimentos sobre a língua escrita que são mobilizados pelos professores durante a produção textual de estudantes com deficiência intelectual;
3. Descrever os caminhos percorridos pelos professores na reflexão acerca das estratégias de mediação durante a produção textual de estudantes com deficiência intelectual no decorrer de uma pesquisa-ação colaborativa.

Nesse sentido, além da contribuição acadêmica, apontamos também a relevância social da pesquisa ora apresentada por possibilitar a visibilidade de estudantes, os quais, geralmente, são negligenciados em sala de aula comum pela Pedagogia da Negação³. E, no campo político, a pesquisa poderá contribuir com a reformulação das formações de professores que anunciam o docente como agente primordial e como mediador da aprendizagem, mas não oferecem momentos que proporcionem a reflexão sobre as estratégias de mediação utilizadas em sala de aula como fomentadora da aprendizagem.

Espera-se, portanto, que, a partir da proposição da presente pesquisa, possamos, em sistema de colaboração, repensar as estratégias de mediação adotadas por professores de estudantes que apresentam deficiência intelectual, de modo que eles possam, por meio da reflexão da própria prática, adotar estratégias de maneira intencional e planejada com vistas ao favorecimento da produção de textos escritos, assim, conseqüentemente, esses estudantes passam a ter a oportunidade de participar de práticas sociais de escrita.

A tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro, apresentamos a introdução, na qual discutimos acerca do nosso objeto de estudo, destacando a sua problematização e a sua relevância.

No segundo capítulo, apresentamos a revisão de literatura que subsidiou teoricamente a construção da nossa pesquisa e dialogamos principalmente com três dimensões conceituais, a saber: aprendizagem e desenvolvimento do estudante que

³ Termo utilizado para explicar a prática pedagógica, na qual o professor não reconhece o aluno com deficiência intelectual como sujeito capaz de aprender (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010)

apresenta deficiência intelectual; as estratégias de mediação pedagógica e a produção de textos escritos no contexto escolar.

No terceiro capítulo, abordamos os aspectos que fizeram parte do percurso metodológico da nossa investigação. Inicialmente, apresentamos as dimensões metodológicas que contextualizam a pesquisa-ação colaborativa, seguidas da apresentação dos procedimentos e dos instrumentos utilizados na pesquisa. Por fim, anunciamos, nesse capítulo, nossa proposta de análise dos dados coletados.

O quarto capítulo foi destinado à apresentação e análise dos dados tendo como subsídio teórico a análise de conteúdo. Apresentamos, nesse capítulo, o percurso trilhado pelas professoras colaboradoras da pesquisa, relacionado às mudanças e reflexões acerca das estratégias de mediação utilizadas junto aos estudantes com DI, em contexto de produção textual.

No quinto capítulo, exibimos as considerações finais, no qual retomamos os objetivos e as discussões sobre os dados analisados nesta pesquisa, apontando ainda possibilidades para outras investigações. Na sequência, apresentamos o aporte teórico que sustenta nossa investigação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DE LITERATURA

Passos trilhados em terra firme nos levam
a um caminho seguro (NEIDYANA
OLIVEIRA)

Neste capítulo, objetivamos discutir os aportes teóricos e conceitos que permeiam nosso objeto de investigação acerca das estratégias de mediação utilizadas por professores da sala de aula comum junto aos estudantes com DI em situação de produção textual. O referencial sobre aprendizagem e mediação está subsidiado pela perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, postulada por Vigotsky (1991). A escolha por esse referencial se deu por coadunarmos com a compreensão do sujeito a partir das suas interações com o meio social. Além disso, muito antes de se falar em inclusão escolar, sua teoria já contribuía para a compreensão da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, na medida em que o autor fazia menção inclusive ao tipo de prática pedagógica que contribui para o estudante que apresenta essa deficiência.

Na primeira parte deste capítulo, dedicamo-nos a apresentar a revisão de literatura acerca das pesquisas que abordam, de maneira aproximada, a temática do nosso estudo – estratégias de mediação e produção textual de estudantes com deficiência intelectual –, a fim de demonstrar a relevância dessa discussão e, assim, elaboramos o estado da questão como forma não apenas de apresentar as pesquisas, mas também de analisá-las.

Já a segunda parte deste capítulo foi organizada em três seções, considerando as seguintes dimensões: aprendizagem e desenvolvimento do estudante que apresenta deficiência intelectual, a partir dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKY, 1983, 1991; REGO, 1995; OLIVEIRA, 2018; PALANGANA, 2015); a mediação pedagógica como propulsora da aprendizagem (VIGOTSKY, 1991; PASSERINO, 2005; CARVALHO, 2012; REGO, 1995); a produção de textos escritos no ambiente escolar (SOARES, 2021, 2001, 1999; LIMA, 2021; BARROS, 2012; SILVA; MELO, 2007).

2.1 O estado da questão das pesquisas: revisão de literatura

Nesta seção, apresentamos o estado da questão, com o objetivo de apontarmos pesquisas que mantenham relação com a temática deste presente

estudo, o qual aborda as estratégias de mediação utilizadas por professores da sala de aula comum durante a produção textual de estudantes que apresentam DI. Com base em Therrien, S e Therrien, J (2004), acreditamos que o estado da questão proporciona, ao pesquisador, a oportunidade de verificar e identificar como o seu objeto de estudo vem sendo abordado pela Ciência.

Para a efetivação da presente revisão de literatura, realizamos um levantamento bibliográfico das publicações de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de dissertações e teses da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Delimitamos, como recorte de pesquisa, os anos entre 2008 e 2018, por corresponderem ao período de publicação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

Como estratégia de pesquisa, delimitamos três eixos temáticos agrupados segundo nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, pesquisamos com base nos seguintes eixos específicos: deficiência intelectual e produção textual/produção escrita e deficiência intelectual; estratégias de mediação/mediação docente e produção textual.

Quando utilizamos os descritores produção textual, deficiência intelectual, mediação docente/deficiência intelectual, verificamos 21 trabalhos com proximidade quanto ao nosso objeto de pesquisa. Desses trabalhos, identificamos 14 dissertações, 4 teses e 3 artigos.

Os trabalhos identificados foram agrupados em três categorias distintas: 1- Produção textual de estudantes com deficiência intelectual; 2- Mediação docente em situações de produção na sala de aula comum; e 3- Mediação docente e deficiência intelectual.

Na sequência, apresentamos as pesquisas relacionadas à produção textual de estudantes com deficiência intelectual.

2.1.1 Produção textual de estudantes com deficiência intelectual

Nesta primeira categoria, identificamos e analisamos seis trabalhos (OLIVEIRA, 2010; SILVA, 2012; GOMES, 2013; VIANA; GOMES, 2017; BARROS, 2017; OLIVEIRA, 2017), os quais apresentam proximidade ao nosso estudo por

discutirem aspectos relacionados à produção de textos escritos de estudantes com DI. Entretanto, eles se diferenciam pelas intervenções adotadas e, também, alguns deles pelo contexto em que foram realizados. Consideramos esses trabalhos essenciais por terem evidenciado algumas características marcantes das produções de estudantes com DI. Na sequência, apresentamos as pesquisas por ordem cronológica de publicação.

Oliveira (2010), em um estudo publicado em um periódico da área da Educação Especial, objetivou investigar a apropriação da escrita de estudantes com síndrome de down (consequentemente, com DI). Participaram do estudo cinco estudantes na faixa etária entre 10 e 13 anos de idade. Destes, três frequentavam a escola regular; e dois, as classes especiais.

Inicialmente, a pesquisadora realizou uma avaliação do nível conceitual da escrita dos cinco participantes, realizou intervenções, totalizando três anos de pesquisa, sendo 15 encontros semestrais. Ela utilizou como estratégias de intervenção o uso de diversos gêneros textuais, uma vez que o foco da pesquisadora era inserir os estudantes na cultura escrita, por meio de vivências reais de leitura e escrita. Ao término da pesquisa, Oliveira (2010) apontou avanços no nível conceitual de escrita dos cinco estudantes, assim como também observou que os participantes de sua pesquisa adquiriram uma maior autonomia na produção de textos escritos.

Todavia, foram evidenciadas dificuldades ortográficas, tais quais aquelas identificadas em produções de estudantes sem deficiência, em semelhante nível de escolaridade. A pesquisadora observou também dificuldades dos estudantes para manter a coesão e a coerência dos textos produzidos durante as intervenções. A autora concluiu que a mediação era fundamental para a construção de novos elementos linguísticos e para a produção escrita dos participantes.

Silva (2012), em sua dissertação, propôs, dentre outros objetivos, averiguar se a produção textual de um estudante com DI, mediada por um estudante sem deficiência, apresentaria mudanças qualitativas ao término da pesquisa. A investigação foi realizada em duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará, em turmas de 2º, 3º e 4º anos. Foram selecionados três estudantes com DI, os quais, no período, tinham 10, 13 e 14 anos de idade. O percurso metodológico contou com quatro etapas, a saber: pesquisa exploratória; avaliação inicial e final da escrita dos estudantes; observação participante na sala de aula comum; desenvolvimento e acompanhamento das atividades de produção textual em duplas

(estudante com DI/ estudante sem DI). A pesquisadora realizou um total de 68 atividades distribuídas entre as três turmas nas quais os estudantes com DI estavam incluídos. A autora esclareceu que as atividades foram elaboradas em colaboração com os professores regentes das turmas.

Na análise dos textos produzidos na pesquisa em destaque, a autora considerou a comparação intersujeitos, as características e a qualidade da escrita dos estudantes com DI. Em sala de aula, ocorreu maior frequência de atividades com base no gênero bilhete, seguido por relato de vida. Nas produções desses gêneros de dois estudantes com DI, Silva (2012) observou que elas apresentavam os elementos que caracterizavam os referidos gêneros textuais. No entanto, eram produções comprometidas pela ausência de alguns elementos textuais, como no caso das produções de um participante, as quais não apresentavam todos os elementos característicos dos gêneros trabalhados. Em contrapartida, seus textos expressavam ideias mais coerentes, que conferiram às suas produções uma melhor progressão textual. Quanto aos aspectos ortográficos, foram apontadas trocas, omissões e ausência de letras, as quais foram consideradas pela autora como sendo semelhantes aos presentes em produções de estudantes que não apresentam DI. Outro aspecto normativo observado nas produções foi a ausência de pontuação, verbos, conectivos e artigos.

Ao término da pesquisa, Silva (2012) observou que os três estudantes participantes da investigação avançaram quanto ao nível psicogenético da escrita. Assim como na pesquisa de Oliveira (2010), as produções textuais passaram a exibir, sob mediação, a funcionalidade de cada gênero trabalhado em sala de aula. A pesquisadora considerou positiva a mediação realizada por um estudante sem DI, embora tenha observado que, em algumas situações, as mediações se pautavam na compreensão tradicional da aprendizagem da língua escrita, revelando, por vezes, estratégias de ensino, tais como a soletração e a silabação de palavras, provavelmente, utilizadas pelos professores regentes das turmas. Nesse sentido, Silva (2012) ressalta que, embora seja positiva a mediação realizada por um colega mais experiente da turma, esta deve ser orientada pelo professor.

Gomes (2013) publicou em periódico da área da Educação Especial uma pesquisa na qual realizou uma investigação comparativa entre estudantes com e sem síndrome de down (SD). Nesse estudo, foi analisada a coerência textual de uma

narrativa produzida por esses estudantes. A investigação foi efetivada com dois grupos de discentes. Seis com SD e três sem SD.

Das produções dos seis estudantes com SD, em apenas duas delas, a autora observou a coerência na reescrita do conto lido pela pesquisadora. Enquanto nas produções dos três estudantes sem SD, a autora observou a manutenção da coerência textual. O estudo observou também o acréscimo de palavras que não pertenciam ao enredo original, no entanto, esses acréscimos não comprometeram a progressão textual. Os resultados da pesquisa também apontaram a dificuldade dos estudantes com SD de manter a conexão entre os eventos ocorridos na narrativa, comprometendo mais uma vez a coerência textual. Os textos dos estudantes sem SD, por sua vez, revelaram uma maior experiência desses discentes com o texto narrativo, bem como uma maior organização textual e capacidade para retomar as ideias ao longo da produção.

Dessa forma, a pesquisadora concluiu que a maioria dos estudantes com SD produziram textos com dificuldade na manutenção da coerência e na geração de ideias para a conclusão da narrativa. Além disso, eles demonstraram dificuldades, por exemplo, em realizar a manutenção da personagem principal do conto lido pela pesquisadora. Gomes (2013) verificou que as produções textuais dos estudantes com SD não apresentaram avanços qualitativos se compararmos com aquelas realizadas pelos estudantes sem SD. Entretanto, a autora não identificou características específicas para diferenciar as produções escritas dos estudantes com e sem SD, embora tenhamos clareza teórica de que algumas fragilidades observadas nas produções textuais dos estudantes com SD estão diretamente relacionadas a questões cognitivas de pessoas que apresentam DI, tais como a dificuldade em resgatar informações anteriores do texto e a dificuldade em manter a progressão textual. Todavia, ela evidenciou também o esforço desses estudantes em cumprir com as solicitações da pesquisadora, considerando que a reescrita de um texto exige o domínio de habilidades cognitivas, como o planejamento, o monitoramento e o controle das ações. Trata-se, portanto, de uma atividade que exige um funcionamento cognitivo avançado.

Com a explanação dos achados da pesquisa de Gomes (2013), questionamos as oportunidades que os estudantes com SD tiveram de participar de atividades que envolvessem a produção de texto no ambiente escolar e as estratégias que eram utilizadas por seus professores durante a proposição dessas atividades.

Com base nesses argumentos, acreditamos que ao considerar esses fatores, talvez os estudantes com SD teriam suporte e auxílio para a realização da atividade proposta pela pesquisadora.

Diferentemente dos trabalhos apresentados nesta tese, a pesquisa de Barros (2017) utilizou uma tecnologia digital em sua dissertação, com o objetivo de investigar as relações que o estudante com DI estabelece entre a construção do cenário do texto e a coerência da narrativa por uso do *software scala web*⁴. A autora propôs uma pesquisa experimental e, para tanto, formou dois grupos de estudantes com DI (cinco para o grupo controle e cinco para o grupo experimental), os estudantes cursavam entre o 2º e 5º anos do ensino fundamental. Foram realizadas 10 sessões de intervenção com cada integrante do grupo experimental no contexto da sala de recurso multifuncional de duas escolas públicas da rede municipal de Fortaleza, Ceará.

No estudo em destaque, a cada sessão, os estudantes produziam um texto oral e escrito, a partir dos cenários montados no referido *software*. Durante as intervenções, a autora observou que, geralmente, os textos eram enriquecidos por meio de sua mediação, uma vez que, em alguns momentos, eles eram compostos por frases simples; sem conectivos e com vocabulário restrito e, na maioria das vezes, a produção textual dos estudantes se apoiava na oralidade. A pesquisadora também observou que, em algumas produções escritas, nem sempre a história seguia uma sequência coerente com a temática selecionada a partir dos cenários do *software*. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, a autora observou que os textos passaram a apresentar uma maior extensão.

Barros (2017) aponta que os participantes da pesquisa apresentaram certo grau de dificuldade na geração de ideias e na ausência do uso de conectivos nas produções, restando textos prejudicados quanto à coerência e às dificuldades em coordenar as ideias entre as frases para compor o texto. Quatro dos cinco participantes se beneficiaram do banco de imagens, uma vez que este auxiliava no enriquecimento da produção escrita; enquanto um deles foi prejudicado, porque, de modo recorrente, ele fugia da temática. O *layout* do *software* para a montagem dos cenários também prejudicava os participantes na manutenção da coerência e na

⁴ O *software scala web* é composto por um módulo de pranchas comunicativas e outro de narrativas visuais. Ele possui um banco de imagens separadas por categorias.

progressão textual, visto que não era possível ao usuário do *software* visualizar todos os cenários criados em um único *layout*.

Apesar das dificuldades mencionadas com relação à manutenção da unidade temática, bem como no que se refere ao uso de elementos que favorecem a coesão e a coerência textual, percebemos, ao longo da pesquisa, que os participantes se beneficiaram da mediação da pesquisadora com relação às suas produções textuais. Apesar desses benefícios, não era objetivo de Barros (2017) analisar os possíveis avanços nas produções textuais a partir das estratégias de mediação empreendidas por ela durante as sessões de intervenção. Desse modo, não temos como afirmar se as produções textuais apresentaram avanços pelo uso do recurso tecnológico ou pelas estratégias mediadoras empreendidas pela pesquisadora.

Nossa pesquisa de mestrado (OLIVEIRA, 2017) ocorreu concomitante ao estudo de Barros (2017) e, embora nossos participantes tenham sido os mesmos do seu grupo experimental, as intervenções eram específicas de cada investigação. Enquanto na pesquisa anteriormente mencionada os estudantes produziam textos, no contexto da SRM sob a mediação da pesquisadora, no nosso estudo, na sala de aula comum, esses mesmos textos eram revisados e reescritos sob a mediação de um estudante sem DI. De modo semelhante ao estudo mencionado, também realizamos 10 sessões com cada participante, perfazendo um total de 48 textos revisados e reescritos.

No nosso estudo, dentre as categorias analisadas, destacamos duas delas que tratavam especificamente da análise das produções textuais, estas são o foco do nosso interesse: a comparação entre os textos produzidos no *software scala web* e os textos revisados e reescritos na sala de aula; e as contribuições da mediação para os textos dos estudantes com DI. A análise comparativa entre os textos considerou aspectos normativos, como a segmentação gráfica; o uso de conectores textuais; e as palavras oralizadas e não escritas. A análise dos textos revelou que, nas versões revisadas e reescritas, o número de palavras hipo e hipersegmentadas ampliou consideravelmente quando comparadas aos textos produzidos por meio do software. Consideramos que esse fato ocorreu porque, no *software*, era utilizado o recurso de correção das palavras. A mesma ampliação foi observada quanto ao uso de conectores, conferindo aos textos uma melhor manutenção da progressão textual e da coerência. Outro aspecto revelado refere-se ao fato de que, nos textos revisados e reescritos, ocorreu a redução do quantitativo de palavras oralizadas e não escritas,

já que os estudantes tiveram a oportunidade de monitorar sua produção, pois se tratava do segundo contato com o texto.

No que se refere às contribuições da mediação para os textos dos estudantes com DI, nossa pesquisa de mestrado aponta que os textos passaram a ser mais enriquecidos, já que os estudantes ampliaram o vocabulário utilizado, quando comparados aos textos não revisados. Outro fator observado é que a mediação conferiu aos textos uma maior qualidade não apenas quanto aos aspectos normativos, mas também com relação aos aspectos da textualidade.

Na mesma perspectiva de Barros (2017), o estudo empreendido por Viana e Gomes (2017), por meio da tecnologia digital, propôs verificar se o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação, mediadas por um mediador voluntário, exercia influência na qualidade das produções textuais das pessoas com DI que participaram da investigação. A pesquisa foi realizada no laboratório do grupo de pesquisa Linguagem Escrita Revisitada (LER) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ela contou com cinco pessoas com DI e três mediadores voluntários, os quais, na ocasião, eram estudantes do curso de Pedagogia da UFC. O percurso metodológico ocorreu por meio de 15 sessões realizadas com os cinco participantes na frequência de uma vez por semana. Durante cada sessão, a pessoa com DI, em parceria com seu mediador, deveria realizar postagens em seu *blog*. As temáticas das postagens do *blog* eram variadas e ficavam a critério de escolha de cada participante. No referido trabalho, as autoras compreendem o *blog* como recurso favorável ao desenvolvimento da linguagem escrita de pessoas com DI por permitir a escrita de vários gêneros textuais.

As autoras, com base na análise de uma sessão inicial, uma intermediária e uma final, apontaram que o *blog* despertou o interesse dos participantes pela escrita, assim como o uso sistemático desse recurso contribuiu para o desenvolvimento da escrita dos cinco participantes. Apesar das limitações demonstradas nas produções textuais de pessoas com DI referentes à geração de ideias, as pesquisadoras verificaram que o *blog* possibilitou o enriquecimento das produções escritas que foram postadas ao longo do estudo. Nesse contexto, a mediação foi fundamental para o enriquecimento das produções textuais dos participantes, uma vez que as postagens no *blog* eram realizadas em parceria com o mediador que utilizava estratégias, tais como: fazer com que o participante mantivesse o foco na tarefa a ser realizada; auxiliar na geração de ideias que deveriam compor o texto a ser postado; propor estratégias

para favorecer a escrita de palavras dentro do texto, dentre outras. Verificamos, portanto, a existência de uma mediação intencional.

Os trabalhos analisados expressam um quantitativo reduzido de pesquisas que abordaram, especificamente, a produção textual de estudantes com DI no recorte temporal delimitado entre 2008 e 2018. No entanto, eles demonstraram relevância para esse campo de estudo, visto que o maior número de pesquisas está concentrado no campo da alfabetização de estudantes com DI, de forma que elas tratam especificamente da apropriação dos sistemas de escrita alfabética, não focando, portanto, na produção de textos escritos, embora compreendamos que não se trata de processos isolados.

As pesquisas também evidenciam que não há aspectos específicos que diferenciem as produções textuais de estudantes com DI e as dos sem DI, já que os achados são semelhantes em produções de discentes com e sem DI, em semelhante nível escolar.

Os trabalhos apresentados se aproximam do nosso objeto de estudo e, ao mesmo tempo, se distinguem em relação aos tipos de intervenções realizadas e ao *locus* para o desenvolvimento dessa pesquisa, visto que nem todas elas foram implementadas no contexto da sala de aula comum. Além disso, em nenhuma delas a mediação foi exercida pelo professor da sala de aula comum, esse aspecto é o nosso foco de investigação neste estudo.

Na sequência, são apresentadas as pesquisas que discutem as estratégias de mediação/ mediação pedagógica de professores durante a produção textual.

2.1.2 Mediação docente em situações de produção textual na sala de aula comum

Nesta segunda categoria, selecionamos e analisamos os trabalhos desenvolvidos por Turke (2009), Silveira (2013), Saraiva (2014), Ferreira V. (2013), Mendes (2016) e Mélo (2018). As pesquisas abordam aspectos que correlacionam a mediação docente e a produção textual.

Nenhuma das pesquisas analisadas nesta seção foram realizadas especificamente com estudantes que apresentam DI, mas isso não foi considerado um fator para não as avaliar como essenciais para a construção do nosso objeto de estudo, visto que, na seção anterior, os estudos destacados apontaram que não

existem características específicas que diferenciem as produções de textos escritos de estudantes com e sem DI. Existem, sim, fatores que podem interferir nas produções textuais dos primeiros, tais como, a não inclusão na cultura escrita e as fragilidades relacionadas à deficiência intelectual em si.

Ressaltamos ainda que consideramos apenas as pesquisas implementadas dentro do período temporal de 2008 a 2018 e, nesta categoria, acrescentamos mais um pré-requisito que é o fato de terem sido pesquisas realizadas apenas nos anos iniciais do EF.

Turke (2009), em sua dissertação, buscou investigar como a mediação é implementada em sala de aula comum durante as aulas de Língua Portuguesa. Metodologicamente, a pesquisadora realizou observações das aulas cujo objeto de ensino era a produção textual. Foram observadas 42 h/aulas (21 encontros) em uma turma de 3º ano do EF de uma escola da rede pública municipal do Paraná.

A pesquisadora considerou que, durante as observações, a professora demonstrou aspectos da mediação por intencionalidade, já que ela tentava colocar em prática todas as ações planejadas para a aula. No entanto, a intenção da docente nem sempre garantiu o êxito dos estudantes durante a produção. Também foram observadas mediações realizadas por meio de verbalizações, cujo foco era a explicação da atividade a ser realizada. Turke (2009) aponta ainda que, nas observações iniciais, a professora não demonstrou mediações que visassem à ativação dos conhecimentos prévios dos discentes acerca do gênero textual abordado para a produção escrita.

No decorrer da pesquisa, foi observado e confirmado, pela verbalização da professora, que esta concebia a mediação como ajuda e auxílio ao estudante e por esse motivo ela sempre monitorava as atividades por meio de mediações individuais. Com a intervenção da pesquisadora, a docente passou a perceber a necessidade de realizar mediações por questionamentos, promovendo uma maior interação com os estudantes. Por fim, a pesquisadora ressaltou a importância que a mudança na postura mediadora da professora gerou nos textos produzidos pelos estudantes. No entanto, ela não esclareceu quais as mudanças observadas, apenas afirmou que os estudantes passaram a realizar uma maior reflexão quanto aos aspectos normativos da produção escrita.

A pesquisa apresentada difere da nossa proposta, pois realizamos o acompanhamento colaborativo dos professores que participaram da pesquisa, tendo

como foco as estratégias de mediação utilizadas junto a estudantes que apresentam DI em situação específica de produção de textos escritos.

Aproximando-se da nossa proposta, o estudo de Silveira (2013) propôs uma investigação com o objetivo específico de identificar as estratégias de mediação adotadas por professores ao proporem, na sala de aula comum, as situações didáticas de produção textual aos estudantes não alfabetizados. A pesquisa foi realizada em duas turmas de 3º ano da rede pública de Jaboaão dos Guararapes, contabilizando um total de 10 aulas observadas. No caso específico dessa pesquisa, havia dois estudantes com DI incluídos em cada turma.

A pesquisadora observou que as professoras mediavam as atividades de produção textual apenas verbalizando a solicitação da atividade. Ela também relatou que uma das professoras realizava a mediação da escrita a partir da reflexão sobre os sons das palavras, assim como também realizava a mesma ação da professora observada na pesquisa anterior, ela passava entre as cadeiras dos estudantes monitorando a efetivação da atividade proposta.

Essa docente expressou uma maior preocupação com o processo de mediação, visto que ela realizava o levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes quanto à estrutura do texto a ser produzido, assim como exercia a função de escriba para os estudantes não alfabetizados. Em contrapartida, a outra professora não realizou mediações específicas que objetivassem melhorias nos textos produzidos, assim como também não foram observadas estratégias específicas implementadas junto aos estudantes não alfabetizados.

Silveira (2013) concluiu que, embora ambas as docentes tenham proporcionado situações diversas de produção textual, essas atividades não contemplavam a função social e comunicativa dos textos, por se tratar de situações nas quais os interlocutores eram sempre os colegas de sala ou a própria professora, ou serviam ainda apenas para sistematizar algum conteúdo abordado anteriormente em sala de aula. A pesquisadora não esclarece quais mudanças foram verificadas nos textos dos estudantes e ressalta a necessidade da sistematização das mediações realizadas pelas docentes.

Na mesma perspectiva, Saraiva (2014) buscou analisar as contribuições das ações de mediação do professor no trabalho com os gêneros discursivos em turmas do ciclo de alfabetização, a partir da produção e reescrita de textos. Por meio de uma pesquisa-ação, a pesquisadora analisou as mudanças nos textos dos

estudantes de uma turma do 2º ano do EF da rede pública municipal do Paraná. Os gêneros trabalhados durante a pesquisa seguiram as orientações curriculares do município para o referido ano escolar.

As intervenções da professora acompanhada tiveram o objetivo de promover a reflexão sobre a língua escrita para que os estudantes percebessem a função comunicativa dos textos, os quais foram analisados ao longo do processo para que fossem organizadas novas ações reflexivas com a docente observada de modo que ela recebesse suporte para mudar sua prática mediadora, quando necessário.

Ao longo das observações das intervenções realizadas pela professora, foi constatado que ela passou a utilizar a estratégia de mediação, caracterizada pela pesquisadora como reflexiva, visto que ela passou a realizar questionamentos com os estudantes com foco não apenas nos aspectos normativos, mas também relacionados à interlocução textual, circulação do gênero, manutenção da temática e aspectos da coerência.

Saraiva (2014) acrescenta ainda que, dada a realidade dos estudantes, os quais estavam em processo de alfabetização, surgiu também a necessidade de sistematizar mediações com foco no sistema de escrita alfabética e organização das ideias geradas pelos discentes. Desse modo, a autora concluiu que a mudança na postura mediadora da professora resultou em textos qualitativamente melhores quanto aos aspectos normativos e textuais.

Mendes (2016), por sua vez, investigou durante o mestrado como ocorria a mediação pedagógica durante o processo de produção textual de estudantes de uma turma do 3º ano do EF de uma escola da rede pública de São Paulo. A metodologia consistiu em uma entrevista e sessões de observação participante com propostas de estudos e formação no próprio ambiente escolar, aproximando-se, portanto, da nossa proposta de pesquisa.

A turma da professora acompanhada era composta por 23 estudantes, dentre eles dois apresentavam DI. Ao longo das intervenções, a postura da professora acerca da mediação foi passando por um movimento de mudança e, assim, as atividades de produção de textos escritos passaram a ter mais proximidade com o contexto social, bem como a escrita dos discentes passou a ser planejada com uma ampliação da frequência da intervenção da docente. Foram observadas a mediação por meio do levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e a organização das ideias geradas por eles. A pesquisadora considerou que as intervenções da

professora tiveram a intenção de fornecer suporte para que os estudantes produzissem textos com maior sentido comunicativo.

Durante a análise de alguns textos produzidos pelos estudantes no decorrer do processo investigativo, foi observado que as produções foram apresentando uma maior coerência entre a temática e a escrita. No entanto, também algumas dificuldades normativas permaneceram nos textos. Todavia, não podemos afirmar se as produções ampliaram a qualidade textual com a mudança da mediação realizada pela professora, porque a autora não realizou essa relação direta. No entanto, diante da análise realizada, consideramos que as estratégias de mediação utilizadas pela professora foram propulsoras dessa maior coerência textual, visto que a pesquisadora considerou que os textos produzidos, no início da pesquisa, apresentavam uma maior carência quanto a esse aspecto textual citado.

De maneira similar ao estudo anterior, Ferreira V. (2018), em sua tese de doutoramento, teve como objetivo analisar a mediação docente em situações de produção coletiva de textos escritos. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de João Pessoa com professores do 1º, 3º e 5º anos. Entretanto, para aprofundamento de seu estudo, o pesquisador analisou apenas as observações realizadas nas salas de aula de duas professoras do 5º ano. Ressaltamos que as impressões das observações foram comparadas com as entrevistas realizadas.

O pesquisador explicou que ambas as professoras realizavam o planejamento da escrita do texto juntamente aos estudantes para que, em seguida, fosse iniciada a escrita propriamente dita. No entanto, uma das professoras forneceu mais detalhes informativos acerca da produção que seria realizada. Ambas demonstraram utilizar estratégias de mediação por orientação, questionamentos, levantamento de hipóteses, geração e organização de ideias, embora uma delas focasse mais nos aspectos estruturais do gênero em produção. Desse modo, foi considerado que uma das professoras demonstrou estratégias de mediação mais eficazes por proporcionar uma maior reflexão sobre a produção textual, preocupando-se também com os aspectos comunicativos do texto escrito. Ferreira V. (2018) não fez a relação das mediações realizadas com mudanças ou não nas produções textuais.

Tal qual o trabalho desenvolvido por Ferreira V. (2018), Melo (2018) teve como objetivo, em sua dissertação, investigar a mediação dos professores dos anos iniciais do EF durante as atividades de produção textual desenvolvidas por duas

professoras do 5º ano de uma escola da rede pública municipal de Recife. Das duas professoras acompanhadas durante a investigação, uma delas explorou diversos gêneros de circulação social. Enquanto a outra explorou textos que foram classificados pela pesquisadora como típicos de redação. Todavia as duas focaram as intervenções nos aspectos normativos, assim como não consideravam a revisão e a reescrita como etapas da produção textual.

Melo (2018) considerou que uma docente fez uso de dois tipos de mediação, a saber: discutir coletivamente aspectos considerados inadequados nas produções individuais dos estudantes e realizar marcações nos textos quanto aos aspectos considerados inadequados. A segunda professora utilizou, como estratégia de mediação, o acompanhamento individual das produções dos estudantes, e a marcação textual e/ou icônica nas produções, indicando, portanto, o que deveria ser revisitado no texto escrito.

Após essa primeira análise, a pesquisadora propôs uma intervenção mais focada nos aspectos comunicativos e discursivos da produção escrita, mas antes analisou, juntamente às professoras, alguns textos produzidos pelos estudantes, observando que eles apresentavam repetições excessivas do conectivo E, assim como não eram coerentes com a proposta. A partir dessa análise, ambas as professoras colocaram em prática a intervenção sugerida pela pesquisadora, a qual incluía as etapas de revisão e reescrita textuais.

Por fim, a pesquisadora concluiu que as docentes mudaram as estratégias de mediação e passaram a dar maior atenção aos aspectos comunicativos da produção escrita, fazendo com que os estudantes realizassem uma maior reflexão sobre a língua escrita durante a implementação das suas produções. Após a intervenção, não foi realizada uma análise que relacionasse as mudanças verificadas no processo de mediação com as mudanças observadas nas produções textuais dos discentes.

Os estudos analisados trouxeram contribuições para a nossa tese por sustentar que um acompanhamento colaborativo e reflexivo pode resultar em mudanças positivas nas estratégias de mediação empreendidas por professores da sala de aula comum. Assim como algumas dessas pesquisas exemplificadas também revelaram que as mudanças ocorridas na mediação desempenhada pelo professor poderão refletir diretamente na qualidade dos textos dos estudantes.

As pesquisas destacadas se aproximam e se distanciam da nossa ao mesmo tempo, visto que investigaram as estratégias de mediação utilizadas por professores da sala comum, no entanto, não descreveram, de maneira minuciosa, as estratégias emergentes no decorrer da proposição de atividades de produção textual, assim como também não foram realizadas tendo como foco principal os estudantes que apresentam DI.

A seguir, analisamos o conteúdo das pesquisas acerca das estratégias de mediação empreendidas por professores da sala de aula comum ou do atendimento educacional especializado, especificamente, junto a estudantes que apresentam DI.

2.1.3 Mediação docente e deficiência intelectual

Nesta terceira categoria, identificamos e analisamos trabalhos que relacionavam as concepções de professores da sala de aula comum e os de sala de recurso multifuncional acerca das mediações empreendidas junto aos estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, foram considerados os trabalhos de Costa (2011), Braun (2012), Gadelha (2014), Melo (2016), Carlotto (2016), Lima (2017), Rodrigues (2018), Melo (2018) e Paixão (2018).

A pesquisa de Costa (2011) teve como objetivo compreender como se dá a mediação pedagógica direcionada a estudantes com SD (consequentemente com DI) em classes inclusivas. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso no EF I de uma escola da rede municipal de Salvador, Bahia. Participaram duas professoras dos 2º e 3º anos e dois estudantes com SD, matriculados em cada uma das turmas. Durante o estudo, foram identificadas algumas categorias de mediação nomeadas de mediação direta e que estão relacionadas à intervenção do professor (pistas, dicas, atendimento individual) e a mediação indireta quando há interferência de recursos (livros, brinquedos, jogos, softwares).

Em ambas as situações, a mediação deve ter um objetivo delimitado. Observou-se ainda que, enquanto uma professora utilizou mais mediações da categoria direta, a outra fez mais uso das indiretas. Costa (2011) pontuou também que as duas professoras demonstraram práticas diferenciadas pautadas em saberes da experiência e que a concepção de mediação estava relacionada ao conceito de auxílio ao estudante. A pesquisadora instiga a necessidade de uma formação específica que contribua para a aquisição de saberes específicos no campo da mediação e da DI

como forma de melhor promover a aprendizagem do estudante que apresenta esse tipo de deficiência.

De maneira similar, mas com metodologia diferenciada, Braun (2012) desenvolveu sua tese analisando estratégias pedagógicas e suportes educacionais disponibilizados ao estudante com DI na sala de aula comum e na sala de recurso multifuncional. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa etnográfica na primeira etapa e uma pesquisa-ação colaborativa na segunda etapa.

A pesquisadora observou que tanto as professoras da sala de recurso multifuncional quanto as 15 professoras que atuavam no 1º ano do EF demonstraram dificuldade em organizar o ensino para esse público. No entanto, a partir do acompanhamento colaborativo, foi observado que as professoras desenvolveram meios de organizar e adequar⁵ as atividades propostas de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes com DI. Assim, Braun (2012) considerou que uma mediação planejada e direcionada foi fator propulsor da aprendizagem do público em foco, uma vez que esses estudantes passaram, ao longo da investigação, a demonstrar uma maior capacidade para elaborar conceitos. Segundo a pesquisadora, a reorganização das estratégias de mediação empregadas foi possível porque as docentes se apropriaram de saberes acadêmicos sobre a mediação e a deficiência intelectual que foram correlacionados aos saberes da experiência.

Compreendemos a necessidade de mantermos a constante relação entre teoria e prática no fazer pedagógico, mas também salientamos que, a partir do momento que o professor tem a oportunidade de refletir sobre aspectos da sua prática com a colaboração de outros docentes, como meio de compartilhar experiências, isso também poderá resultar em mudanças nas estratégias de mediação utilizadas em sala de aula. Nossa pesquisa se insere nessa temática de reflexão da própria ação por meio da colaboração entre professores e pesquisadora.

No contexto específico da sala de recurso multifuncional, a dissertação de Gadelha (2014) investigou o uso dos jogos pedagógicos junto a estudantes com DI e sua contribuição para o processo evolutivo do nível conceitual de escrita desses

⁵ Esse termo foi utilizado pela pesquisadora, no entanto, compreendemos que o estudante com DI não precisa de atividades “adequadas”, e, sim, diversificadas, uma vez que, por meio de atividades diversificadas, o professor pode oferecer ao estudante com deficiência diversas maneiras para que ele possa acessar o conhecimento.

estudantes. A pesquisa analisou especificamente a mediação como propulsora de processos internos que resultam na apropriação do sistema de escrita alfabética. Foram realizadas 36 sessões de intervenção com três estudantes. A pesquisadora identificou 10 categorias de mediação que variavam de intensidade e frequência. A categoria de mediação mais frequente foi baseada em questionamentos relacionados às estratégias de leitura e escrita, e a menos utilizada foi a mediação por elogio. Os questionamentos provocavam a reflexão dos estudantes para a formulação de estratégias cognitivas que amparavam a produção escrita dos participantes.

Outra observação que deve ser relatada a respeito desse estudo é que, por meio da mediação empreendida pela pesquisadora, os estudantes demonstraram conflitos cognitivos que geraram o levantamento de hipóteses. No entanto, não podemos inferir que o fato de a pesquisadora possuir saberes acadêmicos atrelados aos saberes da experiência (visto que ela também desempenhava a função de professora da SRM), acerca da mediação e da deficiência intelectual, tenha contribuído para o planejamento de mediações com objetivos bem delimitados e direcionados.

Nessa mesma perspectiva, da SRM, a tese de Melo (2016) trouxe contribuições relacionadas à mediação como estratégia necessária ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com DI. A pesquisa foi realizada em uma escola de aplicação da Universidade Federal do Maranhão e buscou comprovar que a mediação embasada pela Teoria Histórico-Cultural é fator indispensável à inclusão desses estudantes. A pesquisa colaborativa elaborou um estudo de caso para sistematizar e esquematizar aspectos relevantes acerca da inclusão de estudantes com DI que surgiram no decorrer da investigação.

A partir da observação da prática de uma professora do AEE, a pesquisadora pontuou a ausência da intencionalidade na mediação por parte da professora, fator este que não contribui nem para a inclusão nem para a aprendizagem do estudante. A implementação dos círculos colaborativos envolvendo a professora do AEE e demais profissionais da escola teve como foco fazer com que a professora percebesse a necessidade de desenvolver uma mediação que fomentasse a reflexão do estudante com DI.

Ao término da investigação, Melo (2016) concebeu que a mediação deve ser o ponto de partida do trabalho docente. Além disso, por meio da colaboração entre professora do AEE e pesquisadora, foi desenvolvido um conceito de mediação que

contribuiu para que a atuação docente disponibilize ao estudante com DI situações de aprendizagem que colaborem com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Tal como nas pesquisas anteriores, Carlotto (2016) buscou verificar as necessidades formativas de professores da SRM, analisando, especificamente, o uso de recursos utilizados como mediadores da aprendizagem de estudantes com DI em colaboração com os docentes da sala de aula comum. A pesquisa foi realizada em nove escolas pertencentes à região da União da Vitória, totalizando a participação de nove municípios. A pesquisadora também buscou compreender a concepção que os professores expressavam sobre a DI e constatou que suas concepções estão baseadas em conhecimentos acadêmicos, e, assim, presumiam que os estudantes com esse tipo de deficiência requerem uma mediação deliberada.

Durante a pesquisa, Carlotto (2016) também buscou promover a colaboração entre professores da sala de aula comum e os que atuavam no AEE, tentando, assim, proporcionar um espaço colaborativo entre esses profissionais. Por fim, a pesquisadora concluiu que o docente precisa se identificar como principal mediador entre o estudante e o objeto de aprendizagem e, para isso, também julga necessária uma formação específica no campo da mediação pedagógica.

No contexto da sala de aula comum, Lima (2017) efetivou sua pesquisa de mestrado com o objetivo de analisar as múltiplas dimensões que envolvem a inclusão de estudantes com DI, analisando as concepções e as estratégias de mediação dos professores em escolas da baixada fluminense. Participaram 120 profissionais que participavam do curso de formação continuada. A análise dos dados coletados, por meio de questionários, revelou que os docentes confundiram o conceito de mediação com o profissional que realiza a mediação. Inferimos que isso se deu por ser um saber baseado no senso comum. Foi observado também que algumas respostas indicavam que a concepção de mediação estava relacionada ao contato social, prejudicando, assim, a atuação desses professores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com DI.

Diante desse panorama, Lima (2017, p. 95) expõe que “[...] compreender o processo de mediação é fundamental para que o docente consiga planejar mediações pedagógicas de qualidade”. Além desse aspecto, a pesquisadora julga necessário que os professores compreendam como se dá a aprendizagem desses estudantes. Especificamente em sala de aula comum, foi observado que as mediações realizadas

não eram direcionadas ou não foram planejadas com o intuito de possibilitar ao estudante a apropriação dos conceitos trabalhados na aula. Por fim, a autora expressa que as docentes demonstraram fragilidades que refletem em suas práticas pedagógicas, já que foi observado o quanto uma mediação de qualidade funciona como compensatória para o processo de aprendizagem do estudante com DI.

Rodrigues (2018), por sua vez, analisou a prática do professor que atua no AEE com estudantes com DI, verificando, especificamente, de que modo a mediação desse professor pode favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes com DI. A pesquisa foi realizada com três professoras da SRM de três escolas públicas municipais de Caucaia – Ceará e três estudantes com DI. A pesquisa foi do tipo colaborativa, e a intervenção consistiu em sessões de planejamentos colaborativos entre professoras e pesquisadora.

A pesquisadora observou que, antes da intervenção utilizando o *software* Luz do Saber (sugerido pela pesquisadora), as professoras tinham acesso a recursos tecnológicos. No entanto, empreendiam em maior frequência atividades xerocopiadas e que não favoreciam o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, e o grande desafio era organizar atividades que favorecessem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Rodrigues (2018) relata que, nas sessões iniciais, as mediações implementadas pelas professoras estavam relacionadas a fornecer respostas prontas aos estudantes, não favorecendo, dessa forma, os conflitos cognitivos, geradores da aprendizagem. Destacamos que, ao longo dos planejamentos colaborativos seguidos de observações, ocorreram mudanças nas mediações empregadas pelas professoras. Essas novas mediações passaram a gerar nos estudantes uma maior capacidade de refletir sobre a leitura e a escrita, resultando em avanços cognitivos nessas áreas do conhecimento. Inferimos, portanto, que, por meio do acompanhamento colaborativo, as docentes passaram a desenvolver uma mediação que resultou em uma aprendizagem mais eficaz.

Em outro contexto, Paixão (2018) desenvolveu sua tese investigando e analisando as estratégias de mediação empregadas com estudantes que apresentavam DI, discutindo, especificamente, o papel do professor nesse processo. A investigação foi realizada com dois estudantes no contexto da sala de aula comum nos anos iniciais do EF. Foram realizadas 27 sessões interventivas, e destas foram analisadas três sessões, considerando em cada uma as falas, as ações e as relações

estabelecidas durante a realização das atividades. A pesquisadora observou que as docentes reativavam a memória dos estudantes com DI por meio da linguagem falada, assim como também utilizavam fichas com imagens e escrita envolvendo a rotina a ser realizada. Quanto a esse aspecto, Paixão (2018) considerou mediações favoráveis ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, já que a estratégia de mediação observada visava ao desenvolvimento de vias alternativas de acessar o conhecimento.

Observamos também o planejamento de atividades envolvendo gêneros textuais, jogos, organização de rotina e orientação individualizada, segundo a necessidade demonstrada por cada estudante. Além das estratégias de mediação com utilização de recursos diversificados, também foram observadas mediações com base no levantamento de hipóteses e na ativação de conhecimentos anteriores. Nesse contexto, a pesquisadora considerou que as estratégias utilizadas tinham como foco a atenção e a percepção, fatores considerados fundamentais para a internalização de estratégias, e uma possível transferência de conhecimento por parte dos estudantes, os quais, por sua vez, demonstraram ter se apropriado das estratégias utilizadas com eles, a mais, foi possível observar a transferência de conhecimento.

A pesquisadora ressaltou a necessidade de uma mediação planejada e direcionada, assim como apontou para o conhecimento acadêmico que os professores devem ter a respeito dos aspectos cognitivos de aprendizagem dos estudantes com DI e da importância de uma mediação sistematizada.

Quanto à pesquisa de Melo (2018), foram analisadas as concepções dos professores do AEE acerca da DI e quais as implicações dessas concepções na mediação pedagógica em um contexto de ensino e aprendizagem. Inicialmente, foram selecionadas oito professoras da rede pública municipal de Campina Grande, Paraíba. No entanto, apenas quatro docentes atendiam aos critérios da pesquisa; juntamente às professoras, foram selecionados quatro estudantes com DI acompanhados por cada professora selecionada.

Em sua unidade de análise, a pesquisadora correlacionou as concepções de deficiência; deficiência intelectual; mediação pedagógica e processos de ensino e aprendizagem. Nas entrevistas, as docentes demonstraram que compreendiam a deficiência e, especificamente, a DI a partir de saberes da experiência e do senso comum, alegando tratarem-se de pessoas nas quais falta algo ou que têm dificuldade

para compreender determinadas situações, assim como também relacionaram a deficiência a não aprendizagem.

Quanto à mediação pedagógica, segundo Melo (2018), elas compreendiam a necessidade de atividades diversificadas, mas, ao mesmo tempo, realizavam atividades generalizadas e não específicas para a necessidade de aprendizagem de cada estudante. Ainda com relação a esse aspecto, foi observado que, das quatro professoras, três delas realizavam, com maior frequência, mediações consideradas pela pesquisadora como evasivas e coercitivas, não sendo, portanto, eficazes para o processo de aprendizagem dos discentes.

Por último, Melo (2018) destaca a necessidade de uma formação docente mais qualificada, no sentido de os professores serem oportunizados a adquirir conhecimentos no campo da deficiência e, mais especificamente, da DI para que possam compreender a necessidade de serem empregados mecanismos de mediação de uma forma planejada.

Os estudos analisados nesta última categoria revelaram que existe uma maior concentração de investigações das estratégias de mediação do professor no contexto da SRM. No entanto, também esclareceram a necessidade da implementação de uma mediação planejada em sala de aula, já que esse fator foi pontuado como eficaz no processo de aprendizagem do estudante com DI por todos os estudos analisados nesta seção, seja no contexto da sala de aula comum ou SRM. Outro ponto destacado por algumas das pesquisas mencionadas é o acompanhamento colaborativo como meio de os professores realizarem uma reflexão acerca das estratégias de mediação utilizadas – favorecendo as mudanças nas estratégias quando necessário – as quais repercutem diretamente na aprendizagem do estudante com DI.

As pesquisas analisadas contribuíram para situarmos nosso objeto de estudo, embora, conforme mencionado nesta pesquisa, elas evidenciaram algumas lacunas ao correlacionar as categorias estratégias de mediação; produção textual e deficiência intelectual. Uma das lacunas observadas e que pretendemos destacar na nossa pesquisa será a descrição das estratégias de mediação utilizadas pelas participantes da pesquisa a partir do acompanhamento colaborativo pela pesquisadora, como forma de proporcionarmos momentos de reflexão acerca das estratégias mediadoras junto aos estudantes com DI em situação específica de produção textual.

2.2 Aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual a partir dos fundamentos da perspectiva histórico-cultural

Nesta seção, reportamo-nos à aprendizagem e ao desenvolvimento de estudantes com DI à luz da perspectiva histórico-cultural disseminada por Vigotsky (1991) e seus seguidores, como Rego (1995) e Oliveira (2018).

A escolha pela perspectiva histórico-cultural deu-se, principalmente, por ser uma abordagem que compreende a pessoa como uma síntese do meio social e das relações que mantém com o mundo material e concreto (ROCHA, 2013). Além dessa concepção de constituição do sujeito, o qual rompe com práticas individualistas, também entendemos que a compreensão da abordagem vigotskyana, acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da pessoa com DI, sempre esteve bem à frente das concepções divulgadas em seu tempo, visto que já existia a compreensão da necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas para atender os estudantes com deficiência de um modo eficaz dentro do mesmo ambiente dos discentes sem deficiência. Portanto, o referencial elencado constitui-se uma base teórica fundamental para a discussão da temática apresentada nesta pesquisa, pois pesquisamos estratégias de mediação de professores de turmas que incluem estudantes com DI.

A abordagem histórico-cultural surge no início do século XX como uma maneira alternativa de “[...] entender a origem e evolução do psiquismo humano, as relações entre indivíduo e sociedade e, como consequência, um modo diferente de entender a educação [...]” (REGO, 1995, p. 92).

Desse modo, Rego (1995) enfatiza que a concepção vigotskyana foi inspirada pelo materialismo dialético, de modo que considera a constituição humana uma construção que se dá pela experiência histórica e sobretudo cultural. Cabe ressaltarmos que uma vez que não concorda com o determinismo cultural, a influência sofrida pelo meio social não é uma influência parcial, e, sim, recíproca, pois acreditava que, na medida em que o homem transforma, também é transformado pelas relações sociais.

Nas palavras de Palangana (2015), o autor percebeu a necessidade de estudar o comportamento humano como resultado da sua inserção histórica e social, assim rompeu completamente com as abordagens ambientalistas e nativistas que dicotomizavam o inato e o adquirido.

Nesse contexto, na concepção de Vigotsky (1991), não existe uma complementação entre ambos (inato e adquirido), e, sim, uma interação dialética que resulta na rejeição de concepções, as quais se utilizavam de demarcações temporais para descrever o desenvolvimento humano como universal. Para Vigotsky (1991), as demarcações temporais devem se restringir à infância, adolescência e vida adulta. A partir dessa nova compreensão de sujeito, o teórico em ênfase tem como pressuposto que

[...] as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta (REGO, 1995, p. 94).

Vários estudiosos da abordagem vigotskyana (REGO, 1995; PALANGANA, 2015; BAQUERO, 2014) concluíram que a principal tese dele é a questão que envolve a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Vigotsky (1991) compreendia que essa relação ainda não havia sido analisada e estudada por bases teóricas adequadas, e, por que motivo, do ponto de vista metodológico, ainda existiam assuntos a serem reanalisados de maneira crítica para que tentasse sanar as contradições apresentadas pelas teorias vigentes até então.

Na tentativa de compreender a relação pautada entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotsky (1991) englobou as concepções que discutem essa temática em três grandes grupos.

No primeiro grupo estavam os teóricos que compreendiam o desenvolvimento como fator resultante da maturação orgânica, de modo que não existiria uma dependência da aprendizagem, pois para esses teóricos o aprendizado é um processo externo que não influencia avanços no desenvolvimento, já que “ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento ao invés de fornecer um impulso para modificar seu curso” (VIGOTSKY, 1991, p. 53).

A segunda concepção teórica compreende, principalmente, os behavioristas ou comportamentalistas que entendem a aprendizagem como desenvolvimento. Quanto a essa concepção, Palangana (2015) ressalta que, para esse grupo de teóricos, o desenvolvimento é o resultado da acumulação de respostas aprendidas.

No terceiro grupo estão os teóricos que representam os psicólogos gestaltistas e na tentativa de superar as abordagens anteriores combina ambas, de modo que desenvolvimento e aprendizagem são compreendidos como processos independentes, mas que sofrem influência mútua. Koffka é citado por Vigotsky (1991) como um representante dessa abordagem, na qual “[...] o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes e interligados: a maturação que depende do sistema nervoso; e o aprendizado, que é em si mesmo um processo de desenvolvimento” (PALANGANA, 2015, p.133).

Em contrapartida, para Vigotsky (1991), a estrutura fisiológica que é inerente ao ser humano não produz o sujeito humano, pois este não consegue se constituir humano se não estiver incluído em um ambiente social. Assim, aprendizagem e desenvolvimento são fenômenos que se distinguem entre si e são interdependentes. Rego (1995) complementa essa abordagem informando que o desenvolvimento humano mantém relação direta com o contexto sociocultural, no qual a pessoa está incluída.

Assim, a abordagem vigotskyana distingue duas linhas de constituição humana, a saber: os processos elementares, cuja origem é biológica; e as funções psicológicas superiores, cuja origem é social e cultural. As questões biológicas não são ignoradas, mas só são predominantes nos primeiros meses de vida, visto que a dimensão social é que fornece os instrumentos e os símbolos para mediar a relação com o mundo exterior. Portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são exclusividade humana, depende da aprendizagem que é realizada na interação com outros sujeitos da mesma espécie. Essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento é ampliada por Vigotsky (1991) a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por meio da qual ele enfatiza as dimensões relacionadas à aprendizagem escolar.

Tais dimensões foram identificadas por Vigotsky (1991) em dois níveis específicos: o nível de desenvolvimento real também chamado de efetivo e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real está relacionado às conquistas já consolidadas pela criança. Enquanto o nível de desenvolvimento potencial está relacionado aos problemas que a criança pode solucionar com a colaboração de um adulto ou de uma criança mais experiente. Rego (1995) afirma que este último nível representa, de maneira mais precisa, o desenvolvimento mental da criança.

O espaço existente entre o que a criança consegue realizar com autonomia e aquilo que é capaz de realizar em sistema de colaboração com pessoas mais experientes foi descrito como ZDP. Em outras palavras, Baquero (2014, p. 71) expõe que

[...] a zona de desenvolvimento proximal é uma noção que busca explicar o desenvolvimento dos processos do tipo superior, aqueles constituídos na atividade intersubjetiva semioticamente mediada, que entram em ressonância, segundo a redação do autor, com os processos de desenvolvimento internos, gerando aprendizados ou processos que não sugiram fora dessa relação.

Assim, ao comparar-se duas crianças com relação à capacidade do desenvolvimento potencial, as diferenças estarão delimitadas pela qualidade de experiências sociais que ambas tiveram a oportunidade de vivenciar.

Em síntese, Rego (1995) argumenta que a ZDP representa as funções que ainda não amadureceram, mas que estão passando pelo processo de maturação. A ZDP, por sua vez, é construída pelo aprendizado, já que a criança passa a operar processos do desenvolvimento que não seriam possíveis sem a colaboração externa. A autora também salienta a importância pedagógica que a teoria vigotskyana incorporou ao longo dos anos da sua divulgação, uma vez que – ao tomar conhecimento das conquistas da criança, em termos de aprendizagem e em termos do que está em vias de consolidação – podem ser elaboradas estratégias que auxiliem na concretização dessas aprendizagens e que ajudem a compreender que existirão atividades, as quais, mesmo em colaboração com pessoas mais experientes, a criança ainda não será capaz de realizar, pois, embora aprendizagem e desenvolvimento mantenham relação, não acontecem ao mesmo tempo.

Vigotsky (1991) ressalta ainda que, com a compreensão da ZDP, pode ser questionado o entendimento do papel da imitação para a aprendizagem, uma vez que esta foi compreendida como um ato puramente mecânico por concepções divergentes da vigotskyana. O autor enfatizado não considera a imitação um ato mecânico porque, para ele, a criança só consegue imitar o que está no seu campo de desenvolvimento e, portanto, pode ser capaz de imitar inúmeras ações, as quais podem, inclusive, ultrapassar seus limites de capacidade. Dessa forma, exige que

numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Este fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da

relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. Uma consequência direta é a mudança nas conclusões que podem ser tiradas dos testes diagnósticos (VIGOTSKY, 1991, p.59).

Em contrapartida, os testes para diagnosticar o desenvolvimento mental sugeriam que o ensino da escola deveria ser pautado no desenvolvimento já consolidado e não no que estava em vias de consolidação. Esse tipo de pensamento fundamentou, por muitos anos, o ensino direcionado aos estudantes com deficiência intelectual. O modo de compreender a aprendizagem desses estudantes estava pautado nas limitações provenientes da deficiência e não nas possibilidades que poderiam ser disponibilizadas a eles.

Vigotsky (1983) reforça que esse tipo de concepção enfatizava a deficiência e não as vias alternativas que poderiam ser desenvolvidas para que os estudantes com deficiência pudessem acessar o conhecimento. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2018) aponta que o desenvolvimento das crianças com DI pode ser garantido por meio da aprendizagem dos signos da cultura que foram construídos historicamente pelos homens. Esses mediadores, por sua vez, auxiliam numa atuação mais complexa na sociedade.

Em seu texto sobre *Los problemas fundamentales de la defectología*, Vigotsky (1983) destaca que as crianças que apresentam deficiência⁶ não são menos desenvolvidas que uma criança a qual não apresenta deficiência, apenas desenvolve-se de outra maneira. Assim, o autor critica veementemente as concepções que realizam mensuração com a finalidade de comparar o desenvolvimento intelectual de crianças com e sem deficiência. Diante do exposto, Coelho (2018, p. 842) esclarece que,

segundo Vigotsky, a questão não é quantitativa, já que a constituição física ou sensorial diferenciada por si só não estabelece formas de desenvolvimento quantitativamente diferentes. Para o autor, no desenvolvimento atípico vão ocorrer processos que, ancorados na cultura e na história, possibilitam compreender a diversidade humana de desenvolvimento.

Na perspectiva da defectología vigotskyana, a criança com deficiência apresenta uma condição que traduz certas limitações de ordem social, uma vez que não nega a existência da deficiência, mas, em contrapartida, defende a ideia de que uma condição limitada gera um potencial desafiador, o qual tem por objetivo suprir a

⁶ Originalmente o teórico utiliza o termo defeito para referir-se à deficiência.

limitação apresentada. Esse tipo de situação foi descrito por Vigotsky (1983) como movimento compensatório.

Por meio do movimento compensatório, a pessoa com deficiência se apropria dos instrumentos culturais por vias alternativas, denominadas pelo teórico como caminhos indiretos⁷. O movimento compensatório, por sua vez, ganha sustentação na teoria vigotskyana na medida em que Vigotsky (1983) defende a ideia de que, na pessoa com deficiência, torna-se mais aparente a divergência entre o desenvolvimento natural e o cultural, sendo defendida uma educação pautada nos caminhos indiretos do desenvolvimento, já que as vias naturais apresentam limitações. Diante do exposto, acreditamos que nossa proposta atende a essa perspectiva, já que os professores participantes da pesquisa tiveram a oportunidade de refletir sobre as estratégias de mediação que utilizam em sala de aula, as quais podem ser convertidas em caminhos indiretos para que os estudantes com DI possam acessar os conhecimentos acerca da produção textual.

Vigotsky (1983) contrapõem-se à educação tradicional, a qual compreende a deficiência como algo que resulta em não desenvolvimento, e demonstra, por meio dos seus estudos da defectología, que a deficiência 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” (VIGOTSKY, 2011, p. 869). Esse aspecto esclarece que o autor parte da tese de que só é possível compensar uma deficiência pela esfera do desenvolvimento cultural.

Como o autor centraliza o fator social na sua teoria, ele buscou elaborar uma educação voltada para a coletividade, pois compreendia que toda função psicológica superior se desenvolve, inicialmente, pela coletividade e caminha para o individual. Sierra e Facci (2011) compreendem que, nesse momento, a educação passa a ter a função de formar um novo homem, em que suas potencialidades poderão ser desenvolvidas, independentemente de apresentar uma deficiência ou não. As autoras afirmam ainda que

a defesa vigotskyana centra-se na possibilidade de educação das pessoas comprometidas pela deficiência, mas não com foco somente na reabilitação ou não da educação profissional, que, até então, vigorava na sociedade; sua

⁷ O exemplo mais clássico citado sobre o termo caminhos indiretos é o da criança que, ao ser solicitada a realizar um cálculo matemático, não apresentando ainda habilidade para realizá-lo mentalmente, utiliza os dedos das mãos para realizar a operação solicitada.

proposta concentrava-se no desenvolvimento de capacidades de forma a possibilitar que essas pessoas possam pensar e agir de modo consciente e planejado, ao enfrentar desafios impostos pela sociedade, fazendo compensações ou supercompensações das áreas ou funções afetadas, partindo do que se tinha íntegro (SIERRA; FACCI, 2011, p. 133).

Nesse contexto, todo o processo educativo deve destacar a “validez social”, ou seja, o planejamento pedagógico deve focar em atividades que resultem em uma conquista social para a pessoa com deficiência, por meio de outras vias de acessar o conhecimento historicamente construído. Percebemos, nessa orientação, uma referência à flexibilização do currículo para que a escola possa atender às especificidades dos estudantes, já que a heterogeneidade é inerente a um grupo de estudantes, independentemente de apresentarem deficiência ou não.

O contexto social ganha destaque na teoria vigotskyana na medida em que o teórico considera que não existe diferença entre o desenvolvimento de uma criança com e sem deficiência, pois o ambiente será o fator propulsor ou não do desenvolvimento. Ou seja, as mediações vivenciadas impulsionarão ou não a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento (BARROCO, 2007).

Tanto para Vigotsky (1983) quanto para seus estudiosos (SIERRA; FACCI, 2011), a deficiência ocasiona uma situação biológica que dificulta algumas funções psicológicas superiores, tais como o pensamento abstrato, no caso da pessoa com DI. No entanto, esses teóricos também compreendem a necessidade de esses estudantes estarem incluídos no mesmo ambiente escolar que os sem deficiência, para que possam também se beneficiar dos conhecimentos culturalmente construídos, já que esses autores não negam as questões de ordem biológica, mas compreendem a DI como uma questão de ordem social.

Os estudantes com DI precisam ser provocados quanto ao desenvolvimento, uma vez que Vigotsky (1991) compreende que as formas superiores de conduta se desenvolvem a partir do momento no qual a pessoa precisa fazer uso delas. O ensino pode impulsionar seu desenvolvimento na medida em que propõe atividades com tal objetivo.

Oliveira (2018) aponta o papel da escola como decisivo, já que as funções psicológicas superiores não são inatas, e, sim, construídas por meio das mediações. A autora sugere ainda que, se quisermos romper com as práticas pedagógicas que reforçam as limitações impostas pela deficiência, devemos assumir a perspectiva humanizadora e histórica, pois

várias pesquisas, na área da deficiência intelectual, vêm demonstrando que os limites estão muito mais localizados nas concepções individualistas de deficiência, na proposta pedagógica e na organização política da escola e do sistema educacional do que na deficiência intelectual. As evidências apontam para uma escola que tenta apenas se ajustar a presença de escolares até então ausentes, como aqueles com deficiência intelectual, mas sem uma mudança radical em suas práticas e na gestão da escola (OLIVEIRA, 2018, p. 46).

Percebemos que a autora mencionada defende a ideia de que realizar a matrícula de estudantes com deficiência no ensino regular não é suficiente, é necessário que ocorram mudanças efetivas na organização das práticas pedagógicas da escola. Nesse mesmo sentido, Sierra e Facci (2011) alegam que o período escolar exercerá função importante na aprendizagem dos estudantes com DI, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas podem auxiliar na organização do movimento compensatório por meio do uso de ferramentas intelectuais e materiais, e, como ainda veremos nesta tese, o uso dessas ferramentas pode ser facilitado pela mediação, uma vez que desenvolve vias alternativas de acessar o conhecimento.

Ainda com relação ao papel desempenhado pela instituição escolar, Vigotsky (1991) informa que tem a função primordial de desenvolver nos estudantes os conceitos científicos que são distintos dos conceitos espontâneos ou cotidianos. Quanto a esses conceitos, Rego (1995) explica que os conceitos cotidianos estão relacionados aos conhecimentos construídos ao longo da vida por meio das experiências sociais, enquanto os conceitos científicos são aqueles sistematizados pela escola. Embora seja realizada uma distinção entre ambos, essa autora explica que estes fazem parte de um processo único, o qual figura como o desenvolvimento da formação de conceitos.

Rego (1995) ressalta ainda que a formação de conceitos envolve as informações recebidas do meio exterior e uma intensa atividade mental. Portanto, a formação dos conceitos, seja em pessoas com ou sem deficiência intelectual, não se dá por meio da repetição, mas a partir de um ensino que seja desafiador, pois “[...] o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas, principalmente, do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás seu ponto de chegada” (REGO, 1995, p. 79).

A formação de conceitos contempla diretamente o processo metacognitivo por envolver operações que exigem do indivíduo consciência e controle deliberado (REGO, 1995). Diante dessa compreensão, a autora entende que o aprendizado escolar exerce papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas

superiores por coincidir com o período no qual elas estão em processo de amadurecimento.

Dessa forma, quando uma criança que apresenta deficiência, ou não, fica impedida de ter acesso à escola, conseqüentemente ela foi impedida de se apropriar dos conceitos científicos e, portanto, da construção das funções psicológicas superiores. No entanto, apenas frequentar a escola não resulta nessa construção, porque “o acesso a esse saber dependerá, entre outros fatores de ordem social, política e econômica, da qualidade do ensino oferecido” (REGO, 1995, p.105).

A qualidade do ensino discutido por Vigotsky (1991) está diretamente relacionada a dar condições para promover avanços no desenvolvimento do estudante, atuando, assim, na sua ZDP, pois, dessa maneira, serão estimulados processos internos que constituirão novas aprendizagens.

Rego (1995, p.109), inspirada nas ideias vigotskianas acerca da função da escola, explica que, estando a aprendizagem intrinsecamente ligada às relações sociais estabelecidas, é fundamental a mediação de pessoas mais experientes para acessar o conhecimento. No entanto, enfatiza a necessidade da internalização dos conhecimentos acessados por meio da mediação, pois essa internalização implica na “[...] transformação dos processos externos (concretizados nas atividades entre as pessoas), em um processo intrapsicológico (onde a atividade é reconstruída internamente)”.

Nessa perspectiva, o conhecimento é algo sempre construído com o outro, nunca de forma isolada, já que o desenvolvimento segue o percurso do social para o individual, sendo, portanto, imprescindível a intervenção do professor para que as trocas de experiências contribuam para a aprendizagem e para o desenvolvimento individual do estudante. Vigotsky (1991) também considera as interações criança/criança como fator colaborador da aprendizagem, mas ressalta que o papel de mediador primordial é do professor, já que ele considera esse profissional o elemento mediador das interações das crianças com o conhecimento historicamente construído.

No cotidiano da escola, é de responsabilidade do professor a atuação na ZDP, uma vez que essa atuação deve ser organizada e planejada com objetivo de tornar o conhecimento acessível para todos os estudantes, respeitando, assim, suas individualidades de aprendizagem.

Diante da exposição, consideramos que, para o professor desenvolver efetivamente sua função de elemento mediador entre o estudante e os objetos do conhecimento, é necessário que compreenda como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento do seu estudante e qual tipo de ensino resulta em aprendizagem. A partir da apropriação desses conhecimentos, é possível planejar estratégias de mediação capazes de promover o acesso ao conhecimento.

Observada a relevância da mediação no processo de aprendizagem do estudante com e sem deficiência intelectual, passamos a discorrer sobre os aspectos teóricos que dão sustentação a esta tese acerca da mediação pedagógica

2.3 A mediação pedagógica: do controle à autorregulação

Após a explanação acerca da Teoria Sócio-histórica, pretendemos, neste tópico, desenvolver, de maneira mais específica, a temática da mediação. Para tanto, nosso embasamento teórico estará amparado principalmente por Vigotsky (1991); Díaz *et al.* (1996) e Passerino (2005).

Na teoria vigotskyana, a mediação desempenha papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) que são as funções tipicamente humanas. Conforme relatado anteriormente, Vigotsky (1991) buscou identificar como se desenvolvem as FPS por meio da interação social que foi considerada pelo teórico como propulsora dessas funções, avaliando que estas não são uma evolução das funções elementares.

No entanto, as relações sujeito-objeto não ocorrem de maneira direta, e sim mediada. Nesse panorama, Paixão (2018, p.27) explica que “a mediação cria no homem as possibilidades de apropriação da realidade, da cultura, que não é compreendida numa relação direta entre homem, signo e realidade”.

A autora explica ainda que o homem age sobre a natureza por meio dos mediadores externos, nomeados por Vigotsky (1991) de instrumentos e signos. Para esse teórico, os instrumentos são ferramentas que fazem a mediação com a cultura e são classificados como físicos e simbólicos.

Passerino (2005) explica que os instrumentos físicos têm a função de servir como condutor da influência humana sobre o objeto, sendo externos e orientados. Enquanto os instrumentos simbólicos ou signos são estímulos que podem ser naturais

ou artificiais, os quais possuem significado e são considerados os mediadores da atividade humana.

Em síntese, a autora citada considera a mediação como um processo de intervenção, de um elemento externo, que ocorre na relação sujeito-objeto. Complementando essa concepção, Passerino (2005) indica que todos os Processos Psicológicos Superiores (PPS) são mediados e que, portanto, “[...] incorporam à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos” (VIGOTSKY, 2001, p.161).

Diante do exposto, compreendemos que podemos verificar a internalização da mediação ao realizarmos mentalmente um procedimento que, anteriormente, foi realizado com o auxílio de signos. Werstsch (1998 *apud* PASSERINO, 2005) destaca que a internalização representa o controle sobre os signos externos e não uma cópia ou pura imitação. Nessa mesma perspectiva, Vigotsky (1991) já enfatizava que a internalização não pode ser considerada um processo de cópia e imitação por ser um processo composto por várias transformações, uma vez que, por meio dela, a pessoa reconstrói internamente uma atividade externa. Quanto a esse evento, citamos o seguinte exemplo:

Consideramos a operação de soma numa criança pequena. Esta operação é possível, nesse estágio, pelo uso de instrumentos externos (os dedos ou outro material para contagem), na medida em que essa operação é internalizada, esses signos externos são progressivamente substituídos por signos internos (ou seja, representações mentais de objetos) (PASSERINO, 2005, p.44).

Consonante essa concepção, Smolka (2017) considera a internalização um processo contrário às ideias naturalistas e inatistas, já que se trata de um processo de desenvolvimento de aprendizagem humana, no qual a pessoa incorpora para si a cultura das suas interações sociais. A autora compreende ainda que o processo de internalização ocorre de fora para dentro, passando a ideia de transformação e ressignificação.

Essa concepção, por sua vez, está em total acordo com as ideias de Vigotsky (1991), uma vez que, para ele, a transmissão cultural tem papel relevante não apenas por proporcionar o acesso aos artefatos e práticas sociais, mas também por garantir o contato com as situações nas quais estes poderão ser utilizados.

Amparada na concepção vigotskyana, Passerino (2005) explana que a mediação é uma característica típica da cognição humana e que está diretamente relacionada às internalizações das atividades e comportamentos adquiridos não apenas por meio do processo sócio-histórico, mas também cultural. Nesse contexto,

a mediação inclui o uso de ferramentas e de signos dentro de um contexto social. A combinação do uso desses instrumentos, chamados de mediação ou mediadores, possibilita o desenvolvimento dos PPS num processo que passa do social (inter) para o individual (intra) pela internalização (PASSERINO, 2005, p.49).

Desse modo, os PPS são oriundos do processo de internalização que perpassa os níveis de controle⁸, autocontrole e autorregulação. Conforme citado, o processo de regulação apresenta diferentes níveis. Segundo Díaz *et al.* (1996), no autocontrole, o sujeito realiza uma ação seguindo as ordens de um tutor internalizado; e na autorregulação, o sujeito é o seu próprio tutor, adaptando, no entanto, a sequência da ação a ser realizada conforme a exigência do contexto.

Passerino (2005, p. 50) acrescenta que a capacidade autorreguladora ocorre entre uma pessoa mais experiente e uma menos experiente e enfatiza que “na auto-regulação, a conduta do sujeito segue um plano projetado pelo próprio sujeito, adaptando-se flexivelmente a fim de cumprir com os objetivos que ele mesmo formulou”. Ou seja, a pessoa internalizou uma ação, antes mediada pelo outro. E nesse aspecto, Díaz *et al.* (1996) enfatizam que as capacidades autorreguladoras dependerão da qualidade das interações sociais.

Embora Kopp (1982) tenha apresentado o desenvolvimento da autorregulação por meio de quatro etapas, não as descrevemos, nesta pesquisa, por considerarmos as duas críticas formuladas a esse trabalho por Díaz *et al.* (1996). A primeira crítica está relacionada ao fato de que, para esse teórico, não existe uma distinção qualitativa entre as capacidades de autocontrole e autorregulação. A segunda crítica diz respeito ao fato de o teórico em questão não ter explicado como se dá a passagem do autocontrole para a autorregulação.

Consideramos os estágios da ZDP⁹ descritos por Gallimore e Tharp (1996, p. 179) cujo trabalho está em consonância com a teoria vigotskyana, a qual,

⁸ Posteriormente, vemos que o nível classificado como controle foi acrescentado por Passerino (2005) pelo fato de o seu trabalho ter sido desenvolvido especificamente com pessoas com deficiência, de modo que nem todas elas iniciam no nível de autocontrole.

⁹ Os estágios da ZDP fazem parte do processo de autorregulação.

conseqüentemente, embasa nosso trabalho. Esses autores afirmam que “o ensino consiste em dar assistência ao desempenho do estudante em seu movimento pela zona de desenvolvimento proximal”.

Em síntese, os autores concordam que a função do ensino é dar suporte para que o estudante progrida da regulação social para a autorregulação. Nas palavras de Gallimore e Tharp (1996), de forma gradual, esse discente passa a exigir menos assistência de uma pessoa mais experiente, de modo que a ZDP representa o percurso do desempenho assistido para o não assistido.

A necessidade de ampliação da temática da ZDP dá-se pela estreita relação que esta mantém com os PPS, uma vez que eles ocorrem na ZDP e por considerarmos que, no âmbito educacional, o professor deverá organizar atividades que afetem a ZDP para que, dessa forma, os estudantes possam caminhar para o processo de autorregulação, resultando no nível de desenvolvimento real (NDR). Quanto a essa afirmativa, Moll (1996, p. 52) sinaliza que

O papel da escola é criar contextos sociais para interação que promovam o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos sujeitos, pois, é pelo domínio das ferramentas de representação e comunicação, que os sujeitos adquirem capacidade e meios para uma atividade intelectual superior.

Assim, segundo Gallimore e Tharp (1996), a ZDP desenvolve-se por meio de quatro estágios específicos, os quais apresentamos na sequência.

No estágio I, o desempenho é assistido por uma pessoa mais experiente que fará a regulação externa das tarefas a serem realizadas. Embora a compreensão da criança seja limitada, apresentará progresso nesse aspecto por meio das conversações que ocorrem durante a realização de uma dada tarefa.

Quanto a esse estágio, Passerino (2005) explica que, no trabalho desenvolvido por Santarosa (2001), o papel desempenhado pelo mediador é bem mais detalhado e, para tanto, essa autora subdivide o estágio I considerando o tipo de suporte dado ao estudante, de modo que

no Suporte Intenso o sujeito solicita ou precisa de uma ajuda maior que é oferecida pelo mediador na forma de explicações e/ou demonstrações que sirvam como modelo da ação. Já no Suporte Moderado a intervenção do mediador é mais indireta, com questionamentos e reflexões promovidas sobre o que o sujeito já conhece. Por último, no Suporte Suave o mediador realizará um suporte ‘distante’ apenas com dica (PASSERINO, 2005, p.54).

Desse modo, compreendemos que, à medida que a criança depende menos da regulação do outro, o suporte na mediação vai se tornando menos intenso.

Assim, ao passo que ela assume a própria assistência no desempenho de uma tarefa a ser realizada, a criança progride para o estágio II, no qual o desempenho é autoassistido.

Nesse estágio, embora o processo de mediação não tenha sido ainda concretamente internalizado, a criança passa a ter uma participação mais ativa na resolução das tarefas, podendo, inclusive, realizar essa resolução sem a ajuda externa. O controle da realização da tarefa ocorre por meio do discurso autodirigido. A partir do momento que ela passa a guiar seu comportamento utilizando o discurso autodirigido, passa a transitar para o próximo estágio, sendo o controle transferido do adulto para a criança.

No estágio III, o desempenho é desenvolvido e automatizado, de modo que se trata de um estágio no qual a criança não depende mais da ajuda de uma pessoa mais experiente para realizar determinadas operações cognitivas, uma vez que não mais se encontra na ZDP, e, sim, no NDR. Quanto a esse aspecto, Tharp e Gallimore (1996, p.181) afirmam que “não há mais necessidade de assistência do adulto, ou de auto-assistência. É nesse momento que o auxílio insistente de outras pessoas se torna intrusivo e irritante”. Portanto, nesse estágio, a mediação já se encontra interiorizada.

No estágio IV, ocorre a desautomatização do desempenho, ocasionando um retorno à ZDP para que possa agregar novas aprendizagens relacionadas a uma dada operação cognitiva. Assim, Passerino (2005, p. 53) explica que, nesse estágio, “encontramos a desautomatização e o retorno à ZDP num processo de ‘recursividade vertical’, ou seja, num retorno para a ZDP não no mesmo ponto, mas num nível superior”. Trata-se, pois, de um desenvolvimento que ocorre em espiral.

O retorno à ZDP ocorre porque, embora a criança tenha interiorizado as mediações externas, dominando, portanto, estratégias cognitivas, não necessariamente deverá recorrer única e exclusivamente às mediações interiorizadas. Poderão, porventura, solicitar ajuda externa às pessoas mais experientes. Gallimore e Tharp (1996) relatam que esse processo ocorre até mesmo em pessoas adultas.

Díaz *et al.* (1996) asseveram que, ao ser postulado um estágio final para que uma pessoa alcance a capacidade autorreguladora, demonstra-se um momento muito relevante para o desenvolvimento, visto que, a partir desse ponto, a criança passa a apresentar uma nova organização interna, pois o uso dos sinais externos

passa a fazer parte dessa organização interna. Os autores acrescentam ainda que os sinais externos criam “[...] uma nova forma de funcionamento no mundo, um novo nível de organização comportamental que se tornou possível com a ajuda de sinais externos e de mediadores” (DÍAZ *et al.*, 1996, p.130).

Por meio das ideias até aqui expostas, fica compreensível que o processo evolutivo da capacidade autorreguladora é, na concepção vigotskyana, um processo social e culturalmente determinado. E, assim, conforme explicitado nesta tese, a qualidade do ambiente social no qual a criança está inserida interfere diretamente na aquisição dessa capacidade.

Nesse contexto, torna-se evidente o papel do professor enquanto mediador na relação estudante-objeto de aprendizagem, já que será o responsável por oferecer atividades, as quais auxiliam os estudantes na sua ZDP, uma vez que, segundo Passadero e Alonso-Tapia (2014, p. 17), a autorregulação faz referência às estratégias de aprendizagem que são ativadas durante a resolução de uma determinada tarefa com o intuito de atingir êxito na mesma.

Portanto, os autores compreendem como fundamental o papel da mediação social, pois “[...] sin la intervención de los adultos-mediación social- el niño no desarrollaría el habla privada que es pré-requisito para el desarrollo de la autorregulación”. Ou seja, por meio da internalização do sentido das palavras do adulto, a criança passa a se autorregular por meio do diálogo autodirigido, assim como a mediação social permite vários processos cognitivos e metacognitivos que auxiliam na conquista da autorregulação.

Dada a importância da linguagem como mediadora e como fator fundamental na internalização, Passerino (2005), baseada nos estudos de Díaz *et al.* (1996), destaca quatro categorias, por meio das quais a criança vai se apropriando da regulação social.

(1) Uso de elogios e expressões de ânimo; (2) perguntas conceituais, que são perguntas que não podem ser respondidas apenas utilizando a percepção imediata, mas precisa utilizar algum tipo de representação mental da tarefa ou dos objetivos da tarefa; (3) expressões de renúncias diretas, são pedidos do tipo ‘agora, você me mostra como fazer’, nas quais o sujeito mais experiente passa o controle para o menos experiente, mas utiliza a linguagem para auxiliá-lo na resolução da tarefa e pode dar algum suporte físico para o menos experiente; e por último (4) separação física, na qual o mais experiente não participa da resolução da atividade, apenas como observador (PASSERINO, 2005, p. 54).

Diante dessa citação, a autora conclui que a ZDP tem como principal característica o fato de ser social, dada a construção do conhecimento ocorrer por meio da interação com o outro.

Na sequência, apresentamos as categorias de mediação sugeridas por Passerino (2005) durante a interação social.

2.3.1 Categorias de mediação: professor (mediador) – estudante – objeto de aprendizagem

Pretendemos, neste subtópico, explicar as categorias de mediação a priori, as quais serão utilizadas no nosso respectivo trabalho. São categorias descritas por Passerino (2005) em seus estudos, os quais tiveram como objetivo observar os processos de interação social que emergiram durante a mediação de pessoas com autismo em Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nesse âmbito, a autora também buscou identificar as ações mediadoras que se apresentaram como mais eficientes no desenvolvimento cognitivo das pessoas que participaram da sua pesquisa.

Tal como Lopes (2012, p. 63), que também buscou aparato teórico em Passerino (2005), assumimos no presente trabalho o conceito de mediação como um processo de “[...] intervenção, interferência de um sujeito ou entidade entre sujeitos ou grupos com o objetivo de atingir metas, ocorrendo no ambiente educacional, dentro de um contexto de reflexão entre o estudante, o mediador (professor) e o objeto”. Portanto, nesse tipo de situação, os autores compreendem a interação como um tipo de mediação.

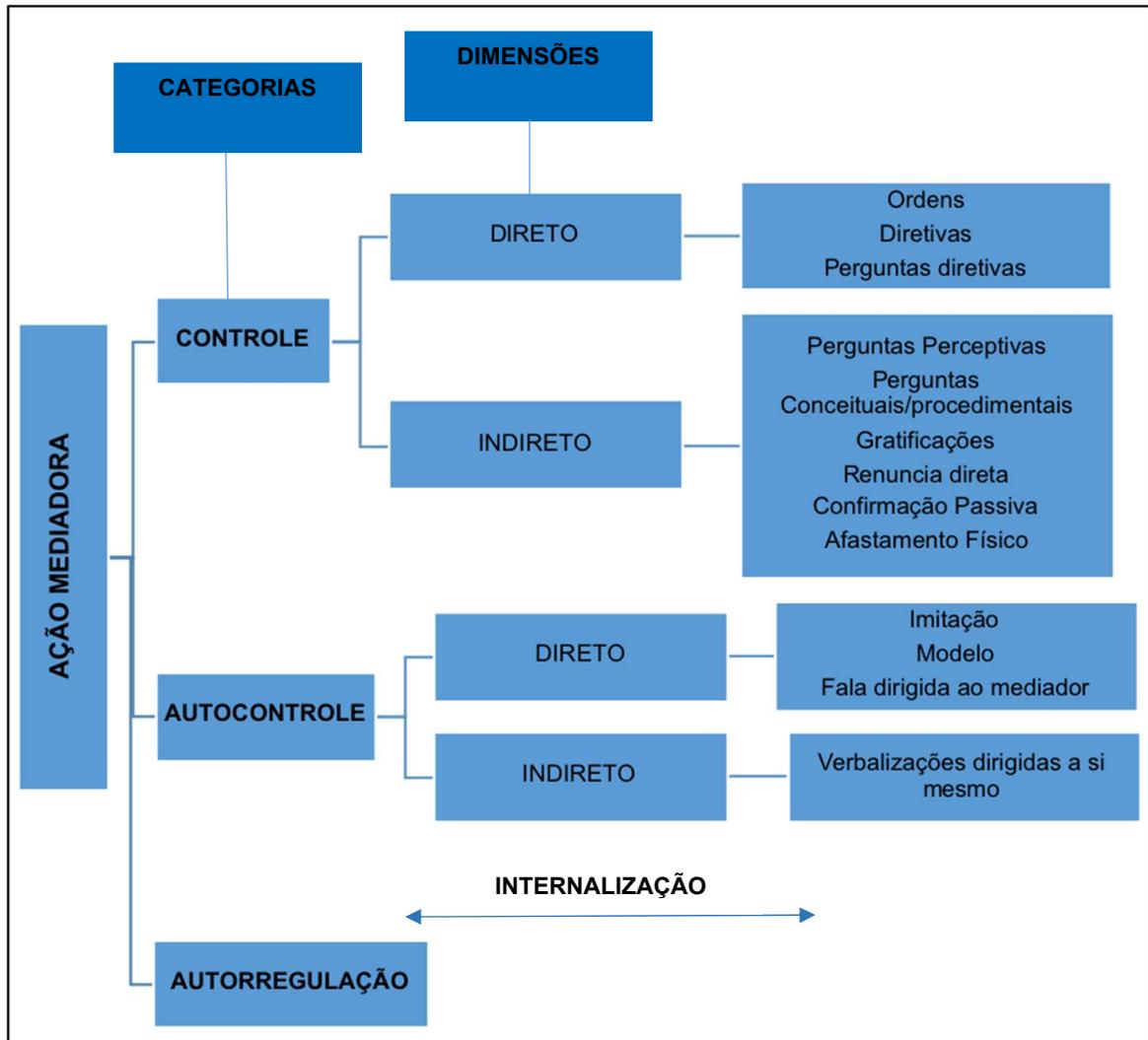
Os autores mencionados, ao discorrerem sobre a mediação no contexto pedagógico, indicam que o papel do professor mediador é fornecer subsídio para que o estudante, além de se apropriar do conhecimento, também conquiste sua autonomia no processo de aprendizagem. Desse modo, o professor, ao assumir o papel de mediador, precisa considerar, no seu planejamento, “[...] aspectos organizacionais, de conteúdo, assim como metodologias e estratégias de ensino que permitam desenvolver um processo de mediação adaptado aos estudantes e suas necessidades” (PASSERINO *et al.*, 2008, p. 431).

Passerino *et al.* (2008) explicam ainda que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudiosos da Teoria Sócio-histórica é acompanhar como se dá o processo de internalização da mediação, e, pensando nestas circunstâncias, sugeriu

a divisão desse processo em três momentos distintos: controle, autocontrole e autorregulação. A própria autora e seus estudiosos (LIMA, 2010; LOPES, 2012; SCHUWARZ, 2015) enfatizam que a internalização da mediação ocorre entre o autocontrole e a autorregulação.

A figura 1 demonstra as categorias sugeridas por Passerino (2005).

Figura 1 – Categorias de mediação



Fonte: Elaborada pela autora, baseada no modelo de Passerino (2005).

Quanto às categorias apresentadas, Passerino (2005, p. 147) ressalta que

No estudo original de Díaz *et al* (1993) as categorias foram obtidas a partir de pesquisas empíricas que envolveram a observação de mães e crianças na resolução de uma tarefa específica, e centraram-se em duas categorias principais: autocontrole e autorregulação. Porém, consideramos importante no nosso estudo incluir a categoria de controle, pois nem todos os nossos sujeitos poderiam partir do autocontrole e, portanto, precisávamos de critérios para estudar as três etapas.

Nessa perspectiva, esclarecemos que também consideramos as três etapas elegidas pela autora. Passerino (2005) também enfatiza o acréscimo das dimensões direto e indireto para que pudesse ser ampliado o estudo original (DÍAZ *et al.*, 1996). As dimensões ampliadas pela referida autora levam em consideração o suporte oferecido ao estudante durante a mediação. Na sequência, descrevemos cada categoria apresentada na figura 1.

1 Controle: é realizado por uma pessoa mais experiente, sendo externo ao sujeito. Pode ocorrer de maneira direta e indireta, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de mediação: controle direto e indireto (MEDIADOR)

Controle direto	
Ordens	É utilizado o imperativo para dar a ordem
Diretivas	São consideradas ordens mais suaves pelo uso do verbo no plural
Perguntas diretivas	São perguntas com uma ordem implícita
Controle indireto	
Perguntas perceptivas	O mediador faz uma pergunta à pessoa menos experiente e cuja resposta está no campo visual de ambas
Perguntas conceituais/ Procedimentais	São perguntas cujas respostas exigem a representação mental de regras ou objetivos de ação
Gratificações	Quando ocorre o enaltecimento das respostas dadas pela pessoa menos experiente
Renúncia direta	O mediador permite que a pessoa menos experiente resolva a situação proposta sem o seu auxílio
Confirmação passiva	O mediador responde às questões a ele direcionadas, confirmando ou não a ação da pessoa menos experiente
Afastamento físico	O mediador apenas observa a pessoa menos experiente e realiza intervenções em caso de necessidade, mas o controle da resolução da tarefa está sob a responsabilidade do estudante

Fonte: Elaborado pela autora com base em Passerino (2005)

Do ponto de vista do estudante, Passerino *et al.* (2008) e Lopes (2012) asseveram que o controle também ocorre de maneira direta e indireta, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de mediação: controle direto e indireto (ESTUDANTE)

Controle direto	
Imitação	Imita uma ação da qual participou com a mediação de uma pessoa mais experiente
Respostas verbais	A pessoa menos experiente responde a uma pergunta do mediador
Solicitação de ajuda	A pessoa menos experiente afirma que não sabe fazer a tarefa solicitada e aguarda a ajuda do mediador
Controle indireto	
Perguntas orientadas	A pessoa menos experiente faz perguntas direcionadas ao mediador
Respostas verbais	Respostas direcionadas a pessoas que não estão assumindo o papel de mediador. Pode ser uma resposta conceitual ou perceptiva.
Verbalizações independentes	Verbalizações relacionadas à tarefa realizada

Fonte: Elaborado pela autora com base em Passerino *et al* (2008) e Lopes (2012)

A categoria do autocontrole, conforme explicado nesta tese, está relacionada à realização de uma ação na qual a pessoa menos experiente segue os comandos de um tutor internalizado. O autocontrole ocorre de maneira direta e indireta, de acordo com a apresentação no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de mediação: autocontrole (ESTUDANTE)

Autocontrole direto	
Imitação direta	Repete uma ação tal qual realizada pelo mediador
Modelo	Ação baseada na imitação, mas agregando novos elementos
Fala dirigida ao mediador	Verbaliza de maneira antecipada à ação a ser realizada, esperando a confirmação do mediador
Autocontrole indireto	
Fala dirigida a si mesmo	Fala direcionada a si mesmo

Fonte: Elaborado pela autora com base em Passerino *et al* (2008) e Lopes (2012)

Quanto à categoria do autocontrole, Passerino (2005, p.149) acrescenta que se trata de “[...] uma ação esperada obedecendo a um tutor internalizado. Ou seja, a figura do sujeito mais experiente que era real e externo no processo anterior, agora é interna, mas ainda existe como um outro sujeito”.

A última categoria apresentada pelos autores é a autorregulação a qual não pode ser observada de maneira direta, já que “[...] ocorre internamente ao sujeito, considerando-se que o estudante está nessa categoria quando possui a capacidade de organizar, planejar e executar ações sem a intervenção de nenhum mediador

externo” (SCHWARZ, 2015, p. 26). Quanto a esse aspecto, Lopes (2012) acrescenta que, nessa etapa, o signo da mediação se transforma em conceito.

Para Passerino *et al.* (2008), a principal diferenciação entre autocontrole e autorregulação é a capacidade adquirida pela pessoa menos experiente no processo de mediação de planejar e traçar objetivos que podem ser adaptados conforme as diversas realidades do contexto.

Lopes (2012) explica que a mediação é compreendida como uma “estrutura de ação conjunta”, a qual ocorre na ZDP por meio da interação professor e estudante (no caso específico da nossa pesquisa) onde cada um assume responsabilidades específicas e apresenta competências diferenciadas. Dessa forma, a autora sugere que, no campo da educação, a mediação ocorre por meio da tríade professor-estudante-objeto de aprendizagem segundo as descrições abaixo.

O professor exerce função primordial como mediador, visto que, na sala de aula, ele é a pessoa com mais experiência, além de ser o responsável legal pelo processo de ensino e aprendizagem. Passerino *et al.* (2008) explicam que a interação social professor-estudante constitui mecanismo de mediação visando sempre à autonomia do estudante. No entanto, para que o professor exerça a função de mediador, é necessário que tenha se apropriado do objeto de aprendizagem, uma vez que ele é “responsável pela seleção e/ou construção do objeto de aprendizagem que servirá de base para o processo de construção de conhecimento do aluno” (LOPES, 2012, p. 70). Portanto, antes de apresentar o objeto de aprendizagem ao estudante, o professor deve ter se apropriado dele, uma vez que, por meio dessa apropriação, é possível prever questionamentos e prováveis dificuldades que serão apresentadas pelos estudantes.

Diante do exposto, consideramos que a preocupação central deste subtópico foi apresentar e discutir possibilidades de mediação durante a interação social professor-estudante-objeto de aprendizagem. A necessidade de uma fundamentação acerca de estratégias de mediação dá-se pelo fato de ser do nosso interesse investigar quais estratégias de mediação são utilizadas por professores da sala de aula comum junto a estudantes com DI em situação de produção textual.

Na sequência, discutimos alguns aspectos que envolvem o objeto de aprendizagem foco da nossa pesquisa, a produção de textos escritos na escola.

2.4 Produção de textos escritos na perspectiva do letramento: como desenvolver essa prática na escola?

Este subtópico se propõe a refletir sobre questões relacionadas à produção de textos escritos na escola numa perspectiva do letramento, e, para tanto, discutimos acerca dos conhecimentos que os estudantes precisam se apropriar para se tornarem escritores e produtores de textos, bem como também abordamos as estratégias que podem ser desenvolvidas pelos professores como meio de mediar esse processo. Diante disso, buscamos aparato teórico em autores como Soares (2021, 2001, 1999); Lima (2021); Barros (2012); Silva e Melo (2007).

A produção textual é uma atividade presente em diversas ocasiões do nosso cotidiano e deve ter seu ensino sistematizado pela escola, uma vez que essa instituição é legalmente responsável pela sistematização dos conhecimentos prévios dos estudantes. No entanto, quanto a esse aspecto, Silva e Melo (2007) apontam a necessidade de se refletir sobre como a prática da produção textual vem sendo desenvolvida na escola e como articulá-la às práticas vivenciadas fora da escola. Os autores apontam como uma possível solução a possibilidade de a escola simular práticas de produção textual que se assemelham às experienciadas fora desse espaço.

Ainda com relação a esse aspecto, Soares (1999) esclarece que não há um erro na sistematização do conhecimento por parte da escola, mas, por outro lado, essa instituição deve repensar o modo como vem escolarizando os conhecimentos acerca da produção textual. E, nessa perspectiva, Soares (2021, p. 33) defende que “é indiscutível que o texto é o eixo central das atividades de letramento. Então, como desenvolver habilidades de usos sociais da escrita a não ser lendo e interpretando e escrevendo textos?”. Assim como a autora, compreendemos o texto como o meio a partir do qual conseguimos concretizar a característica comunicativa da língua.

Ressaltamos que, no presente trabalho, assumimos, amparadas em Soares (2021, 2001), a “inseparabilidade” dos processos de alfabetização e letramento e, conseqüentemente, dos processos de apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e da apropriação das habilidades textuais, já que a aprendizagem da escrita não acontece por etapas que demarquem um momento para a apropriação do sistema de escrita alfabética e outro momento para o uso social e efetivo da escrita.

A autora compreende que, embora a apropriação da escrita alfabética represente para a criança uma maior possibilidade de interação no sentido de ela fazer o uso social da língua escrita, isso não significa que crianças não alfabéticas não possam escrever e produzir textos, uma vez que defende que, quando a criança se encontra em turmas do ciclo de alfabetização¹⁰, inicialmente aprende a escrever textos para, posteriormente, se tornar produtora de textos que envolvem aspectos mais relacionados ao seu processo de letramento.

Diante do exposto, é importante que seja esclarecida a distinção que Soares (2021, p. 262) faz entre os termos escrever textos e produzir textos. A escrita destes envolve situações típicas do ambiente escolar, e o seu produto (texto escrito) é considerado pela autora como “[...] um gênero textual escolar, em que o contexto é a sala de aula, o destinatário é a/o professora/or e o objetivo é a aprendizagem de escrever textos, não propriamente de produzir textos”. Enquanto a produção de textos envolve situações que se assimilam a “[...] situações que ocorrem também fora do ambiente escolar [...]”. São textos produzidos em um contexto real [...] com objetivos específicos e ‘leitores’ definidos, ainda que imaginários”.

Ao realizar a distinção entre os termos escrever e produzir textos não significa que haja predomínio de um sobre o outro. Soares (2021) reconhece ambos os procedimentos como favoráveis ao desenvolvimento das habilidades propícias à escrita e produção de textos, mas alerta que o professor não deve esperar que ocorram situações reais para contextualizar a produção de textos, e sim criar situações que sejam semelhantes a situações da vida real.

Desse contexto, o uso da escrita na escola deve ser baseado na concepção da

aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. Assim, no quadro dessa nova concepção de língua, a prática de uso da escrita na escola é considerada como sendo, fundamentalmente, a instituição de situações de enunciação em que a expressão escrita se aprende como a alternativa possível ou mais adequada para atingir um objetivo ou necessidade ou desejo de interação com um interlocutor ou interlocutores claramente identificados (SOARES, 2001, p. 68).

¹⁰ Embora nossa pesquisa não tenha sido realizada no Ciclo de Alfabetização, essa discussão torna-se fundamental, visto que dois dos três participantes informantes não tinham ainda consolidado a apropriação do SEA.

No entanto, para que a interlocução com um leitor ocorra verdadeiramente, é necessário criar situações semelhantes às situações vivenciadas fora do ambiente escolar, e, nesse aspecto, Melo e Silva (2007) coadunam com Soares (1999), quando argumentam que as experiências de produção de texto descontextualizadas, as quais, muitas vezes, são proporcionadas no ambiente escolar, fazem com que os estudantes aprendam a usar a escrita, mas, em contrapartida, não se apropriam da função interativa da escrita. Parece-nos claro, então, que, no contexto escolar, muitas vezes, a escrita não é utilizada como meio de interação, e o professor é a figura que, na maioria das vezes, representa o destinatário dos textos escritos.

Diante desse contexto, Soares (2001) explica ser necessário que o estudante se aproprie da escrita em seu uso social, ou seja, como forma de interlocução e atividade discursiva, mas também deve ser envolvido em situações pedagógicas, as quais sejam propícias a outras aprendizagens que também são necessárias à escrita e à produção de textos, tais como:

[...] distinguir o texto oral do texto escrito, percebendo as especificidades e peculiaridades deste; precisa aprender a estruturar adequadamente seu texto escrito, atendendo ainda às características de cada gênero, de cada portador de texto, precisa aprender a controlar as possibilidades de apreensão do sentido do texto pelo pretendido leitor (o que dependerá, entre outros fatores, de sua capacidade de prever o nível de conhecimento que esse leitor tem do assunto, previsão que determinará o grau de informatividade que deve dar ao texto [...]); apropriar-se dos recursos de coesão próprios do texto escrito, precisa aprender as convenções da organização do texto na página etc. (SOARES, 2001, p.70).

Seguindo essa mesma concepção, Silva e Melo (2007) reiteram que a escrita, por ser interativa, sempre tem uma finalidade e um interlocutor, seja a intenção explícita ou implícita. A intenção e o destinatário repercutirão diretamente na escolha do gênero e do suporte textual, e esse tipo de escolha, por sua vez, está relacionado ao desenvolvimento das habilidades metatextuais, as quais

Dizem respeito a nossa capacidade, na hora de produzir textos escritos, de decidirmos sobre o gênero a ser escrito, de respeitarmos a 'estrutura' e o léxico próprios para aquele gênero, levando em conta quem será nosso interlocutor e quais são nossos objetivos (MORAIS, 2019, p. 49).

As habilidades textuais, por sua vez, são desenvolvidas a partir da ação pedagógica focada nesse objetivo. Nessa esteira, Soares (2001) sugere ações específicas, tais como, exercício de estruturação do texto, uso de recursos de coesão, controle da informatividade, ou seja, atividades que auxiliem a aprendizagem de produzir textos.

Quanto à prática do professor relacionada à produção textual, Lima (2021) explica que as pesquisas com foco no trabalho escolar com a escrita, como as realizadas por Barros (2012), revelam que, embora os professores confirmem ao texto lugar de importância na aprendizagem, não, necessariamente, efetivam mudanças relacionadas a esse trabalho em sala de aula. No entanto, a não mudança em algumas situações está relacionada ao como fazer. Frente a esse tipo de situação, a autora argumenta que

Em muitos casos, o professor está plenamente convencido de que deve trabalhar a escrita na perspectiva do texto, mas esse convencimento não logrou operar nenhuma significativa alteração em sua prática cotidiana, ou porque ele ainda não encontrou caminhos que o levem a essa nova prática, ou porque não dispõe de condições favoráveis para operacionalizar uma mudança, ou mesmo porque não se sente encorajado a enfrentar as consequências que qualquer mudança dessa natureza implica (mais investimento e tempo em estudos e pesquisas, novos riscos, novos medos, resistência e críticas de várias fontes etc.) (LIMA, 2021, p.14).

Conforme o argumento da autora mencionada, compreendemos que, muitas vezes, o professor até tenta inovar suas perspectivas relacionadas ao trabalho com a produção textual. No entanto, o caminho a ser percorrido exige um processo de mudanças que envolve desde fatores profissionais até fatores relacionados à formação inicial e continuada, assim como também os saberes da experiência.

Diante desse desafio, Lima (2021) aponta alguns caminhos que podem ser seguidos pelos professores de modo a desenvolverem o trabalho com a produção textual no espaço escolar. O primeiro passo é tratar o texto como processo e não como produto para que os estudantes possam compreender que a escrita de um texto atende a uma demanda social. O segundo passo é esclarecer, para os estudantes, as condições nas quais o texto deve ser produzido, de tal modo que o discente tenha a possibilidade de fazer suas escolhas considerando as circunstâncias de enunciação.

Lima (2021, p. 26) explica que a escolha dessas circunstâncias pode ser subsidiada pelos seguintes questionamentos: “Quais os propósitos a serem alcançados pelo texto? [...] Para quem o texto vai ser escrito? [...] Se prevê que o texto circula em que esfera? Em que suporte? Em que gênero?”.

O terceiro passo é selecionar e tratar adequadamente os temas sobre os quais os estudantes devem escrever. Esse aspecto do trabalho com a produção textual diz respeito ao fato de que o professor deve auxiliar o estudante a adquirir ou ampliar seus conhecimentos acerca da temática que será abordada na produção textual para que

antes de escrever sobre algum tema, o aluno possa ter uma visão mais aprofundada sobre esse tema, conversar e discutir sobre ele, para que, naturalmente, como resultado de seu processo de amadurecimento pessoal, possa escolher um ponto de vista seu, e expressar sua própria voz, quando da escrita do texto (LIMA, 2021, p. 27).

O quarto passo sugerido pela autora é propiciar a oportunidade de o texto ser escrito seguindo as etapas do planejamento, escrita da primeira versão, revisão e reescrita. O quinto passo que o professor pode seguir é abordar questões referentes à textualidade e à materialidade do texto. Nesse aspecto, Lima (2021) ressalta que isso não deve significar a supremacia da gramática durante a escrita, mas que também não podemos negar a sua importância durante a produção textual.

O sexto passo mencionado por Lima (2021) sugere que os professores devem oportunizar aos estudantes a escrita de diversos gêneros textuais, mas devem atentar ao fato de a quantidade não garantir um trabalho eficaz, necessitando, portanto, atentar para a qualidade como esse trabalho será realizado.

Por fim, a autora sugere que o estudante deve ser levado a refletir sobre o processo de produção textual, uma vez que a construção de conhecimentos sobre a habilidade de escrever textos advém da vivência de práticas que promovam a interação com a escrita.

Conforme o exposto até o momento, consideramos que a produção textual no espaço escolar deve ser revestida por uma situação comunicativa real para que tenha significado para o estudante, assim como esses mesmos textos devem servir como suporte para a seleção de aspectos textuais a serem abordados nas situações de ensino, considerando não somente os aspectos normativos, mas também os aspectos relacionados à textualidade. Assim, a mediação pedagógica deve permitir ao discente uma reflexão sobre a produção escrita com o intuito de desenvolver a autonomia escritora.

Na sequência, apresentamos como os documentos legais tratam a produção de textos escritos na escola nos anos iniciais do EF.

2.4.1 Eixo produção de textos escritos: o que dizem os documentos oficiais?

Temos como objetivo, para este subtópico, discutir acerca da produção de textos escritos, tendo como suporte teórico os documentos oficiais que orientam essa prática nos anos iniciais do EF na rede municipal de Fortaleza, Ceará.

Desse modo, utilizamos como suporte o documento nacional Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017); os documentos estaduais e que também são utilizados como orientadores da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará: Proposta Curricular de Língua Portuguesa – PCLP (CEARÁ, 2014) e o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (CEARÁ, 2019).

A PCLP (CEARÁ, 2014) toma como embasamento teórico a concepção de Schenwly *et al.* (2004), na qual os estudantes precisam compreender que existem semelhanças e diferenças entre os textos orais e escritos, bem como todo e qualquer texto deve trazer em si uma intenção comunicativa, de modo que o ensino deve ser realizado a partir de agrupamentos¹¹ de gêneros textuais, segundo cada ano escolar. Ainda de acordo com o autor mencionado, a interação no âmbito escolar deveria se dar, fundamentalmente, por meio dos gêneros textuais.

A PCLP (CEARÁ, 2014) divide o ensino da Língua Portuguesa (LP), nos anos iniciais, por eixos, sendo eles: oralidade; sistema de escrita e ortografia; produção de textos escritos; leitura. Especificamente com relação ao eixo de produção de textos escritos, propõe que

desde o primeiro ano do ensino fundamental, as crianças devem produzir textos, com apoio do/a professor/a, ainda que não dominem o princípio alfabético. A expectativa é que, ao final do quinto ano, as crianças possam escrever, de forma autônoma, em dupla ou individualmente, gêneros dos agrupamentos narrar, expor, argumentar e descrever ações (CEARÁ, 2014, p. 49).

A produção de textos escritos, por sua vez, deve estar baseada em situações planejadas e sistematizadas com adequações para cada ano escolar. Essas produções devem ainda permitir que o estudante possa refletir sobre os aspectos linguísticos, textuais e normativos. Pretende-se, a partir dessas atividades, que a produção de textos escritos seja posta como objeto de aprendizagem para que os estudantes consigam desenvolver a autonomia escritora.

Tal como os autores abordados no subtópico anterior (SOARES 2021, 2001, 1999; LIMA, 2021; BARROS, 2012; SILVA; MELO, 2007), a presente proposta curricular orienta que os professores devem planejar as situações de produção de textos com base em eventos do cotidiano do estudante, fato esse que não descarta a

¹¹ O referido autor compreende que os gêneros textuais podem ser agrupados de acordo com alguns critérios, dentre os quais destaca a função que cada um exerce na sociedade.

possibilidade de o professor planejar também em situações não experienciadas pelo estudante, desde que fique clara a finalidade da atividade.

Nessa perspectiva, a PCLP (CEARÁ, 2014, p. 50) propõe o desenvolvimento de habilidades baseadas em quatro objetivos, a saber: “[...] planejar a produção do texto com base na situação de comunicação; redigir o texto monitorando sua adequação à situação de comunicação; revisar o texto monitorando sua adequação ao sistema de escrita e ortografia; revisar a produção de textos escritos”.

Os objetivos mencionados colaboram para que os estudantes desenvolvam a capacidade de planejar e refletir sobre a própria escrita, bem como para que adequem a produção escrita à situação comunicativa, considerando também seus leitores. Ao adquirir condições de refletir sobre a própria escrita, o estudante se torna capaz de selecionar aspectos como o tipo de linguagem que deverá utilizar em cada situação comunicativa, os recursos gráficos e quais informações devem compor o texto.

Assim, a PCLP (CEARÁ, 2014) explica que um texto escrito precisa cumprir com sua função e objetivos sociais e, portanto, deve ter coesão e coerência, assim como deve apresentar os aspectos linguísticos-textuais pertencentes a cada gênero textual, embora alguns aspectos sejam comuns a mais de um gênero, como é o caso da unidade temática.

Embora a PCLP (CEARÁ, 2014) exponha o esquema textual próprio de cada gênero textual, também esclarece que a aquisição das habilidades necessárias à produção textual, conforme o gênero solicitado, é progressiva, de modo que,

nesta proposta curricular, progressão da capacidade de escrever está organizada de tal modo que se inicia com o aluno tendo o/a professor/a como escriba, passa pela reescrita, com suas próprias palavras, a partir dos originais, atingindo a criação de textos em dupla ou individualmente. Evidentemente, tal progressão é modulada pela complexidade dos agrupamentos, dos gêneros e do tamanho do texto (CEARÁ, 2014, p.51).

Percebemos, nessa orientação da proposta em análise, a ausência de orientação para a possibilidade da produção de textos escritos de modo coletivo. Julgamos esse tipo de produção importante para a formação escritora do estudante com base no que foi relatado por Ferreira V. (2013, p.86), ou seja, que esse tipo de situação de produção textual oferece ao estudante a oportunidade de manter interações estudante/estudante e estudante/professor, “[...] que podem favorecer

aprendizagens importantes acerca das estratégias para a produção de textos, possibilitando o desenvolvimento de novos saberes por meio da reflexão sobre seu próprio discurso”.

Nesse sentido, compreendemos que teria sido fundamental a orientação também para a possibilidade de produção textual coletiva, uma vez que esse tipo de situação pedagógica proporciona ao estudante a aprendizagem da negociação argumentação e defesa do seu ponto de vista (FERREIRA V., 2013).

Com relação ao DCRC (CEARÁ, 2019), ele traz, em sua proposta, a concepção de que o texto é considerado referência para o ensino e aprendizagem da língua materna e, assim como na PCLP (CEARÁ, 2014), considera o referencial teórico acerca do agrupamento dos gêneros textuais. Nessa esteira, o DCRC (CEARÁ, 2019, p.184) aponta que é fundamental que se obtenham conhecimentos sobre “[...] a estrutura, a textualização como são importantes os conhecimentos sobre o contexto de produção (quando, onde, por quem e por quê?), o conteúdo temático (o que foi dito?) entre outros elementos”.

O documento referenciado enfatiza ainda que, em acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), é importante ampliar o conceito de texto, uma vez que juntamente à análise linguística aborda também a semiótica, considerando, assim, a existência de textos multissemióticos e multimidiáticos.

Nesse documento, a Língua Portuguesa possui trezentos e noventa e cinco habilidades agrupadas em dez competências, em que três estão diretamente relacionadas à produção textual escrita. São elas:

[...] 2- Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação na vida social; [...] 3- Produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias [...]; 7- Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias (CEARÁ, 2019, p.184).

O DCRC (CEARÁ, 2019) divide o ensino da LP em quatro práticas específicas: leitura; produção de textos; oralidade e análise linguística/semiótica. Quanto à prática de produção de textos, o referido documento relata que

a prática de linguagem/ Eixo de produção escrita compreende a interação e a autoria (individual e coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico. Nela/ Nele, também há seis dimensões bem definidas: condições de produção do texto, dialogia e relação entre os textos, alimentação temática, construção de textualidade, aspectos notacionais e gramáticos e estratégias de produção (CEARÁ, 2019, p.187).

Observamos, nessa orientação, que, tal como na PCLP (CEARÁ, 2014), as práticas de produção de texto devem ser planejadas e sistematizadas, além de contemplarem uma reflexão sobre a língua. A produção de textos escritos deve ainda englobar o planejamento, escrita, revisão e reescrita. Um fato que nos chama atenção quanto às orientações relacionadas a esse tipo de prática é que, segundo o documento referenciado, a produção textual deve iniciar com o planejamento do estudante e terminar com a correção do professor.

No entanto, não expõe qual o objetivo dessa correção e como deve ser realizada (quais aspectos devem ser considerados). Nesse contexto, referenciamos Leal (2008) quando a autora expressa compreender o fato de que, quando o estudante escreve um texto, ele, conseqüentemente, aguarda um posicionamento do professor com relação ao texto produzido. No entanto, quando esse posicionamento se transforma em silêncio ou em um visto com algumas marcações no texto do estudante, entende-se que esse texto não cumpriu a sua função comunicativa, e o professor destituiu esse estudante de manter consigo uma interação real.

Assim, a autora mencionada declara que o FIM escrito em algumas produções infantis denuncia que “[...] ao contrário de significar para seu leitor que o texto ali se encerra, pode estar sinalizando para um outro lado da questão, isto é, sabendo que não há respostas possíveis, ali tudo se fecha [...] não há espaço para diálogo” (LEAL, 2008, p. 55).

Dessa forma, a maneira como foi realizada a orientação no DCRC (CEARÁ, 2019), ou seja, que a produção textual inicia com o planejamento do estudante e é finalizada com a correção do professor, contradiz o posicionamento assumido de que o texto é uma construção de sentido por meio do qual o escritor mantém uma comunicação com seu leitor, uma vez que a finalidade dessa produção será a correção pelo professor.

No tocante à BNCC (BRASIL, 2017), é importante destacarmos que, tal como nos documentos anteriores (já que serviu como base para o DCRC), o ensino da LP está dividido também em eixos e mais especificamente em quatro eixos distintos: oralidade; leitura/escuta; produção de textos e análise linguística/semiótica.

Quanto ao ensino da LP, o documento assume uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, de forma que a “[...] a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de

interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes na sociedade” (BRASIL, 2017, p. 67).

Novamente, temos o texto como unidade básica de ensino e, de acordo com a perspectiva assumida, o texto sempre estará relacionado ao seu contexto de produção. Uma ampliação trazida pela BNCC (BRASIL, 2017) com relação à produção de texto é a abordagem das práticas de linguagem mais contemporâneas, como as que podem ser acessadas por meio da cultura digital, no entanto, o documento não privilegia o manuscrito ou o digital, apenas aborda a importância de ambos para a formação escritora do estudante dos anos iniciais do EF. Nesse contexto, o eixo da produção de textos do documento em análise “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p. 76).

Ainda de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), a produção de textos é uma atividade sociointeracional, na qual o diálogo com o outro é o resultado dessa atividade e, em nenhuma etapa do ensino, deve ser compreendida como uma atividade burocrática, e, sim, como uma atividade que envolve as práticas sociais da linguagem. Assim como os demais documentos, este também assevera que a produção de textos deve contemplar o planejamento; revisão; reescrita e edição de textos.

Quanto às práticas de produção de textos, o documento cita seis dimensões que estão inter-relacionadas (BRASIL, 2017, p. 77-78):

- Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos;
- Dialogicidade e relação entre os textos;
- Manutenção temática;
- Textualidade;
- Utilização dos aspectos notacionais e gramaticais;
- Desenvolvimento de estratégias de produção.

Ressaltamos que, na dimensão de desenvolvimento de estratégias de produção de textos, está inclusa a capacidade que o estudante deve desenvolver para utilizar software de edição de texto, de imagem e áudio, dando destaque, portanto, aos recursos tecnológicos.

Apesar das considerações, devemos com relação à BNCC (BRASIL, 2017) realizar alguns destaques que merecem atenção por serem considerados retrocessos quando se trata de um documento que tem a função de direcionar os demais documentos que regem a educação. Inicialmente, destacamos a redução do ciclo de alfabetização aos dois primeiros anos do EF. Crítica que se sustenta no seguinte argumento

Não há na 'Base' qualquer objetivo explícito de promoção da consciência fonológica e tampouco se encontra a prescrição do ensino das letras ou sequer a exploração de palavras estáveis como nomes próprios, uma prática já bastante consolidada nas salas que atendem crianças de quatro e cinco anos (MORAIS, 2020, p. 5).

Ou seja, o referido documento não oportuniza às crianças da Educação Infantil o direito de compreender as propriedades do SEA, o que será realizado somente nos dois anos subsequentes. Morais (2020) com base nos estudos de Jacomini, Santos e Barros (2019) expõe ainda que a Base não discute de forma articulada os termos alfabetização e letramento e conceitua a escrita alfabética como um código já que, para esse documento, no processo de alfabetização, é necessário que “[...] os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/ leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras)” (BRASIL, 2017, p.89).

Observamos, portanto, que se por um lado a BNCC cite a necessidade de práticas de letramento para a aprendizagem do estudante, mesmo que não o discuta, por outro lado, reduz a escrita alfabética a um código, não reconhecendo, portanto, que se trata de um sistema notacional. Inclusive, ao pesquisar os termos sistema notacional no documento da Base, a pesquisa não encontra nenhum resultado.

Especificamente com relação à prática de produção textos escritos, a versão do documento de 2017 é a que mais enfatiza essa prática de acordo com estudo minucioso realizado por Morais (2020), no entanto, identificamos que em turmas do 3º ao 5º ano é priorizada a produção colaborativa, tendo assim, pouco investimento nas produções textuais de maneira individual, assim como também visualizamos que o documento em análise delimita os gêneros a serem trabalhados a cada ano escolar.

Os três documentos mencionados no decorrer do texto estão inseridos em um contexto histórico da educação brasileira. A PCLP (CEARÁ, 2014) surgiu no

âmbito das atividades do PAIC e do PAIC +5, baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF. O DCRC (CEARÁ, 2019) surge em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), não como um currículo, e, sim, como um instrumento norteador para o professor, no intuito de assegurar uma educação de qualidade para todos.

A BNCC (BRASIL, 2017) foi homologada em 2017 como um consenso sobre o que os estudantes entre 0 e 14 anos de idade devem aprender até o término de cada ano escolar. Esse documento, por sua vez, está fundamentado na Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1997), Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e no Plano Nacional de Educação (2014).

No âmbito organizacional, os três documentos oficiais aqui analisados estão divididos por eixos, no entanto, essa divisão é apenas uma questão facilitadora para que o leitor melhor visualize as habilidades embutidas em cada campo do conhecimento, a saber: oralidade, leitura e escrita. Compreendemos, pois, que esses três aspectos da LP estão totalmente interligados durante uma situação didática de sala de aula.

Ainda com relação aos documentos referenciados, observou-se que os documentos apontam o texto como unidade de trabalho, de modo que esse trabalho deve ser planejado e sistematizado, assim como deve considerar as etapas fundamentais para uma produção textual. Com unanimidade, os três documentos argumentam que, mesmo os estudantes que ainda não se apropriaram do sistema de escrita alfabética devem participar das práticas sociais e escolares da produção de textos escritos.

3 O CAMINHO INVESTIGATIVO: A REFLEXÃO DA AÇÃO

Muitos são os caminhos. Não existe o certo ou o errado, e sim àquele que nos oferece as melhores possibilidades (NEIDYANA OLIVEIRA)

O presente capítulo apresenta o caminho percorrido ao longo desta pesquisa que está respaldada na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação na perspectiva colaborativa.

A escolha pela pesquisa-ação colaborativa deu-se por considerarmos que esse tipo de abordagem é apropriado para responder aos objetivos da investigação, uma vez que pretendemos investigar as estratégias de mediação utilizadas pelo professor da sala de aula comum durante a produção textual de estudantes com DI, sendo, portanto, imprescindível termos o professor como colaborador, já que não o compreendemos como mero investigado, e, sim, como um profissional capaz de produzir conhecimento sobre o seu próprio fazer pedagógico (PIMENTA, 2005).

A pesquisa-ação colaborativa justifica-se ainda com base na concepção de Thiollent (2011) quando a compreende como fundamental para buscar uma tentativa de solução para um problema coletivo.

Nesse contexto, buscamos juntamente aos professores refletir sobre as estratégias de mediação empreendidas junto a estudantes com DI em contexto de produção textual. Outro fator que justifica nossa escolha é que a literatura (THIOLLENT, 2011; BALDISSERA, 2001; BARBIER, 1977) aponta seu caráter interventivo nas práticas docentes, uma vez que proporciona a reflexão-da-ação.

Por sua vez, a colaboração em pesquisa-ação é descrita por Baldissera (2001) como sendo o elemento desencadeador da reinvenção de uma prática docente a partir da pesquisa por possibilitar uma implicação entre o pesquisador acadêmico e professores (nessa situação específica).

A abordagem ora apresentada teve como subsídio teórico autores como Barbier (1977), Thiollent (2011), atrelados a estudos mais atuais no campo da pesquisa-ação colaborativa, como Pimenta (2005), Ibiapina (2008), Jesus (2015) e Baldissera (2001).

A seguir, discorreremos a respeito do campo epistemológico da pesquisa-ação na perspectiva colaborativa que fundamentou este estudo e, posteriormente,

apresentamos a escolha dos procedimentos que foram utilizados na pesquisa, assim como as formas de registro.

3.1 A pesquisa-ação colaborativa

Elencamos a pesquisa-ação colaborativa como meio de pesquisarmos as estratégias de mediação utilizadas por professores da sala de aula comum que favorecem a evolução da produção textual de estudantes com DI. Acreditamos no potencial da pesquisa-ação colaborativa para transformar as práticas desenvolvidas na instituição escolar e na capacidade desse tipo de investigação em possibilitar aos professores envolvidos a construção colaborativa de novos conhecimentos, a partir de uma reflexão crítica sobre a própria atuação, resultando em mudanças pedagógicas favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Conforme explica Ibiapina (2008), a pesquisa-ação é uma maneira de pesquisar na ação, visando à transformação de uma realidade e emancipação dos envolvidos nesse processo. Ainda segundo essa autora, quando a pesquisa-ação tem o propósito de modificar a realidade contextual de uma determinada escola em um ambiente permeado pela criticidade dos professores, deve, então, ser pautada em três condições primordiais, a saber: o objeto propulsor da pesquisa deve ser uma prática com possibilidade de passar por melhorias, assim como deve ser considerada a espiral sugerida pela autora (planejamento, ação, reflexão, nova ação) e ainda deve ser realizada de maneira colaborativa.

A intenção emancipatória da pesquisa-ação passou a conquistar espaço na década de 1980, a partir da dimensão política que esse tipo de investigação assume na formação docente. Ibiapina (2008) afirma que tanto a dimensão política quanto a característica emancipatória fizeram emergir desse processo um professor com capacidade transformadora sobre a sua realidade profissional conquistada por meio da reflexão crítica focada nos problemas enfrentados no seu cotidiano. No entanto, em contrapartida, a autora comenta que

Na visão de Carr e Kemmis (1988), entretanto, essa concepção não é hegemônica no contexto da pesquisa-ação, pois em geral, existem três modelos diferentes, que, por sua vez, originaram também distintas práticas por parte dos pesquisadores que investigam na ação, elas são: a técnica, a prática e a emancipatória. (IBIAPINA, 2008, p.10).

A diferença entre as práticas de pesquisa-ação pode ser observada inicialmente na posição assumida pelo pesquisador diante do grupo participante da pesquisa. Na pesquisa-ação técnica, existe um distanciamento muito marcante entre pesquisador e participantes; a posição do pesquisador é de avaliador. Na pesquisa-ação prática, o distanciamento é reduzido, mas as decisões não são tomadas no coletivo como meio de reflexão; e na pesquisa-ação emancipatória, as decisões são tomadas coletivamente e a relação entre pesquisador e participantes é de negociação.

Quanto à pesquisa-ação emancipatória, Ibiapina (2008, p.11) coloca-se da seguinte maneira

um dos princípios a considerar nessa prática de pesquisa, é investigar a própria ação educativa, nela intervindo. Dessa forma, tornam-se mais claros os elos que interligam o pensamento à atividade dos professores. Nesse processo, pesquisador e professores se tornam mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, fundamentados pela visão e compreensão crítica do que-fazer educativo.

Nesse contexto, o professor não é um mero investigado, embora seja colocado no centro da investigação, tem voz ativa em todas as etapas investigativas. Foi a partir dessa concepção que a pesquisa-ação conquistou espaço na educação com foco em promover intervenções que provoquem supostas melhorias na atuação dos professores.

A partir do momento no qual o docente passa a compartilhar com os pesquisadores seus saberes pedagógicos, a pesquisa não mais investiga o professor, e, sim, investiga com ele, de modo que esses profissionais se reconheçam verdadeiramente com capacidade de transformar o próprio contexto. Baseada nos princípios descritos por Kemmis (1987), Ibiapina (2008) sugere os aspectos em destaque para desenvolvermos pesquisas do tipo pesquisa-ação:

- a) pesquisadores e professores envolvidos devem conhecer todas as etapas da investigação;
- b) Realizar um levantamento de pessoas interessadas em participar da investigação proposta;
- c) ampliar o grupo de participantes conforme surjam mais pessoas interessadas em participar do grupo;

- d) promover ao grupo de participantes condições para que aprendam a trabalhar colaborativamente e a desenvolver ações visando à resolução da problemática enfrentada pelo grupo;
- e) desenvolver juntamente com o grupo um cronograma que possibilite uma reflexão, tendo como base os resultados já alcançados;
- f) organizar a pesquisa em ciclos que contemplem o planejamento, a observação e a reflexão da ação;
- g) respeitar o tempo dos participantes quanto ao tempo necessário para aprender a colaborar;
- h) manter o monitoramento dos dados coletados, visando sempre ao objeto da pesquisa;
- i) promover a interação dos participantes por meio de sessões de estudo e reflexão;
- j) permitir efetivamente a participação dos participantes em todas as etapas da investigação;
- k) o pesquisador deve se posicionar como parceiro de pesquisa a partir de diálogos, visando à troca de informações com os participantes;
- l) o pesquisador deverá compartilhar com os participantes seus registros para que, a partir de uma reflexão, tendo como base esses registros, possam sanar possíveis dúvidas sobre o processo investigativo;
- m) o compartilhamento dos registros também deixará o grupo consciente das ações que já foram desenvolvidas;
- n) ao término de cada etapa do estudo, o pesquisador deverá escrever sobre sua investigação, seja com o intuito de planejar ações, construir dados ou ainda para refletir sobre a pesquisa em andamento;
- o) ao compartilhar seus registros com os participantes, o pesquisador deverá proporcionar reflexões para que aqueles repensem práticas e atitudes pedagógicas;
- p) legitimar e validar o estudo realizado por meio de ações que divulguem a capacidade dos professores de pensar teoricamente sobre o seu fazer pedagógico;
- q) os objetivos da pesquisa não podem ser esquecidos ao longo do processo e, por esse motivo, devem ser revisitados a cada etapa do estudo.

Diante da exposição de princípios norteadores da pesquisa-ação, Ibiapina (2008) classifica esse tipo de pesquisa como uma prática social na qual o intuito primordial é melhorar ou modificar a maneira de compreendermos uma determinada realidade e as condições nas quais o trabalho dos professores é desenvolvido. No entanto, devemos esclarecer que a concepção defendida pela autora não pensa a prática sem um corpo teórico. Ambas devem estar entrelaçadas, de modo que a opção “[...] pela linha emancipatória significa considerar a pesquisa como instância não somente de intervenção e formação, mas também como procedimento de construção de saberes científicos” (IBIAPINA, 2008, p.16).

Em linhas gerais, pesquisador e professores trabalharão colaborativamente para transformar o ambiente escolar em um ambiente emancipatório. Portanto, a pesquisa-ação emancipatória só acontece quando ela é colaborativa, conseqüentemente são necessárias três condições para que isso ocorra, conforme citado por Ibiapina (2008), a saber: a colaboração, os círculos reflexivos e a coprodução.

A colaboração está diretamente relacionada às negociações existentes entre pesquisador e participantes, tanto com relação aos conflitos, quanto às ações mobilizadas pelo grupo em prol da resolução do problema. Os círculos-reflexivos, por sua vez, estão relacionados aos momentos de reflexão que deverão promover aos professores envolvidos a mudança de compreensão sobre concepções que permeiam seu trabalho pedagógico e que fazem parte de uma construção social.

Quanto à coprodução, ela está relacionada ao fato de compreendermos, enquanto pesquisador, que o professor, ao participar de uma pesquisa, não somente irá se apropriar do conhecimento acadêmico compartilhado pelo pesquisador como também é produtor de conhecimentos cientificamente validados. Nesse contexto, Ibiapina (2008, p. 19) acrescenta que, nessa linha de pesquisa,

[...] classificada como pesquisa-ação colaborativa, os partícipes são considerados como co-produtores da pesquisa. Nessa abordagem são amenizadas as dicotomias entre pesquisa e ação, entre teoria e prática, entre professor e pesquisador, já que todos esses elementos são considerados essenciais para o processo de construção de conhecimentos.

Nessa mesma conjuntura conceitual, Thiollent (2011) assegura que a pesquisa-ação é compatível com pesquisas nas quais pesquisadores e participantes estão envolvidos colaborativamente na resolução de um problema coletivo, já que o

autor destaca a pesquisa-ação como uma linha de pesquisa associada às formas de ação coletiva.

Quanto aos aspectos descritos por Thiollent (2011), para configurar uma pesquisa-ação, destacamos:

- 1) ampla interação entre pesquisador e participantes;
- 2) decisão coletiva sobre a ordem a ser seguida na resolução dos problemas elencados pelo grupo;
- 3) o objeto foco da investigação não são os participantes, e, sim, a situação contextual de desenvolvimento do fazer docente de cada um;
- 4) deve ter o objetivo de resolver uma situação-problema observada;
- 5) deve existir o acompanhamento tanto das decisões do grupo quanto das ações dos envolvidos no processo investigativo;
- 6) deve-se ter a pretensão de possibilitar a ampliação de conhecimentos tanto dos pesquisadores quanto dos participantes, ampliando também o nível de consciência dos envolvidos com relação à sua própria atuação.

Enfatizando o último aspecto mencionado por Thiollent (2011), Baldissera (2001) compreende ser necessário não apenas que seja mantida uma relação entre conhecimento e ação, pesquisador e participantes, mas que dessa interação possam emergir, além das ações, a ampliação do conhecimento elaborado pelo grupo e o nível de consciência dos participantes quanto à sua realidade. Será esse nível de consciência que permitirá aos participantes a capacidade para problematizar e analisar suas práticas.

Pensando no desenvolvimento profissional, surge a pesquisa-ação colaborativa, conforme assinalado por Burns (1999), por se tratar de uma metodologia alternativa, elaborada para auxiliar no desenvolvimento profissional e/ou aprimoramento de docentes em serviço ou ainda em formação. Nessa perspectiva, Souza (2016) argumenta que a pesquisa-ação colaborativa subsidia a formação dos professores por meio de ferramentas que objetivam melhorias no ensino, assim como a emancipação profissional desses docentes.

Pimenta (2005, p. 531), ao discorrer sobre uma pesquisa-ação colaborativa, a qual teve como foco a qualificação do ensino público e a formação de professores, argumenta que, ao utilizar a metodologia mencionada, esperava que

ocorressem mudanças pedagógicas que “[...] produzissem valorização do trabalho, crescimento profissional, desenvolvimento de uma cultura de análise e de práticas organizacionais participativas”.

Nesse contexto, tal como os autores mencionados, no decorrer deste texto, assumimos essa perspectiva metodológica, pensando na necessidade de refletirmos sobre estratégias concretas e contextuais, juntamente aos professores, que contribuam com a elaboração de estratégias de mediação que sejam propulsoras da produção textual de estudantes com DI.

Assim, reportamo-nos a autores como Pimenta (2005), Braun (2012), Jesus (2015) e Dantas (2019), os quais apontam a pesquisa-ação colaborativa como promissora para a formação de professores que atuam com estudantes com deficiência por apresentar uma característica interativa entre o pesquisador acadêmico e o professor. Quanto a esse aspecto da pesquisa-ação colaborativa, Braun (2012, p. 147) corrobora que

atualmente esse tipo de investigação tem assumido seu espaço, principalmente em questões sobre como possibilitar ao professor que está no cotidiano escolar adquirir, rever, melhorar suas práticas pedagógicas para ensinar aos alunos, independentemente de suas especificidades. Nesse contexto, pesquisas, como as já citadas têm proposto a investigar as práticas escolares, os processos de ensino e aprendizagem e estratégias de ensino que contribuam para ensinar a todos, como previsto pela educação inclusiva.

Nessa mesma linha de compreensão, Jesus (2015) considera que a manutenção do diálogo entre as instâncias pesquisador acadêmico e professores pode contribuir para a construção de conhecimentos que alicercem práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas. A autora menciona ainda que a reflexão autoformadora dos docentes contribuirá para a transformação docente.

Jesus (2015, p. 97) complementa explicando que esse tipo de investigação, a qual vislumbra a formação de professores, tem como ponto de partida o saber-fazer dos profissionais com vistas à mobilização de ações transformadoras de seus contextos e de concepções elaboradas ao longo dos anos de atuação profissional. Tratando-se especificamente da inclusão, a autora julga necessário que a escola assuma “[...] uma postura de desconstrutora de igualdades, visando a incluir, na tessitura social, aqueles que vêm sendo sistematicamente excluídos”.

Diante dessa tessitura, Jesus (2015) cita trabalhos, tais como os de Figueiredo (2002), D’Oliveira (2004) e Capellini (2004), como indicadores da

fragilidade demonstrada pelos docentes em trabalhar com estudantes com deficiência, comprovando a necessidade da efetivação de estudos que possibilitem a esses profissionais meios de compreender a própria prática para que possam repensá-las e então modificá-las. Em complemento, Padilha e Freitas (2005) comentam que não existirá eficiência na inclusão se os professores não estiverem inseridos em formações adequadas para esse fim.

Esse panorama educacional requer dos professores que eles assumam o papel de atores sociais. Esse termo é utilizado por Alarcão (2011) para caracterizar o professor que busca autonomia e constrói um pensamento crítico sobre a sua atuação profissional. Como consequência, esse novo posicionamento assumido pelo docente exige uma nova forma de gerir a escola, de modo que seus gestores pratiquem “[...] uma liderança mobilizadora de ‘vontade e ideias partilhadas e efetiva gestão de serviços e recursos’” (JESUS, 2015, p. 98).

Existe também uma concordância de autores como Pimenta (2005), Braun (2012), Jesus (2015) e Dantas (2019) sobre a necessidade de desenvolvermos trabalhos com os professores voltados para a prática reflexiva, inovadora e cooperativa.

Assim, reafirmamos o uso da metodologia da pesquisa-ação colaborativa como instrumento fomentador de mudanças de práticas e de concepções por meio da interação pesquisador acadêmico/ professor. Conforme mencionado por Braun (2012), a pesquisa-ação colaborativa possibilita o diálogo entre o campo e a teoria.

Partindo dos pressupostos apresentados na construção do presente estudo quanto aos aspectos que fundamentam uma pesquisa-ação colaborativa, organizamos nossa pesquisa de modo que apresentamos, inicialmente, a etapa exploratória, por meio da qual buscamos identificar, na rede municipal de Fortaleza – Ceará o quantitativo de estudantes com DI matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir desses dados, traçamos o panorama do atendimento a estudantes com DI na sala de aula comum nas escolas municipais de Fortaleza.

Na sequência, apresentamos as etapas que compõem esta pesquisa.

3.2 A busca pelo *lócus* de pesquisa e seus participantes

O percurso investigativo foi iniciado no segundo semestre de 2019 com a divulgação da proposta da pesquisa entre os professores da rede municipal de ensino

de Fortaleza – Ceará, via grupos de *WhatsApp* e preenchimento de um formulário *online* para que pudéssemos contatar professores interessados em participar da nossa proposta de pesquisa. Obtivemos um retorno de 46 professores e, desse total, 35 demonstraram interesse em participar da pesquisa de campo com início previamente agendado para fevereiro de 2020. No entanto, dado o advento do contexto da pandemia da Covid-19, a qual acarretou o fechamento das escolas por um período indeterminado e, conseqüentemente, a implantação do sistema remoto de ensino, foi necessário realizar uma pausa na pesquisa diante da impossibilidade da realização de etapas fundamentais para a nossa investigação, tais como a observação em sala de aula.

O retorno presencial, em setembro de 2021, também não foi propício à retomada da pesquisa de campo, pois as escolas passaram a funcionar de forma híbrida, ou seja, as turmas de estudantes foram divididas em grupo A e B, e os estudantes desses grupos alternavam entre uma semana de aula presencial e uma semana de aula remota, acrescido ao fato de que estudantes com algum tipo de deficiência e comorbidade deveriam permanecer somente no ensino remoto. Diante desse panorama, concordamos com Santana (2022, p. 77) quando a pesquisadora relata que “mesmo diante do retorno presencial, em meados de 2021, a escola, as professoras, as crianças, as formas de ensinar e de aprender não pareciam as mesmas”.

Em 2022, com a retomada das aulas de forma totalmente presencial, reiniciamos o contato com os professores da rede a fim de buscarmos profissionais que demonstrassem interesse em participar da nossa pesquisa, apesar de todo o desgaste emocional advindo de quase dois anos de isolamento social.

Concomitante a esse momento, solicitamos, via processo no setor de protocolo da SME-Fortaleza, a planilha referente ao quantitativo de estudantes que apresentam DI matriculados em turmas do 1º ao 5º ano. Esses dados foram fundamentais para verificarmos as escolas com maior concentração desses estudantes de modo a ampliar as possibilidades de ter professores interessados em participar da pesquisa que estejam concentrados numa mesma instituição escolar.

Ao acessar e analisar os dados fornecidos pela Coordenadoria do Ensino Fundamental (COEF), verificamos que a rede municipal de Fortaleza, durante o ano letivo de 2022, realizou a matrícula de 4186 estudantes que apresentam algum tipo

de deficiência, e, desse total, 691 estudantes apresentam deficiência intelectual, conforme a distribuição por distrito de educação apresentada no quadro 5.

Quadro 4 – Número de estudantes que apresentam deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do EF por distrito de educação

Distrito de Educação	Número de estudantes com deficiência intelectual
Distrito I	119
Distrito II	49
Distrito III	148
Distrito IV	138
Distrito V	122
Distrito VI	115
TOTAL	191

Fonte: SME/ COEF (2022)

Conforme os dados apresentados, verificamos que os distritos de educação III e IV são os que possuem o maior quantitativo de estudantes com DI e, a partir desses dados, optamos por mapear as escolas desses dois distritos com o maior quantitativo de estudantes público dessa investigação, para ampliar as chances de encontrar professores com interesse em participar da pesquisa. Com o objetivo de facilitar a busca por docentes interessados na pesquisa, esta foi divulgada em grupos de *WhatsApp* de formação de professores, assim como também recorreremos a alguns docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais para realizar essa divulgação ou, até mesmo, indicar professores com interesse na temática abordada na nossa investigação.

Previamente, selecionamos 17 escolas, levando em consideração, não apenas o quantitativo de estudantes que apresentam DI matriculados nessas instituições, mas também a proximidade geográfica entre as escolas e o local de trabalho da pesquisadora com o intuito de facilitar o deslocamento. Na seleção das escolas a serem visitadas, também consideramos o interesse dos docentes que entraram em contato conosco ou que foram indicados por professores que atuam no AEE.

Das 17 instituições escolares, cinco não foram visitadas porque os gestores se negaram a receber a visita da pesquisadora, mesmo os professores da instituição tendo demonstrado interesse em participar da pesquisa. As demais instituições foram

visitadas entre os meses de março¹² e abril de 2022 com o objetivo de apresentarmos a proposta da pesquisa aos gestores quanto aos professores. Esse contato inicial também foi essencial para que os docentes interessados em participar compreendessem a perspectiva colaborativa da nossa proposta. Ao término das visitas, constatamos que alguns professores não demonstraram interesse em participar por motivos diversos e para outros não seria possível a sua participação por não ter estudantes com DI matriculados em suas turmas de regência, ou por estarem em processo de aposentadoria ou afastamento por motivo de saúde. Assim, concluímos essa visitação inicial com um total de três unidades escolares como possibilidades para ser o nosso campo de pesquisa. No entanto, optamos por duas unidades que eram vizinhas geograficamente e que concentravam o maior quantitativo de professores interessados na proposta da nossa pesquisa.

Dessa forma, seis professoras, distribuídas em duas escolas próximas geograficamente, atenderam aos critérios estabelecidos de ter estudante com DI em sua turma e não estar em processo de afastamento, de modo que solicitamos aos gestores e professoras interessadas que assinassem o termo de consentimento (Anexo A) para que fosse possível solicitar a autorização da realização da pesquisa na SME – Fortaleza via processo no setor de protocolo.

No entanto, após a assinatura do termo de consentimento, duas professoras das turmas dos 4º anos de uma mesma escola nos informaram que, a partir do mês de abril, os estudantes seriam reagrupados de acordo com o nível conceitual de escrita durante as aulas de Língua Portuguesa e, com isso, não seria possível a observação das professoras junto aos estudantes com DI, uma vez que estes não estariam nos agrupamentos de suas professoras de origem durante as aulas de Língua Portuguesa. Inicialmente, consideramos que essa seria uma ação (embora equivocada) para suprir as dificuldades de aprendizagem no período pós-pandemia, no entanto, Costa (2021) vivenciou situação semelhante em sua pesquisa com dados coletados durante o ano letivo de 2019.

Diante dessa situação, informamos à terceira professora dessa unidade que não seria possível a sua participação individual na pesquisa, visto que tínhamos uma proposta colaborativa.

¹² As visitas foram iniciadas no mês de março por se tratar de um período no qual, geralmente, os professores já apresentam a relação definitiva dos estudantes de suas respectivas turmas, assim como o indicativo de quais estudantes apresentam deficiência ou não.

Frente ao panorama enfrentado e considerando o teor qualitativo da nossa proposta de pesquisa optamos por realizar a investigação com as três professoras de uma única unidade escolar pertencente ao Distrito de Educação III.

Nas subseções posteriores realizamos a apresentação do lócus da pesquisa e das colaboradoras da pesquisa.

3.2.1 Apresentando o lócus de pesquisa

Optamos por desenvolver o estudo em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza – Ceará por ser a rede com a qual a pesquisadora mantém vínculo empregatício e por compreender que, por ser uma das maiores redes do estado, muitas das suas ações e políticas públicas são consideradas como modelo para as demais redes de ensino da referida unidade federativa. Desse modo, dado o quantitativo de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência matriculados nessa rede de ensino, é imprescindível que esta desenvolva estudos que ajudem a qualificar o ensino de forma a atender à heterogeneidade na sala de aula comum.

O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede municipal de Fortaleza no período de abril¹³ a dezembro de 2022. A escola será identificada como Escola Acolher, para mantermos o anonimato da instituição. No quadro a seguir, apresentamos o quantitativo de estudantes com DI matriculados nos anos iniciais do EF da referida instituição no ano letivo de 2022. Ressaltamos, porém, que a escola atende a turmas da educação infantil aos anos iniciais do EF nos turnos manhã e tarde, além do segmento de educação de jovens e adultos no turno noturno, perfazendo um total de 746 estudantes atendidos pela instituição.

Com relação ao público-alvo da Educação Especial, a escola atende a um total de 47 estudantes, sendo 7 matriculados na educação infantil, 37 no EF I e 3 na educação de jovens e adultos. O quadro 5 apresenta, especificamente, os estudantes com DI matriculados no EF, os quais são foco do nosso estudo.

¹³ Nas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza, a pesquisa propriamente dita só pode ser iniciada com o documento emitido pela SME – Fortaleza comprovando a autorização para a realização da pesquisa.

Quadro 5 – Quantitativo de estudantes com DI matriculados na escola *lócus* da pesquisa

Ano escolar	Quantitativo de estudantes que apresentam DI
1º ano	02
2º ano	0
3º ano	02
4º ano	04
5º ano	05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quanto ao quadro de profissionais que compõem a escola, esta é composta por 5 gestores, 39 professores e 10 funcionários. E, estruturalmente, a escola oferece biblioteca, sala de leitura, sala de vídeo, sala de inovação,¹⁴ auditório, quadra esportiva, sala de recursos multifuncionais (SEM), pátio e área livre onde fica localizado o parquinho utilizado pela educação infantil.

A instituição desenvolve ainda projetos específicos para a recuperação da aprendizagem por meio dos projetos Mais Alfabetização¹⁵ e Aprender Mais¹⁶, os quais ocorrem em todas as escolas municipais de Fortaleza, além do projeto Educação e Família, que visa a fortalecer a participação das famílias na vida escolar dos estudantes.

Posteriormente, apresentamos as professoras que foram colaboradoras da nossa pesquisa, bem como os estudantes informantes.

3.2.2 Caracterização das professoras colaboradoras e dos participantes informantes

Participaram da presente pesquisa três professoras da rede municipal de ensino, as quais demonstraram interesse pela temática abordada neste estudo e que atenderam aos seguintes critérios: 1) ser professor efetivo da rede municipal de Fortaleza; 2) assumir a maior carga horária da turma; 3) ser professor de estudante

¹⁴ Laboratório experimental que funciona em parceria com a *Google for Education* e que visa ao desenvolvimento de práticas educativas com o uso de tecnologias digitais.

¹⁵ Programa de iniciativa do Ministério da Educação com o propósito de contratar um assistente de alfabetização para auxiliar por cinco horas semanais professores dos 1º e 2º anos do EF nas áreas da leitura, escrita e matemática.

¹⁶ Programa de iniciativa da Secretaria Municipal de Educação – Fortaleza com o objetivo de formar, de maneira integral, os estudantes no campo intelectual, físico, socioemocional e cultural, de modo que a carga horária do discente é ampliada em sete horas diárias.

com deficiência intelectual; 4) não estar em processo de redução de carga horária, aposentadoria ou transferência para outra instituição escolar; e 5) ter interesse e disponibilidade para participar dos encontros colaborativos. Esse último critério é fundamental, visto que “a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto [...]” (PIMENTA, 2005, p. 523).

As professoras¹⁷ foram identificadas como Professora Débora (3º ano), Professora Anne (4º ano) e Professora Dorina (5º ano) para mantermos o anonimato, conforme orientação do Comitê de Ética da UFC (Número do parecer de aprovação: 5.802.063). Inicialmente, foi agendado um encontro individual com cada professora no seu horário de planejamento para que pudéssemos apresentar o projeto de pesquisa com seus objetivos e procedimentos. Todas foram favoráveis à participação no estudo, assim como apresentaram perspectivas quanto à participação. Diante da concordância das professoras, elas assinaram o Termo Livre e Esclarecido (Anexo A).

O quadro 6 apresenta os principais dados referentes às professoras colaboradoras que foram coletados durante a entrevista individual.

Quadro 6 – Perfil das professoras colaboradoras

Professora	Atuação	Perfil	Total de estudantes com deficiência na turma	Total de estudantes com DI na turma
Débora	3º ano	Tem 44 anos. Sua formação inicial é Pedagogia com habilitação em Língua Portuguesa e especialização em Língua Portuguesa. No decorrer da pesquisa passou a cursar a especialização em Neuropsicopedagogia. Atua há 24 anos como professora efetiva da rede municipal de Fortaleza, 12 deles como professora dos anos finais do EF, 08 anos na Educação Infantil e 04 anos em turmas dos anos iniciais do EF.	02	01
Anne	4º ano	Tem 45 anos. Sua formação inicial é Pedagogia com especialização em Avaliação Educacional e Educação Profissional. Atua há 15 anos como professora efetiva da rede municipal de Fortaleza, tendo atuado por 6 meses como professora da Educação Infantil.	04	01

¹⁷ Os nomes Débora, Anne e Dorina foram escolhidos por serem mulheres que apresentam deficiência e que contribuíram com a educação.

Professora	Atuação	Perfil	Total de estudantes com deficiência na turma	Total de estudantes com DI na turma
Dorina	5º ano	Tem 44 anos. Sua formação inicial é Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. No decorrer da pesquisa, se envolveu em vários cursos de aperfeiçoamento na área da Educação Especial. Atua há 24 anos como professora efetiva da rede municipal de Fortaleza sempre em turmas iniciais do EF.	02	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Destacamos que, neste estudo, os estudantes que apresentam DI são considerados participantes informantes, uma vez que a realização da sondagem para verificar suas características de escrita e as produções textuais realizadas ao longo da investigação contribuíram para a análise dos dados referentes às estratégias de mediação implementadas pelas professoras participantes. Ressaltamos também que, somente após a apresentação dos procedimentos da pesquisa, os pais dos estudantes com DI assinaram o Termo de Assentimento (Anexo B) e, na oportunidade, julgaram ser uma ação que iria qualificar não apenas a formação das professoras, mas também a aprendizagem dos estudantes.

No quadro 7, apresentamos o perfil dos estudantes que foram participantes informantes nesta pesquisa. Os discentes foram identificados com nomes fictícios para que seja mantido o seu anonimato.

Quadro 7 – Perfil dos estudantes com DI – participantes informantes

Estudante	Ano escolar	Perfil	Nível psicogenético da escrita
Denis	3º ano-manhã	Tem 8 anos de idade, reside com a sua genitora, frequenta o AEE, além de participar de outros acompanhamentos mantidos financeiramente pela genitora.	Alfabético
Artur	4º ano-tarde	Tem 10 anos de idade, residia com os pais e logo após a separação dos mesmos passou a residir com o pai e sua avó paterna. Frequenta o AEE na própria instituição escolar.	Alfabético

Estudante	Ano escolar	Perfil	Nível psicogenético da escrita
João	5º ano-tarde	Tem 11 anos de idade, reside com a genitora e os irmãos. Tanto a genitora quanto os irmãos apresentam deficiência. Não frequenta o AEE com regularidade.	Silábico inicial

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

A partir das informações contidas no quadro 7, observamos que apenas um dos estudantes ainda não havia consolidado a apropriação do sistema de escrita alfabética no início da pesquisa. No entanto, isso não foi considerado um impedimento para que ele participasse das propostas de produção textual, visto que “[...] através de boas estratégias e mediações, o trabalho de produção textual torna-se, sim, viável para qualquer nível de escrita” (SILVEIRA; AIRES; LEAL, 2008, p. 23).

Após a apresentação do contexto da pesquisa, apresentamos, posteriormente, os procedimentos metodológicos adotados na presente investigação: sondagem das características de escrita e da produção textual dos participantes informantes; entrevistas individuais com as professoras; observações colaborativas; encontros colaborativos e sessões reflexivas. Nas seções posteriores, apresentamos detalhadamente cada procedimento.

3.3 Procedimentos metodológicos: a imersão no *lócus* de pesquisa

A imersão no *lócus* da pesquisa é oportuna para que possamos nos apropriar do contexto no qual desenvolvemos uma pesquisa-ação colaborativa.

Ibiapina (2008) expressa que, em uma pesquisa colaborativa, o pesquisador não pode assumir um papel de avaliador externo, mas, juntamente aos professores participantes, busca compreender as dimensões teóricas que orientam sua prática, para que essa compreensão favoreça uma transformação reflexiva do fazer docente.

Freitas (2002), dialogando com Bogdan e Biklen (1994), compreende que a imersão no campo da pesquisa é orientada por um objetivo central e que essa imersão não deve fazer o pesquisador desligar-se do seu objetivo, mas deverá familiarizar-se com o contexto no qual seus colaboradores estão inseridos.

Ainda com relação à imersão no campo, Franco (2005, p. 497) alerta que os pesquisadores devem perceber que “[...] estarão lidando com um grupo, de alguma forma, estruturado, que possui uma dinâmica própria e que ele, pesquisador, de início, não faz parte desse grupo”.

Nesse contexto, reafirmamos que nossa imersão no *lócus* da pesquisa deu-se, inicialmente, como uma maneira de aproximação com os professores colaboradores, respeitando e pretendendo conhecer a dinâmica individual e coletiva da escola *lócus* da pesquisa, com o objetivo também de nos constituirmos como integrantes do grupo, embora com função de pesquisador.

Desse modo, a construção dos dados, os quais serão analisados no capítulo 4 desta tese, se deu pela realização de entrevistas individuais com as professoras, 23 observações colaborativas, 5 encontros colaborativos, 6 sessões reflexivas e duas sondagens das características de escrita e da produção textual dos participantes informantes.

3.3.1 Observação colaborativa em sala de aula comum

A observação colaborativa, segundo Ibiapina (2008), é um procedimento que, por meio do qual, é possível realizarmos a articulação entre pesquisa e ensino, teoria e prática. A partir da observação colaborativa, a autora em questão tem a concepção de que é possível a construção de momentos reflexivos para o favorecimento de uma prática pedagógica com mais autonomia.

Corroborando as ideias de Macedo (2016), compreendemos a observação como um recurso útil para conhecermos o professor no contexto escolar, assim como é fundamental para a coleta de dados concretos relacionados à prática do professor. Dessa forma, Walesko e Luchesa (2015, p. 2) relatam que tanto a observação quanto as discussões sobre as aulas observadas “servem para melhorar tanto as competências do observado quanto do observador. Portanto, essa tarefa deve levar em consideração a reflexão sobre os pontos fortes e as limitações de diversas abordagens, estratégias, metodologias e atividades”.

Ibiapina (2008) expressa ainda que a observação é uma valiosa técnica metodológica desde que transformada em uma atividade científica. Assim como Vianna (2003), Macedo (2016) explicita a necessidade de a observação ser delimitada por um foco para que o observador possa direcionar o seu olhar para questões

específicas, evitando que se disperse diante da dinâmica multifacetada da sala de aula. Vianna (2003) sugere que a observação seja guiada por questões norteadoras, a saber: O que deve ser observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que relação vai ser construída pelo observador e observado?

Nesse mesmo direcionamento, Vianna (2003) explica que, além das questões norteadoras, a observação deve ser precedida por algumas regras organizacionais, as quais destacamos: limitação dos objetivos de observação, escolha do *lócus* da observação e do grupo a ser observado, o que especificamente será observado, o tempo da observação e o tipo de observação que será realizada.

Quanto ao tipo de observação a ser realizada, na mesma perspectiva de Vianna (2003), Ibiapina (2008) apresenta a caracterização da observação descritiva e reflexiva. Na observação descritiva, existe um distanciamento entre observado e observador, esse, por sua vez, deve adaptar-se ao *lócus* de observação e realizar descrições que ofereçam uma visão geral do que foi observado e das ações do observado. Importante salientarmos que, nesse tipo de observação, os dados coletados são analisados de modo avaliativo; enquanto na observação reflexiva, o observador também descreve o *lócus* observado, no entanto, para que possa realizar uma retomada do contexto que foi observado, juntamente ao professor observado. Macedo (2016, p. 91) caracteriza esse tipo de observação como formativa, uma vez que “resulta da retroação da observação, ou seja, visa a ter efeitos sobre as práticas pedagógicas”. Nesta pesquisa, apoiamo-nos na concepção de Ibiapina (2008, p. 91) de que

[...] a observação reflexiva é realizada por meio de processos cíclicos e sistemáticos de reflexão na e sobre a ação. No caso da observação de espaços educativos, a sala de aula se constitui no centro e no motor da ação em que observador e observado interagem na procura de caminhos que superem os dilemas da prática pedagógica.

Desse modo, assumimos a postura de uma observação reflexiva colaborativa por acreditarmos no descrito por Paiva (2005) de que esse tipo de observação intensifica não apenas a descrição, como também permite a interpretação, o confronto e a reconstrução de teorias e práticas. Fanselow (1990) concebe a observação colaborativa como um instrumento por meio do qual o professor tem a oportunidade de confrontar as concepções que são pilares da sua prática com a prática propriamente dita.

Para a concretude da observação colaborativa, Ibiapina (2008) indica o percurso de um ciclo composto por três fases: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. Detalhamos as três fases descritas pela autora:

- Fase pré-intervenção: momento no qual o observador acordará com o observado – que, a partir desse instante, será identificado como colaborador – os objetivos da observação e será compartilhado também o plano de observação;
- Fase da intervenção: nesse momento o observador descreve os eventos ocorridos em sala de aula, guiado por perguntas norteadoras para que, posteriormente, possa retomar, juntamente a seu colaborador, os eventos observados para que seja realizado um momento de reflexão sobre a ação observada;
- Fase pós-intervenção: nessa etapa da observação, o observador e seu colaborador deverão retomar os eventos observados para que, a partir dessa retomada, seja realizada a reconstrução da teoria e da prática observadas em sala de aula. Essa reflexão auxiliará na interpretação dos dados coletados.

Assim como Ibiapina (2008), Macedo (2016) percebe, na observação colaborativa, uma oportunidade formativa para o professor, não no sentido restrito da palavra, e, sim, de uma maneira em que o observador repensará com o professor a prática e as ações pedagógicas, assim, cria-se um espaço de reflexão e emancipação docente, já que para as autoras a observação colaborativa permite ao professor “rememorar sua prática por meio do diálogo volitivo com a realidade e ajuda-o a se apropriar do conhecimento e do saber-fazer inerentes ao processo de ensinar” (IBIAPINA, 2008, p. 94).

Diante do exposto, reafirmamos o já explicitado por Ibiapina (2008) de que a observação para ser validada deve assumir um caráter científico e para tal deve estar subsidiada por instrumentos específicos para essa finalidade.

Tendo em vista o nosso interesse pelas aulas, nas quais fossem propostas atividades de produção textual, combinamos com as professoras que as observações ocorreriam durante as aulas de Língua Portuguesa, pois, de acordo com as Orientações Pedagógicas da SME – Fortaleza (2022), devem ocorrer de maneira

semanal, organizada conforme o planejamento de cada professor, desde que seja assegurada a carga horária de 6h/ aula semanalmente. As observações ocorreram no turno no qual o estudante com DI estava matriculado de forma que, no 3º ano, as observações ocorreram pela manhã e, nas turmas dos 4º e 5º anos, no período da tarde, conforme o cronograma de cada professor.

Asseguramos às participantes que seria mantido o anonimato e acordamos a partir de qual observação seriam realizadas as filmagens para que não gerasse um desconforto nem para as professoras nem para os estudantes de cada turma, sendo necessário, portanto, um determinado tempo para que esse público se acostumasse com a presença da pesquisadora na sala de aula.

Foram realizadas 23 observações em sala de aula, perfazendo um total de 46 horas de observação entre os meses de maio e dezembro do ano letivo de 2022. As observações foram distribuídas da seguinte maneira: nove observações na turma da professora Débora (3º ano); sete observações nas turmas da professora Anne (4º ano) e Dorina (5º ano). Os dados coletados nas observações foram utilizados como suporte para os encontros colaborativos e para as sessões reflexivas.

Não foi possível a realização do mesmo quantitativo de observações nas três turmas devido a problemas de saúde enfrentados pelas professoras dos 4º e 5º anos, ocasionando o afastamento por um curto período para tratamento da saúde. Acrescido a esse fator, ocorreram eventos promovidos pela SME-Fortaleza, dos quais, obrigatoriamente, as docentes tiveram de participar de forma externa à escola, bem como os eventos promovidos pela própria instituição escolar que, diretamente, afetaram o cronograma de observações acordado com as professoras participantes da pesquisa. Apesar da diferença quantitativa das observações realizadas em sala de aula, isso não afetou a qualidade dessa etapa da pesquisa.

As observações ocorreram norteadas por um roteiro de observação (Apêndice C) cujas categorias são apresentadas a seguir.

1) Organização da sala de aula comum: esse tópico do roteiro serviu como suporte para compreendermos a organização espacial da sala de aula, considerando principalmente a disposição do estudante com DI nesse espaço. A partir dessa observação, chegamos às impressões iniciais que foram confrontadas posteriormente, com relação ao

favorecimento da participação desse estudante nas atividades que envolvam a produção textual;

- 2) Interação entre estudantes:** o objetivo desse tópico do roteiro serviu para observarmos a autonomia do estudante com DI e sua interação com os demais estudantes e não apenas os que compõem sua dupla, trio ou grupo de trabalho;
- 3) Organização das situações de aprendizagem:** averiguamos, nesse tópico do roteiro, a gestão das atividades pelo (a) professor (a) da sala de aula comum, verificando também o espaço destinado ao estudante com DI na organização de práticas pedagógicas voltadas para a produção de textos;
- 4) Interação estudante com DI e atividades de produção textual:** observamos, por meio desse tópico do roteiro, como o estudante com DI é incluído ou não nas atividades de produção textual propostas para a turma e se a maneira como essa inclusão é realizada é favorável ou não a uma participação efetiva desse estudante;
- 5) Estratégias de mediação implementadas pelo professor da sala de aula comum direcionadas aos estudantes com DI em situação de produção textual:** por meio desse tópico, identificamos as estratégias de mediação utilizadas pelos professores colaboradores durante a proposição de atividades de produção textual junto aos estudantes com DI;
- 6) Internalização das estratégias de mediação pelo estudante com DI durante a produção textual:** observamos, nesse tópico, o processo de internalização por parte dos estudantes com DI quanto às estratégias utilizadas com ele em sala de aula comum;
- 7) Estratégias de ensino para realizar a produção textual:** esse tópico está relacionado às estratégias de ensino utilizadas pelo professor para promover a produção textual em sala de aula.

O roteiro foi preenchido a cada observação realizada para que ao término da pesquisa fosse calculada a frequência com que os eventos ocorreram. O roteiro foi aplicado e preenchido em cada sala de aula observada de maneira individual pela pesquisadora. Além do preenchimento do roteiro, também nos reportamos aos

registros iconográficos para fortalecermos os meios disponíveis para rememorarmos o período de observação juntamente às professoras participantes, já que as observações constituíram material utilizado nas sessões reflexivas.

Recorremos também ao diário de campo, uma vez que ele é reconhecido por Macedo (2010) como um instrumento utilizado pelo pesquisador com o intuito de favorecer a reflexão crítica sobre os eventos observados, assim como também é considerado um recurso para validarmos as observações eventuais e não estruturadas.

O período de observação foi crucial não apenas para cumprirmos um dos objetivos da pesquisa, o de verificar as estratégias de mediação implementadas pelas professoras junto aos estudantes durante a proposição de atividades de produção textual, assim como também para estreitarmos as relações entre as professoras e a pesquisadora, conforme também mencionado por Costa (2021) e Dantas (2019). O vínculo foi decisivo para dar credibilidade à pesquisa da qual participaram, e também perante ao grupo gestor da instituição, tanto que fomos convidadas a participar de diversos eventos promovidos pela escola e de momentos organizados especificamente para discutirmos com os pais e professores acerca do processo de inclusão escolar de estudantes que apresentam algum tipo de deficiência.

3.3.2 *Entrevista reflexiva semiestruturada*

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada (Apêndice D) foi utilizada para que pudéssemos analisar como os professores colaboradores organizam a prática pedagógica voltada para a produção textual junto a estudantes com DI. A entrevista, nesse caso, também nos forneceu subsídios para confrontarmos os dados coletados por meio desse instrumento com os dados coletados nas observações.

O uso desse instrumento de coleta foi utilizado por coadunarmos com a perspectiva de que a entrevista amplia as possibilidades de coleta do pesquisador, uma vez que proporciona a interação entre entrevistador e entrevistado, o que não acontece em um questionário, por exemplo. Essa ferramenta de coleta de dados dá abertura ao diálogo, assim como “[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1986).

Em pesquisa colaborativa, Ibiapina (2008, p. 77) sugere a aplicação de entrevistas individuais¹⁸ e coletivas de cunho reflexivo, pois esse tipo de perspectiva “[...] apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciais do objeto em estudo”. Nesse mesmo enfoque, Rebouças e Soares (2017) postulam que se trata de uma ferramenta que possibilita o resgate de significados do papel do entrevistado no desenvolvimento de situações significativas de aprendizagem. E Szymanski (2019) indica ainda que o movimento reflexivo gerado pela entrevista reflexiva faz com que o entrevistado organize seus pensamentos de uma maneira inédita, muitas vezes, até mesmo para ele.

Rebouças e Soares (2017) acrescentam que, na entrevista reflexiva, o pesquisador realiza uma reflexão das impressões captadas da fala do entrevistado, de certa maneira, o pesquisador dá voz às concepções do entrevistado sobre o assunto que norteou a pergunta inicial da entrevista.

A aplicação de uma entrevista reflexiva é efetivada por meio de alguns mecanismos descritos por Szymanski (2019):

- Contato inicial: nesse primeiro momento, o entrevistado é apresentado ao entrevistador quanto aos aspectos profissionais e de pesquisador. Também serão apresentados os trâmites legais da pesquisa, como a manutenção do anonimato dos colaboradores, permissão para gravações em áudio e vídeo e a participação voluntária. É o momento de repassar informações suficientes ao entrevistado para que ele se sinta seguro da participação na entrevista;
- Aquecimento: essa é a etapa do início da entrevista propriamente dita. Trata-se de um momento menos formal que o contato inicial, em que é realizada uma conversa para a apresentação do entrevistado e entrevistador. Szymanski (2019) sugere que, em estudos realizados com professores, o pesquisador deve utilizar esse momento para coletar informações, como formação, tempo de magistério e percurso profissional;

¹⁸ No nosso caso, fizemos uso somente da entrevista individual.

- Questão desencadeadora: a questão desencadeadora é formulada tendo-se como base o objetivo da pesquisa. É a partir dela e nela que o entrevistado apoia sua fala. Trata-se da primeira elaboração do entrevistado sobre a temática da pesquisa;
- Expressão da compreensão: nessa etapa da pesquisa, o entrevistador apresenta uma compreensão descritiva e de síntese das informações coletadas por meio da questão desencadeadora, no entanto devemos atentar para o fato de essa compreensão não assumir o caráter de uma avaliação pessoal;
- Síntese: as sínteses podem e devem ser realizadas pelo pesquisador tanto para manter o foco da entrevista quanto para apresentar ao entrevistado as impressões que aquele captou das narrativas coletadas. A diferença entre essa e a etapa anterior deve-se ao fato de a síntese ser elaborada, fazendo-se uso do vocabulário do entrevistado.

Além dos mecanismos descritos, a entrevista reflexiva é norteada por questões de esclarecimento, focalizadoras e de aprofundamento. Não tratamos de descrevê-las, pois a própria nomenclatura explica o objetivo de cada uma no contexto da entrevista.

Findada a entrevista e realizado o primeiro tratamento das narrativas coletadas, sugere-se ser realizada a devolutiva para o entrevistado. Nas palavras de Szymanski (2019, p. 212), a devolução é o momento “da exposição posterior da compreensão do entrevistador sobre a experiência relatada pelo entrevistado, e tal procedimento pode ser considerado como um cuidado em equilibrar as relações de poder na situação da pesquisa”.

Nesse sentido, na devolução, pode ser apresentada, ao entrevistado, uma prévia do tratamento dos dados para que ele possa acessar a interpretação das informações realizadas pelo pesquisador.

Ancorados nesse contexto, realizamos a entrevista individual com cada professora em dia e horário agendados por elas. Consideramos que a entrevista foi favorável não apenas à coleta de dados referentes ao perfil profissional das colaboradoras, como também nos deu suporte para compreendermos os conhecimentos prévios que tinham acerca do objeto de estudo da nossa pesquisa.

Ressaltamos ainda que, conforme combinado com as professoras, a entrevista individual foi gravada em áudio e não filmada, pois assim se sentiram mais confortáveis perante a pesquisadora.

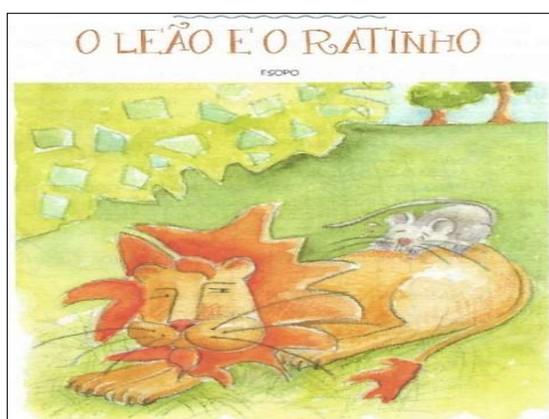
3.3.3 Sondagem das características de escrita e da produção textual dos estudantes com deficiência intelectual (participantes informantes)

Considerando que nosso estudo tem relação direta com a produção de textos escritos por estudantes que apresentam deficiência intelectual sendo mediados por seus professores, julgamos necessária a realização da sondagem das características da escrita e da produção textual dos participantes informantes (estudantes com DI). As sondagens foram realizadas no início do primeiro semestre e no término do segundo semestre do ano letivo de 2022.

A sondagem foi realizada composta por duas atividades analisadas de acordo com os roteiros (Apêndices A e B) nos quais constam as características observadas. Esses roteiros foram elaborados com base nas pesquisas de Silva (2016), Barros (2017), Oliveira (2017), Morais (2019) e Soares (2021).

As atividades de sondagem foram contextualizadas a partir da leitura da fábula “O leão e o ratinho”, retirada de um livro composto por uma coletânea de fábulas que faz parte do acervo literário das escolas da rede pública municipal de Fortaleza. Ressaltamos ainda que os instrumentais foram elaborados tendo como suporte o livro *Avaliação da leitura e da escrita: uma abordagem psicogenética*, organizado por Figueiredo *et al.* (2009).

Figura 2 – Capa da fábula que contextualizou as atividades da sondagem



Fonte: Editora SEFE (2013)

Inicialmente, para a aplicação das atividades de avaliação da escrita, realizamos a leitura da fábula mencionada, seguida por um diálogo entre a pesquisadora e o estudante, no qual solicitamos que cada participante oralizasse o conteúdo do texto. De acordo com Condemarín e Medina (2005), esse tipo de ação auxilia na organização do pensamento antes da escrita. Passamos agora a descrever as duas atividades de sondagem que foram aplicadas.

a) Atividade 1: reconto escrito da história

Objetivo: verificar se o estudante organiza a sequência narrativa mantendo a temporalidade, os elementos do enredo e a macroestrutura do texto.

Recursos: livro contendo a fábula selecionada e lida pela pesquisadora, papel pautado, material de escrita.

Procedimentos adotados pela pesquisadora durante a aplicação da atividade:

- a) realização da leitura da fábula para o estudante;
- b) solicitação ao estudante da narrativa oral da fábula lida pela pesquisadora;
- c) solicitação ao estudante do registro escrito da fábula lida pela pesquisadora.

Registro da avaliação: a avaliação foi efetuada com base em uma ficha de registro da avaliação (APÊNDICE B) e filmagens.

b) Atividade 2: escrita de palavras extraídas da fábula “O leão e o ratinho” e de uma frase elaborada pelo próprio estudante

Obs.: Selecionamos as seguintes palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas: corda, jaula, leão, caçador, ratinho, armadilha, rede.

Objetivo: Caracterizar a escrita de cada estudante, a fim de identificar sua hipótese de escrita.

Recursos: lista de palavras do ditado; papel pautado; material de escrita.

Procedimentos adotados pela pesquisadora durante a aplicação da atividade:

- a) ditado de uma palavra por vez para o registro escrito pelo estudante. Conforme orientação de Moraes (2012), as palavras devem ser ditadas “[...] naturalmente, sem artificializar a pronúncia das sílabas, nem querer ajudar os estudantes a evitar erros ortográficos”;
- b) Registro escrito pelo estudante de cada palavra ditada pela pesquisadora (após o registro de cada palavra, a criança lê a palavra apontando cada segmento);
- c) escolha pela criança de uma das palavras ditadas para a escrita de uma frase (após registro da frase, a criança lê apontando cada palavra na frase).

Registro da avaliação: efetuamos a avaliação dos registros escritos por cada estudante com base em uma ficha de registro da avaliação (APÊNDICE A).

Passamos a analisar as características de escrita identificadas nos registros dos estudantes após a aplicação das atividades de avaliação já descritas. Inicialmente, analisamos a atividade de reconto escrito da fábula “O leão e o ratinho”. E, posteriormente, a atividade do ditado de palavras extraídas dessa fábula, bem como a escrita de uma frase, a partir de uma das palavras do ditado escolhida pela criança.

Com o intuito de auxiliar na compreensão do leitor, apresentamos um quadro (8), no qual destacamos os aspectos observados na sondagem inicial e final do reconto escrito. Para isso, utilizamos as seguintes nomenclaturas: desempenho baixo (DB), quando o estudante não atende ao aspecto observado; desempenho mediano (DM), quando o estudante atende parcialmente ao aspecto observado; desempenho alto (DA), quando o estudante atende satisfatoriamente aos aspectos observados.

Apesar da nomenclatura utilizada, esclarecemos que um DB ou DM não significa uma baixa expectativa com relação à aprendizagem do estudante com DI, e, sim, uma característica apresentada em um dado momento, quanto a um aspecto observado no que diz respeito ao objeto de aprendizagem em foco.

Quadro 8 – Características observadas na produção do reconto escrito na sondagem inicial (SI) e sondagem final (SF) dos participantes informantes

Aspectos observados	Denis		Artur		João	
	SI	SF	SI	SF	SI	SF
1- Reescreve o texto considerando as ideias principais da narrativa	DA	DA	DB	DM	DB	DM
2- Mantém a organização temporal dos eventos de acordo com a história ouvida	DA	DA	DM	DM	DM	DM
3- Mantém todos os eventos existentes na história lida pela pesquisadora	DM	DM	DB	DM	DM	DM
4- Adiciona eventos inexistentes na história lida pela pesquisadora	DB	DB	DB	DB	DA	DM
5- Mantém todas as personagens da história lida pela pesquisadora	DM	DM	DM	DM	DM	DM
6- Reescreve o texto mantendo o encadeamento entre as sequências com uso de conectores textuais	DB	DM	DB	DM	DB	DB
7- Escreve o título da história	DB	DA	DB	DA	DB	DB

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2022)

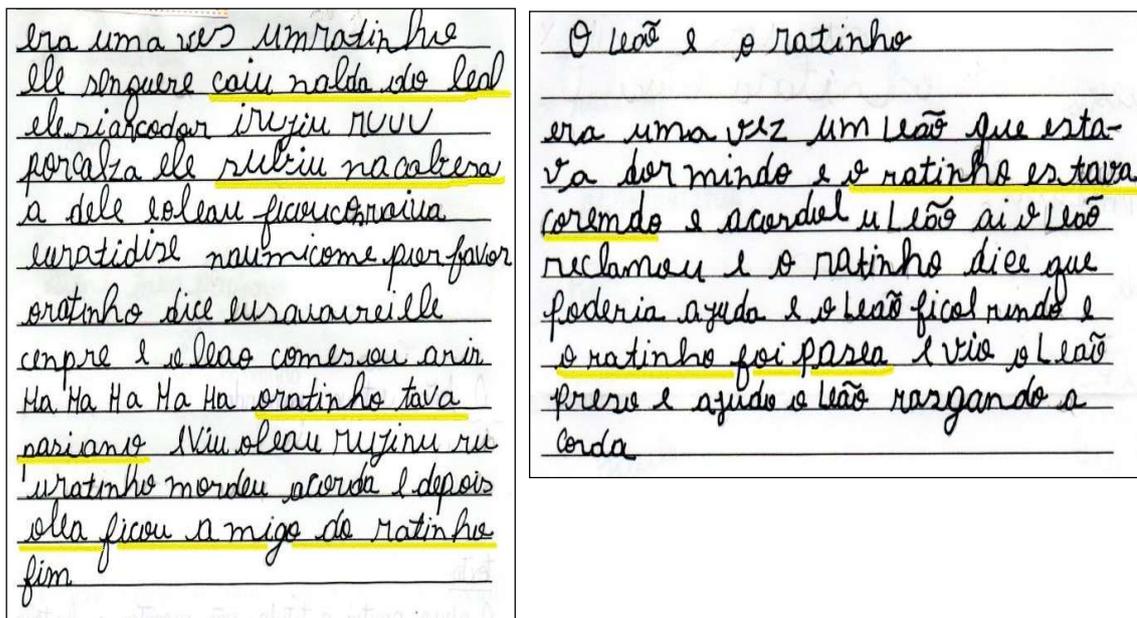
Conforme o quadro 8, ao analisarmos o desempenho da atividade de reconto oral da fábula pelos estudantes, verificamos que: dentre os três estudantes, apenas o discente Denis considera as ideias principais da narrativa na SI e SF, assim como manteve o mesmo desempenho quanto à organização temporal dos eventos pertencentes à história lida pela pesquisadora. Enquanto Artur e João atenderam, de maneira parcial, aos aspectos 1 (reescreve o texto considerando as ideias principais da narrativa e 2 (mantém a organização temporal dos eventos de acordo com a história ouvida), confirmando, assim, certa dificuldade em evocar os acontecimentos da narrativa lida pela pesquisadora.

Com relação ao aspecto 3 (mantém todos os eventos existentes na história lida pela pesquisadora) nenhum dos estudantes demonstrou um desempenho que atendesse satisfatoriamente ao referido aspecto. O aspecto 3 está diretamente relacionado à capacidade de evocar informações, sendo, portanto, uma dificuldade comum apresentada por pessoas com DI, tendo em vista sua relação com a memória, que, no caso dessas pessoas, há indícios de fragilidades. Além disso, o atendimento a esse aspecto exigiu desses estudantes o uso da atenção, na medida em que demandou a necessidade de selecionar informações essenciais dentro de um conjunto de informações, o que também representa uma dificuldade para pessoas com DI (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

Observamos também que esse desempenho dos estudantes em relação ao aspecto 3 reverberou no resultado obtido por eles quanto ao aspecto 4 (adiciona eventos inexistentes na história lida pela pesquisadora). Nesse aspecto 4, todos os

estudantes acrescentaram, durante o reconto escrito, eventos inexistentes na história lida pela pesquisadora. No entanto, em termos evolutivos, destacamos a produção textual de Denis entre a SI e SF. De acordo com a figura 3, ocorreu uma redução no acréscimo de eventos inexistentes na história lida pela pesquisadora. Os destaques em amarelo indicam os eventos que foram acrescentados por ele.

Figura 3 – Textos produzidos pelo estudante Denis na SI e SF respectivamente



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

A figura 3 nos permite observar que, de acordo com os destaques, o estudante acrescentou dois eventos inexistentes ao texto na SF, enquanto na SI, Denis acrescentou quatro eventos inexistentes na narrativa lida pela pesquisadora. O que indica que, na SF, o estudante evocou um maior número de eventos pertencentes à narrativa demonstrando, portanto, uma maior regulação na evocação das informações constantes do texto da fábula.

Quanto aos aspectos 5 (mantém todas as personagens da história lida pela pesquisadora), verificamos, entre a SI e SF, um desempenho homogêneo – todos os estudantes mantiveram um desempenho mediano, visto que não mantiveram todas as personagens da história ouvida. Inclusive, os três estudantes omitiram a mesma personagem – os caçadores.

No que diz respeito ao aspecto 6 (reescreve o texto mantendo o encadeamento entre as sequências com uso de conectores textuais), identificamos uma discreta evolução entre SI e SF manifestada por Denis e Artur. Inicialmente,

ambos apresentaram desempenho baixo (DB), e, ao final, desempenho mediano (DM), enquanto João manteve baixo desempenho (BD) nos dois períodos (SI/SF) da pesquisa. O baixo desempenho de João é o resultado de produções textuais compostas por frases que estão de acordo com a história ouvida por ele, mas que, no entanto, não estão conectadas entre si.

Para ilustrar a evolução desse aspecto (7), destacamos a figura 4, na qual os textos da SI e SF apresentados por Artur atestam esse avanço

Figura 4 – Textos produzidos pelo estudante Artur na SI e SF respectivamente

LEAO PIGO RATO RATO
TA DASADO LEAO TAVA DORMIDO
RATO PIGO CABELO LEAO
RATO AMARO LEAO
RATO VIL LEAO

O LEÃO O RATO
ERA UMA VEZ O RATO QUE ESTAVA IR CIMA
DO RABO DO LEÃO E O RATO DEU UM SURTO
NO LEÃO E O LEÃO SE ZAGO
O APARECEO NA FLORETA
O RATO
E VIL AMARRADO NA CORDA
O RATO APARECEL DE NOVO E VEMDO
O LEÃO DORMIDO ELE SOLTO O LEÃO

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

De acordo com a figura 4, os textos, entre SI e SF, produzidos por Artur, sugerem, principalmente, uma mudança quanto ao uso de conectores para manter o encadeamento entre as sequências que compõem os textos. Quando nos centramos sobre a produção textual na SI, não identificamos o uso de nenhum conector, enquanto o texto produzido na SF, conforme os destaques em amarelo, já apresentou, de modo apropriado, o uso do conector “E”, por quatro vezes. Estudos empreendidos por Gomes (2006) e Oliveira (2017) constataram uma elevada frequência quanto ao uso desse conector textual, como meio de fazer a manutenção da progressão das ideias de um texto.

Por fim, analisamos o aspecto 7 (escreve o título da história). Dentre os três participantes, apenas João não apresentou evolução quanto a esse aspecto, visto que

entre as duas sessões (SI/SF), ele permaneceu com desempenho baixo (DB). Enquanto Denis e Artur, evoluíram, de modo significativo, de um desempenho baixo – DB (SI), para um desempenho alto – DA (SF).

Para ilustrar a permanência de João em um desempenho baixo (DB) entre as duas sessões (SI/SF), apresentamos a figura 5, na qual ilustramos seus dois textos em períodos distintos da pesquisa.

Figura 5 – Textos produzidos pelo estudante João na SI e SF respectivamente

U AES	O leão tá dormindo.
UEEV	O rato tá na cabeça do leão.
UKio	O leão tá segurando o rato.
UCOW	O leão tá preso.
RivSO	Rato passando.
UREVos	Ele ajudou ele.
AEIHUALUX	O rato tava andando
ACYHXGES	Aí ele subiu nas costas do leão e tava chorando.
EISULH OASU@	O leão segurou o rato.
HUOSOHXWOU	Ele disse que podia ajudar o leão.
UDISOA BFOLE	O rato tava roendo a corda.
U@ISOI UOHJGXT	O rato chorou em cima dele.

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

A figura 5 revela que João, dentre os três participantes informantes da pesquisa, foi o único que permaneceu entre SI e SF, sem escrever o título da história. Quanto a esse aspecto, Brilhante (2021) relata ser apropriado, ao solicitar uma produção textual, refletir juntamente aos estudantes sobre a importância do título já que ele mantém relação com o enredo da história.

Ainda com relação à escrita do título durante uma produção textual, destacamos que Brilhante (2021), ao pesquisar sobre as relações entre o desenvolvimento dos processos metacognitivos e a produção textual de crianças que frequentavam turmas do ciclo de alfabetização, observou que a escrita do título é um

processo metacognitivo da dimensão da estratégia de planejamento de um texto, além de funcionar como precursor do início da produção textual.

Conforme explicado por Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p.78)

A presença de uma fragilidade metacognitiva nas pessoas que apresentam deficiência intelectual é, frequentemente, evocada na literatura científica. Essas pessoas não conseguiriam ou teriam muita dificuldade em apelar para as estratégias metacognitivas de autorregulamentação, quando elas estão em situação de aprendizagem ou de resolução de problemas.

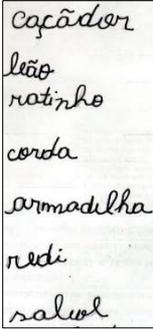
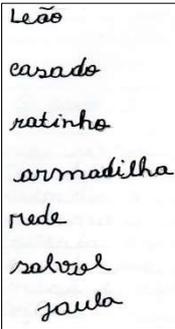
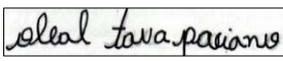
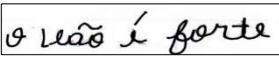
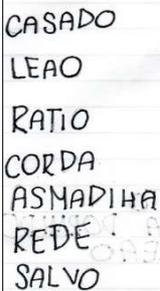
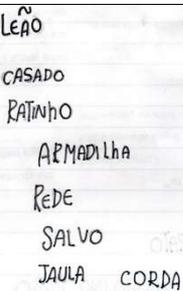
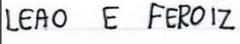
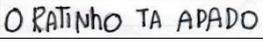
A fragilidade metacognitiva comum em pessoas com deficiência intelectual pode estar relacionada à ausência do título da história em ambas as sondagens realizadas com o João. Outro fato relevante a ser destacado é o fato de que este, dentre os outros dois estudantes, demonstrou, desde o início da pesquisa, menos envolvimento com as atividades escolares, conforme relato de sua professora.

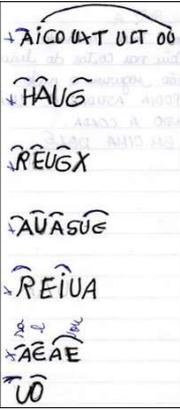
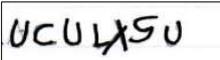
Nessa atividade de reconto da fábula, concluímos que, dentre os três estudantes, atestamos menor evolução de João. Entre a SI e SF, ele manteve desempenho mediando (DM) em três aspectos (mantém a organização temporal dos eventos de acordo com a história ouvida, mantém todos os eventos existentes na história lida pela pesquisadora, mantém todas as personagens da história lida pela pesquisadora). E desempenho baixo (DB) em dois deles (reescreve o texto mantendo o encadeamento entre as sequências com uso de conectores textuais, escreve o título da história).

Por sua vez, Denis e Artur já apresentavam, respectivamente, desempenhos altos (DA) nos seguintes aspectos (reescreve o texto considerando as ideias principais da narrativa, mantém a organização temporal dos eventos de acordo com a história ouvida, adiciona personagens não existentes na história lida pela pesquisadora). Além dessa permanência de desempenhos altos, destacamos, em ambos, a evolução do aspecto 7 (escreve o título da história), já que eles passaram a escrever o título da história entre SI e SF.

Na sequência, analisamos as palavras e as frases escritas pelos estudantes Denis, Artur e João, com base no quadro 9. Ressaltamos que não foi nosso objetivo classificar as escritas dos estudantes, conforme as hipóteses da teoria da psicogênese, e, sim, o de considerarmos uma avaliação mais descritiva das características dessas escritas.

Quadro 9 – Características da escrita das palavras e frases na SI e SF

Estudante	SI - Palavras	SF- Palavras	SI da frase	SF da frase
<p>Denis 3º ano</p>	 <p>Correspondência sistemática entre fonemas e grafemas; acréscimo do til em caçador; troca de letras com sons semelhantes nas palavras rede e salvou; troca de letras com sons semelhantes nas palavras rede e salvou</p>	 <p>Correspondência sistemática entre fonemas e grafemas; variação na escrita da palavra caçador; troca de letras com sons semelhantes na palavra salvou</p>	 <p>Frase com sentido completo e palavras hipossegmentadas, correspondendo a uma segmentação não convencional; variação na escrita da palavra leão quando comparada com a SI e SF da escrita de palavras</p>	 <p>Frase com sentido completo e segmentação convencional; não mais apresentou variação na escrita da palavra leão</p>
<p>Artur 4º ano</p>	 <p>Correspondência sistemática entre fonemas e grafemas; não utiliza o sinal gráfico til na palavra leão; na palavra ratinho não representa todas as unidades intrasilábicas</p>	 <p>Correspondência sistemática entre fonemas e grafemas; utilizou o sinal gráfico til na palavra leão; representou as unidades intrasilábicas das palavras ratinho e armadilha; não houve variação na escrita das demais palavras</p>	 <p>Frase com sentido completo e segmentação convencional; houve variação na escrita da palavra leão quando comparada com a escrita desta palavra na SF de palavras; escrita com marca de oralidade na palavra feroz</p>	 <p>Frase com sentido completo e segmentação convencional; não representou a sílaba nasalizada da palavra andando</p>

Estudante	SI - Palavras	SF - Palavras	SI da frase	SF da frase
João 5º ano	 <p>Leão/ caçador/ ratinho/ armadilha/ rede/ salvou/ jaula</p> <p>Escreve uma letra para cada sílaba das palavras exceto nas palavras rede, salvou e jaula onde algumas sílabas são representadas por mais de uma letra; as letras utilizadas não apresentam correspondência sonora, exceto nas palavras ratinho e armadilha onde existe a correspondência sonora das letras iniciais; algumas letras são escritas, mas são desprezadas durante a leitura</p>	 <p>Leão/ caçador/ ratinho/ armadilha/ rede/ salvou/ jaula</p> <p>Escreve uma letra para cada sílaba, exceto nas palavras leão, armadilha e salvou; ampliou o número de palavras com correspondência sonora letra/som inicial (ratinho, armadilha, rede, jaula); na palavra rede realiza a correspondência letra/som também na segunda sílaba que foi representada pela letra l</p>	 <p>(O) rato roeu (a) rede.</p> <p>Frase com sentido completo e palavras hipossegmentadas; cada palavra da frase foi representada por uma letra com correspondência sonora inicial na palavra rato e na segunda letra da palavra roeu; os artigos entre parênteses na transcrição indicam que foram oralizados, mas não foram escritos</p>	 <p>O rato subiu nas costas do leão.</p> <p>Frase com sentido completo e palavras hipossegmentadas; cada palavra da frase foi representada por uma letra com correspondência sonora no artigo inicial da frase, na segunda letra da palavra subiu e na última letra da palavra leão. Houve variação na escrita dos artigos, já que foram oralizados e representados graficamente</p>

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2022)

As características das escritas de palavras dos estudantes demonstradas no quadro 9 nos permitem inferir que houve algumas variações no interior da mesma sondagem e em suas produções entre SI e SF. Em Denis e Artur, por exemplo, se fôssemos analisar suas escritas considerando as hipóteses da teoria psicogenética, não seria possível observarmos uma variação de nível (SI= alfabético; SF= alfabético), nem no interior da lista de palavras da mesma sondagem, nem entre as sondagens

inicial e final. O estudante João, por sua vez, demonstrou na escrita das palavras uma variação quanto ao número de palavras com correspondência sonora na primeira letra da sílaba inicial. Por exemplo, na SI, ao escrever a palavra RATINHO, usando a sequência ROASR, o estudante mantém a correspondência sonora do R inicial dessa palavra e, ao escrever ARMADILHA, utilizando a seguinte sequência de letras ASIVF, também realiza a correspondência com a primeira letra da palavra. Enquanto na SF o estudante mantém uma correspondência sonora da letra inicial da primeira sílaba nas palavras RATINHO, ARMADILHA (com uma nova sequência de letras) e nas palavras REDE (REIUA) e JAULA (JO) isso já não é identificado na SI.

Quanto a esse aspecto de variação, seja de nível psicogenético, seja de características de escrita, Gomes e Morais (2022) analisaram a escrita espontânea de oito crianças com DI em fase inicial de alfabetização, por meio da escrita de uma lista de palavras com e sem o apoio de imagens. As escritas foram analisadas de acordo com os níveis psicogenéticos acrescidos da categoria “Outros” para indicar situações não consideradas na psicogênese da escrita. Os resultados dessa investigação apontaram variações dos subníveis de escrita em uma mesma testagem, e o uso de imagens não reverberou positivamente na produção das crianças. Os autores informam ainda que a variação dos subníveis, não necessariamente, indicaram a evolução conceitual da escrita dos participantes.

Essa mesma observação é válida para a nossa pesquisa já que os estudantes Denis e Artur escreveram, no interior da mesma sondagem, palavras conforme a escrita convencional e algumas palavras com trocas de letras com similaridades sonoras. Enquanto o estudante João, conforme a escrita foi analisada anteriormente, foi o único que manteve praticamente as mesmas características de escrita, variando apenas o repertório de letras para escrever palavras comparando a SI e SF, indicando, assim, que não houve por parte desse estudante avanços quanto à permanência de sua escrita. Outras comparações entre os estudos não podem ser realizadas já que não utilizamos imagens como recurso para o ditado de palavras.

Quanto à escrita da frase, verificamos, a partir das imagens do quadro 9, que Denis apresentou variação na escrita da palavra leão entre a SI (LEAL) e SF (LEÃO). Ele também apresentou variação na segmentação entre as palavras da frase. Para ilustrar, destacamos a frase na SI (OLEAL TAVAPACIANO.) e, na SF (O LEÃO É FORTE.). Na escrita da frase na SF, ele não mais apresentou palavras hipossegmentadas. O estudante Artur, por sua vez, não apresentou

hipossegmentação de palavras nem na SI nem SF. Importante ressaltar que não foi possível observar variação entre as palavras das frases, porque o estudante não considerou as mesmas palavras na escrita da frase da SI (LEAO E FERROIZ) e na SF (O RATINHO TA ADADO), mas constatamos que na SF o estudante escreveu a palavra RATINHO de maneira convencional, no entanto, na palavra ANDANDO não considera a escrita completa da primeira e segunda sílabas dessa palavra.

Por fim, quando analisamos a escrita das frases por João, observamos que ele representou cada palavra das frases por apenas uma letra. Na SI, utilizou a seguinte sequência (ROCUA- (O) RATO ROEU (A) REDE) onde somente as letras R, O, A foram interpretadas durante a leitura, omitindo também os artigos O/ A. Na SF (UCULASU- O RATO SUBIU NAS COSTAS DO LEÃO), ele não mais omitiu a representação gráfica do artigo “O” e deu significado a todas as letras escritas. Durante a aplicação dessa atividade, João oralizou esse artigo no decorrer da leitura de sua escrita, indicando assim uma evolução na consciência de palavras. De acordo com I. Berthoud (1976), inicialmente, as crianças entre quatro e sete anos de idade não consideram a necessidade da escrita do artigo, quando acompanhado de um substantivo.

De acordo com os resultados da avaliação do ditado de palavras e escrita de uma frase, verificamos que os estudantes Denis e Artur já haviam se apropriado das propriedades do SEA, havendo, no entanto, a necessidade de “Aprender a escrever de acordo com regras e irregularidades básicas da ortografia da língua, em que as relações fonema/ letra não são sempre unívocas” (SOARES, 2021, p. 143). Em contrapartida, o estudante João ainda precisa compreender algumas propriedades do SEA, tais como que a ordem das letras no interior de uma palavra não pode ser mudada; as letras notam a pauta sonora das palavras; as sílabas podem variar suas combinações no interior das palavras, dentre outras propriedades (MORAIS, 2012). E, para tanto, é necessário que o professor exerça a mediação dessa aprendizagem de modo a atuar na ZDP desse estudante (SOARES, 2021).

Após a apresentação das principais características da escrita dos participantes informantes passamos a apresentar o percurso do acompanhamento colaborativo que mantivemos junto às professoras colaboradoras.

3.3.4 O acompanhamento colaborativo: interlocução entre pesquisador e professoras colaboradoras

A construção da ideia de colaboração entre pesquisador e pesquisados deu-se pela constatação do distanciamento entre o contexto das pesquisas acadêmicas e a prática profissional (DESGAGNÉ, 2007). O autor explica ainda que o distanciamento entre o mundo acadêmico e o meio escolar manifesta-se de tal modo que transmite a compreensão de que as pesquisas realizadas acerca da educação não contribuem de maneira satisfatória com o enfrentamento das problemáticas vivenciadas pelos professores nas instituições escolares.

Nesse mesmo sentido, Jesus *et al.* (2009) questionam a função das pesquisas desenvolvidas pelas universidades e quais as implicações delas no meio escolar, e, assim como Meirieu (2002), questiona ainda as contribuições dessas pesquisas para a prática dos professores.

Jesus *et al.* (2009) compreendem a pesquisa-ação como um meio de superarmos o distanciamento entre universidades e meio escolar, já que, nesse tipo de pesquisa, busca-se um processo de colaboração para efetivar a aproximação entre pesquisador e pesquisados, de tal modo que a autorreflexão é utilizada como ação coletiva para uma possível superação dos problemas vivenciados pelo grupo.

Amparados nas concepções argumentadas, compreendemos que nosso papel como pesquisadores não será de lançar sobre o contexto dos nossos professores colaboradores um olhar avaliador, e, sim, auxiliá-los sobre a problematização elencada pelo grupo e proposta pela presente pesquisa: quais estratégias de mediação são utilizadas por professoras de estudantes com DI ao proporem atividades de produção de textos escritos?

Pimenta (2005) argumenta ainda que essa problematização amplia o contexto teórico dos professores, favorecendo, conseqüentemente, que esses profissionais tenham mais subsídios para amparar o planejamento de meios para transformar suas ações, tendo como ponto de partida a clareza da problemática enfrentada.

Quanto a esse processo de colaboração, a autora anteriormente mencionada entende que a pesquisa colaborativa na instituição escolar tem como principal legado a criação da cultura de análise das práticas desenvolvidas na instituição, sendo a análise realizada pelos próprios professores.

A seguir, apresentamos os meios selecionados para auxiliar os docentes colaboradores nesse processo autorreflexivo com relação às estratégias de mediação utilizadas junto aos estudantes com DI durante o processo de produção textual.

3.3.4.1 Encontros colaborativos

Os encontros colaborativos foram realizados com o objetivo de promovermos a escuta das professoras com relação às temáticas que envolvam as categorias da presente investigação – deficiência intelectual; produção textual; estratégias de mediação, visando à promoção de encontros de estudo que resultem na construção e na efetivação de uma prática colaborativa.

Em uma pesquisa-ação colaborativa, a interação é fundamental para a construção de conhecimento e, mais especificamente, como citado por Franco (2012), para a construção de conhecimento sobre a prática docente. A autora considera ainda que, por meio da pesquisa-ação colaborativa, os participantes são levados a desenvolver uma apropriação crítica das teorias educacionais, e esse tipo de apropriação poderá transformar as concepções do próprio fazer pedagógico.

Coadunando com as proposições de uma pesquisa-ação colaborativa, realizamos os encontros colaborativos divididos em duas etapas. A primeira foi constituída por encontros nos quais foram elencadas as demandas das professoras para que fossem consolidados os resultados de maior incidência. E, na segunda etapa, foram realizados cinco encontros colaborativos que contemplaram as demandas listadas pelas professoras. Quanto a esse processo, Araruna (2018, p. 86) considera que a escuta das demandas dos professores corresponde a “[...] indicadores legítimos da ação dos docentes, são aspectos primordiais para apreendermos as ações e os contextos vividos pelos mesmos nas escolas [...]”.

Os encontros colaborativos ocorreram uma vez ao mês com uma duração média de 2 horas e meia sempre às segundas-feiras por ser o dia da semana em que as três professoras estavam em seu momento de planejamento, perfazendo um total de cinco encontros colaborativos. Embora no segundo semestre, por questões de organização da instituição, tenha existido a necessidade de mudança do dia do planejamento da professora do 3º ano, sempre que havia encontro colaborativo ou sessão reflexiva, o grupo gestor garantia a participação dessa docente. Nos reuníamos com as professoras participantes para a realização dos encontros em

ambientes dentro da escola previamente reservados pelo grupo gestor. Ressaltamos ainda que esses encontros ocorreram de maneira intercalada com as observações em sala de aula.

Quanto ao planejamento dos encontros colaborativos, consideramos as necessidades formativas elencadas pelas professoras e fundamentadas por textos acadêmicos disponibilizados previamente pela pesquisadora para serem debatidos pelo grupo.

Esses momentos foram fundamentais para sensibilizar e estimular a participação crítica reflexiva das professoras envolvidas. Quanto a esse aspecto, Costa (2021, p.103) comenta que

Os estudos compartilhados, as discussões entre as participantes, os conflitos e os diálogos interativos contribuíram para promover a expressão de sentidos que caracterizam os sujeitos individuais, sem perder de vista a produção de conhecimento e o desenvolvimento profissional.

No quadro 10, apresentamos o cronograma dos encontros colaborativos e seus respectivos objetivos, no entanto, destacamos que o detalhadamente de cada encontro será realizado posteriormente.

Quadro 10 – Cronograma e objetivo dos encontros colaborativos

Encontro colaborativo	Objetivo do encontro
1º Encontro (02/05/2022)	Apresentar as etapas da pesquisa; elaborar calendário de observações e de encontros com a pesquisadora; ouvir as demandas formativas das professoras; reflexão sobre a inclusão a partir do texto Bem-vindo à Holanda.
2º Encontro (13/06/2022)	Discutir sobre o funcionamento cognitivo de pessoas com DI a partir de um texto base previamente compartilhado com as professoras; refletir acerca da aprendizagem de estudantes com DI (antes e após o estudo realizado).
3º Encontro (08/08/2022)	Estudar sobre a escrita e produção de texto tendo como base o artigo de Magda Soares (2021) compartilhado com as professoras.
4º Encontro (26/09/2022)	Discutir sobre o conceito de mediação e as estratégias de mediação que podem ser utilizadas junto aos estudantes com DI.
5º Encontro (13/10/2022)	Estudar sobre a produção textual de estudantes com DI, tendo como fundamentação teórica e análise da sondagem inicial da produção textual dos estudantes informantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Destacamos que os encontros colaborativos estabeleceram um vínculo não apenas entre a pesquisadora e as professoras participantes da pesquisa, mas também com o grupo gestor e demais docentes da escola *lócus* da pesquisa, de forma

que o encontro colaborativo do mês de julho foi realizado com a participação de todos os professores a pedido da gestão escolar por coincidir com a data do encontro pedagógico do segundo semestre de 2022 estabelecido pelo calendário escolar da SME – Fortaleza. Esse encontro em específico foi detalhado como outros desdobramentos da pesquisa, já que envolveu todos os professores da escola. Ele é descrito no Apêndice D

Posteriormente, detalhamos os encontros colaborativos.

Primeiro encontro colaborativo

O primeiro encontro colaborativo foi realizado no dia 02/05/2022 com a presença da pesquisadora e das três professoras participantes da pesquisa. O primeiro momento¹⁹ foi utilizado para detalharmos alguns aspectos deste estudo, tais como objetivos e procedimentos, tendo sido também uma oportunidade para que as professoras sanassem possíveis dúvidas restantes do primeiro contato entre pesquisadora e professoras.

As participantes demonstraram interesse e entusiasmo pela proposta da pesquisa, principalmente quando compreenderam o conceito de uma pesquisa-ação colaborativa, especialmente quando destacamos que

a pesquisa-ação colaborativa nos fornece outros elementos que nos fazem identificar o grupo de professores participantes da pesquisa não apenas como sujeitos dos quais coletamos dados a serem depurados, resultando não somente em teorias acadêmicas, mas também práticas concretas, que trazem germens de novas teorias (COSTA, 2010, p. 385)

No decorrer desse primeiro momento, organizamos previamente as datas dos próximos encontros colaborativos e das sessões reflexivas que ocorreram paralelamente aos encontros colaborativos. Na organização do cronograma, consideramos o calendário oficial da rede municipal de Fortaleza, visto que ocorrem muitos eventos promovidos pela SME – Fortaleza e que poderiam impossibilitar a participação das professoras nos demais encontros colaborativos. Devemos ressaltar que, além de considerarmos o calendário oficial da rede, também nos atentamos ao calendário da escola na qual a pesquisa foi implementada, pois a instituição também tem um calendário próprio que foi organizado semestralmente.

¹⁹ Nesse primeiro momento, também tivemos a participação da gestão da escola e da professora do Atendimento Educacional Especializado, pois todo o grupo julgou necessária a pesquisa e tiveram interesse em compreender melhor como seria implementada ao longo do ano letivo.

Após a organização do cronograma dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas, acordamos que a pesquisadora deveria esclarecer possíveis dúvidas das participantes ao longo da pesquisa; organizar as atividades referentes à pesquisa e repassar para as professoras com antecedência, quando necessário; pesquisar textos para estudos referentes às demandas das professoras e repassar para estas previamente.

Quanto às professoras participantes, ficou acordado que elas deveriam firmar o compromisso de participar dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas; participar das atividades propostas pela pesquisa; ler previamente os textos repassados pela pesquisadora; expressar opiniões acerca da pesquisa e inclusive compartilhar sugestões que contribuam com esta.

Em comum acordo, também criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* para facilitar nossa comunicação e o compartilhamento de textos ou outros materiais referentes às atividades da pesquisa.

Em seguida, iniciamos o segundo momento do nosso primeiro encontro, o qual foi iniciado com a leitura do texto *Bem-vindos à Holanda*, que foi escrito por Emily Knislev em 1987 – Anexo C (Disponível em: <https://www.movimentodown.org.br>). O texto foi utilizado como suporte para sensibilizar as professoras para questões relacionadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência para que, posteriormente, acontecesse o momento de escuta das demandas formativas das professoras envolvendo o objeto de estudo da nossa pesquisa.

Esse momento de escuta das demandas formativas auxilia nos planejamentos futuros e, portanto, concordamos com Costa (2021, p. 107), quando a autora afirma que a identificação dessas demandas “[...] se constitui em uma estratégia de planificação que favorecerá a elaboração de objetivos que servirão de orientação para a definição dos conteúdos e das atividades de formação”.

Como forma de favorecer a participação das professoras, informamos que elas poderiam pensar nas suas demandas considerando não apenas a experiência referente aos estudantes com DI de suas turmas do ano letivo de 2022, mas também de anos letivos anteriores. Dessa forma, as participantes conversaram entre si e consideraram relevantes as seguintes demandas: compreender o funcionamento cognitivo da pessoa que apresenta DI; saber distinguir entre DI e dificuldade na aprendizagem; desenvolver estratégias de mediação que promovam a participação efetiva de estudantes que apresentam DI em atividades que envolvam a escrita, bem

como estratégias que ajudem esses estudantes a manterem o foco nas atividades propostas.

Apontaram também a necessidade de compreenderem aspectos relacionados à produção textual e, mais especificamente, sobre a produção textual de estudantes que apresentam DI.

Ao término dessa escuta, esclarecemos que não iríamos levar respostas prontas para cada demanda, mas que os saberes seriam construídos coletivamente sempre considerando o contexto da sala de aula comum por ser o local de atuação das docentes.

Segundo encontro colaborativo

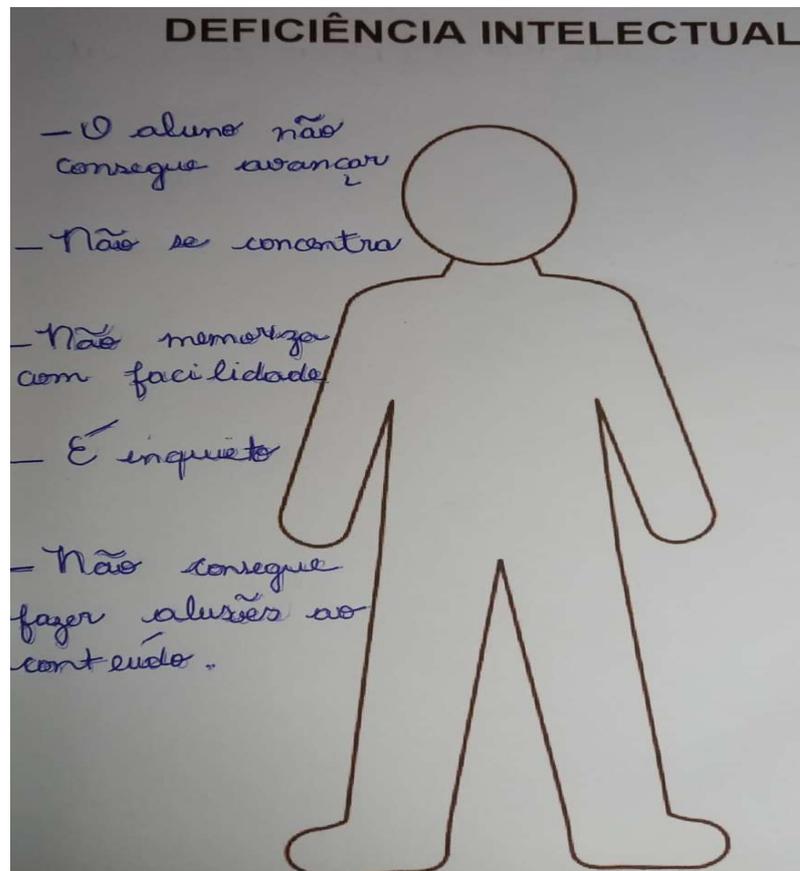
O segundo encontro colaborativo foi realizado no dia 13/06/2022 e teve como objetivo compreender os aspectos relacionados ao funcionamento cognitivo de pessoas que apresentam DI para que pudessem distinguir dos estudantes que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Para esse estudo, foi compartilhado, via grupo do *WhatsApp*, o texto *Funcionamento cognitivo do estudante com deficiência intelectual* (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010) e, como material complementar, disponibilizamos slides acerca das dificuldades na aprendizagem.

Iniciamos o encontro solicitando às professoras que escrevessem no papel fornecido pela pesquisadora, conforme a concepção de cada uma, palavras relacionadas às pessoas que apresentam DI, e observamos que as palavras escritas mantiveram relação com a Pedagogia da Negação, uma vez que apontavam apenas as possíveis fragilidades apresentadas por pessoas com DI no campo da aprendizagem. Nesse sentido, Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 12) afirmam que, “agindo dessa maneira, esses professores se comportam como se não reconhecessem no estudante que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação”.

A figura 6 apresenta os termos utilizados por uma das professoras e que representa bem a Pedagogia da Negação.

Figura 6 – Termos utilizados por uma das participantes antes do estudo colaborativo sobre o funcionamento cognitivo da pessoa com DI

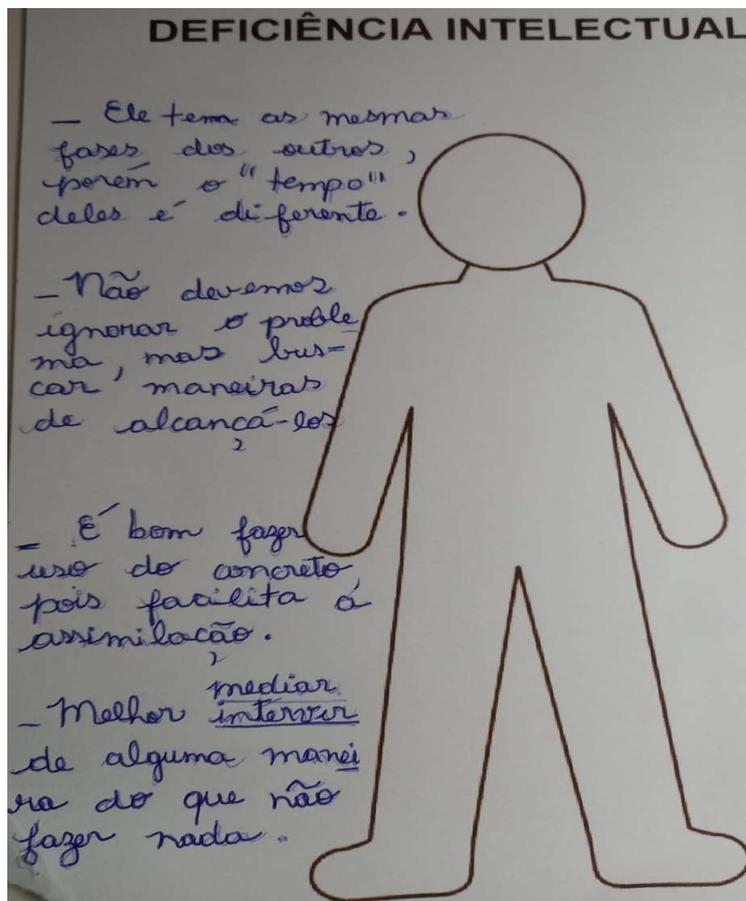


Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

Após esse momento de sensibilização e de ativação de conhecimentos prévios, passamos a debater o texto base do estudo, e as professoras expressaram diversas dúvidas e angústias relacionadas aos estudantes com DI na sala de aula comum. O conteúdo disponibilizado nos slides compartilhados com as docentes foi fundamental para que conseguissem elaborar um conceito de distinção entre os estudantes que apresentam DI dos que apresentam dificuldades na aprendizagem.

Ao término desse debate, as professoras foram convidadas a escrever novamente termos relacionados às pessoas que apresentam DI, e a mesma docente da escrita anterior fez várias observações apresentadas na figura 7.

Figura 7 – Termos utilizados por uma das participantes após o estudo colaborativo sobre o funcionamento cognitivo da pessoa com DI



Fonte: arquivo da pesquisadora (2022)

A partir das discussões promovidas nesse encontro colaborativo, as professoras julgaram necessário o acréscimo de uma demanda de estudo voltada para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas que foi abordada com todos os professores da escola no Encontro Pedagógico do 2º semestre do ano letivo de 2022, a qual foi descrita no Apêndice (D)

Terceiro encontro colaborativo

O terceiro encontro colaborativo ocorreu no dia 08/08/2022 e teve como objetivo realizar um estudo sobre a produção de textos escritos. Como leitura base, foi compartilhado previamente com as professoras o texto *Produção de textos: letramento no ciclo de alfabetização* (SOARES, 2021).

A pauta do encontro foi organizada conforme a escuta inicial das professoras, mas também acrescentando demandas que foram surgindo ao longo das sessões reflexivas que ocorreram de maneira intercalada aos encontros colaborativos. Desse modo, tivemos as seguintes reflexões nesse encontro: 1 – desmistificar a relação entre a produção textual e o domínio da norma padrão; 2 – compreender que mesmo os estudantes que ainda não se apropriaram do SEA podem produzir textos; 3 – sistematizar a produção textual de forma semanal no contexto da sala de aula.

As reflexões pautadas durante o encontro foram fundamentais, visto que, de acordo com Silva (2010, p. 28), ainda observamos que o ensino da produção de textos “[...] ainda é algo que traz muitas dúvidas para um grande número de professores. Muitos não sabem como agir na orientação do processo de apropriação da escrita pelos estudantes visando à interação”.

Após esse momento de reflexão, as professoras decidiram que seria necessária a sistematização semanal da produção de textos, visto que, embora muitas vezes fossem planejadas aulas com esse propósito, elas não se cumpriam ou ocorriam com uma frequência irregular. Assim, decidiram que essa sistematização poderia ser otimizada se cada turma desenvolvesse atividades de produção textual envolvendo um determinado gênero textual, embora isso não fosse impedimento para que as docentes abordassem outros gêneros no decorrer das aulas e não especificamente somente nas aulas de Língua Portuguesa.

Após essa tomada de decisão, ficou acordado que a turma do 3º ano desenvolveria atividades com o gênero lendas, a turma do 4º ano com o gênero fábulas e a turma do 5º ano desenvolveria atividades com o gênero contos. Essa decisão levou em conta o trabalho desenvolvido pelas professoras em sala de aula, tendo como base os materiais estruturados de cada turma e o livro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Outro questionamento levantado pelas docentes durante o encontro foi o motivo que os estudantes teriam para produzir textos toda semana, de modo que isso não se tornasse somente uma atividade escolar, mas que fizesse sentido social para as turmas envolvidas. E, a partir desse questionamento, elas mantiveram algumas conversas posteriores com a pesquisadora e com os estudantes de cada turma, assim, ficou decidido que cada turma iria produzir textos semanalmente para que, ao término da pesquisa, produzisse um livro com os textos elaborados ao longo do segundo semestre letivo de 2022.

Diante dessa decisão, as professoras juntamente à pesquisadora passaram a pensar sobre como seria esse momento de encerramento com os estudantes, e julgamos interessante que tivessem contato com escritores profissionais para que pudessem realmente vivenciar o contexto social dessa escrita. Desse modo, nós nos organizamos, e o encerramento com cada turma contou com a presença de um escritor de livro infantil e infanto-juvenil, os quais participaram não apenas do “lançamento” do livro de cada turma, mas também apresentaram suas perspectivas obras literárias por meio de uma roda de conversa.

Quarto encontro colaborativo

O quarto encontro colaborativo foi realizado no dia 26/09/2022, com o objetivo de abordarmos o conceito mais amplo de estratégias de mediação e para que ficasse compreendido que estas, quando utilizadas de maneira planejada e intencional, podem favorecer a apropriação de conhecimentos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Para fundamentar teoricamente as discussões desse encontro, foram compartilhados com as professoras os slides elaborados pela pesquisadora, tendo como base as estratégias de mediação apontadas por Passerino (2005) e as estratégias de mediação apresentadas no texto “Escrita inventada e alfabetização: interações entre crianças de 06 anos de idade e a mediação do adulto” (RESENDE; DIAS, 2021), que também foi compartilhado com as participantes via grupo de *WhatsApp* de maneira prévia ao encontro.

Conforme solicitado anteriormente pelas professoras, o estudo foi teórico e prático, visto que, a partir das discussões proporcionadas pelo texto base, resgatamos observações já realizadas nas turmas das professoras participantes para que o encontro tivesse também um contexto prático e real.

A figura 8 apresenta um dos slides utilizados para ampliarmos as reflexões realizadas durante o encontro.

Figura 8 – Slide utilizado para ampliar as reflexões sobre mediação durante o encontro colaborativo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

A partir das reflexões, as professoras relataram que já observavam mudanças quanto à produção de textos na sala de aula a partir do momento no qual os estudantes tiveram um motivo real para produzir textos semanalmente. Além disso, também por meio das discussões promovidas pelos encontros colaborativos, expressaram que, ao resgatarmos alguns pontos das observações realizadas em sala de aula, conseguiram apontar algumas de suas fragilidades ao mediar os estudantes que apresentam DI em situação de produção textual.

Os encontros colaborativos têm proporcionado reflexões fundamentais para

[...] entendermos formação como um processo no qual o formador desempenha um papel de mediador. Dos sujeitos em movimento de aprendizagem, solicita-se não apenas um papel ativo, mas interativo com diferentes conhecimentos na permanente atividade de aprender (ARAÚJO; MOURA, 2012, p. 79).

Percebemos um movimento não apenas de mudanças referentes às estratégias de mediação utilizadas pelas professoras colaboradoras da pesquisa, mas também uma tomada de consciência de que essas estratégias podem e devem ser planejadas conforme objetivos delimitados previamente, isso não significa a impossibilidade de que possam emergir estratégias não planejadas, visto que a sala de aula é dinâmica e nem sempre previsível.

Passamos a descrever o quinto encontro colaborativo realizado junto às professoras participantes da pesquisa.

Quinto encontro colaborativo

O quinto e último encontro colaborativo foi realizado no dia 13/10/2022 e teve como objetivo refletir especificamente acerca da produção textual de estudantes que apresentam DI. O encontro foi respaldado teoricamente pelo texto *A produção textual de estudantes com deficiência intelectual incluídos na sala de aula comum* (OLIVEIRA *et al.*, 2018), assim como também foi utilizada a sondagem inicial de produção textual dos estudantes com DI de cada professora colaboradora.

Iniciamos o encontro com um momento de sensibilização por meio de um conto sem título da autoria de Graça Marques (2019). O conto faz alusão ao jardineiro que, mesmo diante do caos das grandes cidades, consegue fazer os canteiros florirem. Após a leitura do conto, as professoras traçaram um paralelo entre o jardineiro e a profissão de professor que, mesmo com várias adversidades profissionais, consegue fazer “florir” pessoas que leem não apenas as letras, mas o mundo.

Seguido desse momento de sensibilização, passamos ao estudo do texto base selecionado para esse referido encontro colaborativo. O estudo de um texto que tratava, especificamente, da produção textual de estudantes com DI foi notório para que as docentes colaboradoras percebessem que – apesar de algumas fragilidades cognitivas apresentadas por pessoas com DI, tais como resgatar personagens de uma determinada história e manter a ordem cronológica dos eventos – podem ser compensadas por meio de uma mediação planejada.

O estudo também proporcionou a compreensão de que, mesmo diante de três estudantes com o mesmo laudo de DI, no caso específico do nosso estudo, todos são diferentes, visto que existem algumas características próprias da deficiência em si, tal como a fragilidade na memória, mas também existem questões relacionadas à experiência escolar de cada um. Diante dessa reflexão, passamos a analisar a produção textual de cada estudante com DI incluído nas turmas das professoras participantes da pesquisa.

Ao analisarmos a produção textual dos estudantes, não foi realizada a comparação entre as produções deles porque esse não era o propósito do estudo. A análise considerou as observações que as professoras realizaram tendo como base os textos e discussões anteriores.

Durante a análise, as docentes conseguiram pensar em possíveis estratégias de mediação que poderiam conferir aos textos analisados uma maior qualidade textual, assim como também consideraram que os momentos destinados aos encontros colaborativos foram decisivos para o desenvolvimento de saberes necessários à compreensão da aprendizagem de pessoas que apresentam DI, de tal forma que concordamos com Franco (2012, p. 111) quando argumenta que “o docente que não encontra na instituição condições de integrar-se num coletivo de mútuas aprendizagens fica sem possibilidades de organizar-se como sujeito de sua práxis”.

Na continuidade, passamos a descrever as sessões reflexivas que foram realizadas ao longo da pesquisa de campo.

3.3.4.2 Sessões reflexivas coletivas

As sessões reflexivas foram realizadas com o objetivo de possibilitarmos às professoras colaboradoras uma reflexão crítica sobre sua própria prática no âmbito das estratégias de mediação empreendidas junto a estudantes com DI em situação de produção textual.

Ibiapina (2008, p. 95), coadunando com Zeichner (2008), explica que, em uma pesquisa colaborativa, as sessões reflexivas funcionam como estratégias utilizadas para “[...] mediar a reflexão de professores sobre suas ações de ensino”. Trata-se de momento favorável ao professor para que repense a prática, pautado em eventos reais por meio de discussões com o grupo.

Desse modo, as sessões reflexivas desenvolveram a função de gerar um certo conflito entre a ideologia do cotidiano e a ideologia do conhecimento científico para que, por meio desse conflito, o docente tenha a possibilidade de experienciar uma reflexão transformadora. Nesse contexto, Ibiapina (2008, p. 96) indica as sessões reflexivas como

[...] procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstróem a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro.

Magalhães (2006) informa ainda que as sessões reflexivas possibilitam o contexto para que o professor problematize, explicita e modifique, quando necessário, a maneira como entende sua prática. Neste trabalho, as sessões reflexivas ocorreram conforme indicado por Smyth (1992), no qual as professoras puderam realizar as ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Essas ações estão diretamente relacionadas a questionamentos que deverão ser respondidos. Por meio da imagem 09, podemos observar o questionamento relacionado a cada ação.

Figura 9 – Ações e questionamentos realizados nas sessões reflexivas

Descrever	Informar	Confrontar	Reconstruir
• O que fiz?	• O que agir desse modo significa?	• Como cheguei a ser assim?	• Como posso agir diferentemente?

Fonte: Adaptado de Ibiapina (2008)

Ibiapina (2008) afirma que os professores são provocados a externalizar não apenas os conceitos, mas também os conflitos e as teorias que fundamentam sua prática pedagógica. A autora enfatiza ainda a justificativa do uso das aulas filmadas como recurso das sessões reflexivas, exprimindo que

a técnica da confrontação da imagem do professor na tela, leva-o a examinar o seu desempenho, inclusive percebendo como seus parceiros vêem a sua prática, bem como, aumenta o seu entendimento sobre o que e porque faz opções por determinadas ações. (IBIAPINA, 2008, p. 81).

Zeichner (2008), por sua vez, identifica que, ao levarmos o professor a refletir e a reconstruir a sua própria prática, estamos autorizando esses profissionais a compreender que os saberes adquiridos pela prática e experiência de outras pessoas são importantes, mas não são suficientes.

No âmbito desta pesquisa, realizamos cinco sessões reflexivas que ocorreram coletivamente de maneira intercalada com os encontros colaborativos e com as observações em sala de aula, já que as filmagens realizadas das práticas de produção textual das professoras constituíram material de análise durante as sessões reflexivas, pois, de acordo com Ibiapina (2008), o uso do recurso das filmagens provoca uma análise mais aprofundada, de modo que o professor terá material

concreto para fazer uma tomada de consciência sobre sua atuação no contexto da sala de aula.

Cada sessão teve, em média, uma duração de 2 horas, elas ocorreram às segundas-feiras por ser o dia da semana em que as professoras estavam no mesmo horário de planejamento. Dado o curto tempo destinado a cada encontro, decidimos que a cada sessão iríamos analisar pequenos trechos da videogravação das aulas das professoras colaboradoras. Essa escolha se deu em conjunto, pois avaliamos que, dessa maneira, as análises teriam um teor maior de reflexão. Acatamos prontamente a decisão coletiva, de modo que as três professoras colaboradoras foram contempladas de forma eficiente com a análise de suas videogravações.

A análise coletiva das filmagens realizadas durante as observações em sala de aula constituiu a técnica nomeada de videoformação, a qual é descrita por Ibiapina (2008) como sendo a projeção de cenas da atuação docente para uma reflexão intra e interpsicológica. Conforme afirma Ibiapina (2008, p. 82), o processo de reflexão intrapessoal permite que os professores se tornem conscientes de sua prática, oferecendo condições para que haja a transferência do plano da ação para o plano da linguagem”.

A seguir, descrevemos cada sessão reflexiva realizada.

Primeira sessão reflexiva

A primeira sessão reflexiva ocorreu no dia 27/06/2022 e teve como objetivo a análise das estratégias de mediação empreendidas pelas docentes colaboradoras durante as observações e, para tanto, utilizamos a videoformação.

Por ter sido o primeiro momento no qual nos reunimos para analisar a prática de uma das professoras, reiteramos o respeito e a ética que deveriam amparar o encontro para que a sessão reflexiva não se tornasse desconfortável para nenhuma das participantes, pois era necessário o estabelecimento de uma rede de colaboração entre a pesquisadora e as professoras.

Quanto a essa rede de colaboração, concordamos com Dantas (2019) quando a autora expõe a necessidade de nos inserirmos no cotidiano das docentes colaboradoras da pesquisa para que possamos ouvir também suas queixas e angústias, mas ela alerta ao fato de deixarmos claro que o papel da pesquisadora não é dar respostas prontas às situações analisadas durante as sessões reflexivas, e, sim,

fomentar uma reflexão teórica e prática para criarmos um espaço de aprendizagem coletiva e colaborativa.

Especificamente para essa sessão reflexiva, havia sido combinado entre as professoras que seria utilizada uma videogravação de uma observação inicial e, para tanto, selecionamos os trechos que seriam assistidos para que fossem realizadas as análises cabíveis.

Inicialmente, apresentamos o procedimento e os objetivos da sessão e, em seguida, a pesquisadora contextualizou a videogravação, visto que as professoras iriam assistir apenas a um trecho de aproximadamente 13 minutos de cada videogravação.

Assistimos às videograções no notebook da pesquisadora dada a impossibilidade de projetarmos no ambiente no qual se deu a sessão reflexiva. As professoras demonstraram entusiasmo com esse tipo de procedimento do estudo, pois consideraram que, a partir do olhar do outro, conseguiram observar a própria prática, revendo os pontos necessários, assim como fizeram várias considerações sobre as estratégias de mediação observadas na videogravação.

Esse tipo de reflexão é necessário para que o grupo possa considerar “[...] que a ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, estudantes, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem” (FRANCO, 2012, p.111).

Consideramos, portanto, a partir das falas das professoras, que conseguiram reconhecer a escola como espaço de formação e de aprendizagens colaborativas.

Segunda sessão reflexiva

A segunda sessão reflexiva ocorreu no dia 22/08/2022 e teve como objetivo analisar as propostas de produção textual das professoras, utilizando para tal as observações colaborativas realizadas pela pesquisadora. As professoras foram orientadas a compartilhar suas impressões sempre considerando a colaboração entre si.

Para estimular a reflexão coletiva, realizamos os seguintes questionamentos: 1- Essa atividade se caracterizou como escrita ou produção de texto? 2- Vocês acham que o estudante com DI teve sua escrita favorecida por esse

tipo de proposta? 3- Vocês conseguem identificar as estratégias de mediação adotadas junto ao estudante com DI? 4- As estratégias de mediação empreendidas favoreceram a escrita do estudante com DI? 5- Que outras estratégias poderiam ter sido adotadas durante essa proposta de produção de texto?

A partir desses questionamentos, as professoras observaram que as propostas descritas pela pesquisadora, tendo como base as observações colaborativas realizadas em sala de aula, se caracterizavam, conforme descrito por Soares (2021), como escrita de textos e não uma produção textual propriamente dita, visto que não foram propostas a partir de um contexto real e social, e, sim, puramente escolar, em que o único leitor seria a professora de cada turma.

Quanto aos demais questionamentos que impulsionaram as reflexões, as professoras também expuseram suas impressões acerca das estratégias de mediação empreendidas junto aos estudantes com DI, assim como apontaram as estratégias de mediação que poderiam ter colaborado bem mais com a escrita desses estudantes. Diante desse tipo de relato, consideramos que as docentes estão construindo saberes a partir da própria práxis.

Durante as reflexões, observamos a notória preocupação com a escrita dos textos dos estudantes com relação à norma padrão e, a partir dessa observação, ampliamos o diálogo considerando a escrita com sentido social e não apenas com a única preocupação das regras ortográficas e gramaticais, por exemplo. Por meio desse contexto, as professoras sugeriram a realização de um momento com cada turma ao término do ano letivo para que os estudantes pudessem realizar uma roda de conversa com um (a) escritor (a) profissional e também expusessem os textos produzidos ao longo da pesquisa para que o leitor de seus textos não ficasse restrito à figura da professora de cada turma.

Terceira sessão reflexiva

A terceira sessão reflexiva ocorreu no dia 19/09/2022, para que déssemos continuidade às análises da sessão anterior.

No decorrer das reflexões, as professoras demonstraram muitas angústias quanto às características de escrita de seus estudantes com DI, principalmente, a professora Dorina (5º ano), visto que o estudante com DI matriculado em sua turma ainda se encontrava em processo de apropriação do SEA.

Apesar das angústias que foram expressas, as professoras apontaram que já compreendem que não existe um passo a passo a ser seguido para que o estudante com DI se aproprie do SEA ou para que passe a produzir textos com mais autonomia, por exemplo. A partir dessa fala das professoras, introduzimos o seguinte questionamento: Diante de todos os textos estudados nos encontros colaborativos e a partir das reflexões proporcionadas nas sessões reflexivas, o que pode ser feito para alavancar o processo de ensino e aprendizagem do estudante com DI?

De imediato, as professoras apontaram para o fator estratégias de mediação e passaram a comparar o posicionamento dos estudantes com DI diante das propostas de produção textual no início da pesquisa e como esses estudantes passaram a se posicionar no decorrer desta. Concluíram que o movimento de mudança observado nos estudantes estava diretamente relacionado ao movimento de mudança que elas realizaram em suas práticas de mediação pedagógica.

Essa tomada de consciência é fundamental para o processo de mudanças necessárias no fazer pedagógico, pois, inicialmente, as professoras alegavam que não percebiam a maneira como mediavam determinadas atividades propostas e mais especificamente a mediação realizada junto ao estudante com DI e, a partir do momento que passaram a analisar as videogravações, conseguiram perceber quais estratégias mais contribuem ou não com esses estudantes.

Quarta sessão reflexiva

A quarta sessão reflexiva foi realizada no dia 24/10/2022 e, para tal, utilizamos observações dos meses anteriores, visto que, no mês de outubro, embora tenhamos realizado as observações, não conseguimos cumprir o cronograma dado alguns eventos que modificaram a rotina da escola na qual realizamos a pesquisa.

Na segunda semana do referido mês, a escola foi organizada para realizar a Semana das Crianças; na terceira semana, a escola priorizou a aplicação e a correção da Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), que é aplicada bimestralmente no segundo semestre do ano letivo. E, nessa mesma semana, consta no calendário oficial das escolas da rede o evento realizado anualmente e denominado de Outubro Docente, no qual os professores da rede podem participar de palestras e oficinas no campo da educação, assim como é o momento no qual são socializadas as experiências exitosas desenvolvidas nas escolas da rede. As experiências são

selecionadas previamente via edital de seleção e, posteriormente, passam a compor um livro que é lançado no ano letivo posterior ao da apresentação da experiência. Em momento oportuno do nosso texto, descrevemos a participação da pesquisadora e de uma das professoras colaboradoras da pesquisa nesse evento.

Após essa explicação inicial, passamos a descrever como foi encaminhada a quarta sessão. Essa sessão foi iniciada com a pesquisadora apresentando trechos das aulas das professoras para posterior análise, tendo como base os seguintes questionamentos: 1- Quais os aspectos mais positivos da aula? 2- Teria algo na aula que você faria de outra maneira e por quê? 3- Na sua concepção, como foi a participação do estudante com DI? Essa participação poderia ter sido intensificada? 5 Na sua concepção, você conseguiu, de forma deliberada, implementar estratégias de mediação adequadas às situações que surgiram a partir da sua interação com o estudante que apresenta DI?

As professoras pontuaram os aspectos positivos que observaram por meio das videograções, assim como também pontuaram os aspectos que não julgaram muito positivos tendo como base os estudos teóricos realizados nos encontros colaborativos. A partir da discussão empreendida pelas professoras colaboradoras, concordamos que

formar o professor em serviço implica uma modalidade de formação profissional contínua, que busca um investimento no profissional docente a partir de suas práticas cotidianas, sabendo, contudo, que não se encerram nelas. Na verdade, a reflexão da experiência profissional desencadeia um movimento de teorização da prática que permite ao professor perceber-se como sujeito que aprende e ensina (ARAÚJO; MOURA, 2012, p. 97).

Dando continuidade às discussões, as professoras conseguiram observar alguns aspectos relacionados ao envolvimento dos estudantes que apresentam DI com as atividades de produção textual, realizando um paralelo entre a participação desses estudantes e as estratégias de mediação empreendidas por elas.

A partir das discussões apresentadas, compreendemos que as docentes colaboradoras estão conseguindo planejar e empreender estratégias de mediação mais adequadas à participação dos estudantes que apresentam DI em situação de produção textual.

Quinta sessão reflexiva

A quinta sessão reflexiva ocorreu no dia 07/11/2022 e foi dividida em dois momentos distintos. No primeiro momento, resgatamos algumas observações realizadas em outubro para que as professoras colaboradoras preenchessem o roteiro de observação utilizado pela pesquisadora ao longo da pesquisa e, assim, realizassem uma autoavaliação do seu processo de mediação. Nesse mesmo momento, analisamos também os textos produzidos pelos estudantes durante as aulas que foram resgatadas para essa sessão.

No segundo momento, realizamos uma reflexão considerando os seguintes questionamentos: 1- Conforme você tem participado da pesquisa, quais suas impressões acerca da produção textual de estudantes que apresentam DI? 2- Quais as principais dificuldades que você enfrenta no trabalho com a produção textual? E mais especificamente com relação à produção textual de estudantes que apresentam DI? 3- Aponte estratégias de mediação que você utilizaria para tentar qualificar alguns aspectos dos textos analisados. 4- Você percebe diferenças qualitativas nos textos analisados (na ordem cronológica de produção)? 5- A partir da participação na presente pesquisa, o que mudou na sua prática relacionada às aulas de produção textual e o que você acrescentaria para experiências posteriores com essa prática?

Após o preenchimento do roteiro de observação, as professoras colaboradoras apontaram que esse roteiro era bem prático para visualizar a própria prática, pois, a partir do seu preenchimento, perceberam que não diversificavam muito as estratégias de ensino utilizadas nas aulas de produção textual, assim como perceberam algumas estratégias de mediação que ainda não eram empreendidas por elas com tanta frequência. Nesse momento, refletimos que a questão não é utilizar todas as estratégias em uma única aula, por exemplo, mas conseguir analisar, no momento da interação com o estudante com DI, qual estratégia será mais eficaz para aquele momento.

Ao analisarem os textos produzidos nas aulas resgatadas para essa sessão, compreenderam a importância de uma mediação planejada e deliberada. E, nesse contexto, explicitamos que

para a criança com deficiência, notadamente aquelas com algum comprometimento de ordem intelectual, a intervenção e a mediação pedagógica têm uma dimensão de importância ampla, uma vez que guardam em si a condição de realizar uma organização intelectual ao longo da

evolução da criança, à medida que aconteçam, com base na melhoria de condições desse funcionamento (LUSTOSA, 2009, p. 192).

No decorrer das reflexões, a partir dos questionamentos mencionados anteriormente, as docentes mencionaram compreender que cada estudante é único em suas especificidades, mas os estudos realizados nos encontros colaborativos e as reflexões nas sessões reflexivas permitiram a compreensão de que não precisam ser especialistas em Educação Especial para que realizem com eficácia a mediação junto aos estudantes com DI.

Diante dessa consideração, apontaram julgar necessário que a perspectiva inclusiva perpassasse por todas as formações de professores e não somente dos professores do AEE. Quanto a esse aspecto, no ano letivo de 2023, a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão passou a implementar a perspectiva inclusiva não apenas nas formações dos professores da sala de aula comum, mas também nas formações dos gestores e formadores.

Sexta sessão reflexiva

A sexta e última sessão reflexiva teve como objetivo a realização da avaliação da participação na pesquisa pelas professoras colaboradoras e ocorreu no dia 24/11/2023. Antecipamos essa sessão, pois, geralmente, o mês de dezembro modifica muito a rotina dos docentes por ser o mês de encerramento do ano letivo e, para que não houvesse nenhum impedimento para a realização dessa sessão, decidimos que sua realização seria ainda no mês de novembro.

Iniciamos a sessão com a leitura do texto disposto na figura 10.

Figura 10 – Texto lido para as professoras colaboradoras na sexta sessão reflexiva

Todas nós lutamos diariamente contra possíveis ou impostas fragilidades, problemas do cotidiano pessoal e profissional e mesmo assim, dentro das possibilidades de cada uma, vocês se jogaram em uma jornada nova e sob o olhar externo, no entanto, isso não intimidou a jornada que cada uma decidiu seguir.

Nesta jornada vocês fizeram vários movimentos de mudanças e também me reconstruíram. Este é o ciclo da vida!

Vocês decidiram não fechar portas, e sim, apresentaram possibilidades que farão parte de um contexto acadêmico. E mais uma vez digo que sou grata e arrisco a dar um conselho: se joguem cada vez mais, de vez em quando “saiam da linha”, pois uma vida profissional muito reta, no sentido de apenas seguir o sistema posto não nos apresenta possibilidades além das que já conhecemos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Após a leitura desse texto pela pesquisadora, as professoras fizeram algumas considerações sobre a participação na pesquisa e passaram a realizar a avaliação tendo como base as seguintes pontuações: 1- Análise das estratégias de mediação utilizadas para mediar situações de produção textual a partir da participação na pesquisa. 2- Reflexões sobre a participação como colaboradora da pesquisa, tendo como foco o objetivo principal do estudo. 3- Reflexões sobre quais estratégias de mediação utilizadas durante a participação na pesquisa favoreceram as produções textuais dos estudantes com DI. 4- Colocar na ordem de maior para menor significado as mudanças mobilizadas com relação ao estudante com DI durante a participação na pesquisa. 5- Analisar os maiores impedimentos para o desenvolvimento de estratégias de mediação que favoreçam a participação do estudante com DI nas atividades de produção textual.

A partir das pontuações apresentadas, as professoras passaram a refletir sobre as perspectivas que tiveram ao serem convidadas para participar da pesquisa e expressaram que os encaminhamentos que a pesquisa seguiu proporcionaram um suporte teórico e prático não apenas para a implementação durante o ano letivo de 2022, mas também para anos posteriores, visto que os estudos e as reflexões possibilitaram experiências e conhecimentos que podem ser empreendidos junto a outros estudantes e não apenas aos participantes informantes da pesquisa.

Ressaltaram também o aspecto colaborativo da pesquisa em si e o vínculo colaborativo que essa perspectiva proporcionou entre elas (professoras colaboradoras). Nesse sentido, compreendemos que “o professor necessita de seus pares para refletir sobre a prática de modo colaborativo, com todos os envolvidos no processo e mais especificamente no ambiente escolar” (ARARUNA, 2018, p. 34).

Após o momento de reflexão por parte das professoras, o grupo gestor e a professora responsável pelo AEE também se juntaram a nós e pontuaram aspectos positivos da pesquisa para a instituição. A figura 11 apresenta esse momento.

Figura 11 – Grupo gestor reunido com a pesquisadora e professoras colaboradoras na sexta sessão reflexiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Ressaltamos que o grupo gestor da escola e a professora do AEE foram fundamentais também para a pesquisa não apenas pela receptividade positiva, mas por tentarem, sempre que possível, ampliar a discussão de uma escola mais inclusiva para todo o grupo de professores por meio de algumas ações e eventos que aconteceram ao longo do ano letivo.

Posteriormente, descrevemos três momentos vivenciados com as turmas das professoras colaboradoras.

3.3.5 Encerramento da pesquisa com as turmas das professoras colaboradoras

Nesta seção, destacamos como ocorreu o encerramento da pesquisa com as turmas das professoras colaboradoras.

Conforme acordado com as docentes que participaram da pesquisa, cada turma teve como foco principal a produção de textos escritos a partir de um gênero textual específico, no entanto, isso não significa afirmar que as professoras não desenvolveram atividades envolvendo outros gêneros textuais. A escolha de um gênero por turma foi apenas uma maneira de sistematizar a demanda apresentada por cada.

A motivação para que os estudantes produzissem textos semanalmente foi a produção de um livro com os textos de cada turma e uma roda de conversa com escritores de livros infantojuvenis no encerramento. Inicialmente, pensamos em

realizar o encontro de encerramento com a presença das três turmas ao mesmo tempo, mas essa ideia inicial se tornou inviável; primeiro, porque os estudantes da turma do 3º ano frequentavam a escola pela manhã e os dos 4º e 5º anos frequentavam a escola à tarde. Outro fator que impossibilitou essa ideia inicial foi a demanda de cada turma por se tratar também do encerramento do ano letivo, de modo que realizamos o encerramento com cada turma conforme as datas previamente selecionadas pelas professoras colaboradoras em comum acordo com a gestão da escola, já que iríamos utilizar um espaço na instituição usado por todos os estudantes, necessitando, assim, de um agendamento.

Os encontros de encerramento com as turmas foram divididos em três momentos distintos e todos aconteceram na biblioteca da escola com a presença das turmas e de suas respectivas professoras, grupo gestor da instituição e a professora responsável pela biblioteca.

Iniciamos com a turma do 3º ano, cuja professora regente de maior carga horária era a professora Débora. Essa turma era composta por 30 estudantes, e as produções textuais aconteciam sempre às terças-feiras. Conforme exposto pela professora, ela selecionou o gênero textual lendas porque, no início do ano, havia realizado um trabalho com a turma abordando esse gênero e, na oportunidade, observou que os estudantes se envolveram bastante, mas o trabalho não havia sido aprofundado, então essa seria uma oportunidade para que ela aprofundasse o trabalho realizado anteriormente.

Destacamos que as atividades propostas pela professora tinham como foco a reescrita de lendas, escrita a partir de imagens e, por fim, a produção de uma lenda autoral. A figura 12 apresenta um dos momentos no qual a turma estava envolvida com a produção textual.

Figura 12 – Estudantes da turma do 3º ano em momento de produção textual

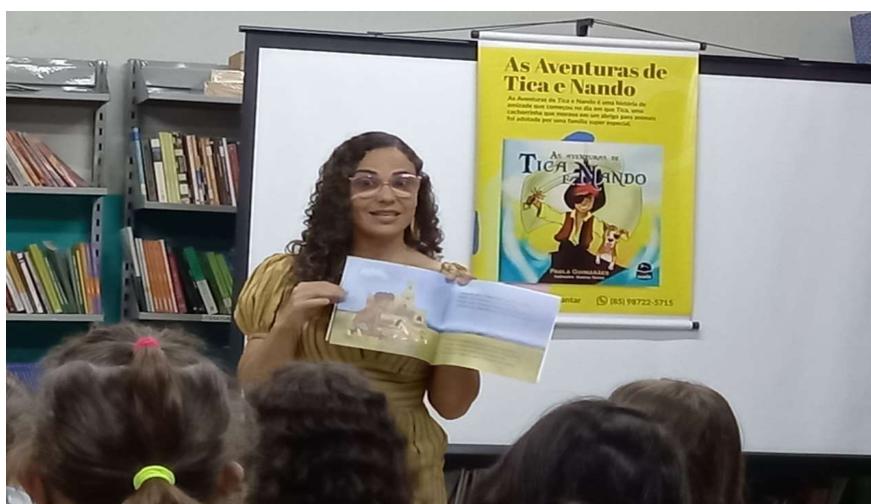


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

O encerramento com a turma representada na imagem 12 ocorreu no dia 07/12/2022 e para a roda de conversa com os estudantes tivemos a participação da escritora Paula Guimarães que também é professora da rede municipal de ensino de Fortaleza – Ceará. Inicialmente, ela mencionada contou como se tornou uma escritora profissional e apresentou a história que motivou a escrita do livro *As aventuras de Tica e Nando*, que narra a história de amizade entre seu filho, chamado carinhosamente de Nando, e uma cachorrinha adotada pela família, a qual recebeu o nome de Tica.

Na sequência, a escritora realizou a contação da história e os estudantes fizeram diversas perguntas tanto a respeito da história em si como sobre questões relacionadas ao ato de escrever livros para crianças. A figura 13 representa o momento no qual a escritora realizou a contação da história para os estudantes.

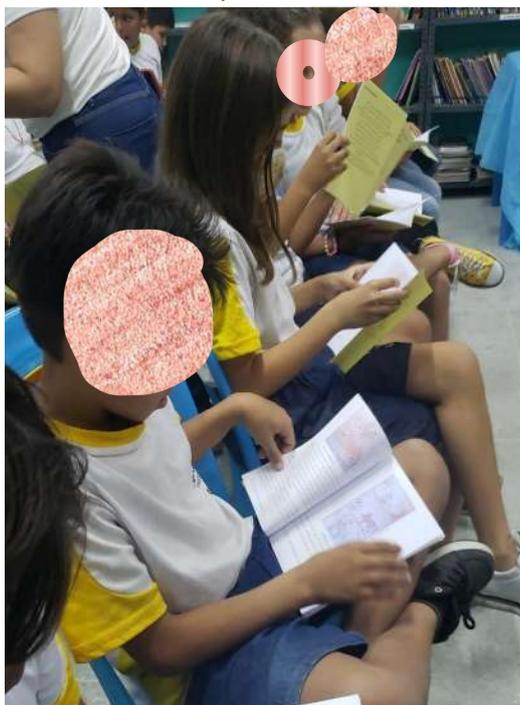
Figura 13 – Contação de história realizada pela escritora Paula Guimarães



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Após esse momento, os estudantes compartilharam com a escritora as lendas escritas pela turma, tendo, assim, a oportunidade de vivenciar o contexto social da escrita, em que o leitor não foi apenas a professora, mas também os colegas de turma, grupo gestor e a escritora convidada para esse momento. A figura 14 apresenta o momento no qual os estudantes da turma estavam lendo e compartilhando as lendas escritas por eles.

Figura 14 – Estudantes do 3º ano compartilhando as lendas escritas pela turma



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Dando continuidade ao encerramento com as turmas, apresentamos como se deu esse momento com a turma do 4º ano, cuja professora de maior carga horária era a docente Anne, a sala era composta por 30 estudantes.

Conforme acordado em uma das sessões reflexivas, a turma do 4º ano desenvolveria atividades de produção de textos a partir do gênero textual fábulas. A princípio, a professora ficou apreensiva pela escolha no que diz respeito à compreensão das características desse gênero pelos estudantes, no entanto, ao longo do ano letivo, inferiu que essa compreensão seria desenvolvida a partir do trabalho sistematizado com o referido gênero. A figura 15 demonstra um dos momentos nos quais a turma estava produzindo textos.

Figura 15 – Estudantes da turma do 4º ano em momento de produção textual



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

O encerramento com os estudantes do 4º ano ocorreu no dia 21/12/2022 e para esse momento tivemos como convidada a escritora Ana Néó que também é doutoranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – UFC. A escritora apresentou para a turma os livros que já foram publicados por ela e fez o relato de como se deu o seu processo de escrita desde quando era criança, assim como também relatou como aconteceu a sua primeira publicação.

A figura 16 apresenta o momento no qual a escritora realizava o relato para os estudantes.

Figura 16 – Escritora Ana Néó realizando roda de conversa com estudantes do 4º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Ao término do relato, os estudantes interagiram com a escritora por meio de perguntas e também de relatos pessoais e, na sequência, compartilharam a experiência que vivenciaram como escritores durante o ano letivo.

Por fim, destacamos o encerramento com a turma do 5º ano, cuja professora de maior carga horária era a docente Dorina. Os estudantes dessa turma desenvolveram, ao longo do ano letivo, atividades de produção de texto envolvendo o gênero textual contos. Ressaltamos que não foram utilizados apenas os contos clássicos, mas também os contos contemporâneos.

A figura 17 representa um dos momentos nos quais os estudantes do 5º ano estavam produzindo textos a partir da proposta realizada pela professora da turma.

Figura 17 – Estudantes da turma do 5º ano em momento de produção textual



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

O encerramento com a turma do 5º ano aconteceu no dia 20/12/2022 e para esse momento convidamos a escritora Liduina Vidal, que é professora aposentada da rede municipal de Fortaleza – Ceará. A escritora é autora de narrativas infanto-juvenis e também já escreveu poesias para bebês.

Durante o encontro, Liduina Vidal apresentou sua trajetória como escritora e também respondeu às curiosidades dos estudantes a respeito dessa trajetória. Após o momento de conversa inicial, ela fez a leitura do seu livro *A Pajé, o Poty e os primos*

e, em seguida, os estudantes também compartilharam suas narrativas com a escritora.

A figura 18 representa o momento no qual a autora Liduina Vidal fez a leitura de uma das suas obras para os estudantes do 5º ano.

Figura 18 – Escritora Liduina Vidal realizando a leitura de uma obra autoral para a turma do 5º ano



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

A partir das ações desenvolvidas com as turmas das professoras colaboradoras da nossa pesquisa, inferimos que não apenas as docentes foram beneficiadas ao refletir a partir da própria ação pedagógica sobre as estratégias de mediação (foco do nosso estudo), mas os estudantes também se beneficiaram a partir da proposta da pesquisa de produzirem textos semanalmente, visto que criamos situações nas quais eles conseguiram vivenciar situações reais de escrita, já que seus leitores não mais seriam apenas as professoras de cada turma, mas também os colegas e outros segmentos da instituição, uma vez que os livros também passaram a fazer parte do acervo da biblioteca da escola.

3.4 Plano de análise dos dados

A organização e a análise dos dados obtidos por meio da entrevista, das observações em sala de aula, dos encontros colaborativos e das sessões reflexivas

foram sendo elaboradas ao longo da pesquisa de campo, no entanto, o refinamento e o tratamento dos dados coletados foram efetivados após o término dessa etapa da pesquisa.

Como técnica de análise, optamos pela Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2007) devido à ampla utilização dessa autora nas pesquisas relacionadas ao campo da educação e por julgarmos favorável à análise dos dados obtidos neste estudo.

De acordo com a referida autora, a AC é um

conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas destas mensagens (BARDIN, 2007, p.42).

Gomes (2007) acrescenta que a definição exposta por Bardin (2007) significou vários avanços relacionados às técnicas até então existentes para a realização de análise de dados de uma pesquisa, pois, conforme sua concepção, por meio da AC, descobrimos o que está por “trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado” (GOMES, 2007, p. 84).

Quanto às etapas que caracterizam a AC, Bardin (2007) cita a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos. A etapa da pré-análise consiste em uma organização inicial do material coletado durante a pesquisa, momento no qual é realizada a leitura flutuante, ou seja, “um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material” (CÂMARA, 2013, p. 183).

A exploração do material consiste na definição das categorias para que seja realizado o agrupamento ou o reagrupamento das unidades de registro; e, por fim, a etapa do tratamento dos resultados é o momento no qual o pesquisador realizará a inferência e a interpretação dos dados coletados.

Diante do exposto, iniciamos a pré-análise com a transcrição das entrevistas e dos demais registros realizados por meio de áudio e vídeo no decorrer da pesquisa para que pudéssemos realizar a leitura flutuante e iniciarmos a sistematização dos dados. Posteriormente, demos início ao refinamento das informações, organizando-as em categorias e considerando as semelhanças e

diferenças. Tal como descrito por Dantas (2019, p.114), nesta etapa, “[...] fizemos releituras e novas leituras para estabelecer a teorização dos dados”.

No capítulo posterior, apresentamos e analisamos os dados que emergiram nesta pesquisa, buscando sempre expor as mudanças estabelecidas durante o presente estudo, mas ressaltamos que a exposição das mudanças não significa dizer que as estratégias de mediação utilizadas pelas professoras colaboradoras antes da pesquisa eram inadequadas ou ineficazes, estamos apenas considerando o possível processo de mudança proporcionado pelas reflexões realizadas durante os encontros colaborativos e as sessões reflexivas.

4 ANÁLISE DOS DADOS: “EU NÃO ESTOU PREPARADA!”

“Por um lado, a gente não é preparado na formação para receber o aluno com deficiência e por outro, dizem que a escola é inclusiva [...]” (PROFESSORA DORINA)

Propositalmente abrimos este capítulo com o trecho da fala de uma das professoras colaboradoras da nossa pesquisa, para que seja compreensível o quanto a prática pedagógica dessas professoras está impregnada de inquietações, que giram em torno de concepções, saberes e compreensões ou (in) compreensões, que envolvem a inclusão de estudantes com deficiência na escola comum.

Para que o professor adote e desenvolva estratégias de mediação que favoreçam a produção textual de estudantes com DI, necessariamente, a sua prática pedagógica deve ter o olhar para as diferenças, ou seja, deve estar pautada na perspectiva inclusiva. No entanto, como mesmo relata a professora na fala mencionada na epígrafe, a formação de professores não prepara esses profissionais para uma prática pedagógica inclusiva. E, então, como ser inclusiva?

Ao adentrarmos o espaço escolar, por meio dos diálogos com as professoras colaboradoras, observamos que do cenário das escolas e da formação de professores emergem fatores que estão relacionados às estratégias de mediação adotadas pelas professoras ao longo deste percurso investigativo. Iniciamos esse processo investigativo com a mera ilusão de que as estratégias de mediação desenvolvidas pelas professoras junto aos estudantes com DI não mudariam o percurso de outros fatores de sua prática pedagógica. No entanto, observamos movimentos de mudanças das estratégias de mediação das professoras colaboradoras da pesquisa, na medida em que elas movimentaram também aspectos relacionados à gestão da sala de aula, o lugar ocupado pelo estudante com DI no interior da sala de aula, os recursos didáticos utilizados nas aulas de produção textual, bem como suas concepções acerca dos termos, como deficiência intelectual, produção textual e mediação.

Apesar de valorizarmos todo esse movimento gerado nas estratégias de mediação das professoras colaboradoras e dos demais fatores citados que também estão envolvidos nessas estratégias, concordamos e tomamos para nós a compreensão de Dantas (2019, p.117) quando esclarece que

[...] não partimos do princípio de que as práticas que as professoras desenvolviam junto aos estudantes com DI se caracterizam como inadequadas, nem ainda que, com a participação dessas professoras na pesquisa, todas as questões levantadas, seriam solucionadas.

Nesse sentido, mais uma vez justificamos a nossa escolha metodológica pela pesquisa-ação colaborativa pela possibilidade de “contribuir com a solução das dificuldades reveladas no processo investigativo, superando pesquisas com ênfase somente na constatação, levantamento de dados, reflexões teóricas ou relatos a serem arquivados” (FEITOSA; SOBRINHO, 2016, p. 324).

Por meio da pesquisa-ação colaborativa contribuímos com a compreensão de que não existe uma solução pronta e acabada para uma dada situação, mas entendemos que o enfrentamento dos desafios envolvidos na prática pedagógica envolve reflexão e ação contextualizadas, a partir da própria prática.

Diante do exposto, propomos analisar os processos de mudanças ou transformações observadas no uso de estratégias de mediação de cada professora colaboradora. Além disso, discutimos os movimentos suscitados por essas estratégias em outros fatores relacionados a elas mesmas. A análise dos dados que será apresentada posteriormente foi materializada, por meio das falas das professoras geradas na entrevista, das observações das estratégias de mediação desenvolvidas em sala de aula, além das reflexões realizadas nos encontros colaborativos e sessões reflexivas, sob a coordenação da pesquisadora.

Organizamos o capítulo da análise dos dados em quatro seções. A seção 4.1 Apresentação geral das estratégias de mediação adotadas pelas professoras colaboradoras, em que destacamos as estratégias mais recorrentes durante as observações em sala de aula, bem como as estratégias utilizadas por cada colaboradora. Nas demais seções, temos: 4.2 Os movimentos nas estratégias de mediação adotadas pela professora Débora; 4.3 Os movimentos nas estratégias de mediação adotadas pela professora Anne; e 4.4 As estratégias de mediação adotadas pela professora Dorina. Nessa divisão desses tópicos, consideramos as categorias que emergiram durante a pesquisa em *lócus*, abordando: (i) o processo de mudança nas estratégias de mediação das professoras ao mediar a produção textual de estudantes com DI; (ii) os conhecimentos sobre a língua escrita mobilizados pelas professoras colaboradoras ao mediar a produção textual; (iii) os caminhos percorridos pelas professoras colaboradoras a partir de suas reflexões sobre as estratégias de

mediação, em que descrevemos as mudanças observadas nas práticas dessas professoras, as quais mantiveram relação direta com essa construção/ reconstrução de suas estratégias de mediação.

4.1 Apresentação geral das estratégias de mediação adotadas pelas professoras colaboradoras

Apresentamos, nesta seção, as estratégias de mediação mais recorrentes ao longo das observações realizadas no contexto da sala de aula comum, bem como as estratégias de mediação que foram particularmente empreendidas por cada colaboradora.

Destacamos que, inicialmente, foi necessária não apenas a apresentação da pesquisa às professoras colaboradoras e ao grupo gestor, mas também o estabelecimento de vínculo para que a nossa presença em sala de aula não causasse estranhamento também aos estudantes. Para tanto, passamos a nos tornar presentes, sempre que possível, nos diversos eventos promovidos pela instituição *lócus* da pesquisa.

Concomitante a esse estabelecimento de vínculo, iniciamos as observações nas turmas das professoras Débora (3º ano), Anne (4º ano) e Dorina (5º ano) para que pudéssemos identificar as estratégias de mediação utilizadas por elas junto aos estudantes com DI ao promoverem atividades de produção textual. Dessa forma, contemplamos um de nossos objetivos específicos de analisar essas estratégias, as quais, posteriormente, serão discutidas.

Conforme havia sido relatado durante a entrevista, não havia nas turmas investigadas um trabalho sistemático com a produção de textos escritos. No entanto, as professoras consideraram a proposta da pesquisa e se comprometeram a incluir a produção textual na rotina semanal das turmas, de modo que cada professora optou por um dia na semana para realizar esse trabalho, conforme exposto no quadro 11.

Quadro 11 – Cronograma de trabalho com a produção textual realizado- professoras colaboradoras

Professora	Dia da semana	Horário
Débora	Terça-feira	7:00- 9:00
Anne	Sexta- feira	15:30- 17:00
Dorina	Sexta-feira	13:00- 15:00

Fonte: Diário de campo (2022)

Ressaltamos que, durante o percurso da pesquisa, a professora Dorina precisou mudar o dia da semana destinado ao trabalho com a produção textual, visto que sua turma participava da avaliação externa do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE. Assim, a instituição escolar decidiu que as sextas-feiras seriam destinadas à aplicação dos simulados do SPAECE. Portanto, tal como Costa (2021), observamos mudanças na rotina escolar ocasionadas pelas avaliações externas, gerando, dessa maneira, práticas pedagógicas homogeneizadoras e que não atendiam às demandas de aprendizagem da turma.

Atualmente, nas escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE, existe uma cultura escolar, a qual prepara, com antecedência, as turmas que participam dessa avaliação externa do SPAECE. Essa preparação envolve avaliações semanais nos moldes da avaliação oficial, e, como tal, não respeitam a diversidade presente na sala de aula. Além disso, essa cultura reverbera também na prática pedagógica desenvolvida pelas professoras, pois reduz o currículo oficial, excluindo o direito de aprender dos estudantes, e, em seu lugar enfatizam o desenvolvimento de atividades que abrangem, apenas, os descritores referentes ao SPAECE.

O Quadro 12, a seguir, apresenta a organização de nossas análises com base nas videograções e nas anotações do nosso diário de campo. Nesse quadro, apresentamos, de maneira geral, as estratégias de mediação evidenciadas, de modo recorrente, durante a realização da pesquisa. Para a sua elaboração, adotamos como referência as pesquisas de estudiosos do campo da mediação, tais como, Passerino (2005), Oliveira (2020), Resende e Montuani (2020).

Quadro 12 – Apresentação geral das categorias de mediação empreendidas pelas professoras colaboradoras

Categorias	Objetivo
1- Gestão da atividade	Garantir a participação dos estudantes na realização da tarefa com verbalizações do tipo (sem aproximação física): vamos começar! Alguém ficou com dúvida? Entenderam o que é para fazer?
2- Manutenção da atenção	Ajudar o estudante a evitar distrações para manter o foco na tarefa a ser realizada
3- Questionamentos	Perguntas realizadas ao estudante com o intuito de fazê-lo refletir sobre questões que ajudarão no planejamento da produção textual
4- Registro escrito	Auxiliar o estudante a planejar o texto a ser produzido por meio de um esquema escrito
5- Ativação de conhecimentos	Ajudar o estudante a recorrer aos conhecimentos prévios para gerar conteúdo para a produção textual
6- Motivação	Manter o interesse do estudante na produção textual por meio de elogios
7- Estruturação	Evidenciar aspectos relacionados à estrutura do texto (parágrafos) e os elementos narrativos que devem fazer parte da sua escrita

Categorias	Objetivo
8- Dica/ sugestão	Apresentar ao estudante possibilidades de como iniciar a produção textual ou como resolver determinadas situações no decorrer da produção textual
9- Confrontação	Confrontar as ideias do estudante para que ele mantenha a coerência das ideias durante a produção textual
10- Organização de ideias	Auxiliar o estudante a manter a ordem cronológica na produção textual e a organizar, de maneira coerente, as ideias geradas para a produção textual
11- Monitoração da atividade	Verificar se o estudante compreendeu a proposta da produção textual e se está realizando a tarefa de forma adequada (com aproximação física)
12- Monitoração da escrita	Realizar intervenções na escrita do estudante
13- Explicação	Esclarecer aspectos da atividade a ser realizada
14- Pergunta perceptiva	Questionar o estudante com relação a algo que esteja dentro do seu campo visual, como por exemplo, uma imagem na folha da produção textual
15- Silabação de palavras	Verbalizar palavras de maneira silabada para auxiliar a escrita do estudante
16- Confirmação	Afirmar alguma ação realizada pelo estudante, de modo que ele compreenda que está conseguindo realizar a atividade com êxito

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Conforme relatamos, as categorias de mediação apresentadas no quadro 12 emergiram das observações realizadas em sala de aula, de modo que foram discutidas com as professoras colaboradoras, para que elas tomassem consciência das estratégias utilizadas em sala de aula. Essas estratégias, por sua vez, auxiliaram os estudantes com DI a planejarem e produzirem textos por escrito, à medida que se tornaram ações conscientes e planejadas por suas respectivas professoras.

Nossas observações, apesar de terem sido realizadas com base em um roteiro contendo categorias de estratégias de mediação pré-definidas (Apêndice C), outras estratégias foram reveladas durante a pesquisa, de tal modo que se sobressaíram e passamos também a priorizar essas manifestações. E, assim como Resende e Montuani (2020, p. 94), compreendemos que

As categorias não podem ser vistas como ‘uma camisa de força’, pois as formas de categorizar e os tipos de mediação podem variar dependendo das situações de interação, do perfil do grupo, dos objetivos da pesquisa/mediação, da etapa da aprendizagem, das idades, e respeitando as características pessoais de cada um dos sujeitos pesquisados [...].

Ao longo do nosso processo investigativo, partimos para a análise do quantitativo das mediações empreendidas pelas três professoras colaboradoras. O Quadro 13 apresenta a quantificação de mediações que essas professoras utilizaram ao mediar as atividades de produção textual. Reiteramos ainda que as estratégias de mediação apresentadas no quadro 13 são o compilado da análise de nove sessões

de observação na turma da professora Débora; sete na turma da professora Anne; e sete na turma da professora Dorina²⁰.

Quadro 13 – Total das estratégias de mediação empreendidas por cada professora colaboradora

Tipo de mediação	Professora Débora	Professora Anne	Professora Dorina	Total por tipo de mediação
1- Gestão da atividade	20	43	25	88
2- Manutenção da atenção	29	4	20	53
3- Questionamentos	25	59	94	178
4- Registro escrito	1	2	9	12
5- Ativação de conhecimentos	28	13	28	69
6- Motivação	18	4	8	30
7- Estruturação	18	31	48	97
8- Dica/ sugestão	30	24	33	87
9- Confrontação	5	10	9	24
10- Organização das ideias	8	12	18	38
11- Monitoração da atividade	18	10	13	41
12- Monitoração da escrita	32	7	24	63
13- Explicação	47	31	37	115
14- Pergunta perceptiva	29	7	5	41
15- Silabação de palavras	22	6	32	60
16- Confirmação	21	12	13	46
Total por professora	351	275	416	1042

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro 13 evidencia um total de 1042 estratégias de mediação utilizadas pelas professoras, distribuídas da seguinte forma: 351 delas empreendidas pela professora Débora, 275 pela professora Anne e 416 pela professora Dorina. Dentre as estratégias utilizadas pelas professoras, a de questionamento se sobressaiu com uma frequência de 178, com a seguinte ocorrência, professora Débora 25 vezes, professora Anne 59 vezes e a professora Dorina 94 vezes. Esse resultado indica que as professoras colaboradoras exerceram a função mediadora de realizar indagações, que auxiliaram os estudantes a refletirem sobre alguns aspectos que ajudaram no planejamento e na geração de conteúdo para a produção textual.

Dando continuidade à análise do quadro em destaque, a estratégia de mediação 4 – registro escrito – foi a menos recorrente, sendo usada na frequência de 12 vezes: Débora utilizou 1 vez; Anne 2 vezes e Dorina 9 vezes. Essa estratégia consistia em um esquema escrito por cada professora no quadro branco, em que ela relacionava, geralmente, à estrutura e aos elementos da narrativa para auxiliar o estudante na esquematização do texto a ser escrito.

²⁰ Conforme explicado anteriormente, por questões de saúde das professoras Anne e Dorina, não foi possível realizar o mesmo quantitativo de observações em suas turmas se comparadas às observações realizadas na turma da professora Débora.

Não é nosso objetivo discutir, de forma individual, e fora de contexto, cada estratégia de mediação utilizada pelas professoras. Intencionamos, na próxima seção, discutir os movimentos de mudanças apresentados pelas professoras, por meio de cenas que são recortes das aulas observadas durante o nosso processo investigativo. De maneira que passamos a apresentar o quantitativo de estratégias de mediação utilizadas pelas professoras no interior de cada sessão de observação, para que possamos visualizar em qual sessão essas estratégias mais se evidenciaram.

O quadro 14 apresenta o quantitativo das estratégias de mediação empreendidas pela professora Débora no interior das nove sessões de observação.

Quadro 14 – Estratégias de mediação empreendidas pela professora Débora no interior das sessões

Estratégias de mediação	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	Total
1- Gestão da atividade	2	2	2	1	4	1	2	1	5	20
2- Manutenção da atenção	0	1	0	6	6	10	4	2	0	29
3- Questionamentos	0	0	1	0	3	5	13	0	0	25
4- Registro escrito	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
5- Ativação de conhecimentos	1	1	1	1	1	6	0	3	14	28
6- Motivação	0	0	3	1	0	12	0	2	0	18
7- Estruturação	0	2	1	0	2	8	4	1	0	18
8- Dica/ sugestão	0	0	1	0	3	12	5	2	7	30
9- Confrontação	0	0	0	0	0	4	1	0	0	5
10- Organização das ideias	0	0	0	0	2	6	0	0	0	8
11- Monitoração da atividade	0	0	0	1	4	12	0	1	0	18
12- Monitoração da escrita	0	2	0	1	8	8	6	3	4	32
13- Explicação	4	1	3	0	11	14	4	3	7	47
14- Pergunta perceptiva	0	1	2	0	6	12	6	2	0	29
15- Silabação de palavras	0	0	1	0	4	12	4	1	0	22
16- Confirmação	0	0	3	0	6	10	1	0	1	21
Total por sessão	7	10	19	11	60	132	50	24	38	351

Legenda: (S)- sessão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Ao analisarmos o quadro 14, observamos que, na sessão 6, Débora utilizou o maior quantitativo de estratégias de mediação, perfazendo um total de 132 estratégias, das quais se sobressaiu a estratégia da explicação, essa estratégia também se destacou de maneira geral. Já a estratégia da gestão da atividade foi a menos utilizada. O uso dessa estratégia daria à professora a possibilidade de promover um maior engajamento dos estudantes da turma nas produções textuais propostas.

Percebemos ainda que a sessão 1 é a que apresenta o menor índice de uso de estratégias de mediação, sobressaindo-se a estratégia da explicação tal como ocorreu na sessão 6. Quanto ao menor índice desta sessão, identificamos a estratégia ativação de conhecimentos, que é fundamental para auxiliar o estudante com DI nas retomadas de conhecimentos, porque elas auxiliam na geração de conteúdo para a produção textual solicitada. Apesar do baixo índice de utilização dessa estratégia, na sessão 1, apontamos um relativo crescimento em seu uso ao longo das sessões de observação.

No presente estudo, não era nosso objetivo analisar o percurso quantitativo quanto ao uso de estratégias de mediação pelas professoras colaboradoras. No entanto, os dados do quadro em análise nos permitem também apontar que, das 351 estratégias de mediação empreendidas pela professora Débora, identificamos a menor concentração no uso da estratégia do registro escrito. O que poderia, ao longo das sessões, auxiliar o estudante com DI no planejamento de suas produções. Condemarín e Medina (2005, p. 74), comentam que, os quadros, dentre as várias ferramentas que ajudam no planejamento de uma produção textual, podem ser preenchidos com informações contendo aspectos da narrativa a ser produzida. O quadro pode ser preenchido com informações coletadas a partir das seguintes indagações: “Onde ocorrerá a história? Como serão os personagens? Do que tratará a história? Que problemas os personagens vão enfrentar? [...]”. Essas informações, por sua vez, podem ser coletadas por meio de um diálogo entre professora e estudantes, e anotadas no quadro branco para consulta por estes durante a produção textual.

Com base nos dados apresentados, consideramos ainda que houve uma ampliação no uso das estratégias utilizadas pela professora em destaque. No entanto, como veremos na próxima seção de análise dos dados, mais importante do que essa ampliação é a qualidade com que essas mediações passaram a ser utilizadas pela professora Débora junto ao estudante com DI.

Passemos agora a apresentar o quadro 15 com os dados referentes às estratégias de mediação empreendidas pela professora Anne no decorrer de sete sessões de observação.

Quadro 15 – Estratégias de mediação empreendidas pela professora Anne no interior das sessões

Estratégias de mediação	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	Total
1- Gestão da atividade	3	6	1	2	9	6	16	43
2- Manutenção da atenção	0	1	0	0	3	0	0	4
3- Questionamentos	0	5	8	12	22	8	4	59
4- Registro escrito	0	0	0	0	0	1	1	2
5- Ativação de conhecimentos	0	1	5	3	3	0	1	13
6- Motivação	0	0	4	0	0	0	0	4
7- Estruturação	0	2	0	6	0	10	13	31
8- Dica/ sugestão	4	1	0	0	2	3	14	24
9- Confrontação	0	0	0	2	0	5	3	10
10- Organização das ideias	0	0	0	3	2	4	3	12
11- Monitoração da atividade	0	1	4	4	0	1	0	10
12- Monitoração da escrita	0	2	0	0	0	1	4	7
13- Explicação	6	3	1	6	5	2	8	31
14- Pergunta perceptiva	0	3	0	2	0	1	1	7
15- Silabação de palavras	0	0	0	3	2	1	0	6
16- Confirmação	0	0	0	0	5	2	5	12
Total por sessão	13	25	23	43	53	45	73	275

Legenda: (S) - sessão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

De acordo com os dados do quadro 15, a professora Anne utilizou um total de 275 estratégias de mediação no decorrer das sete sessões de observação. Dentre as sete sessões, destacamos a de número 7 por apresentar o quantitativo maior de estratégias de mediação em relação às demais. Além disso, no seu interior, apontamos a estratégia do tipo gestão da atividade como a mais recorrente, o que garantiu uma maior participação dos estudantes nas atividades propostas de produção textual. Ainda no interior da S7, com relação à menor ocorrência de estratégias de mediação, identificamos as do tipo registro escrito, ativação de conhecimentos e pergunta perceptiva, todas elas com apenas uma ocorrência.

Das três estratégias com menor ocorrência, destacamos a do tipo ativação de conhecimentos, essa estratégia, quando utilizada, pode atuar na dificuldade que as pessoas com DI têm de conservar informações, de modo que Viana e Gomes (2021, p. 36) comentam que a mediação

quando trabalhada de forma sistemática e adequada às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, pode proporcionar a superação ou a minimização de dificuldades enfrentadas pelos sujeitos com deficiência intelectual quanto à aprendizagem.

Nesse contexto, consideramos a relevância do professor compreender as especificidades de aprendizagem de seus estudantes, sem, no entanto, focar na deficiência de modo exclusivo.

Dando continuidade ao processo de análise dos dados do quadro 15, destacamos a sessão 1, por apresentar o menor índice de uso de estratégias de mediação pela professora Anne. E, no interior dessa sessão, a estratégia do tipo explicação ocorreu com maior incidência, o que proporciona o esclarecimento de possíveis dúvidas com relação à atividade proposta, enquanto o menor índice se concentrou na estratégia do tipo de gestão da atividade que, no entanto, teve seu uso ampliado ao longo das sessões de observação.

De uma maneira global, a estratégia de mediação por questionamentos foi a mais empreendida pela professora Anne. Essa maior ocorrência pode estar diretamente relacionada a uma especificidade de aprendizagem do estudante com DI matriculado em sua turma (ele demonstrava necessidade constante de auxílio para planejar sua produção textual, por meio de perguntas realizadas pela professora). E, o menor índice pode ser observado no uso da estratégia do tipo registro escrito, tal como ocorreu com a professora Débora. Na sequência, expomos no quadro 16 o quantitativo das estratégias de mediação utilizadas pela professora Dorina no decorrer das sete sessões de observação.

Quadro 16 – Estratégias de mediação empreendidas pela professora Dorina no interior das sessões

Estratégias de mediação	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	Total
1- Gestão da atividade	2	0	4	4	3	8	4	25
2- Manutenção da atenção	1	0	5	5	0	3	6	20
3- Questionamentos	4	7	20	14	7	12	30	94
4- Registro escrito	1	0	4	2	1	1	0	9
5- Ativação de conhecimentos	0	0	7	3	1	5	12	28
6- Motivação	0	0	0	0	3	0	5	8
7- Estruturação	2	5	9	6	2	6	18	48
8- Dica/ sugestão	0	0	7	8	0	6	12	33
9- Confrontação	0	0	4	0	4	0	1	9
10- Organização das ideias	0	0	0	0	6	0	12	18
11- Monitoração da atividade	0	0	1	3	4	1	4	13
12- Monitoração da escrita	4	0	0	0	8	0	12	24
13- Explicação	3	3	7	4	8	2	10	37
14- Pergunta perceptiva	0	0	1	0	4	0	0	5
15- Silabação de palavras	0	0	0	0	10	4	18	32
16- Confirmação	0	0	3	0	4	1	5	13
Total por sessão	17	15	72	49	65	49	149	416

Legenda: (S)- sessão

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Os resultados do quadro 16 informam que a professora Dorina empreendeu 416 estratégias de mediação durante a proposição das atividades de produção textual ao longo das sete sessões de observação. A maior parte delas se concentrou na

sessão 7, totalizando 149 estratégias de mediação. No interior dessa sessão, destacamos a estratégia de mediação do tipo questionamentos, e a menor incidência da estratégia do tipo confrontação. Esse resultado talvez esteja relacionado ao fato de que o estudante com DI matriculado na turma obtinha mais êxito na realização da atividade, quando mediado por questionamentos, se compararmos, por exemplo, com a mediação pela confrontação.

Quanto ao menor índice de ocorrência de estratégias de mediação apontamos a sessão 2 com 15 vezes. No interior dessa sessão, também se destacou a mediação do tipo questionamentos com 7 ocorrências, enquanto, a menor incidência se concentrou na estratégia de mediação do tipo explicação. No entanto, nas demais sessões, observamos uma ampliação no seu uso.

De um modo geral, quanto ao uso das estratégias por Dorina, destacamos a estratégia do questionamento, perfazendo 94 ocorrências. Ao passo que o menor índice de estratégias de mediação foi a do tipo perguntas perceptivas, totalizando 5 vezes. Esse baixo índice talvez esteja relacionado ao fato de Dorina ter utilizado, durante sua participação na pesquisa, um número reduzido de atividades xerocopiadas, durante a proposição das produções textuais. Esse fato se correlaciona com o objetivo da estratégia do tipo pergunta perceptiva, na qual o professor questiona o estudante sobre algo dentro do seu campo visual, como a sequência de imagens que geralmente são utilizadas nas atividades de produção textual.

Os dados apresentados nesta seção podem nos mostrar o quantitativo de estratégias de mediação utilizadas pelas três professoras colaboradoras da nossa pesquisa. No entanto, esses dados não são capazes de demonstrar o percurso trilhado por elas, quando passaram a utilizar essas estratégias, de maneira intencional, durante a proposição das atividades de produção textual. E, por tal motivo, a próxima seção foi destinada a descrever como foi o percurso trilhado por cada uma dessas professoras.

Ressaltamos que tal como ocorreu nesta seção, não efetuamos uma análise comparativa entre as colaboradoras, visto que o maior ou menor uso de uma determinada estratégia de mediação manteve relação não apenas ao papel individual de mediação, mas também envolveu outros fatores, como as demandas apresentadas pelos estudantes com DI matriculados em suas respectivas turmas.

Passemos a apresentar a próxima seção de análise dos dados desta investigação.

4.2 Os movimentos de mudanças nas estratégias de mediação adotadas pelas professoras colaboradoras

Buscamos nesta seção demonstrar, de maneira contextualizada, os movimentos nas estratégias de mediação adotadas pelas professoras colaboradoras, considerando as seguintes categorias: (i) o processo de mudança no uso das estratégias de mediação pelas professoras; (ii) os conhecimentos sobre a língua escrita mobilizados pelas professoras ao mediar a produção textual de seus estudantes com DI; e (iii) os caminhos percorridos pelas professoras, no processo de reflexão acerca das estratégias de mediação adotadas por elas.

Primeiramente, apresentamos a análise das estratégias de mediação utilizadas pelas professoras colaboradoras, por meio dos registros de diário de campo, em que constam as observações realizadas no início da pesquisa. E, posteriormente, apresentamos os eventos captados nas observações mais finais. Ressaltamos que as categorias de análise anteriormente citadas são tratadas, de forma concomitante, no interior das subseções. Não foi nosso intuito apresentar as categorias estatisticamente, bem como não pretendemos exemplificar todas as estratégias de mediação. Para a nossa pesquisa representou muito mais as mudanças que ocorreram no uso dessas estratégias pelas professoras e, conseqüentemente a ampliação desse uso intencional, além das mudanças de concepções geradas nas professoras.

As análises foram organizadas em forma de cenas, as quais são recortes das aulas observadas e registradas no diário de campo e por videogravação. Na descrição de cada cena utilizamos destaques em negrito que são grifos nossos para apontar as estratégias de mediação utilizadas em cada episódio de cena. Os episódios, por sua vez, correspondem a cada marcador numérico.

Na sequência, realizamos a análise no interior da primeira subseção.

4.2.1 Os movimentos nas estratégias de mediação adotadas pela professora *Débora*

Nesta subseção, abordamos como ocorreu os movimentos de mudança nas estratégias de mediação adotadas pela professora Débora. Para tanto,

recordemos que ela atuava na turma do 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, e o estudante com DI matriculado em sua turma é o Denis.

Constatamos que, a priori, as professoras não possuíam conhecimentos aprofundados relacionados à mediação, ou possuíam de forma inconsciente, conforme podemos observar na fala da professora Débora quando indagada acerca da sua concepção de estratégias de mediação: ela respondeu que: *“Então... é algo que nós tentamos fazer para atingir nosso objetivo, nosso alvo né, acredito que seja isso”*. Com relação ao referencial teórico para efetivar a mediação, a professora compreendeu que era algo específico para os estudantes com deficiência e relatou que: *“[...] eu desconheço essas estratégias de mediação com estudantes com dificuldades de aprendizagem ou com alguma deficiência”*.

Observamos na fala dessa professora que, as estratégias de mediação adotadas em sala de aula ocorrem, de maneira intuitiva, tendo como base o seu saber fazer, e, portanto, não ocorria de forma planejada ou com um olhar mais atento às necessidades dos estudantes da turma. Nesse aspecto, Oliveira e Maciel (2021) explicam que o mediador deve promover a reflexão dos estudantes e discutir suas ideias para promover a aprendizagem.

Como forma de demonstrar esse tipo de ação mediadora não planejada, destacamos uma aula inicial da professora Débora (Diário de Campo, 2022) por meio da qual inferimos que, em alguns momentos, ela realizou estratégias de mediação, de forma intuitiva, de tal forma que não atendeu às demandas dos estudantes durante o desenvolvimento da aula conforme a **cena 1** descrita a seguir

1- A professora Débora informa que a aula será de produção textual e que todos deverão prestar atenção ao texto que será lido (Era uma vez um gato xadrez- Bia Villela) e distribui para os estudantes que estavam organizados em duplas (exceto o estudante com DI) uma cópia do texto (**gestão da atividade/ explicação**).

2- A professora instiga os estudantes acerca de curiosidades sobre os gatos (**ativação de conhecimentos**) e à medida que os estudantes verbalizavam algumas curiosidades a professora acrescentava outras, mas não discutia as verbalizações dos estudantes. Denis (estudante com DI) participa ativamente desse momento, mas na maioria das vezes faz comentários descontextualizados da discussão.

3- A professora realiza a leitura do poema sem anteceder essa leitura com explicações acerca do gênero. Após o término da leitura solicita que os estudantes circulem o título, estrofes e contem os versos (**explicação**). Em seguida, circula entre os estudantes para verificar se estão realizando o que foi solicitado, mas não realiza nenhuma orientação para os estudantes que não tiveram êxito na tarefa solicitada (**monitoração da atividade**).

4- Alguns estudantes (considerados menos avançados na compreensão do SEA) são chamados para que escrevam no quadro palavras iniciadas com a letra G (**gestão da atividade**). Denis participa desse momento sem

dificuldades na escrita das palavras, até mesmo porque na sondagem inicial constatamos que ele possuía conhecimentos para escrever frases e produzir textos. Outro grupo (considerados mais avançados na compreensão do SEA) é chamado para que os componentes escrevam frases com a palavra GATO. As escritas não sofreram intervenção da professora, nem foram discutidas com o grupo, embora algumas escritas necessitassem de intervenção.

5- A professora distribui uma folha de papel para os estudantes e informa que deverão escrever uma lista de palavras iniciadas com a letra G e que essa será a produção textual (**explicação**). Denis se aproxima da professora e diz que não entendeu e a professora verbaliza “Volte pro seu lugar e preste atenção na explicação”. Denis volta para a sua cadeira, mas demonstra inquietação.

6- A professora inicia um ditado de palavras iniciadas com a letra G e alguns estudantes inferem que não deveriam criar a própria lista e sim, escrever as palavras ditadas pela professora. Denis observa esses estudantes e passa a escrever as palavras também. Durante essa atividade muitos estudantes apresentaram dúvidas porque tinham entendido que era para cada um escrever suas próprias palavras iniciadas com a letra G e outros perguntavam o que era lista, enquanto Denis apresentou dúvida de nível ortográfico na palavra gavião e perguntou: “Como escreve ão?”. E a professora verbaliza: “Não posso dizer porque é um ditado” (**explicação**).

Com base no registro da cena da aula descrita, averiguamos que, nos episódios 4 e 6, a professora Débora poderia ter adotado estratégias de mediação, que permitiriam aos estudantes refletirem acerca de aspectos relacionados à escrita, como também aos aspectos do gênero textual lista, que foi solicitado pela professora. Essa atividade resultou em um ditado de uma lista de palavras, e a professora não orientou os estudantes quanto às características desse gênero textual.

Ressaltamos também que, na aula posterior, a professora devolveu o ditado das crianças com marcações nas escritas não convencionais, mas essas observações não foram discutidas com os estudantes. Diante desse contexto, além da professora não ter mediado diversas situações que ficaram evidentes no decorrer da atividade, também verificamos que a atividade do ditado se configurou em uma proposta baseada em práticas tradicionais, as quais atentam para o objetivo exclusivo de verificar a possibilidade de os estudantes escreverem conforme as normas ortográficas. Quanto a esse tipo de atividade, Costa (2021, p.135) comenta que “o uso dessa estratégia metodológica pode ser uma atividade interessante quando significativa e contextualizada. Contudo, na perspectiva tradicional de ensino, o uso dessa atividade pode estar relacionado ao que se compreende por erro”.

Na nossa visão, a intenção da professora Débora foi a de verificar os erros ortográficos na escrita dos estudantes numa perspectiva tradicional, já que, após a atividade ou em outro momento, ela não promoveu nenhuma reflexão a partir dessas marcações.

Outro aspecto que deve ser ressaltado é o fato de a professora não considerar a capacidade de Denis escrever frases, já que ela solicitou apenas a escrita de palavras. Essa atitude da professora reflete seu desconhecimento sobre o potencial desse estudante, resultando, portanto, em uma atividade que não possibilitou a ele nenhum desafio que impulsionasse sua aprendizagem. Nesse sentido, Oliveira e Maciel (2021, p. 89) explicam que “é importante que o mediador ou professor conheça as características do seu grupo, para entender o processo de desenvolvimento de cada sujeito”.

Apesar da ausência de estratégias de mediação não sistematizadas na aula descrita anteriormente, a professora mudava constantemente o estudante com DI de lugar no espaço da sala de aula, no intuito de que ele mantivesse o foco na tarefa (estratégia de manutenção da atenção). No entanto, ela não mantinha aproximação física para realizar intervenções específicas para orientar o estudante. Apesar desse posicionamento, a professora estava sempre aberta a diálogos acerca dessas questões, fato explicitado durante uma reflexão no nosso terceiro encontro colaborativo (Diário de campo, 2022):

A reflexão que eu faço desse momento é que eu deixo o Denis [...]. Eu acho que tenho que intervir mais [...]. Eu acho que ele vai gostar de eu ficar mais perto dele. O que tá faltando também pra mim é essa mediação da instrução [...]. Eu não sei se é porque toda vez acontece uma coisa (referindo-se ao movimento e ruídos vindos do pátio que fica na frente da sala de aula), aí eu acabo esquecendo (referindo-se a uma mediação adequada à demanda do estudante). Aí já vou direto para a atividade[...], esqueço de fazer àquele momento antes da atividade para orientar, melhor. E não é o fato de não querer fazer, é porque sempre acontece algo que me atrapalha (PROFESSORA DÉBORA).

A professora Débora admitiu que não se aproxima tanto do estudante Denis para mediar sua produção textual, e alega que ela mesma perde a concentração por conta dos ruídos vindos do pátio²¹ da escola. Tal fato, muitas vezes, a atrapalha a organizar sua prática pedagógica, de modo que possa adotar estratégias de mediação mais adequadas ao estudante durante a realização de uma produção textual, por exemplo.

A partir das reflexões que ocorreram por meio dos encontros colaborativos e sessões reflexivas, a professora Débora manteve o discurso de compreender a

²¹ Todos os eventos da escola estavam ocorrendo no pátio da instituição, inclusive as aulas de Educação Física porque a quadra esportiva está interdita por questões estruturais desde outubro de 2019.

importância de o professor adotar, em sua prática, estratégias de mediação de maneira sistematizada e intencional. No entanto, observamos que algumas questões relacionadas à organização institucional interferiam na concretude da sua mudança de concepção relacionada à mediação.

O excesso de projetos desenvolvidos pela instituição demandava muito tempo das professoras e interferiam constantemente na organização pedagógica delas, e, conseqüentemente na atuação dessas docentes como mediadoras. Vimos que, em diversas situações, as atividades propostas se tornavam aligeiradas para que as professoras cumprissem com todas as solicitações da instituição escolar. Nesse sentido, compreendemos que a demanda escolar interferia na adoção da estratégia do tipo **gestão da atividade**, por exemplo.

Durante uma sessão reflexiva, na qual utilizamos um trecho da videogravação que resultou na descrição da cena 1 já exposta, as professoras colaboradoras refletiram, principalmente, com relação à ausência nos episódios 3 e 6 da estratégia de mediação do tipo **monitoração da atividade e explicação**. De acordo com elas, inicialmente, alguns estudantes não estavam realizando a atividade solicitada, conforme o comentário da professora Anne (Diário de campo, 2022): *“Você poderia ter dito de uma forma direta que eles iriam fazer um ditado e poderia perguntar: Vocês sabem como é né”? Outra coisa...será que a agitação dele (falando com relação ao estudante com DI) não era porque somente ele estava sentado sozinho?”*

Após um momento de diálogo, a professora Dorina complementou: *“Débora você o deixou sozinho pra não perder a atenção? Você também poderia ter dito pra ele: Olha você não começou a escrever as palavras que eu estou falando. Vamos lá você sabe, é só começar”*.

Apesar desses comentários, as professoras relataram que compreendiam as atitudes da professora Débora, porque alegaram que, durante o desenvolvimento de uma atividade, não percebem essas atitudes ou não se atentam às maneiras como podem mediar a atividade de uma maneira mais direcionada. Entretanto, quando elas assistiram à videogravação, perceberam as necessidades que, muitas vezes, os estudantes apresentam.

Diante das contribuições das professoras para as reflexões, observamos indícios da apropriação de conhecimentos relacionados à mediação, que não foram manifestados na entrevista inicial das professoras. Desse modo, corroboramos

Feitosa e Sobrinho (2016, p. 135) quando expressam que a pesquisa-ação, numa perspectiva colaborativa, “[...] tem nos possibilitado conceber os profissionais da educação como sujeitos de conhecimento, construindo novas/ outras formas de subjetivação de ser/ estar professor”.

Ao se apropriarem dos conhecimentos construídos, por meio da pesquisa, as professoras demonstraram atentar mais para o uso de estratégias que podem colaborar com a autorregulação (autonomia) dos estudantes com DI. Os relatos demonstram que as professoras Anne e Dorina sugerem a adoção de estratégias do tipo gestão da atividade, manutenção da atenção e motivação.

Na cena 1, identificamos ainda os conhecimentos sobre a língua escrita mobilizados pela professora Débora. Para tanto, retomamos o episódio 3, no qual a professora solicita aos estudantes que circulem o título, estrofes e contem os versos do poema lido por ela. Essa solicitação, por sua vez, está relacionada a uma competência metagenérica “Que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 54). A professora mobilizou esse tipo de conhecimento, o que auxilia na produção de textos. No entanto, ela não explica aos estudantes o que caracteriza um título, estrofes e versos, por exemplo, assim como não discute a função social do gênero em questão. Apesar de a professora ter destacado juntamente aos estudantes alguns elementos estruturais do poema, ela não chama a atenção para as rimas do poema, o que consistiria em uma operação cognitiva metafonológica (MORAIS, 2019).

No episódio 4, a professora solicita aos estudantes a escrita de uma lista de palavras iniciadas com a letra G. Para isso, ela toma como base a palavra gato presente no título do poema (abordado na cena 1). Verificamos que a professora mobiliza um tipo de conhecimento relacionado à consciência fonológica. Visto que os estudantes deveriam escrever palavras que começassem com o mesmo fonema inicial da palavra gato. De acordo com Morais (2012, p.87), esse tipo de exercício faz parte das operações cognitivas implicadas no trabalho com a consciência fonológica. Essa atividade foi direcionada aos estudantes considerados, pela professora Débora, menos avançados na compreensão do SEA. Avaliamos como uma atividade coerente com o perfil desses estudantes, visto que “Ser capaz de identificar palavras que compartilham apenas o mesmo fonema (e não toda a sílaba) inicial é importante para se alcançar uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética”.

A proposta da professora Débora para que os estudantes escrevam uma lista de palavras foi condizente com o relato dela quando indagada na entrevista inicial acerca das atividades de produção textual que ela costumava propor em sala de aula: *“Geralmente eu costumo trabalhar a produção textual vinculada a um texto que já foi explorado em sala de aula, por exemplo, nós trabalhamos o texto da boneca, então a gente explorou bastante esse texto, fizemos a atividade do livro e num outro momento como proposta de produção escrita eu passei pra eles escreverem palavras que tivessem o mesmo som de boneca, do som do B de boneca [...]”* (Diário de Campo, 2022). Observamos, no entanto, que a professora não discute com os estudantes as características do gênero lista, por exemplo.

Ainda no mesmo episódio, um outro grupo de estudantes é chamado para escrever frases contendo a palavra gato. Nesse tipo de situação, a professora Débora mobiliza um tipo de conhecimento (a escrita de frases) que, de acordo com Soares (2021), prepara os estudantes para a escrita de textos. No entanto, a professora não aprofunda outras questões relacionadas à escrita de frases, tais como a segmentação entre as palavras que inclusive foi um dos aspectos observados nas escritas dos estudantes que mereciam a intervenção e esta não foi realizada. A professora demonstrava em seus relatos preocupação com os aspectos normativos para a produção textual, no entanto, essa mesma docente não abordou esses aspectos na escrita das frases.

Sigamos com a descrição da **cena 2**, na qual observamos não apenas os indícios de movimentos de mudanças quanto ao uso de estratégias de mediação adotados pela professora Débora, mas também os conhecimentos mobilizados, além de outras mudanças relacionadas, de forma indireta, com as escolhas dessa professora quanto ao uso de estratégias de mediação.

A aula foi iniciada com a professora explicando que iria ler novamente o conto “A galinha ruiva”, e que era o mesmo texto da avaliação que eles fizeram anteriormente. A professora continuou falando que eles deveriam prestar muita atenção, porque precisariam lembrar dos acontecimentos da história. Desse modo, observamos que a professora iniciou pelo uso da estratégia de mediação do tipo **gestão da atividade**, de forma a explicar para os estudantes como seria iniciada a atividade. Passemos a uma descrição mais detalhada da **cena 2**.

1- Com os estudantes organizados de forma individual, a professora, após a leitura do conto, distribui uma folha xerocopiada onde constava as imagens que representavam os acontecimentos da narrativa lida por ela. Na sequência, a professora verbaliza: “As cenas estão desorganizadas e vamos precisar organizar” (**explicação**). Após alguns questionamentos, os estudantes começam a encontrar a sequência das imagens por meio da estratégia da retomada.

2- Passado um determinado tempo, Denis se levanta e mostra à professora que encontrou a sexta imagem. A professora olha a folha da atividade e comenta; “Muito bem Denis, é isso mesmo!” (**motivação/ confirmação**). E, na sequência comenta com a turma: “O Denis encontrou a sexta imagem” (**motivação/ confirmação**). Em seguida a professora se afasta e Denis retorna para seu lugar.

3- Na continuação, a professora realiza diversas perguntas apontando para as cenas para que os estudantes lembrassem da sequência: “Depois que ela (a galinha) ralou o milho ela fez o quê?” (**perguntas perceptivas/ questionamentos**). Denis comenta: “Tia ela misturou (referindo-se ao preparo da massa do bolo)”. A professora se aproxima de Denis e comenta: “Cadê a gravura do bolo?” (**pergunta perceptiva**) e continua após o estudante apontar para a imagem: “Pronto! Tá certo! Continua!” (**motivação/ confirmação**). E, assim concluíram a primeira etapa da atividade e para finalizar a professora desenhou no quadro branco 10 quadradinhos que correspondiam ao total de cenas da narrativa e enumerou juntamente com as crianças para que todos pudessem conferir a sequência correta das imagens (**registro escrito**).

Iniciamos destacando os conhecimentos mobilizados pela professora Débora na cena 2, episódio 1. E, para tanto, damos destaque ao momento no qual ela explica a necessidade de organizar as imagens que compõem o conto “A galinha ruiva”. A partir dessa explicação, inferimos que, indiretamente, a professora enfatiza conhecimentos relacionados à estrutura de um texto narrativo, uma vez que as imagens, quando ordenadas, seguem a sequência da narrativa utilizada na cena 2. No entanto, apesar de considerar a sequência temporal do conto, a professora não mobiliza, de forma explícita, para que os estudantes compreendam os aspectos da narrativa como, por exemplo, a situação inicial, conflito ou situação-problema a ser resolvida e a situação final que devem ser consideradas no gênero textual conto. Observamos, assim, uma lacuna entre a apresentação de um determinado gênero e os elementos que o caracterizam.

Outro aspecto que destacamos é o uso do recurso visual para apoiar a produção textual. Verificamos que as imagens foram ordenadas por meio de numeração. Entretanto, avaliamos que teria sido propício que essas mesmas imagens tivessem sido recortadas e coladas na ordem, para que os estudantes visualizassem, de forma linear, a sequência temporal da narrativa, uma vez que de acordo com Soares (2021), por meio da apresentação linear das imagens utilizadas como suporte

visual em uma produção textual, o estudante consegue visualizar as cenas na mesma direção que deve ser realizada a escrita (da esquerda para a direita).

Na figura 19, podemos visualizar a atividade proposta pela professora Débora na cena 2.

Figura 19 – Atividade proposta pela professora Débora na cena 2

Atividades: "A galinha ruiva"

1- NUMERE AS CENAS DE ACORDO COM A ORDEM DOS FATOS NARRADOS NA HISTÓRIA, ARRASTANDO O NÚMERO PARA O QUADRO MAIS ADEQUADO.

A Galinha Ruiva

Fonte: www.universopedagogia.com

Verificamos, na cena 2, que corresponde à introdução da aula de produção textual, que a professora Débora ampliou o uso das estratégias de mediação de uma maneira mais intencional, uma vez que ela tentou atender às demandas de Denis, tal como podemos observar nos episódios 2 e 3. Apesar disso, percebemos algumas limitações na mobilização de conhecimentos relacionados à língua escrita. Na sequência da cena, a professora explicou aos estudantes que eles iriam fazer a segunda parte da atividade, para isso a turma seria dividida por ela em grupos, porque cada grupo faria um tipo de produção de texto. Assim, turma foi agrupada da seguinte maneira: grupo 1- deveriam escrever uma lista dos personagens da narrativa; grupos

2, 3, 4 e 5- deveriam escrever frases de acordo com o contexto das cenas da narrativa; grupo 6- deveriam reescrever apenas um trecho da narrativa; grupo 7- deveriam reescrever toda a narrativa.

Nesse segundo momento, a professora teve a intenção de desenvolver atividades diversificadas, a fim de atender às diferentes características de escrita dos estudantes. No entanto, ela agrupou o estudante com DI com as crianças que deveriam escrever somente frases, apesar de já ter sido constatada a sua capacidade de escrever textos. Observamos que, mais uma vez, a professora utiliza junto ao estudante com DI, a Pedagogia da Negação. E, dessa maneira, age como se “Não reconhecessem no estudante que apresenta deficiência intelectual um sujeito capaz de crescimento e de afirmação” (FIGUEIREDO *et al.*, 2010, p. 12). Na **cena 3**, descrevemos de maneira mais minuciosa a mediação da professora Débora junto ao grupo do qual Denis fez parte.

1- A professora se senta junto ao grupo, direciona-se para Denis e verbaliza: “Eu quero o título da história primeiro, vamos lá! **(explicação/ estruturação)** e fala de maneira silabada “A galinha ruiva...vai lá Denis, você sabe!” **(motivação)**. O estudante escreve o título solicitado pela professora sem dificuldade e verbaliza para a professora: “Terminei tia. Tá certo?” e mostra o caderno para a professora, esta por sua vez responde: “Certo! Muito bem!” **(confirmação/ motivação)**.

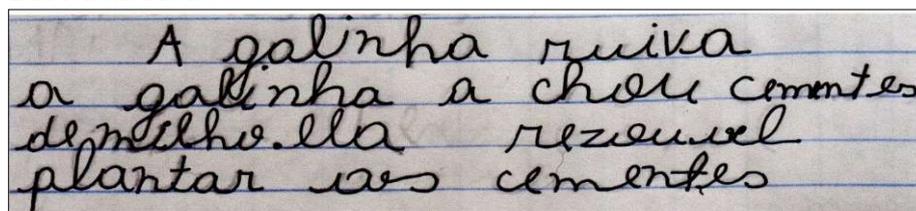
2- Após ajudar alguns estudantes do grupo com a escrita do título a professora olha para Denis e verbaliza: “Agora vamos escrever a frase” **(gestão da atividade/ explicação)** e Denis pergunta: “Eu escrevo o quê?”. Na sequência, a professora Débora aponta para o caderno de Denis e verbaliza: “Escreva aí embaixo: A galinha achou sementes de milho” **(dica/sugestão)**. Mais uma vez Denis precisa da aprovação da professora para confirmar sua escrita e verbaliza: “Tá certo tia?” [...].

Observamos, na descrição da cena 3, algumas contradições na proposta de produção textual, visto que a professora toma a decisão, pelo grupo, em relação ao que deve ser escrito, assim como mais uma vez agrupa Denis com os colegas que iriam escrever apenas frases. Se a proposta era escrever frases, não teria motivo para solicitar a escrita do título da narrativa. A partir do momento em que a própria professora elabora a frase que o estudante deveria escrever, ela não promove a autonomia do discente Denis. Quanto a esse aspecto, Alves Martins, Salvador e Fernández (2017, p.97) explicam que “Quanto mais amplo for o repertório de estratégias de mensagens que promovem a autonomia dos sujeitos, melhor será a qualidade das mediações”. A atitude da própria professora de ditar a frase para o

estudante Denis pode demonstrar também uma baixa expectativa com relação à aprendizagem do estudante com DI.

Na figura 20, podemos visualizar a escrita do estudante Denis a partir da atividade proposta pela professora Débora na cena 3.

Figura 20 – Texto escrito pelo estudante Denis sob a mediação da professora Débora na cena 3



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Observamos na produção de Denis (figura 20), uma escrita alfabética de um trecho da narrativa, de acordo com a orientação de sua respectiva professora. No entanto, existem algumas marcas nessa escrita que seriam cabíveis de mediação e mobilização de conhecimentos acerca da língua escrita. Por exemplo, podemos destacar uma palavra hipersegmentada (achou/ a chou) e uma palavra hipossegmentadas (demilho/ de milho), assim como também escrita de palavras com trocas de fonemas semelhantes (sementes/ cementes; resolveu/ rezouvel).

Diante do contexto apresentado, o qual demonstra a ausência de mediação da professora, reiteramos a concepção de Severino *et al.* (2009) quando confirmam que as estratégias de mediação devem promover não apenas o desenvolvimento cognitivo do estudante, mas também sua autonomia. No entanto, como veremos posteriormente, a professora Débora passou por movimentos de mudanças não apenas com relação ao uso das estratégias de mediação em si, mas também ela passou a qualificar essas estratégias, de modo a promover maior autonomia a Denis.

Durante a sessão reflexiva, ao analisarmos alguns trechos da aula - cenas 2 e 3 -, as professoras colaboradoras fizeram algumas observações relacionadas à atividade proposta pela professora Débora, bem como acerca das estratégias de mediação adotadas por ela. Elas verificaram que as estratégias utilizadas não proporcionaram autonomia ao estudante com DI. Na oportunidade, a professora Dorina fez a seguinte verbalização: *“Você poderia ter incentivado a criatividade deixando que ele mesmo elaborasse a frase da atividade proposta para o grupo dele, e também você só deixou ele escrever uma frase e em um encontro colaborativo que*

estudamos sobre produção textual de estudantes com DI, vimos que ele escreveu um texto no início da pesquisa”. E, na sequência, a professora Anne complementa: “Outro aspecto que eu posso apontar é que você poderia ter escrito no quadro os passos que a atividade teria (referindo-se à atividade proposta a cada grupo) e depois você passaria nos grupos auxiliando os que não tinham entendido, ou não estavam conseguindo realizar a atividade”.

Observamos nas falas das professoras que, a partir de uma reflexão da própria prática, elas já conseguem assistir a um trecho de uma videogravação das aulas observadas e vislumbrar possíveis estratégias de mediação a serem utilizadas junto ao estudante com DI, considerando suas características de aprendizagem. As falas também expõem que as docentes estão sugerindo não apenas o uso da estratégia **gestão da atividade**, mas também estratégias do tipo **registro escrito**, quando elas sugerem a escrita de um esquema no quadro para orientar os estudantes. Assim como a estratégia de **monitoração da atividade**, quando complementa que a professora poderia ter passado nos grupos verificando quem estava com dificuldade ou não tinha compreendido a atividade solicitada na cena 3.

Na **cena 4**, veremos que a professora Débora já atenta para as estratégias mais voltadas para a produção textual em si, e, de forma bem mais consciente, faz a gestão da **explicação**, deixando mais óbvio para os estudantes o que deve ser realizado na proposta, conforme a descrição abaixo.

1- A professora inicia com a seguinte fala: “Hoje vamos escrever uma história a partir de uma imagem e precisamos lembrar que essa história será lida por outras pessoas- referindo-se ao combinado de formar um livro com as histórias da turma (**explicação**). Vocês lembram né das lendas que a gente tá estudando?” (**ativação de conhecimentos**). Em seguida, a professora aponta para a imagem do Chico Bento na folha de produção textual e pergunta: “O que ele tá fazendo aqui?” (**pergunta perceptiva**) Os estudantes respondem que ele está pescando uma sereia. Mas Denis diz que não estava vendo, então a professora se aproxima dele e aponta para a imagem. O estudante verbaliza: “Ah, sim ele tá pescando um peixe”. A professora prossegue: “E que outra história aparece uma sereia?” Os estudantes citam a lenda da lara (**ativação de conhecimentos**).

2- A professora Débora segue com alguns comentários no intuito de proporcionar aos estudantes repertório para a posterior produção textual. “Olha! Quem acompanha as histórias em quadrinhos sabe que ele gosta muito de pescar né?! (**ativação de conhecimentos**) Mas esse peixe que ele pescou é diferente. O que ele tem de diferente?” (**questionamento**). Denis prontamente responde que o peixe pescado por Chico Bento tinha cabelo, cara e braços porque era uma sereia. A professora segue com mais algumas perguntas e passa para a orientação da escrita.

3- A professora verbaliza: “Prestem atenção! (**manutenção da atenção**) Vocês vão escrever a história do dia que ele foi pescar e quando ele puxou a

rede veio um peixe completamente diferente do que ele esperava, porque veio uma sereia (**explicação/ dica/sugestão**).

4- Na sequência, a professora complementa: “Então...pra começar a história vocês vão colocar o título aqui em cima e quando passar para os parágrafos escreve até o final da linha pra passar pra outra linha” (**estruturação**). “vocês também precisam lembrar que quando a gente vai contar uma história, geralmente, a gente começa com era uma vez..., mas, nessa história, eu vou dar uma dica pra vocês [...] Prestem atenção (direcionando o olhar para o estudante com DI)! Vocês vão colocar uma expressão mais ou menos assim: certa vez. Em um certo dia. Tá bom?!” (**manutenção da atenção/ dica/sugestão**).

A descrição da cena nos permite inferir que, além de a professora Débora ampliar o uso das estratégias de mediação utilizadas, de maneira deliberada, ela favoreceu o resgate de conhecimentos acerca das lendas que contribuíram para gerar conteúdo textual, especialmente em sua condução inicial para a realização da atividade. Quanto a esse aspecto, Leal, Brandão e Albuquerque (2021, p. 2) explicam que a dificuldade enfrentada por alguns estudantes para produzir textos, geralmente não é discutida levando-se em consideração em quais condições essa produção foi solicitada, e, desse modo, é como se “[...] a facilidade ou dificuldade de escrita fossem resultantes da maior ou menor habilidade individual ou do nível de conhecimentos sobre a língua [...]”. Essa afirmativa nos remete às reflexões que devemos fazer sobre o tipo de mediação que vem sendo adotado junto aos estudantes em contexto de produção textual.

As mudanças no uso das estratégias de mediação percorreram um caminho paralelo à mudança na concepção tanto da aprendizagem do estudante com DI quanto na concepção de mediação, conforme podemos observar na fala da professora Débora em um encontro colaborativo que ocorreu no mês de setembro: *“Eu tenho tentado incluir os estudantes com dificuldade em produzir textos (referindo-se ao estudante com DI), mas eu não sei se estou conseguindo...acredito que sim, porque o Denis está mais concentrado nas propostas. Ele sempre vai precisar da minha mediação, mas reconheço que até então a minha mediação não estava sendo adequada, mas com os estudos que já fizemos nos encontros colaborativos, percebi que eu precisava me apropriar dessas estratégias, porque isso realmente tá ajudando ele. Agora entendo que, dependendo do momento, ele vai precisar de estratégias de mediação diferentes”*.

Ainda na cena 4, destacamos o episódio 4, no qual a professora mobiliza conhecimentos relacionados à produção textual, uma vez que dá atenção ao título e

à escrita de parágrafos. Quanto ao conhecimento relacionado à paragrafação de um texto, Soares (2021, p. 272) explica que

Dividir um texto em parágrafos exige a capacidade de organizá-lo em grupos de ideias que desenvolvam articuladamente o tema ou assunto e de indicar essa organização por convenções gráficas: começar cada parágrafo em uma nova linha com recuo em relação à margem da página.

Nesse contexto, a autora comenta ainda que não é fácil esse tipo de organização, porque diz respeito à estruturação de ideias. Desse modo, teria sido viável que a professora tivesse utilizado algum tipo de mediação que auxiliasse o estudante nessa organização do texto em parágrafos. Outro conhecimento mobilizado no episódio 4 pela professora Débora é o uso do marcador temporal para iniciar a escrita de uma narrativa. Nesse caso, a professora sugere o uso das expressões “Era uma vez”, “Certa vez”, “Em um certo dia”, embora não explore a função dessas expressões em um texto narrativo. Posteriormente, por meio da imagem 21, retomamos alguns desses conhecimentos mobilizados e verificamos que a apresentação gráfica da imagem utilizada para suporte da produção textual não favoreceu a organização do texto em parágrafos.

Passemos a analisar a **cena 5** por meio da qual podemos observar a etapa da atividade, na qual a professora Débora observou que Denis estava demandando uma mediação mais específica para dar continuidade à sua escrita.

1- A professora passa entre as cadeiras dos estudantes e observa que Denis não havia iniciado a produção textual (**monitoração da atividade**) porque estava demonstrando inquietação e não estava conseguindo se concentrar, então, ela senta-se ao lado dele e fala: “Vamos começar! Capricha na letra, quero ela bem bonitinha” (**gestão da atividade/ motivação**). “Vamos lá, você vai começar do jeito que a tia orientou e depois a gente dar continuidade, tá bom?! (**motivação/ explicação**).

2- A professora solicita que o estudante escreva o seguinte: “Certa vez o Chico Bento”. Faz uma pausa na fala, enquanto Denis escreve e, em seguida, comenta: “Olha aqui...tem que colocar um espaço” - referindo-se à segmentação entre as palavras- (**monitoração da escrita**). Denis entende a orientação, apaga a escrita e reescreve com a segmentação convencional. A professora Débora faz outra observação: “Bento é nome de pessoa. Vai ser com letra maiúscula ou minúscula? (**monitoração da escrita/ questionamento**). O estudante apaga o B minúsculo e escreve com letra maiúscula e a professora verbaliza: “Quando você apagou a letra B acabou apagando também outra letra” (**manutenção da atenção**). Nesse momento, a professora enfatiza a sílaba BEN ao silabar a palavra BENTO (**silabação**), e continua: “Tá faltando qual letra?” (**monitoração da escrita**). Denis não responde, mas acrescenta a letra N. Em seguida a professora se afasta, mas continua passando entre as cadeiras dos estudantes.

3- A professora se aproxima novamente de Denis e faz algumas observações: “Olha a cara dela! (apontando para a imagem da sereia que foi pescada pelo Chico Bento). Você acha que ela gostou de ser pescada? Você pode escrever

sobre isso no outro parágrafo e depois escrever um final, porque precisa ter início meio e fim” (**perguntas perceptivas/ questionamento/ estruturação**).

Iniciamos a análise da cena 5 dando destaque ao episódio 2 no qual a professora Débora mobilizou o conhecimento relacionado à segmentação entre as palavras do texto. Além disso, ela chama a atenção do estudante para o uso da letra maiúscula na escrita de nomes próprios, nesse caso específico, nome de pessoa. Os conhecimentos foram mobilizados por meio da estratégia de mediação do tipo **monitoração da escrita**. Quanto ao conhecimento relacionado à segmentação entre as palavras no texto, Koch e Elias (2015, p. 28) observam que

A segmentação gráfica em textos de crianças é feita com base em vocábulos fonológicos ou aquilo que a criança aprende como tal. O que se nota é que a criança, ao tentar efetuar a segmentação gráfica adequada, acaba, por vezes, caindo no extremo oposto, isto é, ‘picando’ demais a palavra ou, pelo contrário emendando vocábulos, conforme a maneira como são pronunciados.

Teberosky e Colomer (2003) complementam afirmando que as contradições na segmentação gráfica ocorrem inicialmente porque a criança não realiza a distinção entre palavra gráfica e palavra oral, tratando-se de um conhecimento procedimental acerca da língua escrita, o qual será aprendido por meio das experiências da criança com a escrita.

No episódio 3, a professora utiliza estratégias de mediação por meio de **perguntas perceptivas e questionamentos**. Além disso, Débora auxilia Denis na geração de conteúdo para a sua produção textual e faz uso da estratégia de mediação do tipo estruturação. Nesse sentido, ela mobiliza conhecimentos acerca da estrutura de um texto narrativo ao dar a seguinte orientação ao estudante: “Você pode escrever sobre isso no outro parágrafo e depois escrever um final, porque precisa ter início, meio e fim”. Além de mobilizar esse tipo de conhecimento, a professora também retoma aspectos relacionados à organização do texto em parágrafos.

Inferimos também que não houve uma mediação problematizadora, mas a professora Débora conseguiu, de uma maneira mais qualificada, mobilizar alguns conhecimentos de Denis, os quais resultaram na produção textual representada na figura 21.

Figura 21 – Texto produzido pelo estudante Denis sob a mediação da professora Débora na cena 5

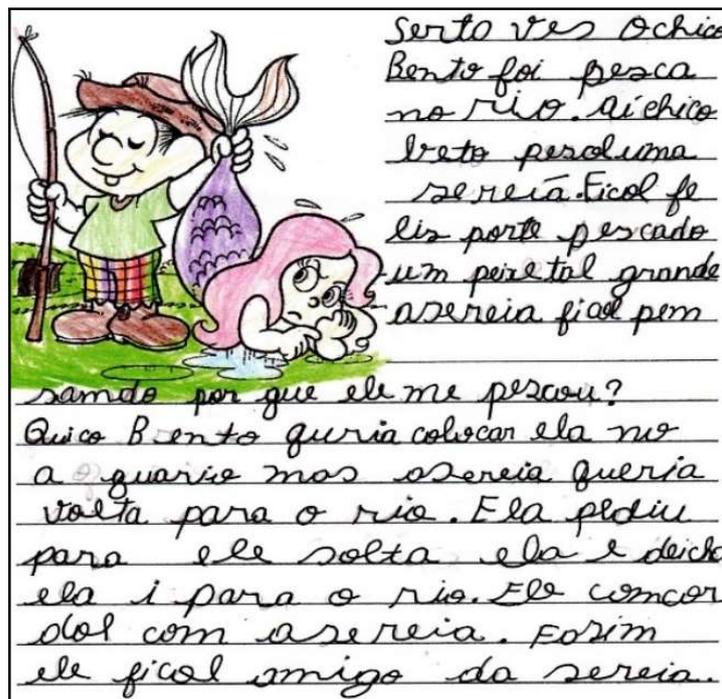


Imagem: www.ideiacriativa.com.br

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Apesar da ampliação do uso de estratégias de mediação, não houve a utilização de estratégias que favorecessem a reflexão acerca de aspectos da escrita convencional. Como podemos observar, por meio da figura 21, o texto apresenta palavras hipossegmentadas e algumas questões relacionadas à ortografia. No entanto, podemos relacionar a ausência do uso desse tipo de estratégia de mediação pela professora Débora, por ela não ter proporcionado a revisão e a reescrita do texto como etapas da produção textual, de modo que a escrita da versão inicial focava mais na geração de conteúdo.

Outra observação a ser realizada, por meio da figura 21, é o fato de que a forma gráfica como a atividade foi disponibilizada aos estudantes não favoreceu a organização do texto em parágrafos, visto que a imagem utilizada como recurso para a produção textual foi disposta de uma maneira que adentra as margens das linhas disponibilizadas para a escrita do texto. Nesse sentido, teria sido mais adequado que a imagem tivesse sido disposta na parte superior e centralizada da folha da atividade e as linhas logo abaixo da imagem. Inclusive, o uso do recurso visual, por meio de imagens, foi discutido no encontro colaborativo, em que abordamos questões relacionadas à produção textual, nesse encontro, as professoras colaboradoras

informaram que nunca haviam pensado nessa possibilidade de a disposição gráfica das imagens interferir na produção textual dos estudantes.

Outro aspecto relevante que merece análise é que, no decorrer do percurso trilhado pela professora Débora, na sua reflexão acerca das estratégias de mediação, verificamos outros movimentos de mudança em sua prática. O primeiro aspecto observado diz respeito à organização espacial da sala de aula, que, ao longo da pesquisa, foi reorganizada pela professora Débora, sob a alegação de atender não apenas às demandas do estudante com DI, mas também a dos demais estudantes. E, com relação a esse aspecto, Dantas (2019, p.222) coadunando com Carvalho (2012) explica que essa organização “[...] 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”.

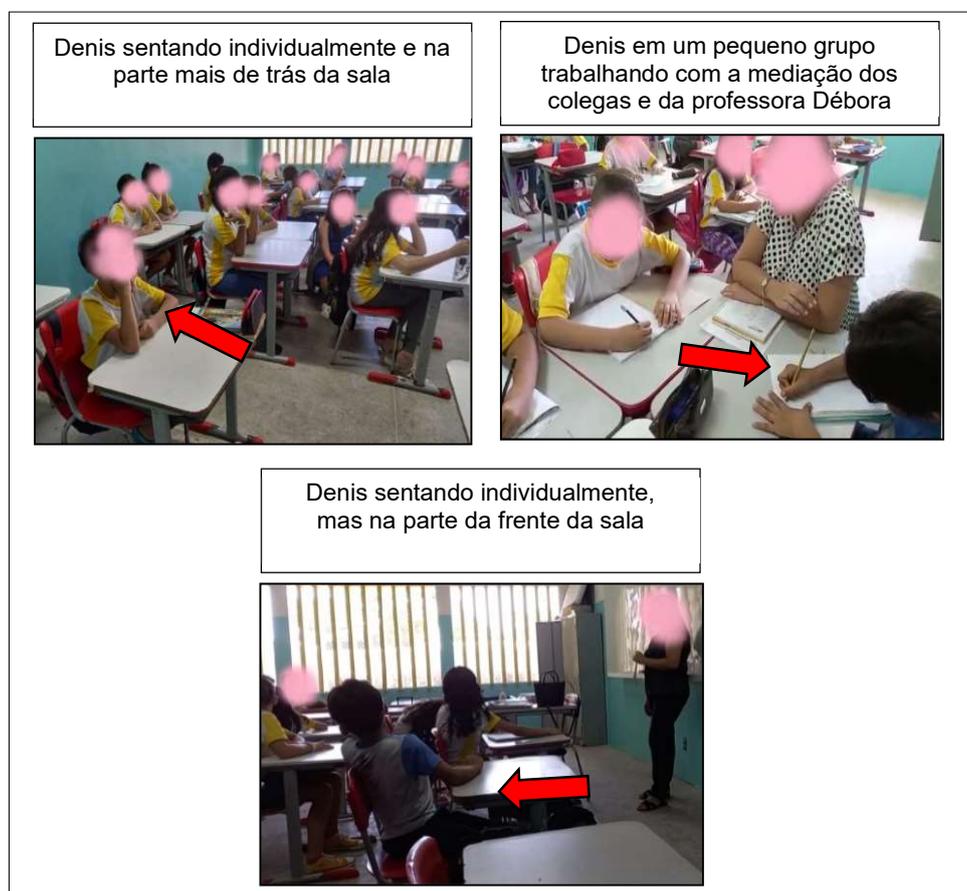
Inicialmente, observamos na prática dessa professora que a sala de aula era organizada com as cadeiras enfileiradas. Essa organização não favorecia a sua gestão de sala de aula, a sua mediação nem a interação entre os estudantes. Posteriormente, observamos alguns momentos, nos quais os estudantes estavam organizados em duplas, mas essa divisão em duplas não se aplicava ao estudante com DI, que era mantido sentado de forma individual e na parte mais de trás da sala. Assim como também presenciávamos momentos nos quais o estudante com DI era mudado várias vezes de lugar, como uma maneira, segundo sua professora, de conter a sua inquietação. Esse tipo de intervenção fundamentada em uma prática tradicional fazia parte de uma incompreensão da professora, mas tal procedimento se tornou foco de reflexão, conforme podemos verificar na sua fala durante uma autorreflexão: *“Enquanto eu via o Denis somente como uma criança peralta e indisciplinada, eu não conseguia nada com ele [...]. Depois percebi que me concentrar em sua impulsividade e falta de atenção (inerente a algumas pessoas com DI), não iria ajudá-lo em nada. Eu tinha que mudar de atitude. Embora exija de mim um esforço a mais para mantê-lo próximo, é melhor deixá-lo perto do que distante. Porque sozinho ele perde o foco rapidamente”*.

Essa fala da professora Débora expressa uma reflexão não apenas sobre a organização dos estudantes no espaço físico da sala de aula, mas também a compreensão de que a pessoa com DI não pode ser limitada pela sua condição biológica, uma vez que, assim como as demais pessoas, o estudante com DI também precisa ser pensado no plano social (OLIVEIRA, 2018). A mudança de atitude da

professora Débora manteve relação direta com suas reflexões acerca do uso das estratégias de mediação, já que a aproximação física com o estudante facilitou a interação entre ambos e conseqüentemente a mediação da docente. Assim como também observamos mudanças com relação à escuta desse estudante, que passou a se perceber como constituinte desse espaço de aprendizagem, o que também reverberou seu maior envolvimento nas atividades propostas.

Na figura 22, é possível visualizarmos essa transição na organização do espaço da sala de aula e do lugar ocupado pelo estudante com DI.

Figura 22 – Organização espacial da sala de aula e lugar ocupado pelo estudante com DI – Professora Débora



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

A figura 22 demonstra Denis (estudante com DI) em três momentos distintos da organização da sala de aula. No primeiro momento, Denis estava disposto na parte mais de trás da sala e pouco interagiu com os colegas e a professora. Já nas situações posteriores, sua localização na sala de aula facilitou a mediação da professora. Ainda com relação ao momento no qual o estudante está sentado

individualmente, enquanto os demais estão organizados em duplas, a professora faz o seguinte relato: *“Denis é tão inquieto que algumas crianças se incomodam quando formam dupla com ele, mas tenho pensado que ele precisa formar dupla com uma criança mais concentrada, porque assim não vai perder sua atenção”*.

Mais uma vez observamos que a fala da professora expressa não apenas a preocupação com a organização espacial do estudante na sala de aula, mas também com a sua aprendizagem e possíveis mediações, já que a sua preocupação é que o estudante mantenha o foco na tarefa a ser realizada. Nesse contexto, Oliveira (2018, p. 22) cita que “é exatamente a possibilidade ilimitada de aprender que deve inspirar a prática pedagógica nas escolas, com todos os escolares e, conseqüentemente, também com aqueles com deficiência intelectual”.

Podemos afirmar ainda que as movimentações de mudanças, sejam elas relacionadas às estratégias de mediação, à organização do espaço físico da sala de aula ou às concepções das professoras colaboradoras, todos esses movimentos se interligam, de maneira direta ou indiretamente, com as reflexões empreendidas nos encontros de reflexão acerca da mediação. As duas falas da professora Débora, expressas nos parágrafos anteriores, demonstram também mudanças na concepção de DI. Inicialmente, e, de maneira intrínseca, a professora revela que seu foco estava no contexto biológico do estudante, quando afirma que estava concentrada na impulsividade e na falta de atenção dele. E, posteriormente, ela demonstra preocupação com a aprendizagem do estudante. Assim, ela tenta pensar em uma estratégia para organizá-lo em dupla, desde que ele mantenha o foco nas atividades propostas.

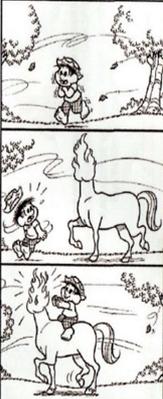
Outra movimentação de mudança que destacamos no decorrer do percurso da professora Débora foi o planejamento de atividades diversificadas, como meio de atender às demandas de aprendizagem de todos os estudantes da turma. Essa atitude da professora Débora representou a transição de uma prática homogeneizadora para uma prática inclusiva. Assim como também representou uma mudança na concepção acerca de uma prática pedagógica inclusiva, tendo em vista que ela passou a compreender que essa prática deve atender a todos os estudantes e não apenas ao grupo daqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

Diante dessas considerações, coadunamos com Ribeiro e Lustosa (2020, p.7) quando esclarecem que

A compreensão de que a inclusão em educação é uma concepção e/ou prática educacional que reconhece e valoriza as diferenças como inerente ao ser humano e não a um grupo específico de sujeitos que têm deficiência, remete-nos ao sistema de valores inclusivos e, portanto, corrobora o pressuposto que implica à sociedade e escola organizarem políticas e práticas educacionais responsivas à diversidade de interesses, experiências, conhecimentos e competências de todos os estudantes.

A figura 23 ilustra as atividades planejadas conforme a divisão de cada grupo de estudantes.

Figura 23 – Atividades diversificadas de produção textual planejadas pela professora Débora

Proposta 1	Proposta 2	Proposta 3
<p>NOMEANDO OS PERSONAGENS E FORMANDO FRASES</p> <p>PERSONAGEM: _____ FRASE: _____</p>	<p>VAMOS ESCREVER UMA HISTÓRIA!</p>  <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Observe a imagem abaixo e crie uma curta história sobre ela.</p>  <p>era um axel uma cabra ela contava fogo por todo lado era cavadeira ela era gigante disse para um lupi que quem olhas para ela desmaia o menino caiu com tres arms ela e disse mua acordou ai oxi plere e le viu ele para casa incalreu.</p>
<p>Imagem www.atividadesuzano.com</p>	<p>Imagem www.educacaoetransformacao.com.br</p>	<p>Imagem www.lipitipi.org</p>

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

As atividades constantes da figura 23 foram propostas pela professora Débora, em uma das observações que ocorreram no mês de setembro. Elas representam movimentos de mudanças não apenas quanto a uma prática mais inclusiva, mas também mudanças no conceito de aprendizagem do estudante com DI, como vemos na análise das atividades.

A proposta 1 foi direcionada aos estudantes, que ainda não apresentavam escrita autônoma, mas, com a mediação dos colegas ou professora, eles eram capazes de apresentar a habilidade de escrever frases com sentido completo. Embora, em alguns momentos, a segmentação não fosse a convencional (estudantes com escrita silábica com e sem valor sonoro). A proposta 2 foi direcionada ao grupo

de estudantes que ora escreviam silabicamente e ora alfabeticamente, além de apresentarem dificuldades na geração de conteúdo para a produção textual. Quanto a esse tipo de proposta, Soares (2021) afirma que o professor precisa atentar à escolha das imagens, pois, quando as cenas representam uma sequência de fatos, tal como observado na proposta da professora Débora, isso favorece a articulação entre esses fatos, e a escrita do estudante terá mais proximidade com um texto. Além disso, as imagens por si já dizem sobre o que escrever, facilitando, assim, a geração de conteúdo, bem como o espaço reservado à escrita em cada cena possibilita uma sequência narrativa, apesar de as imagens não estarem disponibilizadas na direção da escrita (da esquerda para a direita).

A proposta 3, por sua vez, foi disponibilizada aos estudantes que não apresentavam dificuldade na geração de conteúdo e de uma produção escrita alfabética, com algumas questões de ortografia a serem resolvidas. O estudante com DI foi incluído no grupo de estudantes que realizaram a produção textual da proposta 3, cuja escrita está representada na imagem 23 (proposta 3). Ao incluir o estudante com DI nesse grupo, a professora Débora demonstrou que passou a reconhecer suas potencialidades de aprendizagem e, ao planejar atividades diversificadas, ela passou a compreender

A nova forma de conceber a deficiência intelectual e o papel da escola na perspectiva inclusiva e no mundo contemporâneo interpõe esta exigência: transformar as práticas, pois somente assim será possível reconstruir a abordagem educacional do trabalho com a pessoa com deficiência numa proposta inclusiva (OLIVEIRA, 2018, p. 45).

Vemos então que os movimentos de mudanças da professora Débora não se restringiram ao uso das estratégias de mediação. Percebemos também que essa professora, além de refletir sobre o uso dessas estratégias junto ao estudante com DI, demonstrou movimentos de mudanças que repercutiram não somente na produção textual do estudante com DI, mas no seu próprio fazer de sua prática docente. Evidentemente que observamos algumas permanências na prática da professora Débora com relação ao uso das estratégias de mediação. No entanto, os movimentos de mudanças foram mais significativos para o percurso trilhado por ela durante a sua colaboração na presente pesquisa.

4.2.2 Os movimentos nas estratégias de mediação adotadas pela professora Anne

O caminho percorrido pela professora Débora também foi vivenciado pela professora Anne em alguns aspectos relacionados às estratégias de mediação adotadas junto ao estudante com DI incluído em sua turma. Em sua entrevista inicial, quando indagada acerca do referencial teórico que embasava sua mediação em sala, ela relata o seguinte: *“Referencial teórico?! (fica pensando e continua). Eu não parei ainda pra pensar nisso tu acredita?! Mas se tem deve ser Vigotsky e Paulo Freire”*.

Nessa afirmação, a professora Anne não explicitou conhecimentos específicos no campo da mediação. Entretanto, em uma fala posterior, ela deu indícios de que compreende a necessidade de, em alguns momentos, realizar a mediação do estudante com DI de uma maneira mais individual como podemos constatar na seguinte fala: *“Quando eu o chamo (referindo-se ao estudante com DI) ele diz que não sabe, ele mesmo diz que não sabe. Então, eu digo: Vamos tentar? Ele escreve uma linha, mas escreve o que vem na cabeça dele, sem nexos e eu aceito. Eu aceito o limite dele para não desestimular”*.

Verificamos, nessa fala da professora, uma lacuna entre a compreensão da necessidade da mediação e os moldes como essa mediação ocorre. Isso se dá também porque, de acordo com Silva, Bento e Almeida (2019, p.79), “a escolarização regular de crianças e jovens com deficiência têm provocado fortes inquietações sobre os modos de incluir”.

A argumentação das inquietações geradas nas professoras foi constatada em uma sessão reflexiva, na qual elas dialogavam sobre as estratégias de mediação utilizadas pela professora Anne. Segundo elas, eram sempre pautadas no distanciamento físico, nesse diálogo, a professora Anne justificou verbalizando que: *“Eu me sinto travada com relação ao Artur. Eu me sinto travada sabe?! Às vezes, eu penso assim...eu vou avançar, mas eu não quero chamar muito a atenção dele ou ficar focada só nele. Eu tenho medo dele se sentir diferente perante os demais estudantes. Tenho medo dele pensar assim: Por que ela tá vindo só pra mim?”*

Vemos nessa fala que algumas incompreensões da professora Anne a impedem de avançar nas estratégias de mediação utilizadas junto ao estudante com DI. Macedo (2019, p. 37) explica que o professor deve

Propor situações que privilegiam a construção e aquisição de novos conhecimentos a partir de práticas que motivem o pensamento [...] apoiando-se em diferentes estratégias e mobilizando-os em atividades que oportunizem o avanço das habilidades que deseja desenvolver [...].

A situação revelada na fala da professora Anne é muito oportuna de ser trabalhada em uma pesquisa-ação colaborativa, uma vez que se trata de um tipo de pesquisa que considera todas as dimensões dos atores envolvidos na pesquisa e por permitir o processo de mudança, a partir da reflexão da própria prática do professor.

Tal como demonstramos sobre os processos de mudanças nas estratégias de mediação utilizadas pela professora Débora, faremos o mesmo processo para apresentar o percurso realizado pela professora Anne nesse processo investigativo. Reiteramos, para tanto, que não é nosso intuito demonstrar todas as estratégias de mediação utilizadas por essa professora, e sim apresentar os flashes de mudanças que são denominados por Barbier (1977, p.75) como “[...] as possibilidades, os movimentos, ações [...]”.

Na **cena 1**, podemos observar as estratégias de mediação utilizadas pela professora Anne em uma observação que foi realizada na sala de aula no início do processo investigativo.

1- A professora inicia a aula explicando que será realizada uma leitura compartilhada do texto “Festas juninas” e pergunta quem quer começar (**gestão da atividade**). Uma estudante levanta o braço e a professora Anne verbaliza: “Antes de começar olha aí pra mim quantos parágrafos tem esse texto” (**questionamento**). Como houve divergência entre as respostas dos estudantes a professora confere a quantidade e informa à turma a quantidade correta.

2- À medida que a leitura vai sendo realizada pelos estudantes a professora os questiona quanto às informações explícitas do texto (**questionamento**) e durante a leitura de um determinado parágrafo a professora faz uma pausa e pergunta: “Vocês conhecem essa brincadeira (pau de sebo) que tá falando aí?” (**questionamento/ gestão da atividade/ ativação de conhecimentos**). Nesse momento um estudante se propõe a falar e a professora verbaliza: “Vamos ouvir o colega!” (**gestão da atividade**). Na sequência, a professora explica o objetivo da brincadeira e finalizam a leitura (**explicação**).

Conforme a cena 1, antes da produção textual propriamente dita, a professora realizou a leitura de um texto relacionado à temática da produção textual a ser solicitada posteriormente. Ela buscou resgatar alguns conhecimentos dos estudantes relacionados às festas juninas, inclusive no episódio 2, pois, ao perguntar se os discentes conhecem a brincadeira pau de sebo, ela mobiliza um tipo de conhecimento identificado por Koch e Elias (2015, p.41) como conhecimento enciclopédico que está relacionado “a conhecimentos sobre coisas do mundo que se

encontram armazenados em nossa memória [...]”. Verificamos que a discussão foi oportuna por manter relação com o contexto que seria vivenciado no mês subsequente à observação dessa aula, embora a discussão não tenha sido aprofundada a escolha do texto e da produção textual foi condizente com o contexto. De acordo com Leal, Brandão Albuquerque (2021, p.10) “a contextualização do tema e o levantamento de conhecimentos prévios são fundamentais na atividade escrita [...]”.

Apontamos também que, apesar da contextualização coerente com a produção textual e com a vivência social que os estudantes teriam a partir da festa junina organizada pela instituição escolar, em nenhum momento, a professora Anne solicita a participação do estudante Artur. Inclusive, durante a observação, era perceptível que ele não estava atento a esse momento da aula. Nesse sentido, as ações da professora coadunam com sua fala expressa na sessão reflexiva, na qual ela relatou que não mantém tanta aproximação do estudante com medo de excluí-lo, sendo, portanto, uma ação gerada por uma incompreensão que foi discutida pelas professoras colaboradoras em uma sessão reflexiva que ocorreu no mês de junho/2022.

Durante o diálogo nessa sessão reflexiva, as professoras Débora e Dorina sugeriram que, em um momento semelhante ao descrito na cena 1, a professora Anne poderia apontar alguns estudantes para realizar a leitura e, nesse momento, também apontaria o estudante Artur. E, caso ele não se sentisse à vontade para participar, ela o incentivaria em todas as aulas para que ele não ficasse sem participar desses momentos, já que ele também é leitor, e assim usaria a estratégia de mediação da motivação.

De acordo com Oliveira (2022), a baixa expectativa relacionada à aprendizagem dos estudantes que apresentam deficiência tem repercussão direta na prática pedagógica do professor e nas mediações adotadas junto a esses estudantes. O autor salienta ainda que

É mister destacar que os professores de sala de aula comum não necessitam ser especialistas para mediar a aprendizagem de alunos com deficiência ou qualquer outra diferença. Entender sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito aprendente é ponto de partida para a definição das estratégias de ensino que irão ao encontro de suas características de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2022, p. 2).

Dando continuidade à análise da cena 1, destacamos o episódio 1, no qual a professora Anne solicita a contagem dos parágrafos do texto, pressupondo, talvez baseada em experiências anteriores junto aos seus estudantes, que eles já compreendem esse tipo de organização textual. Portanto, a docente mobiliza um conhecimento que, de acordo com Koch e Elias (2015, p. 43), trata-se do conhecimento de texto, uma vez que “para a atividade de escrita, o produtor precisa ativar ‘modelos’ que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização [...]). Observamos, no entanto, que mesmo fazendo parte da rotina dos estudantes da professora Anne na contagem dos parágrafos, houve divergência entre o quantitativo, o que demandou a necessidade de intervenção da professora para informar a quantidade exata de parágrafos, que compunha o texto que estava sendo lido.

Na sequência, apresentamos a **cena 2** que representa o segundo momento da aula em análise.

1- A professora Anne realiza a leitura da consigna que constava na folha da atividade distribuída entre os estudantes: “Observe as imagens abaixo e conte uma história. Lembre-se de tudo o que você aprendeu sobre a festa junina. Não esqueça do uso correto das letras maiúsculas e minúscula” (**gestão da atividade/ monitoração da escrita**). E continua: “Primeiro o que é que vocês vão fazer?” (**questionamento**). A própria professora responde: “Um texto de acordo com cada imagem que tá aí, e, depois vão colorir as imagens, mas eu não quero ninguém pintando agora. Primeiro faz a produção de acordo com a imagem” (**explicação**).

2- A professora passa a fazer perguntas explícitas acerca da sequência de imagens apresentadas na folha da atividade para instigar os estudantes sobre aspectos que podem gerar conteúdo para a produção textual (**questionamentos/ perguntas perceptivas**). Em seguida, aproxima-se do estudante com DI e pergunta: “Olha aí Artur, olha para a primeira imagem. O que tá acontecendo aí?” (**manutenção da atenção/ pergunta perceptiva**). O estudante não responde e a professora passa a dialogar com outros estudantes. A professora segue questionando os estudantes sobre as imagens até concluírem a leitura das três imagens da produção textual.

3- A professora verbaliza: “Vocês vão escrever uma produção textual sem esquecer dos parágrafos, uso da letra maiúscula e minúscula, não pode esquecer de nenhuma regrinha que a gente já estudou”. (**explicação; estruturação; monitoração da escrita**). Na sequência, a professora indaga aos estudantes como iniciar um parágrafo e os estudantes relacionam a pergunta ao espaço em branco entre a linha horizontal do caderno e a primeira palavra de um parágrafo (**estruturação**).

4- A professora Anne pergunta: “Alguém tem dúvidas?” (**gestão da atividade**) Como nenhum estudante expôs suas dúvidas a professora complementa: “Vocês podem tirar ideias do texto que a gente leu, mas eu não quero cópia” (**dica/ sugestão**).

5- A professora se aproxima de Artur e verifica que ele não iniciou a sua produção textual, então faz algumas perguntas relacionadas às imagens da folha da atividade, e, à medida que o estudante verbaliza frases curtas sobre as imagens, ela solicita que ele escreva (**monitoração da atividade/**

perguntas perceptivas). Em seguida, a professora se afasta para mediar outro estudante que solicitou ajuda.

Iniciamos a análise da cena 2 destacando o episódio 3, no qual mais uma vez a professora mobiliza o conhecimento sobre parágrafo. No entanto, não faz uso de nenhuma estratégia de mediação para aprofundar esse tipo de conhecimento. Na sequência, a professora mobiliza o conhecimento sobre o uso da letra maiúscula e minúscula. Nesse momento, também não faz uso de estratégias de mediação que tornassem evidente para os estudantes em quais situações a letra maiúscula e minúscula devem ser empregadas. Em seguida, a professora retoma o conhecimento sobre parágrafos e os estudantes relacionam apenas com o recuo entre a margem da folha do caderno e o início da escrita. No entanto, mais uma vez a professora Anne não utiliza estratégias de mediação que enfatizassem que a organização do texto em parágrafos está relacionada à estruturação de ideias.

Ainda com relação ao tipo de conhecimento mobilizado no episódio 3, o DCRC (2019) referente ao trabalho com a produção de textos em turmas do 4º ano expõe como uma das habilidades necessárias à produção de textos escritos “Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero”. Apesar de haver essa orientação em um dos documentos oficiais que regem a educação no município de Fortaleza, devemos lembrar que não havia nas turmas das professoras colaboradoras um trabalho sistematizado de produção textual. Portanto, as professoras estavam em processo de mudança em suas práticas, visto que elas passaram a planejar aulas semanais de produção textual.

Na sequência, apontamos o episódio 5, no qual a professora Anne se aproxima do estudante Artur, mas não insiste no diálogo acerca das imagens da produção textual, o que poderia ter ajudado ele a gerar conteúdo. Embora a docente tenha utilizado as **estratégias da monitoração da atividade e perguntas perceptivas**, ela não monitorou a escrita do estudante de modo que o texto produzido resultou em frases coerentes com a proposta, porém desconectadas entre elas. Trata-se, portanto, de estratégias de mediação utilizadas, de forma superficial, e que não levaram o estudante a refletir sobre os componentes de uma narrativa, por exemplo, ou ainda sobre aspectos da língua escrita. No entanto, concordamos que houve indícios do uso de estratégias mais intencionais. Na figura 24, podemos visualizar a produção textual do estudante Artur resultante da atividade descrita nas cenas 1 e 2

Figura 24 – Texto produzido pelo estudante Artur sob a mediação da professora Anne na cena 2

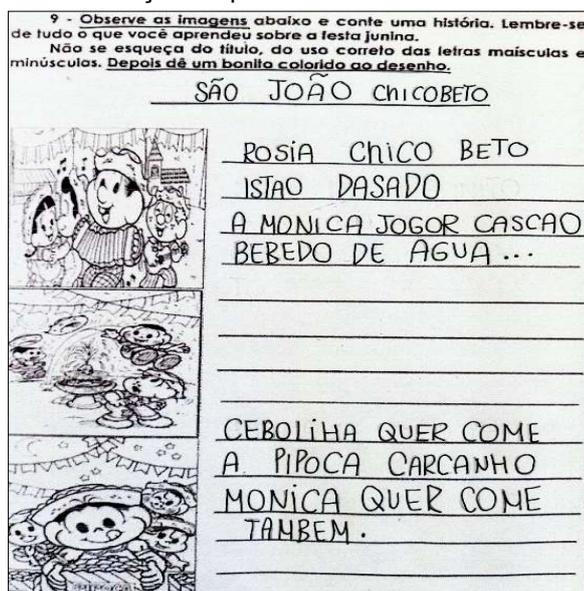


Imagem: alfabetizacaoblog@gmail.com

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Com relação ao texto representado pela figura 24, observamos que a sequência de imagens representa uma sequência temporal. Embora, essas imagens não estejam dispostas na direção da escrita, o estudante segue a temporalidade, por meio dos verbos “estão dançando” (imagem 1); “jogou” (imagem 2); “quer comer” (imagem 3). Diante desse tipo de escrita, apoiados em Soares (2021), afirmamos que não representa a escrita de um texto, mas revela a habilidade de usar os verbos, de tal modo que expressem uma progressão dos acontecimentos. Verificamos ainda que a produção do estudante Artur não segue essa organização, até mesmo porque as linhas disponibilizadas para a escrita não sugerem uma estrutura que favoreça esse tipo de organização textual, embora a professora Anne sempre mobilize o conhecimento relacionado à organização do texto em parágrafos. O texto em análise também nos permite visualizar palavras que não foram escritas, de acordo com as normas ortográficas, e que poderiam ter sido revisadas com a mediação da docente, por meio da estratégia do tipo monitoração da escrita.

Diante do exposto, concordamos com Lima e Pletsch (2016, p.11) quando as autoras explicam que “a construção do conhecimento passa pela mediação pedagógica do professor, que deve conduzir o processo de ensino sem restrições para a aprendizagem e fortalecimento da autonomia do aluno”. O foco do professor mediador não deve ser a quantidade de estratégias empreendidas durante uma

determinada atividade, e, sim, a qualidade dessas mediações e se elas estão coerentes com as demandas de aprendizagem do estudante naquele determinado momento. Toda essa discussão emergiu durante uma sessão reflexiva, na qual o grupo assistiu a um trecho da videogravação, que resultou na descrição das cenas 1 e 2.

Diante da observação da produção textual do estudante Artur resultante da aula descrita nas cenas ilustradas, a professora Débora comenta: *“A gente ver que ele é alfabetizado, mas o texto tem questões ortográficas e as ideias não estão conectadas”*. E a professora Dorina complementa: *“Eu acho que faltou algum tipo de mediação para que ele pudesse conectar as ideias que ele tinha pra escrever esse texto, tipo aquela da organização das ideias do estudante”*. Diante desses discursos das colegas, a professora Anne se justifica: *“Eu tô respeitando o tempo dele porque agora que estou conseguindo me aproximar mais dele”*.

Não observamos na prática ou na fala da professora Anne um discurso de resistência em incluir o estudante Artur nas atividades de produção textual ou em mediar esses momentos. Pelo menos não identificamos uma resistência declarada, mas talvez uma resistência oculta e não consciente por compreender as estratégias de mediação como um saber desconhecido e em construção. Quanto a esse aspecto relacionado ao processo de mudança, Oliveira (2020, p.42) destaca que

Em contato com as mudanças os professores se utilizam de alguns mecanismos ou artifícios para garantir-lhes o que poderíamos chamar de ‘resistência segura’. Ou seja, uma negação que não lhes coloque em risco frente às relações de poder que envolvem os conflitos e tensionamentos presentes no sistema escolar.

Como podemos visualizar por meio das **cenas 3 e 4** que serão descritas posteriormente, a professora Anne também iniciou um movimento de mudança, a partir da resignificação das suas estratégias de mediação. A **cena 3** descreve a parte introdutória da atividade proposta pela professora na quinta sessão de observação.

1- A professora Anne distribui entre os estudantes um livro contendo uma coletânea de fábulas e solicita que abram o livro na fábula “A cigarra e a formiga” e pergunta quem gostaria de iniciar a leitura, mas faz uma pausa e informa que antes vão contar os parágrafos. Mesmo os estudantes contando adequadamente os parágrafos, a professora confere junto com a turma (**gestão da atividade**). Na sequência a professora verbaliza: “Vamos lá! O colega vai iniciar a leitura” (**gestão da atividade**). Os estudantes realizam a leitura paragrafada e a professora também participa desse momento até concluírem a leitura da fábula.

2- A professora escreve no quadro um esquema de como deveria ser a estrutura de um texto narrativo dividido em introdução, desenvolvimento e

conclusão (**registro por escrito/ estruturação**) e faz uma breve explanação do que seria cada parte dessa (**explicação**).

3- A professora distribui entre os estudantes uma folha com uma sequência de imagens representando a fábula lida com a seguinte consigna: reescreva a fábula “A cigarra e a formiga”, mas não esqueça de desenhar o final que você dará para a história (pode mudar o final). Faz algumas orientações com relação ao uso da letra maiúscula e minúscula (**monitoração da escrita**), assim como explicou a consigna da atividade (**explicação**). Aguarda os estudantes darem início à escrita.

Diferentemente da parte introdutória da aula anterior (descrita por meio da cena 1, a professora Anne realiza a leitura da fábula juntamente aos estudantes. No entanto, não realiza questionamentos com o objetivo de auxiliar os discentes na compreensão do texto lido, ou para ajudá-los na geração de conteúdo para a produção textual. Entretanto, a professora utiliza a **estratégia do registro escrito** no episódio 2, como forma de esboçar para a turma a estrutura de uma narrativa para, em seguida, esclarecer a proposta da reescrita com possibilidade de mudança do final da fábula lida.

Nos episódios 1 e 3, verificamos que a professora Anne mobiliza os mesmos conhecimentos da cena 2 e passa a mobilizar um novo conhecimento no episódio 2 ao dividir a estrutura do texto narrativo em introdução, desenvolvimento e conclusão. Para tanto, a professora utilizou a estratégia de mediação do registro escrito e estruturação. No entanto, ela não especifica quais eventos fizeram parte da introdução, desenvolvimento e conclusão, por exemplo, tomando como base a fábula lida pela turma, para que, dessa forma, os estudantes pudessem se apropriar da habilidade metatextual que inclui reconhecer e produzir textos escritos seguindo a estrutura de um determinado gênero (MORAIS, 2019).

Dando continuidade à aula, temos a descrição da **cena 4**, onde podemos verificar vários movimentos de mudança com relação às estratégias de mediação da professora Anne junto ao estudante Artur.

1- A professora se aproxima de Artur e pergunta se pode sentar perto dele. O estudante confirma que sim acenando com a cabeça e mostra a ela sua folha de produção textual. Anne verbaliza: “Começa a escrever pra tia ver!”. Ao distanciar-se do estudante fala: “Daqui a pouco eu venho aqui” (**monitoração da atividade**).

2- Aproxima-se novamente do estudante e pergunta: “Posso sentar aqui perto de você?”. O estudante diz que sim e começa a escrever seu texto (não havia iniciado ainda), enquanto a professora observa. O estudante escreve um trecho inserindo uma personagem que não consta na fábula lida (joaninha), e a professora ler o trecho indagando: “A joaninha?” (**confrontação**). E, solicita que o estudante leia o título da fábula. Aponta para o título e pergunta: “Qual é esse nome aqui?” (**pergunta perceptiva**). Após o estudante realizar

a leitura a professora verbaliza: “E a joaninha? Onde ela entra nessa história? Será mesmo que é uma joaninha?” (**confrontação**). O estudante observa as imagens, e como não identifica a joaninha compreende que é a cigarra. A professora aponta para uma das cenas verbalizando: “A cigarra tá fazendo o que aqui?” (**pergunta perceptiva**). O estudante responde que ela está cantando. “E depois que ela cantou foi fazer o quê?” (**questionamento**). O estudante afirma que a cigarra voou para buscar comida e a professora comenta: “Pronto! Então escreve isso aí que você falou” (**dica/sugestão**).

3- Artur escreve, enquanto a professora apenas observa até o momento no qual ele iria passar a escrita para a próxima linha sem ter atingindo o limite da anterior. A professora Anne observa e verbaliza: “Vamos continuar na mesma linha? Tem que escrever na mesma linha até o final depois passa pra outra. Lembra que eu coloquei ali no quadro? (referindo-se ao esquema que registrou no quadro para demarcar três parágrafos para a escrita da narrativa)” (**estruturação/ questionamento**).

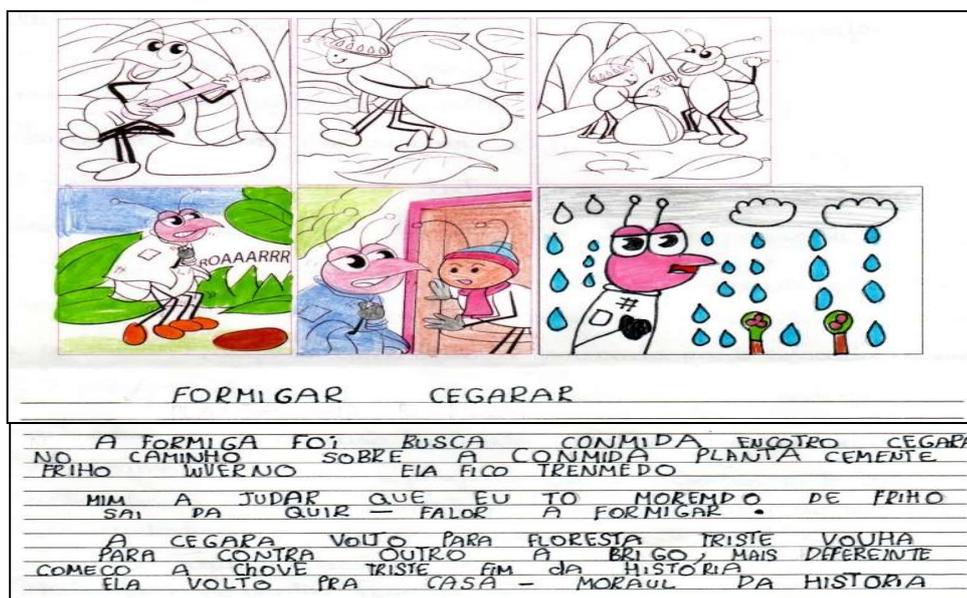
4- A professora segue com orientações relacionadas à estrutura da narrativa e apenas observa o estudante concluir sua produção textual.

Nessa cena descrita, o movimento de mudança observado nas ações da professora Anne diz respeito à aproximação física do discente que antes era compreendida como um dos impedimentos para uma mediação mais direcionada, visto que, de acordo com relatos da professora, o estudante Artur não se sentia à vontade com a sua aproximação, assim como a professora também julgava torná-lo diferente diante dos colegas da turma.

No episódio 2, observamos que a **estratégia da confrontação** foi essencial para que o estudante mencionasse em seu texto apenas as personagens contidas na fábula lida no início da aula. Além disso, foi possível notar que a estratégia por meio de **perguntas perceptivas** auxiliou o estudante a manter a coerência dos fatos narrados na fábula lida. E a professora, ao solicitar a leitura do título da fábula, colaborou para que o estudante Artur fizesse uma retomada de todos os conhecimentos acerca da narrativa lida na introdução da aula. No entanto, como as pessoas com DI comumente apresentam fragilidades na memória de trabalho, há a possibilidade de o estudante não recordar de todas as personagens citadas na fábula “A cigarra e a formiga”. Portanto essa estratégia de mediação de confrontação adotada pela professora Anne foi oportuna, para que o discente resgatasse somente as personagens pertencentes à referida fábula. Quanto à mediação, Barros (2017, p. 28) explica que ela “[...] parece particularmente importante ou essencial quando falamos de estudantes com deficiência intelectual, visto que, esses estudantes encontram dificuldades a dar um sentido nas ações cognitivas deles quando estão em situação de resolução de problemas”.

Apesar das estratégias de mediação empreendidas na cena 4 pela professora Anne, observamos que ela não empreendeu a estratégia de mediação do tipo **organização das ideias**. O uso dessa estratégia possibilitaria a organização mais coerente do conteúdo textual do estudante, no sentido de ele manter as ideias conectadas entre si. Assim, o texto produzido pelo estudante Artur não apresenta nem mesmo os recursos de articulação próprios da fala, como podemos observar na figura 25.

Figura 25 – Texto produzido pelo estudante Artur sob a mediação da professora Anne na cena 4



Legenda: Formiga (e) (a) cigarra. A formiga foi buscar comida (e) encontrou (a) cigarra no caminho sobre(voando) a comida plantar semente (para colher no) frio (do) inverno. Ela ficou tremendo. Me ajuda que eu tô morrendo de frio. Sai daqui falou a formiga. A cigarra voltou para (a) floresta triste. Voltou para (en)contrar outro abrigo, mas de repente começou a chover triste fim da história. Ela voltou pra casa. Moral da história.

Imagem: <https://br.pinterest.com/pin/431923420506311461/>

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Apresentamos a legenda da produção textual do estudante para uma melhor compreensão do seu texto. Ressaltamos ainda que as palavras entre parênteses são aquelas cujo estudante oralizou, mas não registrou graficamente. O texto produzido por Artur nos permite inferir que ele se apropriou do SEA, e apresenta algumas questões ortográficas a serem desenvolvidas. No entanto, o que mais nos chama a atenção é a presença de ideias desconectadas uma das outras, que poderiam ter sido revistas, a partir da intervenção da professora Anne, o que poderia contribuir para uma maior coerência textual.

Acreditamos, no entanto, que a preocupação da professora Anne estava centrada no registro das ideias iniciais do estudante, fato que poderia ter sido mediado com uma revisão e reescrita do texto, uma vez que são processos que fazem parte da produção textual, como já foi constatado por Oliveira (2017) que afirma que os processos de revisão e reescrita de textos por estudantes com DI, sob a mediação de um par mais experiente, conferem à produção uma melhor qualidade relacionada aos aspectos da coesão, coerência e organização temporal das ideias.

Diante do exposto, destacamos que o papel desenvolvido pelo mediador, de acordo com França (2012, p. 63), “só será adequado quando o mediador, conhecendo o nível de desenvolvimento dos estudantes, dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para aquelas que ainda estão em desenvolvimento [...]”. Além disso, Passerino (2005, p.110) argumenta que, no processo de mediação, o mediador deve estimular o diálogo “questionando estratégias e decisões do sujeito; argumentando e permitindo a reflexão e a reconstrução de modelos mentais, entre outros”.

Compreendemos, no entanto, que a professora Anne, ao longo do estudo, demonstrou um movimento de apropriação de saberes relacionados às estratégias de mediação e a algumas particularidades relacionadas à aprendizagem de estudantes com DI. Assim como também compreendemos que um processo de mudança não é apenas formativo, mas também pessoal, visto que concordamos com Barbier (2007, p.43), quando argumenta que “[...] a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos”.

Quanto aos demais movimentos que estiveram relacionados às reflexões da professora Anne quanto ao uso das estratégias de mediação junto ao estudante com DI em contexto de produção textual, destacamos a aproximação entre ela e o estudante Artur. Nas sessões iniciais, a docente não mantinha aproximação com o estudante Artur. E, a partir da sessão 4 de observação, essa interação, embora se manifestasse ainda de uma maneira discreta, teve uma mudança. Para demonstrar esse movimento, retomamos a cena 2, episódio 2, quando a docente verbaliza: *“Olha aí Artur, olha para a primeira imagem. O que tá acontecendo aí?”* No entanto, como o estudante não responde, ela se afasta fisicamente e passa a dialogar com outros estudantes.

Nesse tipo de interação, constatamos a passividade de Artur, quando a professora tenta interagir com ele. Com relação a essa passividade Barros (2017, p.71) corrobora o estudo de Zigler (1969) afirmando que “é comum pessoas com deficiência intelectual demonstrarem certa passividade na mobilização dos seus esquemas e que geralmente acontece devido a sucessivas experiências de fracasso”. No entanto, no episódio 5, a docente se reaproxima do estudante para mediar sua produção textual, e, nesse episódio, o discente abandona relativamente sua passividade e passa a interagir com a professora Anne.

Na cena 4, a docente Anne realiza o mesmo movimento de aproximação no episódio 1, ao perguntar ao estudante se pode sentar-se ao lado dele. E, em seguida, ela passa a realizar a mediação da produção textual de Artur, afasta-se mais uma vez e, alguns minutos após, se reaproxima no episódio 2. Mais uma vez solicita a permissão de Artur, embora dessa vez tenha mantido a aproximação até o estudante concluir sua produção textual. Por meio da figura 26, podemos visualizar esse movimento de aproximação entre a professora Anne e o estudante Artur.

Figura 26 – Movimento de aproximação entre a professora Anne e o estudante Artur



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Por meio da figura 26, confirmamos que a professora Anne, aos poucos, realiza o processo de mudança quanto à aproximação com o estudante Artur, de modo a promover uma mediação mais efetiva durante a proposição das atividades de produção textual. Nesse contexto, Dantas e Gomes (2020, p.134) argumentam que

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 de sua prática pedagógica. Além da mudança de sua prática, é preciso considerar as subjetividades presentes no indivíduo- nesse caso, destaca-se o professor.

Com base nos argumentos das autoras citadas anteriormente, compreendemos que, ao analisar os movimentos de mudanças na prática pedagógica da professora Anne, devemos considerar não apenas os aspectos relacionados à sua formação inicial e continuada, por exemplo, mas também suas subjetividades. No caso específico da professora Anne, havia sempre certo receio dela sobre como agir diante de um estudante com DI. Assim como havia sempre a preocupação em fazer com que o estudante se sentisse acolhido, conforme podemos demonstrar por meio da seguinte fala: *É a primeira vez que estou tendo aluno com DI na turma, a maioria era autista. Ele (referindo-se ao estudante Artur) é um menino muito calado, mas quando peço pra ele fazer a atividade ele faz [...] Os meninos da turma são muito acolhedores, então quando eles terminam a tarefa eles chegam e dizem: Tia eu posso ajudar o Artur? E eu deixo porque eu sinto que ele se sente acolhido* (Professora Anne, Diário de Campo, 2022).

Observamos na fala da professora que a sua concepção de desenvolver uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva está muito relacionada ao acolhimento do estudante com algum tipo de deficiência. O acolhimento faz parte, mas uma prática pedagógica inclusiva não pode estar pautada única e exclusivamente no acolhimento, pois existem outros fatores que devem ser considerados. Nessa perspectiva, Dantas e Gomes (2020, p.135) estabelecem que “podemos compreender que as concepções que os professores elaboram sobre as deficiências se constituem das relações sociais que estabelecem ao longo da vida, e ainda das experiências que vivenciam no contexto escolar”.

Diante disso, a professora Anne deixou claro que era sua primeira experiência profissional com um estudante que apresenta DI e suas representações da pessoa com DI estavam relacionadas a termos, tais como: “Falta de entendimento,

insegurança e limitação” (Professora Anne, 2º Encontro Colaborativo). Posterior ao estudo, essa professora passa a relacionar a pessoa com DI a outros termos a saber: dificuldade na transferência de conhecimento, ritmo de aprendizagem mais lento que os estudantes que não apresentam esse tipo de deficiência (Professora Anne, 2º Encontro Colaborativo).

Assim, ao longo da pesquisa, a professora Anne estabeleceu uma relação, não apenas afetiva com o estudante Artur, mas também demonstrou compreender que o estudante com DI aprende, tal como os demais estudantes sem esse tipo de deficiência, desde que dadas as condições necessárias. Esse movimento foi expresso por meio do seguinte relato: “*Tudo que fui aprendendo sobre mediar a produção textual foi sendo alcançado com o Artur [...]. Eu senti que ele apresentou um avanço na sua aprendizagem*” (Professora Anne, sessão reflexiva avaliativa, 2022).

Verificamos mudanças no modo como a professora Anne passou a conceber o estudante com DI, com base em sua afirmativa, que observava avanços na aprendizagem do estudante Artur. Assim, ela passou a investir mais no uso de estratégias de mediação durante as atividades de produção textual realizadas por esse estudante. Esses movimentos de mudanças ocorreram, especialmente, após o estudo colaborativo sobre o funcionamento cognitivo de pessoas que apresentam esse tipo de deficiência. Todos esses aspectos revelam que essa professora conseguiu desconstruir uma concepção historicamente construída (OLIVEIRA, 2020) de que a inclusão da pessoa com deficiência estaria relacionada somente à sua socialização e ao seu acolhimento, o que desconsidera sua aprendizagem escolar dentro do espaço oficial de sistematizar as aprendizagens – a escola.

Considerando ainda os demais movimentos que indicaram mudanças na prática pedagógica da professora Anne, as sessões de observação revelaram uma maior atenção ao planejamento das atividades de produção textual. Inicialmente, essas atividades estavam muito relacionadas a um material estruturado em forma de livreto nomeado *Arca Literária*, que teve o início da sua distribuição em 2014 pela SME – Fortaleza. Esse material era direcionado às turmas de 3º, 4º e 5º anos e tem como objetivo desenvolver o hábito da leitura entre os estudantes.

Na primeira observação, a professora propôs uma atividade que considerou de produção textual, mas que se tratava de uma atividade que preparava para uma futura produção textual. Essa atividade era proposta em uma folha contendo algumas

informações, que deveriam ser preenchidas, considerando-se um texto narrativo. Na figura 27 podemos visualizar a proposta.

Figura 27 – Atividade proposta pela professora Anne na 1ª sessão de observação

Complete a história abaixo da maneira que quiser. Seja criativo(a) e abuse da sua imaginação.

Era uma vez _____

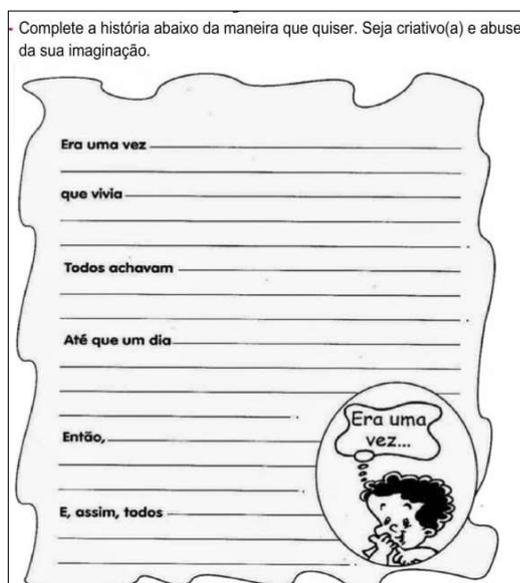
que vivia _____

Todos achavam _____

Até que um dia _____

Então, _____

E, assim, todos _____



Fonte: <https://cucasuperlegal.com>

Para a realização dessa atividade, a professora recapitulou, juntamente aos estudantes, o conto “Aladim”, que fez parte de uma atividade do livro PNLD de Língua Portuguesa para exemplificar o preenchimento das informações. No entanto, ela não solicitou a reescrita do conto, a partir das informações recapituladas. A professora, portanto, solicitou aos estudantes que preenchessem a atividade com as informações de qualquer narrativa de sua escolha. Esse tipo de atividade, quando bem explorada, pode ser utilizada como uma ferramenta de planejamento textual (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005), já que as informações podem auxiliar o estudante a gerar conteúdo para a sua produção textual. No caso da professora Anne, a atividade foi encerrada quando os estudantes preencheram as informações e não foi retomada em outro momento para uma possível reescrita da narrativa escolhida por cada estudante da turma para a realização dessa atividade.

Após o término da aula, a professora Anne solicitou nosso *feedback* com relação à atividade. E, na oportunidade, consideramos algumas reflexões acerca da atividade proposta. Nesse momento, consideramos o desejo expresso pela professora de refletir sobre sua prática, não a partir de julgamentos, e sim considerando os

aspectos de uma prática pedagógica que proporcione o acesso dos estudantes a um dado conhecimento, nesse caso, a produção de textos escritos.

Na aula posterior, a professora Anne utilizou o material da *Arca Literária* como recurso para a produção textual. No entanto, como podemos observar na figura 28, a atividade ficou restrita a um reconto, por meio de desenhos para representar as informações estruturais de um texto narrativo (início, conflito, resolução do conflito e final).

Figura 28 – Atividade proposta no livreto da *Arca Literária* do 4º ano

The worksheet is titled "VIAJANDO NA LEITURA" and is divided into several sections:

- VIAJANDO NA LEITURA:** Includes an illustration of a girl reading and the instruction: "Descreva as características do personagem principal da história." Below this is a blank line for writing.
- CONSTRUINDO NOVAS HISTÓRIAS:** Includes an illustration of a girl writing and the instruction: "Reconte a história que você leu através de desenhos." This section is divided into four boxes:
 - Início:** Shows two orange, round creatures.
 - Conflito:** Shows the two creatures facing each other.
 - Resolução do conflito:** Shows one creature with the word "CAMPO" written next to it.
 - Final:** Shows a small house with a creature inside.
- AVALIAÇÃO DO LIVRO:** Includes three smiley faces representing different levels of evaluation: "EXCELENTE" (happy face), "BOM" (neutral face), and "REGULAR" (sad face).

The page number "37" is visible at the bottom center.

Fonte: Arca Literária (2022)

Para contemplar essa proposta, a professora Anne utilizou a fábula “O ratinho do campo e o ratinho da cidade” para que, posteriormente, os estudantes representassem, por meio de desenhos, as partes da narrativa indicada no material utilizado. A atividade ficou restrita ao desenho e não foi explorada nem mesmo de maneira oral. Até esse momento, constatamos que a prática com a produção textual da professora Anne era condizente com sua fala da entrevista, quando ela relatou o seguinte: *“Eu uso muito a Arca Literária porque eu dou o livro do PAIC exatamente pra ver se cria, sai dali alguma imaginação aí vou pra Arca pra eles responderem [...] E também apoio minha prática com a produção textual nos livros, no PNLD que vem aquela parte de interpretação, a parte gramatical e tem a parte da produção do livro,*

só que a parte de produção do livro é muito ‘pesada’ porque o livro tem um nível muito alto [...]” (Professora Anne, Diário de Campo, 2022). Essa fala, por sua vez, indica uma baixa expectativa com relação à aprendizagem dos estudantes, quando qualifica o nível do livro como alto para os estudantes da sua turma. E mais ainda com relação ao estudante Artur, quando expressa o seguinte ao seu respeito: “Ele desenha divinamente bem, então ao invés dele escrever, ele faz um desenho sobre o que ele quer dizer de acordo com o tema” (Professora Anne, Diário de Campo, 2022).

Essa última fala da professora Anne revela uma relação com a sua concepção de DI, analisada anteriormente. Vimos que a professora relacionou a DI com termos que expressam limitação, pois, mesmo o estudante sendo alfabetizado, a discente afirma que solicitava dele apenas a representação textual, por meio de desenhos.

Posteriormente a algumas reflexões acerca da produção textual e das estratégias de mediação, a professora Anne propôs à turma a ampliação de uma atividade tendo como base a mesma fábula, “O ratinho do campo e o ratinho da cidade”. Na figura 29, podemos observar o compilado da ampliação da atividade proposta pela professora e a reorganização espacial das imagens e pauta na folha da atividade.

Figura 29 – Atividade de produção textual proposta pela professora Anne que indica movimento de mudança

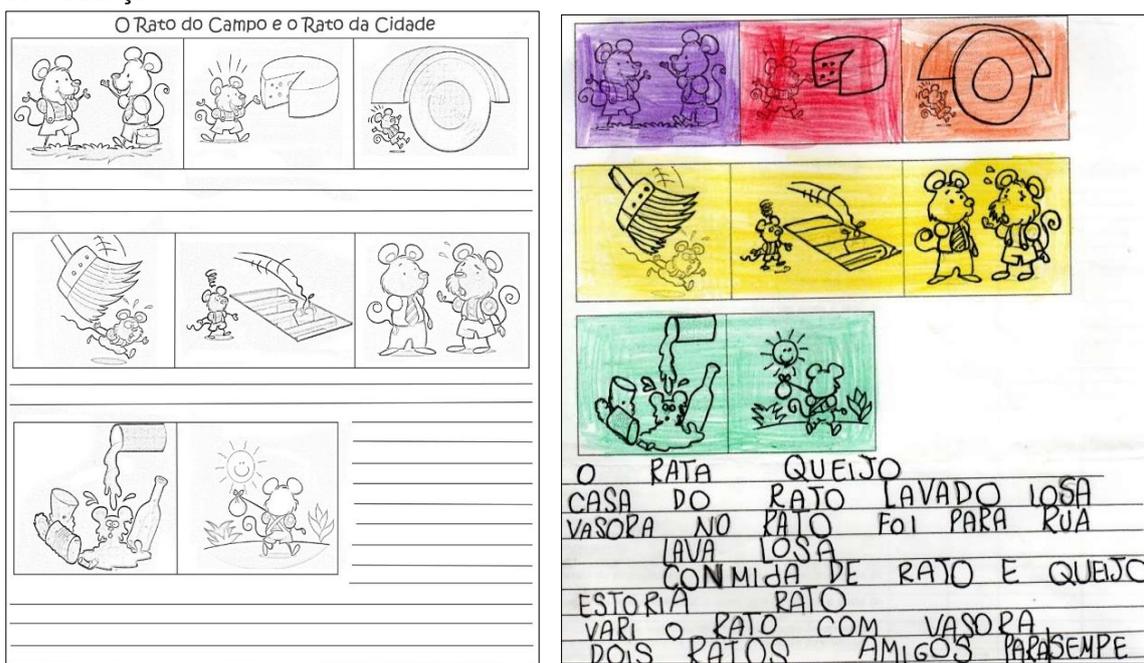


Imagem: www.pinterest.com.br

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

A figura 29, além de demonstrar o movimento de mudança no planejamento das propostas de produção textual, indica também o cuidado que a docente teve em reorganizar as imagens utilizadas como recurso, de modo que estas seguissem a direção da nossa escrita e que as linhas dispostas para a produção textual proporcionem a possibilidade de os estudantes estruturarem o texto em parágrafos, conhecimento tão mobilizado pela professora Anne no decorrer das observações. A proposta à direita, compilada na figura 29, demonstra ainda a produção textual do estudante Artur. E, confirma, também, um movimento de mudança, já que a professora não mais solicitou dele somente a representação por desenhos, mas a produção escrita propriamente dita demonstrando a compreensão de que os estudantes com DI têm o direito ao currículo básico comum.

Diante do exposto, consideramos que os movimentos de mudança analisados são indicativos de transformações na prática da professora Anne. Esses movimentos ocorreram a partir das suas reflexões acerca das estratégias de mediação utilizadas durante a proposição de atividades de produção textual. Se compararmos seus movimentos de mudança aos da professora Débora, verificamos o quanto esses movimentos são individuais, tanto que ambas as professoras, mesmo inseridas no mesmo contexto investigativo e reflexivo, passaram por diferentes aspectos quanto aos movimentos de mudanças em suas práticas em sala de aula.

Dando prosseguimento à demonstração do percurso trilhado pelas docentes colaboradoras quanto ao uso de estratégias de mediação junto a estudantes com DI em contexto de produção textual, apresentamos, na seção subsequente, as ações da professora Dorina, que representam a imersão que ela fez em si mesma, por meio das reflexões estabelecidas a partir de sua própria prática.

4.2.3 Os movimentos nas estratégias de mediação adotadas pela professora Dorina

Uma vez conhecido os movimentos de mudança experienciados pelas professoras Débora e Anne, nesta seção, destacamos os movimentos observados nas estratégias de mediação empreendidas pela professora Dorina como resultado de suas reflexões no decorrer da presente pesquisa, bem como destacamos outros aspectos da sua prática, que também demonstraram indícios de mudanças durante o processo reflexivo proporcionado pela sua participação nesta pesquisa.

Iniciamos analisando a concepção da professora Dorina sobre estratégias de mediação. Quando a indagamos, no decorrer da entrevista, acerca da sua compreensão de estratégia de mediação, ela relata que *“Pra mim, é trabalhar individualmente porque é impossível o aluno com deficiência acompanhar (referindo-se as atividades propostas em sala) se o professor não estiver do seu lado”* (Diário de campo, 2022). Esse discurso com relação à aprendizagem do estudante com DI expressa o

ideário da incapacidade de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, pela compreensão de deficiência como patologia, pela vinculação ao paradigma da integração, por alegações de despreparo e pela baixa expectativa em relação à capacidade de construção do conhecimento escolar por esse aluno (COSTA, 2021, p.143)

A fala inicial da professora Dorina coaduna com as ações iniciais da professora Débora, que também, a princípio, mesmo que de maneira indireta, estavam enraizadas na Pedagogia da Negação, enquanto a professora Anne abordou as questões relacionadas às estratégias de mediação de uma forma geral e não relacionou, exclusivamente, ao estudante com deficiência.

Frente a essa indagação, a professora Dorina explicou que, em sala de aula, desenvolve o sistema de monitoria, de modo que os estudantes que ela avalia que possuem autonomia na resolução das atividades propostas possam auxiliar os demais estudantes. A professora complementa: *“O monitor (faz uma pausa na fala). O estudante muito raramente vai querer trabalhar essa mediação (referindo-se às ações que julga exclusivas de serem desenvolvidas junto ao estudante com deficiência) e nem sabe como porque ele tá lá para ajudar, mas o ajudar que ele não sabe. Precisa obrigatoriamente da presença do professor. Então, muitas vezes o João (estudante com DI) só copia, porque eu não tenho como ficar toda a aula voltada pra ele”* (Diário de campo, 2022).

Diante de tais considerações, a fala da professora revela a compreensão de que apenas o estudante com deficiência necessita de uma mediação mais individual, ou seja, que atenda às suas demandas de aprendizagem em um dado momento, quando, na verdade, toda a turma precisa se beneficiar da mediação do professor, apesar de não desconsiderarmos, assim como Nunes (2022, p. 55), que

nos processos de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual o professor precisa assumir seu papel de mediador de forma

qualitativa porque é através da mediação e das relações sociais vivenciadas que o sujeito desenvolve o seu psiquismo e transforma a sua realidade.

Apesar de citar o estudante com DI, a autora explica que o processo de mediação não deve ocorrer com foco na deficiência, e, sim, no sujeito de aprendizagem, independentemente de apresentar deficiência ou não. A intencionalidade é o diferencial na mediação realizada pelo professor. Essa intencionalidade reverbera na aprendizagem do estudante, uma vez que atende às suas demandas específicas, enquanto a mediação realizada por pares (estudante/estudante) não apresenta essa intencionalidade, pois as estratégias de mediação utilizadas emergem, espontaneamente, da interação entre ambos.

O fragmento da fala da professora também nos permite depreender a dificuldade que ela apresenta em gerenciar os momentos de mediação junto ao estudante com DI. No entanto, antecipamos que essa professora, ao longo do percurso trilhado neste presente processo investigativo, apresentou vários momentos, nos quais movimentou suas estratégias de mediação, a fim de mobilizar os conhecimentos do estudante João. A **cena 1** demonstra o início do percurso trilhado pela professora Dorina.

1- A professora Dorina inicia a aula realizando uma retomada da atividade de produção textual anterior, no entanto mais da metade da turma alega ter esquecido a folha da atividade de forma que a professora improvisa uma nova proposta para a turma.

2- A professora solicita: “Abram o livro de Português nas páginas 134 e 135. Não precisa ler o texto dessa página (**gestão da atividade**). Observem as imagens e criem uma história a partir das imagens” (**explicação**).

3- Antes que os estudantes iniciem a escrita a professora expõe no quadro branco os elementos que devem estar presentes na história: lugar, tempo, personagens, conflito e desfecho (**registro escrito/ estruturação**). Em seguida, informa que o texto deve ter início, desenvolvimento e conclusão resultando, portanto, em um texto com três parágrafos segundo sua orientação (**explicação/ estruturação**).

4- A professora passa entre as cadeiras dos estudantes e observa que João não estava com o livro solicitado (**monitoração da atividade**), então, empresta o livro do professor a ele e faz a seguinte proposta: “Você vai observar essas personagens que são mulheres e vai escrever um nome para cada uma” (**explicação**). O estudante balança com a cabeça afirmando que entendeu, mas não inicia a escrita e passa a conversar com os colegas.

5- Os demais estudantes iniciam a escrita e a professora se aproxima novamente de João e verbaliza: “João presta atenção” (**manutenção da atenção**). “Escreve aí. Como é nome que você quer escrever?” (**gestão da atividade/ questionamento**). Como o estudante não verbaliza nada a professora se afasta e passa a “corrigir” a produção textual dos estudantes de maneira individual e verbalizando algumas observações relacionadas às normas ortográficas (**monitoramento da escrita**).

Observamos, por meio da descrição dessa cena, que foi necessário a professora planejar uma proposta alternativa para a produção textual dessa aula. No entanto, a leitura do texto que constava nas páginas – por meio das quais a professora solicitou a observação das imagens – poderia ter sido basilar para a produção textual, tendo em vista que, por meio da leitura, essa professora poderia ter promovido uma discussão e esta, por sua vez teria facilitado a geração de conteúdo. Quanto à leitura antes da escrita, Castelló (2005, p. 55) considera que “Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a los alumnos a interpretar correctamente las exigências de la tarea y para representarse adecuadamente las exigências de la situación comunicativa”. Polato (2013) completa explicando que o professor pode mediar uma produção textual, por meio de uma reflexão prévia acerca da temática a ser desenvolvida, porque, ao dialogar sobre a temática, o discente externaliza seus pensamentos, e essa ação auxilia na organização da atividade mental.

Ainda em relação ao direcionamento da atividade pela professora havia uma proposta de produção textual no livro utilizado (PNLD de Português) que não foi desenvolvida com a turma. Constava também uma leitura que não foi solicitada pela professora. Na figura 30, podemos visualizar a parte inicial da proposta.

Figura 30 – Produção textual presente no livro de Português utilizado pela turma da professora Dorina

Dando asas à produção

Reconto: versão de conto de encantamento

Como vimos, em geral, os contos de encantamento têm uma versão tradicional, conhecida pela maioria das pessoas. Mas também há versões dessas histórias que são escritas de acordo com a criatividade de quem as reconta.

■ **O que vou produzir**

Você e um colega vão criar uma nova versão de um conto tradicional. Para isso, escolham um conto conhecido e contem novamente a história, fazendo modificações conforme a criatividade de vocês.

■ **Orientações para a produção**

- Algumas das possibilidades de modificação de um conto de encantamento são:
 - Mudar o início, o meio ou o final do conto.
 - Inserir na história elementos atuais.
 - Possibilitar que personagens de diferentes contos se encontrem na nova história.
- Ao fazer modificações no conto, tomem cuidado para não se perder ao estabelecer a sequência dos fatos. Vocês precisam ter um objetivo claro, saber aonde querem chegar com a narrativa.
 - Escolham um conto tradicional, que seja conhecido por muitas pessoas.
 - Decidam que parte do conto será mudada; porém, mantenham elementos do conto tradicional para que o leitor identifique de qual história trata o reconto.
 - Verifiquem qual será o rumo da história depois de feita a mudança.
 - Planejem antecipadamente a sequência de fatos, definindo, assim, como serão o conflito, a solução e o desfecho da história.
- Se decidirem inserir elementos atuais no conto, analisem como eles podem contribuir para que a história fique interessante. Tenham objetivos ao incluí-los. Observem quais efeitos eles provocarão na história.



Fonte: Basch (2010)

Conforme a figura 30, no livro, havia três possibilidades para a proposição de produção textual – mudar o início, meio ou final do conto, além da possibilidade de poder incluir no texto elementos atuais e personagens de diferentes contos. Desse modo, afirmamos que a professora Dorina poderia ter mediado essa atividade, de forma a mobilizar vários conhecimentos relacionados à produção textual entre os estudantes.

Voltando à cena 1, constatamos ainda uma mediação restrita da professora Dorina com relação ao estudante com DI. Essa restrição foi justificada em outros momentos pela professora, segundo ela, pelo fato de o estudante quase não interagir em sala de aula. No entanto, durante as observações, foi notório que o discente apresentava uma interação restrita apenas com a professora. Ainda com relação a sua mediação junto ao estudante com DI, a professora oralizou durante a entrevista que *“já teve uma mediação um dia só que eu vi que ele (o estudante João) não tava fazendo a atividade quando ficou ao lado do monitor, porque estava conversando muito com ele. Aí eu falei: _ João vem aqui, senta aqui do meu lado, eu fiz assim [...]”* (Professora Dorina, Diário de Campo, 2022).

Constatamos, portanto, que a mediação junto ao estudante com DI ficava mais sob a responsabilidade dos monitores da turma. Não estamos julgando esse tipo de mediação como inadequada e nem poderíamos já que coadunamos com Vigotsky (1983), visto que o autor é defensor da interação com o outro como propulsora da aprendizagem. No entanto, quando ocorre entre pares simétricos (estudante/estudante) não se trata de uma mediação intencional.

Diante do contexto apresentado, inferimos que a ausência de uma mediação que atenda à demanda do estudante João pode estar relacionada ao fato de a professora Dorina talvez não o considerar um produtor ou escritor de textos, visto que ainda não havia se apropriado do SEA, apesar de ter cursado o 5º ano em 2022. Quanto a esse tipo de situação, Silveira, Aires e Leal (2008, p.10) explicam que, na produção textual coletiva, por exemplo, o estudante que ainda não se apropriou do SEA pode contribuir sem precisar registrar por escrito essas contribuições, elevando, assim, a sua autoestima diante dos colegas. Além disso, por meio dessas interações, ele tem a oportunidade de se apropriar de habilidades textuais, uma vez que “a partir do momento que o estudante está construindo um texto com outra (s) pessoa (s), ele passa a expressar suas dúvidas, ideias e a refletir sobre esses processos antes executados ‘automaticamente’”.

Ainda na cena 1, episódio 3, é possível destacar que a professora Dorina mobilizou, de forma superficial, conhecimentos que tiveram como foco a estrutura (início, desenvolvimento e conclusão) e os elementos do texto narrativo (lugar, tempo, personagens, conflito e desfecho). A mobilização desse conhecimento foi realizada de maneira superficial. No entanto, essa mobilização foi válida, porque, de acordo com Silveira, Aires e Leal (2008, p.7), existem conhecimentos sobre a produção textual que “[...] são fundamentais para que os alunos possam desenvolver as habilidades necessárias referentes à escrita de textos”. Dentre esses conhecimentos, as autoras mencionam que os estudantes devem se apropriar das principais características do gênero a ser produzido. Daí também a importância de o estudante João ser incluído efetivamente nas atividades de produção textual, mesmo sem saber ler e escrever com autonomia, para que possa vivenciar as práticas de escrita.

O fato de a professora Dorina não ter investido mais em estratégias de mediação e aprofundado o conhecimento mobilizado não significa que ela não tenha demonstrado indícios de mudança. Conforme expressamos anteriormente em uma pesquisa-ação colaborativa, os processos de mudanças envolvem não apenas aspectos formativos, mas a reflexão que os atores da investigação fazem, a partir da própria prática. Como vemos na cena 2, as reflexões que embasaram as sessões reflexivas e os encontros colaborativos da nossa investigação trouxeram muitas contribuições para a professora Dorina no campo das estratégias de mediação. Passemos à descrição da **cena 2** para uma posterior análise.

1- A professora inicia a aula explicando aos estudantes que eles ouvirão por meio de áudio uma narrativa cujo título é Mima e Suzy que conta a história de uma macaquinha com deficiência física e sua nova amiga e na oportunidade contextualizou as questões relacionadas ao respeito às diferenças (**gestão da atividade/ explicação/ ativação de conhecimentos**). Na sequência, inicia a escuta juntamente com os estudantes e nesse momento o estudante com DI se distrai com alguns objetos que estão sobre sua mesa e a professora verbaliza: “João presta atenção porque depois a gente vai escrever sobre isso” (**manutenção da atenção**). João permanece mais atento.

2- Concluída a escuta a professora passa a dialogar com os estudantes sobre os acontecimentos da história fazendo uma relação com os elementos constitutivos da narrativa: “Quem era os personagens? A história se passou onde? Qual foi o conflito dessa história? E como esse conflito foi resolvido?” (**questionamentos**). Além dos questionamentos, conforme os estudantes iam respondendo a professora Dorina escrevia no quadro um esquema para ajudar na organização da produção textual (**registro escrito/ estruturação**).

3- Em alguns momentos específicos a professora fazia questionamentos direcionados ao estudante João por perceber que ele não estava participando ativamente desse momento: “João você entendeu o que eu perguntei?” (**gestão da atividade**). Como a macaquinha conseguiu brincar com sua

amiga?” (**questionamentos**). O estudante passou a responder aos questionamentos, mesmo que de uma maneira tímida ou insegura.

4- A professora lança a proposta da produção textual: “Agora vocês vão recontar a história que nós ouvimos (**explicação**). Quais são as maneiras que existem da gente iniciar uma narrativa?” (**questionamento/ ativação de conhecimento**). Os estudantes respondem: “Era uma vez, certa vez, certo dia (...)”. E a professora continua: “Não pode esquecer que a narrativa precisa ter o onde? Quando? Com quem? Isso no primeiro parágrafo. O problema ou conflito no segundo parágrafo e o desfecho no terceiro parágrafo” (**estruturação**).

5- A professora observa que mais uma vez João não está atento, então se aproxima dele e fala: “João presta atenção. Deixa de brincadeira” (**manutenção da atenção**). O estudante para a brincadeira e a turma inicia a produção textual.

Iniciamos a análise da cena 2 destacando os conhecimentos mobilizados pela professora Dorina nos episódios 2 e 4. Nesses momentos, a professora utiliza as estratégias de mediação do tipo **questionamento, registro escrito e estruturação** para mobilizar os conhecimentos relacionados aos elementos constitutivos do texto narrativo, bem como os marcadores temporais que, geralmente, iniciam as narrativas. No episódio 2, constatamos que ela promoveu uma reflexão mais efetiva sobre a língua, pois não deu respostas prontas, e, sim, dialogou com os estudantes por meio de questionamentos. Enquanto no episódio 4, ela inicia essa reflexão ao solicitar que os estudantes verbalizem os termos que podem dar início a uma narrativa. No entanto, a professora dá respostas prontas quanto à estruturação do texto em parágrafos, e, conseqüentemente, qual deve ser o conteúdo de cada parágrafo. Embora tenhamos feito essa última observação, inferimos, nos episódios analisados, movimentos de mudanças quanto aos conhecimentos mobilizados e—como esses conhecimentos foram mobilizados pela professora.

Essa mesma cena 2 mostra claramente uma mudança no direcionamento que a professora deu à proposta de produção textual. A parte introdutória da aula observada, a qual resultou na cena 2, demonstra que a professora Dorina abordou uma temática contextualizada com o momento que estava sendo vivenciado na instituição escolar (Semana da Educação Inclusiva). E como essa temática já vinha sendo debatida em outros espaços da escola e não apenas na sala de aula, os estudantes tiveram repertório para discutir sobre a temática ao promover essa discussão. Assim, por meio das estratégias de mediação do tipo **ativação de conhecimentos**, a professora põe em prática uma das etapas que, de acordo com Castelló (2005), é imprescindível para a produção textual, que seria dialogar sobre a temática envolvida na produção textual a ser realizada.

A estratégia de mediação do tipo **questionamento**, por sua vez, utilizada pela professora nos episódios 2, 3 e 4 dessa parte introdutória da aula, auxiliou os estudantes a fazer a retomada dos eventos ocorridos na narrativa ouvida, o que favorece a geração de conteúdo. Além desse aspecto, observamos também uma maior solicitação da professora Dorina pela participação do estudante com DI. Isso indica que ela passou a se identificar como a maior responsável por mediar a produção textual desse estudante, assim como expressa um movimento relacionado à expectativa de aprendizagem do estudante João.

As mudanças observadas nas estratégias de mediação podem estar relacionadas ao otimismo expresso pela professora Dorina no encontro colaborativo. Nesse encontro, discutimos acerca do papel do professor mediador durante as propostas de produção textual, no qual ela relatou: *“Observei melhoras na escrita dos meus estudantes após a sistematização da produção textual e agora consigo enxergar possibilidades de como intervir com o João. Observei que ele gosta de desenhar, então, passei a usar isso pra incentivar as produções dele”* (Diário de campo, 2022). Esse otimismo é condizente com a maneira como a professora conduziu a mediação da produção textual do estudante João descrita na **cena 3**.

1- A professora passa entre as cadeiras dos estudantes e observa que João não havia iniciado sua escrita (**monitoração da atividade**), então, fala: “João vamos iniciar, você vai fazer um desenho para cada parte da história, como se fosse uma tirinha e quando você terminar eu volto) (**gestão da atividade/ explicação**). O estudante corresponde à solicitação da professora e quando esta percebe que ele concluiu o desenho retorna para orientá-lo.

2- Ao se aproximar do estudante oraliza: “João como era o nome da macaquinha? Onde ela vivia? Ela era feliz ou triste? Por que ela era triste?” (**questionamentos/ ativação de conhecimentos**). Após ouvir essa última indagação o estudante responde que a macaquinha era triste porque queria ser triste, de modo que a professora afirma: “Não! Ela era triste porque vivia sozinha” (**confrontação**) e volta a fazer perguntas: “Você mora com quem?” (**questionamento**). O estudante responde que mora com a mãe e a professora continua: “Você mora somente com sua mãe?” (**questionamento**). João responde que mora também com os irmãos. Nesse momento a professora relaciona a narrativa com a história de vida do estudante.

3- A professora aponta para um dos quadrinhos desenhado pelo estudante e pergunta: “O que foi que aconteceu aqui? Olha pra cá!” (**pergunta perceptiva/ manutenção da atenção**). O estudante apenas balança a cabeça, então a própria professora responde: “Ah! Ela ganhou uma amiga e que amiga era essa? Essa macaca era igual a ela ou era diferente? O que ela tinha de diferente?” (**questionamento/ ativação de conhecimento**). A professora segue com as perguntas, mas nem todas foram respondidas pelo estudante.

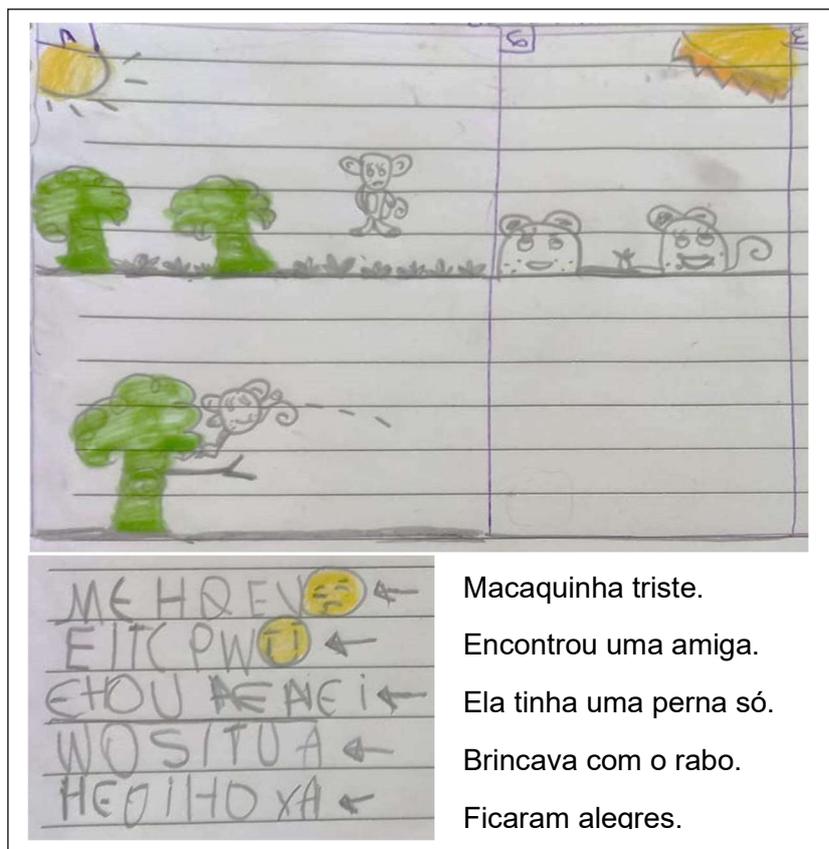
4- A professora solicita: “Escreve uma frase para cada quadrinho” (**explicação**). Após esse momento a professora se afasta e a pesquisadora passa a registrar de forma convencional a escrita espontânea do estudante.

A cena nos permite visualizar que a professora Dorina passou a utilizar estratégias do tipo **questionamento** para possibilitar ao estudante a retomada de acontecimentos da história. A professora já compreendeu que uma das características de pessoas com DI é a dificuldade para evocar conhecimentos prévios. No entanto, ela não realiza o monitoramento da escrita de João, assim como não aproveitou o momento da escrita espontânea para realizar a transcrição dessa escrita ou mediar sua produção por meio da estratégia do tipo monitoração da escrita. Nesse sentido, para que esse momento pudesse ser registrado, a pesquisadora o fez, e a escrita foi utilizada como produto de reflexão em uma sessão reflexiva. Mesmo fazendo essas considerações, compreendemos que a docente Dorina, na cena 3, dá indícios de movimentos relacionados à compreensão, de que, mesmo o estudante não tendo se apropriado do SEA, ele pode e deve produzir textos, visto que esse tipo de vivência é necessário para que o estudante se aproprie dos conhecimentos relacionados à produção textual.

Silveira, Aires e Leal (2008, p. 4) alertam quanto ao fato de que a simples imersão em atividades de produção textual, por exemplo, não torna o estudante capaz de fazer “[...] uso da escrita na sua diversidade, atendendo às várias finalidades sociais a que os gêneros estão vinculados”. É necessário, para tanto, um ensino sistematizado e conseqüentemente uma mediação direcionada. A mesma orientação é ressaltada por Mendes *et al* (2021), quando afirmam que o professor deve atuar como mediador em todo o processo de produção textual.

Como forma de expressar o resultado da mediação da professora Dorina na produção textual do estudante João, apresentamos a figura 31 onde podemos constatar o texto produzido a partir da cena 3.

Figura 31 – Texto escrito pelo estudante João sob a mediação da professora Dorina na cena 12



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Na figura 31, observamos situação semelhante à descrita por Soares (2021), na qual as imagens foram organizadas numa sequência temporal por uma criança, e ela escreveu uma frase para cada imagem. Nesse tipo de situação, a autora não considera a produção um texto propriamente dito, mas revela outras habilidades. O mesmo ocorreu com a produção de João: o estudante desenhou as imagens seguindo a sequência temporal da história ouvida na cena 2 e escreveu frases coerentes com essa sequência. Em alguns momentos, descreveu a imagem, e, em outros momentos, fez uso de verbos adequados à situação, tal como os verbos encontrar, ter, brincar e ficar.

Esse mesmo texto foi utilizado como material de reflexão juntamente a um trecho da videogravação correspondente à cena 3 e gerou a seguinte reflexão da professora Anne: “A gente já observa uma evolução no trabalho com a produção de texto” e a professora Dorina destaca: “E mesmo com a produção a partir de desenhos (referindo-se à produção do estudante João). Ele falar sobre o que ele ouviu já é um avanço porque antes ele não falava. O desenho foi uma saída que eu encontrei pra

ele fazer a produção textual mesmo não sendo alfabético” (Diário de campo, 2022). Importante destacar que, durante o diálogo, a professora Dorina evidencia o recurso utilizado, mas não aborda as questões relacionadas às estratégias de mediação.

No decorrer do diálogo, a professora Dorina questiona: *“Mas que outras formas eu poderia usar pra ele escrever já que ele não é alfabético? Eu ainda tenho muitos questionamentos!”* (Diário de campo, 2022). Nessa fala, observamos um dos desafios enfrentados pela professora Dorina que aponta novamente para a compreensão de que apenas estudantes que já se apropriaram do SEA são produtores de textos. Essa compreensão, por sua vez, está arraigada em práticas mecânicas de escrita, as quais não reconhecem o estudante como sujeito ativo no seu processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse discurso, questionamos o fato de ela poder ser a escriba do estudante, uma vez que esse tipo de ação não tira dele a autoria do texto. Aproveitamos também para discutir sobre quais estratégias de mediação iriam dar suporte para a escrita de João. Essa reflexão foi necessária para que as professoras compreendessem que o recurso utilizado para a produção textual do estudante, por si só, não mobiliza as habilidades necessárias para produzir textos.

As próximas cenas demonstram o quanto as sessões reflexivas proporcionaram que as professoras saíssem do estágio do como fazer e passassem para o estágio de questionar se o fazer planejado favorecia ou não o estudante com DI. Esse mesmo movimento foi observado por Dantas (2019, p.138) ao realizar uma pesquisa-ação colaborativa sobre as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras que atuam junto a estudantes com DI. A autora aponta que “as sessões reflexivas coletivas possibilitavam reflexões e a construção foi se enveredando para um entendimento de ir além do ‘como fazer’, numa proposta inicial instrumentalista [...]”.

As cenas 4 e 5, as quais são descritas a seguir, exemplificam bem as movimentações ocorridas nas estratégias de mediação utilizadas pela professora Dorina. Passemos à descrição da **cena 4**.

1- A professora inicia a aula perguntando se os estudantes conhecem a história da Chapeuzinho Vermelho (**questionamento/ ativação de conhecimento**) e vários estudantes afirmam não conhecer. Diante desse fato a professora Dorina avisa que vai colocar o áudio do conto para que eles possam ouvir (**explicação**). Após a escuta do áudio a professora faz várias perguntas aos estudantes sobre o enredo e os elementos da narrativa (**questionamento**). Os estudantes participam ativamente desse momento.

2- A professora conclui esse momento e escreve no quadro o seguinte esquema: Reconto de Chapeuzinho Amarelo; 1º parágrafo- onde? Quando? E com quem?; 2º parágrafo- situação problema; 3º parágrafo- desfecho (**registro escrito/ explicação/ estruturação**). Na sequência verbaliza: “Eu vou contar a história da Chapeuzinho Amarelo e enquanto eu conto vocês escrevem palavras soltas ou frases, do jeito que vocês quiserem para vocês lembrarem de como é a história (**gestão da atividade/ explicação**). Ai quando eu terminar a história eu vou entregar um papel com imagens (referindo-se a sequência de imagens relacionadas à narrativa lida) e vocês vão fazer o reconto em três parágrafos- aponta para o esquema registrado no quadro (**explicação**). Lembrando que tem a paragrafação com a distância de dois dedos da margem e a primeira palavra sempre escrita com letra maiúscula (**estruturação/ monitoração da escrita**).

3- A professora inicia a leitura do conto passando entre as cadeiras dos estudantes observando quem estava seguindo a consigna dada por ela (**monitoração da atividade**). Para ao lado do estudante João, interrompe a leitura e verbaliza: Vamos lá João?! (**motivação**). Escreve as palavras do seu jeito e depois você fala pra mim (**motivação/ gestão da atividade**).

4- A professora conclui a leitura, faz a retomada de alguns acontecimentos que marcam o enredo e pergunta aos estudantes quais palavras ou frases eles escreveram (**questionamentos**). Alguns estudantes respondem, mas João não participa desse momento.

5- A professora distribui a folha onde deveria ser produzido o texto e informa que conformem forem concluindo levem para ela ver (**gestão da atividade/ monitoração da atividade**).

No episódio 1 da aula, a professora Dorina tenta recorrer aos conhecimentos armazenados pelos estudantes sobre os contos infantis para realizar um paralelo com o conto da Chapeuzinho Amarelo. Ela faz isso, nesse momento, por meio das estratégias de mediação do tipo **questionamento e ativação de conhecimentos**. Desse modo, a professora mobiliza os conhecimentos enciclopédicos dos estudantes. No entanto, conforme a cena, vários estudantes alegaram não conhecer a história da Chapeuzinho Vermelho. Quanto a isso, a professora explicou que: *“A última vez que eles estudaram totalmente presencial foi em 2019 e estavam no 2º ano do EF, então eu acho que eles passaram 2020 e 2021 sem muito contato com a literatura infantil, porque alguns dependem apenas da escola para ter esse contato. Por isso eu já tinha preparado o áudio da história, porque lá naquela sessão reflexiva quando escolhi os contos para trabalhar com a minha turma percebi que eles desconheciam ou não lembravam das histórias”* (Diário de campo, 2022).

A fala da professora revela que ela já estava consciente de que alguns estudantes não conheciam os contos infantis, e, por esse motivo, já havia preparado com antecedência o áudio necessário para a aula observada. Quanto às suas estratégias de mediação, indicamos, inicialmente, uma certa fragilidade ao ser solicitado, no episódio 2, que os estudantes escrevessem palavras ou frases,

enquanto ela realizava a leitura do conto, visto que, principalmente, para o estudante com DI, isso pode representar um desafio maior, uma vez que ele terá de manter o foco em duas atividades ao mesmo tempo (ouvir a narrativa e listar palavras relacionadas a essa narrativa). Compreendemos, no entanto, que a intenção da professora foi proporcionar aos estudantes um registro ao qual poderiam recorrer para a geração de conteúdo para a produção textual. No caso específico do estudante João, também seria necessário que alguma outra pessoa exercesse o papel de mediador, para que sua escrita não perdesse o sentido, já que ela ainda não era alfabética.

Nesse mesmo episódio (2), verificamos que a professora Dorina retoma a mobilização de conhecimentos de texto ao levar os estudantes a refletirem sobre como deve ser organizado um texto em parágrafos, de modo a assegurar os elementos constitutivos de um texto narrativo. Ela informa, de maneira indireta, que os estudantes receberão um suporte visual para a realização da produção textual – a sequência temporal das imagens relacionadas ao texto. E, para concluir, na segunda parte desse episódio, a professora retoma a mobilização de conhecimento quanto à organização do texto em unidades de sentido. Para tanto, a professora utiliza novamente a paragrafação, assim como mobiliza o conhecimento do uso da letra maiúscula que está relacionado à construção do SEA e a convenções da escrita.

Diante dessa análise, percebemos que as estratégias de mediação utilizadas pela professora Dorina junto ao estudante João não têm gerado uma variedade na mobilização de conhecimentos sobre a língua escrita. No entanto, ao mesmo tempo, entendemos que existe uma preocupação não expressa pela professora de que os estudantes consolidem aqueles conhecimentos que ela julga necessários diante das dificuldades demonstradas por eles no retorno das aulas presenciais.

Na **cena 5**, a qual é descrita a seguir, percebemos que a professora Dorina foi reconstruindo suas estratégias de mediação, de modo a mediar a escrita do estudante João com mais ênfase.

1- A professora Dorina transita entre as cadeiras dos estudantes (**monitoração da atividade**) e quando chega ao lado de João verbaliza: “Olha! Como você não escreveu as palavras no caderno como eu pedi você vai escrever agora uma palavra abaixo de cada imagem dessa folha.” (**monitoração da atividade/ explicação**). Na sequência a professora pergunta apontando para a primeira imagem: “Quem é essa aqui?” (**pergunta perceptiva**). O estudante responde: “Chapeuzinho”. A professora faz uma

contra pergunta: “Como escreve Chapeuzinho? (**questionamento/ monitoração da escrita**). O estudante nada fala e a professora fala de maneira silabada: “Cha. Como escreve cha? Quais letras usa?” (**monitoração da escrita/ silabação**). Como o estudante fala apenas “A” ela complementa: “Não é somente o A. Tem as letras C e H para formar o CHA” (**explicação/ monitoração da escrita**). O estudante escreve e a professora segue com esse tipo de mediação de modo que João escreve as palavras Chapeuzinho, medo e lobo.

2- A professora orienta: “agora você vai olhar para as imagens e vai contar a história que eu li para vocês” (**explicação**). O estudante afirma que não sabe, então a professora verbaliza o seguinte: “Você cria a história, vai falando e eu escrevo aqui, mas a história é sua” (**explicação/ motivação**).

3- O estudante narra a história e a professora escreve em um papel à parte. Em seguida a professora propõe: “Agora você vai escrever o texto com a sua letra” (**explicação**).

Percebemos que a docente Dorina vem mantendo uma maior aproximação com o estudante João, investindo em estratégias que efetivem sua participação não apenas oral, mas também registrando sua escrita. Observamos também, nessa cena, e, mais especificamente, no episódio 1, que as estratégias do tipo **monitoração da escrita e silabação** auxiliaram a professora Dorina na mobilização do conhecimento linguístico relacionado à grafia convencional das palavras. Assim como proporcionaram ao estudante uma reflexão acerca da língua escrita, já que não foram dadas respostas prontas, e, sim, a docente tentou fazer com que o estudante João refletisse sobre sua resposta inicial (quando cita somente a letra A para a sílaba CHA).

Em uma de suas falas durante a sessão reflexiva, na qual analisamos a videogravação, a professora Dorina indica que vem utilizando as estratégias identificadas nas cenas 4 e 5 em outras situações para além da produção textual, conforme o fragmento a seguir: *“Agora que ele tá se familiarizando em fazer uma tarefa e não é só na produção textual, mas quando é de outro conteúdo também. Ele faz alguma coisa no caderno e antes ele não fazia. Então, pra mi isso é um avanço, mesmo que seja mínimo, mas eu preciso estar junto, mediando, mantendo essa rotina”* (Diário de campo, 2022). Na visão da professora, o uso das estratégias de mediação, de forma intencional e sistemática, vem reverberando na aprendizagem do estudante e na sua construção enquanto sujeito ativo nesse processo.

O cenário nos mostra também que a professora Dorina trilhou seu próprio percurso como professora mediadora, assim como também proporcionou ao estudante João sair da invisibilidade e se assumir como produtor de texto. A figura 32 representa o texto produzido pelo estudante durante a aula descrita nas cenas 4 e 5. Ressaltamos, porém, que o texto foi digitado pela pesquisadora a partir do registro no

diário de campo, porque antes de fotografarmos a escrita com a letra do estudante, ele apagou todo o texto. Esse ato foi observado em mais de uma sessão de observação nessa turma.

Figura 32 – Texto produzido pelo estudante, tendo a professora Dorina como escriba

Chapeuzinho Amarelo

Era uma vez a Chapeuzinho Amarelo. Ela tinha medo de minhoca, cobra, monstro.

Tá pensando não sei em que. Ela sabia que o lobo morava na montanha. Aí o lobo foi gritar pra ela ficar com medo aí o lobo gritou e ela ficou olhando pra boca dele (pensei que iam se beijar).

Ela ficou sorrindo.

E o lobo ficou gritando e virou um bolo de lobo mau.

Ela contou para as amigas dela brincando de amarelinha. O lobo era não sei o que e acabou.

Fonte: Diário de campo (2022)

O texto da figura 32 revela que as estratégias de mediação empreendidas pela professora auxiliaram o estudante a compreender que ele pode evocar seus pensamentos por meio da fala e que essa fala pode ser registrada por outra pessoa. Durante a sessão reflexiva, na qual analisamos os trechos descritos nas cenas 4 e 5, as professoras colaboradoras questionaram o fato de o estudante apagar a própria escrita, após ter copiado o registro realizado pela professora Dorina.

As professoras concluíram que, embora a professora Dorina tenha passado a reconhecer o estudante João como produtor de texto, talvez ele ainda não tenha consolidado esse reconhecimento. Assim como também pode estar relacionado à construção da sua relação com a escrita durante a sua escolarização como pessoa com deficiência. Quanto a essa questão de reconhecimento da autoria, Girão (2011, p. 102), ao pesquisar o papel do professor como mediador durante a produção textual coletiva de estudantes que frequentavam turmas de Educação Infantil, destacou que uma das possibilidades apontadas para a não compreensão da autoria quando o outro escreve (no caso a professora como escriba) é “[...] a ausência de um trabalho mais direcionado da professora no sentido de delimitar melhor para as crianças essa situação de produção, refletindo com ela acerca da autoria, da finalidade e dos destinatários desde o comando para a atividade”.

Constatamos, no entanto, que, na cena 5, a professora Dorina esclareceu que iria escrever, mas que a história seria dele, nesse caso, do estudante João. Assim, consideramos a possibilidade de ser recente para esse estudante a proposição de atividades dentro do mesmo contexto da turma. No entanto, respeitando as suas especificidades de aprendizagem, bem como a utilização junto a ele de estratégias de mediação mais coerentes com seu processo de aprendizagem. Essa nossa inferência pode ser constatada pela fala inicial da professora Dorina quando na entrevista ela expõe como desenvolvia as atividades junto a estudantes com deficiência: *“Anos atrás eu fazia um caderno né [...] era completamente diferente da atividade da atividade que eu tava dando em sala de aula pros outros estudantes. Eu pegava o caderno e colocava: Faça seu nome [...] ele (o estudante com deficiência) ficava do meu lado. Pedia também o nome da escola [...]. Vamos circular as vogais. Aí no outro dia fazia uma tarefa de uma questão antes do recreio e outra depois do recreio, e a tarefa de casa, mas às vezes não dava tempo porque eu precisava dar aula”* (Professora Dorina, Diário de campo, 2022).

A fala da professora Dorina revela, mesmo que de maneira contraditória, a sua concepção de atividades que atendam a diversidade presente na sala de aula quanto à aprendizagem. Compreendemos, nesse sentido que se tratava da intenção de incluir o estudante com deficiência, no entanto, Lustosa e Melo (2018, p.107) afirmam que

[...] a configuração do trabalho didático-pedagógico de atenção à diversidade tem na organização das práticas pedagógicas um valioso trunfo, que se afirma como suporte para a construção cognitiva dos sujeitos. Assim, o docente deve primar por mudanças em aspectos prioritários, dos quais destacamos [...] um conjunto de atitudes, estratégias e procedimentos didático-pedagógico que favorecem a constituição de um mais efetivo ambiente social de aprendizagem.

Dentre as estratégias que o professor pode e deve utilizar para atender a diversidade presente na sala de aula. Destacamos a diversificação das atividades propostas, que acreditamos ter sido a intenção da professora Dorina, quando verbalizou que “fazia um caderno” para o estudante com deficiência. No entanto, mesmo nas atividades diversificadas, o estudante deve ter acesso ao mesmo currículo, porém por vias que atendam às suas especificidades de aprendizagem, mas o conteúdo é o mesmo desenvolvido junto aos estudantes que não apresentam deficiência.

Diante do contexto apresentado, verificamos que a professora Dorina realizou um significativo movimento de mudança em suas concepções de DI e inclusão, a partir de suas reflexões sobre as estratégias de mediação. A professora passou a compreender, por exemplo, que o estudante com DI deve ter acesso ao mesmo currículo que os demais estudantes sem deficiência. Esse acesso pode ser diversificado para que sejam consideradas suas características de aprendizagem. Essa tomada de consciência pode ser constatada pelo maior investimento que a professora passou a realizar na mediação da produção textual do estudante João. Nesse sentido, essa professora considerou a possibilidade não apenas do João representar essa produção por meio de desenhos, mas também de acordo com suas características de escrita. Já que ele apresentava condições de registrar graficamente essas produções. Outra tomada de consciência está relacionada à compreensão de que, ao ser a escriba desse estudante, ele não perde a autoria de suas produções.

Outra consideração a ser realizada diz respeito ao movimento de mudança verificado nos agrupamentos organizados pela professora ao propor atividades de produção textual aos estudantes da turma. Como podemos visualizar nas imagens subsequentes, a professora Dorina, desde o início das observações, promovia a realização de atividades, considerando a organização dos estudantes em duplas, trios, pequenos grupos e grupos maiores. No entanto, essas formações não consideram as características de aprendizagem dos estudantes, e sim a presença de um ou mais “monitores” nessas composições. A figura 33 demonstra um dos tipos de agrupamentos organizados pela professora Dorina.

Figura 33 – Estudantes organizados em grupos maiores sem considerar as características de aprendizagem



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Esse tipo de formação promovia a interação entre os estudantes e entre professora e estudantes. No entanto, como não se respeitavam as características de aprendizagem dos estudantes, consideramos ser um tipo de organização que não garantia ao discente com DI uma participação ativa durante as aulas. As reflexões realizadas sobre a participação do estudante João nessas formações a fizeram perceber que, tal como ele que apresentava DI, os estudantes com dificuldade na aprendizagem não participavam ativamente desses grupos de trabalho, tendo em vista que os monitores, por assumirem a responsabilidade por essa mediação, geralmente, davam respostas prontas. Além disso, não se tratava de uma mediação planejada, além do mais havia a disparidade das características de aprendizagem entre estudantes considerados monitores e estudantes não monitores. Essa observação inclusive pode ser demonstrada pela fala da professora Dorina quando ela verbaliza que *“Quando eu pergunto (referindo-se à mediação por meio de questionamentos) ele responde, mas quando ele fica com o monitor ele só copia a resposta do monitor [...]”* (Professora Dorina, Diário de campo, 2022).

A partir desse cenário, refletimos que o processo de mediação também é benéfico entre estudante com DI/estudante sem deficiência, desde que não haja um distanciamento entre as características de aprendizagem entre ambos. A mediação deve levar o outro à reflexão, para que ela promova posteriormente a autonomia do estudante mediado. Fato que não ocorrerá quando a mediação é realizada sem promover uma reflexão. Lustosa e Melo (2018, p. 104) acrescentam ainda que

A mediação pedagógica estabelece uma relação de positividade na escolarização das crianças, notadamente daquelas que têm dificuldades mais significativas ou deficiência, e pode ampliar e potencializar as possibilidades de inclusão da criança na sala de aula e próprio trabalho escolar

Considerando essas reflexões, verificamos que a professora Dorina passou a promover a organização da sala de aula, tendo como objetivo o favorecimento da aprendizagem e a mediação do estudante João e outros estudantes que não apresentavam deficiência, mas que demonstraram, ao longo do ano letivo, características de dificuldades na aprendizagem no campo da leitura e da escrita. Esse movimento de mudança expressa não apenas o seu reconhecimento como responsável central pela mediação em sala de aula, mas também uma preocupação

com a qualidade do ensino realizado por ela no contexto da sala de aula. Na figura 34, visualizamos essa mudança nos agrupamentos.

Figura 34 – Estudantes agrupados por características de aprendizagem



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Na figura 34, verificamos que os estudantes foram agrupados considerando suas características de aprendizagem, e, mais especificamente, suas características de escrita. Após a observação dessa aula e as reflexões realizadas entre as professoras colaboradoras, a professora Dorina, durante a sessão reflexiva avaliativa, verbaliza que: *“A partir das estratégias de mediação eu acho que a gente encontrou no trabalho em sala de aula maneiras de como mediar para que ele (estudante João) faça alguma coisa porque até então na sala do 5º ano ele não fazia nada né. João era apenas copista. Aí quando eu mudei o foco e passei a agrupar por nível de aprendizagem ele (estudante João) se soltou mais [...]. essas estratégias foram bem promissoras”* (Professora Dorina, Diário de campo, 2022).

Nesse sentido, Lustosa e Melo (2018) refletem com base na necessidade de realizarmos mudanças na gestão da sala de aula, e, no ensino, para que haja um atendimento à diversidade. Para tanto, devemos

[...] oferecer determinados instrumentos que ajudem a interpretar o que acontece na aula, conhecer melhor o que pode se fazer e o que foge às suas possibilidades: saber que medidas podem tomar para recuperar o que funciona e generalizá-lo, assim como para revisar o que não está claro (ZABALA, 1998, p.24).

Reconhecemos, portanto, que a professora Dorina, tal como as docentes Débora e Anne, expressou durante nosso processo investigativo significativos movimentos de mudanças em sua prática de sala de aula por meio das suas reflexões

sobre as estratégias de mediação. Sabemos que cada professora passou por movimentos diferentes, visto que a mudança faz parte de um processo individual. Ela envolve diversos fatores internos e externos a cada profissional, e apesar de existirem as permanências em suas práticas de mediação, elas não foram tão significativas quanto às mudanças percebidas ao longo desta investigação.

4.3 “Caminhamos juntas”!

No presente estudo, identificamos com base nas cenas descritas nas seções anteriores o processo de mudança trilhado pelas professoras colaboradoras. Essas cenas ilustraram trechos das observações de suas aulas. No entanto, para que esse processo de mudança seja consolidado, é necessário que

[...] o trabalho educativo reafirme sua função intencional, sendo planejado, sistematizado, organizado e considere processos de mediação pedagógica desafiadores, provocativos e de luta contra todas as insuficiências ou limitações apresentadas pelos escolares. Claro que isso exigirá do professor a busca de caminhos alternativos, estratégias e recursos que possibilitem a superação e compensação das dificuldades inerentes à deficiência intelectual, impulsando o desenvolvimento tanto quanto possível das funções psicológicas superiores (OLIVEIRA, 2018, p.57).

Conforme essa autora, é necessária a reafirmação da intencionalidade do trabalho educativo, e, especificamente, no nosso estudo, conseguimos captar nas falas das professoras indícios da compreensão da necessidade desse trabalho sistematizado com as estratégias de mediação, que passaram a ser utilizadas de maneira deliberada.

Identificamos esses indícios de mudança na fala da professora Débora, por exemplo, quando ela relata que: *“Eu não tinha noção de como é importante intervir de forma correta e na hora certa, para se obter algum resultado [...]. Com o Denis é sempre assim, preciso sempre lembrar que ele precisa de atenção e mediação [...]. Para mim, está tudo muito válido tudo o que eu estou aprendendo e o mais importante é que vou levar isso para sempre em minha prática educacional”* (Diário de campo, 2022). A fala dessa professora também revela que se apropriar de saberes relacionados às estratégias de mediação proporcionou a ela uma prática mais intencional junto ao estudante com DI. Assim como também a professora passou a projetar em sua fala o uso dessas estratégias em experiências posteriores.

Nessa perspectiva, Lustosa (2009) argumenta que as mudanças implementadas por meio de uma pesquisa-ação colaborativa estão muito relacionadas

ao grau de engajamento dos participantes nas ações da pesquisa. Esse engajamento, por sua vez, na nossa pesquisa em específico, esteve muito relacionado ao interesse comum das professoras pelas temáticas abordadas nos encontros colaborativos, já que foram demandas selecionadas por elas mesmas. Percebemos também que o engajamento das professoras manteve relação com a repercussão positiva observada por elas, quanto ao uso das estratégias de mediação e à aprendizagem dos estudantes com DI. Importante ressaltar que estamos considerando apenas a aprendizagem desse grupo de estudantes, por ser um recorte da nossa pesquisa. Entretanto, acreditamos que uma mediação planejada e intencional favorece a aprendizagem de todos da turma.

Quando a professora Débora revela que não tinha noção da importância de intervir de forma apropriada junto ao estudante com DI, sugere uma concepção de aprendizagem dos estudantes com deficiência arraigada na baixa expectativa de aprendizagem desse grupo. Quanto a esse contexto, Dantas e Gomes (2020, p.133) refletem que

Quando tratamos da aprendizagem de estudantes com deficiência, em especial aqueles com deficiência intelectual, as concepções dos professores florescem de modo sobressalente, pois tratam mais especificamente de suas competências para atuar com a heterogeneidade que constitui as salas de aula. As concepções dos professores, com alguma frequência, fazem uma correlação entre a condição de deficiência intelectual e a incapacidade de aprender, trazendo implicações às práticas pedagógicas.

A reflexão que as autoras realizam vai ao encontro da fala da professora Débora quando ela expressou na sessão reflexiva avaliativa que: *“A impressão que eu tinha era que os meninos (estudantes com deficiência) não avançavam, era uma coisa parada né [...] eu não conseguia ver como esse menino podia melhorar, mas depois das nossas reflexões [...] hoje eu percebo que eles podem avançar, mas sabendo que cada um tem seu ritmo”* (Professora Débora, *Diário de campo*, 2022).

O discurso da professora Débora deixa aparente não apenas a mudança na sua baixa expectativa em relação à aprendizagem dos estudantes com DI, mas também a sua apropriação de concepções que permeiam uma prática voltada para o atendimento à heterogeneidade, na medida em que ela revelou compreender, por meio das reflexões coletivas da pesquisa, que cada estudante avança no seu ritmo, de acordo com Lustosa e Melo (2018), esse é um começo para um trabalho pedagógico inclusivo.

A mesma projeção do uso no futuro dos conhecimentos construídos acerca das estratégias de mediação podemos observar na fala da professora Anne, quando ela relatou que: *“As reflexões que eu faço com relação às estratégias de mediação é que ajudou bastante e vou usar sempre na sala de aula com os estudantes porque eu vi avanços no Artur”* (Diário de campo, 2022). Captamos por meio desse trecho de relato da professora Anne que o processo de mudança trilhado por ela também manteve relação com os avanços observados na aprendizagem do estudante com DI incluído em sua turma. Essa constatação positiva da aprendizagem desse estudante também deve ter favorecido o seu engajamento nas ações de pesquisa.

A professora Dorina também expressou esses indícios ao compartilhar que: *“O que estamos compartilhando nesses momentos ajudarão outros estudantes futuramente”* (Diário de campo, 2022). O trecho do relato da professora diz respeito aos estudos realizados nos encontros colaborativos e aponta para a perspectiva da continuidade do trabalho, que vinha sendo implementado por meio da participação como colaboradora da presente pesquisa.

Portanto, os encontros colaborativos e sessões reflexivas permitiram às professoras participantes construir uma rede colaborativa entre elas, a partir do momento em que refletiram sobre a própria prática, bem como observaram a prática das companheiras de profissão. Quanto a essa reflexão, a partir da própria prática, Dantas (2019, p.191) menciona 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 [...], mesmo ainda esbarrando em dificuldades impostas pelo sistema educacional na escola regular, como falta de recursos, de tempo e de formação para uma prática colaborativa.

Destacamos ainda que, inicialmente, observamos certa ausência de implicação das professoras com o processo de mediação do estudante com DI, e elas justificavam essa ausência argumentando que não tinham competência formativa para tal. No entanto, as discussões reflexivas durante o processo investigativo forneceram a elas repertório teórico e prático para a compreensão de que, assim como os demais estudantes que não apresentam qualquer tipo de deficiência, os que apresentam DI devem ter seu processo de produção textual. No caso da nossa pesquisa, isso deve ocorrer mediado via estratégias que atendam às suas demandas de aprendizagem.

Apontamos que uma das contribuições mais significativas dos encontros colaborativos e sessões reflexivas das quais as professoras colaboradoras participaram não foi promover, na prática dessas professoras, uma maior frequência do uso das estratégias categorizadas no nosso estudo. E, sim, a reflexão que elas fizeram de que o diferencial é a intencionalidade no uso das estratégias de mediação empregadas junto aos estudantes com DI.

Consideramos que o percurso trilhado pelas professoras colaboradoras da nossa pesquisa e seus movimentos de mudanças as guiaram para o uso de estratégias de mediação mais intencionais, planejadas e ancoradas nas demandas dos estudantes com DI, pautando, portanto, suas práticas pedagógicas no contexto da heterogeneidade.

Vimos, diante de todas as exposições realizadas neste capítulo de análise dos dados, que as três professoras colaboradoras trilharam percursos que se diferenciavam em alguns momentos, quanto ao uso das estratégias de mediação e saberes mobilizados, por exemplo. No entanto, voltam a se cruzar quando consideramos o envolvimento delas em seus próprios movimentos de mudanças. Observamos um percurso que foi iniciado com o sentimento de despreparo pela ausência de uma formação que atendesse às suas ansiedades frente ao processo de ensino e aprendizagem de um estudante com deficiência intelectual. No decorrer da caminhada, as reflexões coletivas foram fundamentais para que elas compreendessem que, para a concretude do rompimento do discurso de despreparo, era necessária a mobilização de saberes que amparassem uma prática pedagógica voltada para a heterogeneidade presente na sala de aula.

As barreiras biológicas inerentes às pessoas com DI não são negadas, mas não podemos destacar a deficiência em si como primordial frente às barreiras impostas socialmente e culturalmente. Essas barreiras não reconhecem o estudante com DI como sujeito que deve ter acesso ao conhecimento escolar. A deficiência em si não gera a não aprendizagem, e, sim o contexto escolar, ao qual, muitas vezes, esses estudantes são submetidos, sendo negado a ele o acesso ao currículo comum, tendo como base para tal ação a baixa perspectiva de aprendizagem que relacionam a esse público.

Com efeito, apontamos que a tomada de consciência quanto a algumas (in) compreensões relacionadas aos termos deficiência intelectual e mediação foi essencial para que as professoras colaboradoras reconhecessem as estratégias de

mediação como um aparato teórico e prático, para guiar não apenas a condução das atividades de produção textual, mas, também, para garantir a apropriação pelos estudantes com DI dos conhecimentos necessários à prática de produzir textos escritos. Essa tomada de consciência também reverberou na lacuna existente entre o saber e o saber fazer, pois elas passaram a reconhecer que não se tratava de utilizar uma ou outra estratégia de mediação, e, sim, compreender que o uso dessas estratégias dependia da demanda apresentada pelo estudante.

Essa tomada de consciência, no entanto, foi possível, em parte, porque foi dada a essas professoras a oportunidade de participarem de reflexões coletivas que se caracterizaram como teóricas e práticas tendo como base o próprio saber fazer delas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos aproximamos do fim. Cumprimos o percurso como foi possível e não exatamente como gostaríamos que tivesse sido. Esse é o poder adaptativo dado ao ser humano. Muitas coisas ficaram para trás, as que conseguimos levar até o final permanecerão para sempre e as demais servirão de reflexão. Aprendemos e nos reinventamos frente aos desafios. Esse foi nosso melhor percurso (Neidyana Oliveira, 2022).

Ao longo do processo investigativo desta tese, investigamos e analisamos as estratégias de mediação utilizadas por três professoras da sala de aula comum da rede pública de Fortaleza junto a três estudantes com deficiência intelectual em contexto de produção textual. Desse modo, observamos e analisamos os movimentos de mudanças dessas professoras em suas reflexões acerca do uso de estratégias de mediação para favorecer seus estudantes com DI a se apropriarem dos conhecimentos relacionados à produção textual.

Metodologicamente, propomos uma pesquisa-ação colaborativa que nos possibilitou, não apenas a imersão no *lócus* da pesquisa, como também uma maior proximidade com a problemática vivenciada pelas professoras colaboradoras – como mediar a produção textual de estudantes com DI. Por meio dessa imersão, apreendemos que o uso de estratégias de mediação sem uma intencionalidade não estava relacionado apenas ao processo formativo de professores, visto que essa intencionalidade é atravessada também por outros fatores relacionados direta ou indiretamente à prática pedagógica dessas professoras.

Essa abordagem metodológica permitiu ainda a criação de uma rede colaborativa entre a pesquisadora e as professoras por meio dos encontros colaborativos e sessões reflexivas. Assim as professoras passaram a refletir teoricamente com seus pares sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula (IBIAPINA, 2008). Nos encontros colaborativos proporcionamos a escuta das professoras acerca de temáticas, tais como: deficiência intelectual, mediação e produção de textos escritos. Ao longo desse percurso formativo, verificamos que esses encontros foram fundamentais para os movimentos de mudanças das

professoras quanto às suas concepções envolvendo as temáticas citadas. Esses movimentos de mudanças foram influenciados tanto pelo processo formativo em contexto, como também por outros aspectos pessoais e profissionais inerentes a cada professora. Já as sessões reflexivas proporcionaram momentos de reflexão entre as docentes com base em suas atuações práticas em sala de aula. Nessas sessões, elegemos como *corpus* de análise alguns trechos das aulas videogravadas, nas quais essas professoras desenvolviam e mediavam as produções textuais dos estudantes com DI. Uma pesquisa-ação colaborativa não impõe uma intervenção, e sim, permite aos participantes desta se assumirem como atores do processo investigativo e elaboradores de conhecimento, desse modo, cada professora trilhou seu próprio percurso.

Teoricamente nosso trabalho ancorou-se na perspectiva histórico-cultural representada principalmente por Vigotsky (1991) por considerarmos, essencial sua discussão teórica sobre o papel da mediação no processo de ensino e aprendizagem, bem como o papel do professor ao assumir uma postura de mediador do conhecimento formalizado pela escola. Destacamos também a discussão dessa abordagem relativa à aprendizagem de pessoas com deficiência, quando ela aponta a mediação realizada por pares mais experientes como uma das possibilidades de favorecer a aprendizagem de estudantes que apresentam deficiência intelectual.

Para apresentar o percurso trilhado pelas professoras, organizamos os dados em três categorias de análise: i) as estratégias de mediação e seus movimentos de mudanças; ii) os conhecimentos sobre a língua escrita mobilizados pelas professoras durante a proposição de atividades de produção textual; iii) os caminhos percorridos pelas professoras, a partir das reflexões sobre as estratégias de mediação.

No que diz respeito às *estratégias de mediação e seus movimentos de mudanças*, inferimos que, inicialmente, as dificuldades relatadas pelas professoras para mediar a produção textual de estudantes com DI se respaldavam no sentimento de despreparo teórico e prático no campo da deficiência em foco. Uma vez que suas compreensões sobre a deficiência intelectual se baseavam na Pedagogia da Negação. Ou seja, elas não reconheciam esses estudantes como aprendizes capazes de participar de algumas situações do contexto da sala comum. Havia em suas falas uma baixa expectativa com relação à aprendizagem desses estudantes. Julgamos importante ressaltar que essas professoras não demonstravam resistência explícita

quanto à inclusão desses estudantes nas propostas de produção textual. No entanto, não podemos negar que algumas (in) compreensões permearam esse percurso, de modo que elas refletiam na concepção de pessoa com DI, que estava relacionada a termos como limitação, dificuldade e falta de entendimento. Esse reflexo também foi observado quanto à concepção de mediação e do papel desempenhado pelo professor nesse processo. Todos esses aspectos de dificuldades eram relatados por elas com um sentimento de despreparo, descompasso entre o saber e o saber fazer. Além da (in) compreensão da necessidade de uma formação específica para atuar junto ao estudante com deficiência. As (in) compreensões mencionadas foram sendo modificadas durante a pesquisa, não exclusivamente como resultado da pesquisa em si, mas em parte pelos momentos de reflexões coletivas, que reverberaram na subjetividade de cada professora colaboradora conforme suas experiências profissionais e pessoais.

No percurso investigativo, na medida em que os encontros colaborativos e as sessões reflexivas avançavam, passamos a identificar movimentos de mudanças dessas professoras quanto à intencionalidade no uso das estratégias de mediação. Além disso, verificamos a emergência de mediações intencionais e qualitativas, que atenderam às demandas específicas de aprendizagem apresentadas pelos estudantes com DI, o que favoreceu sua produção textual. No decorrer do processo investigativo, a baixa expectativa de aprendizagem nutrida por essas professoras em relação aos estudantes com DI foi substituída pela intensificação de ações de mediação junto a esses estudantes. Assim, elas passaram a reconhecer esses estudantes como capazes de produzir textos, mesmo aqueles que ainda não eram alfabéticos, assim como se preocupavam em garantir uma participação efetiva de todos eles.

No que se refere aos *conhecimentos sobre a língua escrita mobilizados pelas professoras durante a proposição de atividades de produção textual*, identificamos uma maior intensidade de mobilização de conhecimentos pelas professoras relacionados à estrutura de textos narrativos e aos seus elementos constitutivos. No entanto, não identificamos essa mesma intensidade no trabalho com a caracterização dos gêneros utilizados em cada turma participante da pesquisa, nem com relação às etapas de uma produção textual, a saber: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Nesse sentido, no decorrer das produções textuais, não verificamos um movimento mais intenso nas mudanças relativas aos conhecimentos

mobilizados pelas professoras. Entretanto, percebemos que os conhecimentos passaram a ser mobilizados, de maneira mais intencional, na medida em que as professoras tomaram consciência quanto às suas escolhas para a utilização de estratégias de mediação.

Em relação aos caminhos percorridos pelas professoras, a partir das reflexões sobre as estratégias de mediação, é relevante apontarmos que as professoras colaboradoras desta pesquisa enveredaram por um caminho permeado por mudanças, as quais guardavam uma relação estreita com as reflexões em torno das estratégias de mediação. Defendemos a promoção de momentos de reflexões coletivas, tendo como base a própria prática do grupo de professores e não os modelos, muitas vezes estereotipados, que são fornecidos nas formações continuadas promovidos pelas Secretarias de Educação.

Ao longo do caminhar do estudo, verificamos que as professoras, ao refletirem sobre sua própria prática, passaram a tomar consciência da necessidade de reorganizar suas estratégias de mediação com ênfase na intencionalidade. Compreendemos que, para que haja a consolidação dessas mudanças e projeção de seu uso futuro, é necessário que ao professor sejam dadas condições favoráveis à organização do seu tempo pedagógico. Não menos importante, consideramos que a pesquisa também contribuiu para o desenvolvimento de um trabalho sistemático com a produção textual, não apenas como atividade escolar, mas como prática social de uso da escrita. Esse entendimento favoreceu a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, uma vez que eles foram incluídos em atividades, que ocorreram dentro de um contexto e com objetivos delimitados. Destacamos também, que embora os participantes informantes da pesquisa tenham sido os estudantes com DI, observamos que todos das turmas nas quais os dados foram coletados, se beneficiaram da mediação de suas respectivas professoras.

Os dados analisados esboçam que uma das fragilidades observadas nesta pesquisa está relacionada à organização de tempo da escola, visto que durante o processo investigativo foi necessário mudar o dia da semana em que ocorriam os encontros colaborativos. Convivemos com situações desafiantes, no intuito de adequar o encontro das professoras colaboradoras no mesmo dia e horário. Evidenciamos ainda como limitante, para o desenvolvimento da pesquisa, a excessiva demanda de atividades solicitadas às professoras, e seu envolvimento em projetos escolares em excesso, os quais, muitos deles relacionados às datas comemorativas,

sem uma maior problematização das temáticas. O excesso de demandas, muitas vezes, aligeirava os momentos reservados à produção textual, e, conseqüentemente, à mediação que as professoras empreendiam junto aos estudantes com DI.

Com base na experiência colaborativa vivenciada no nosso processo investigativo, acenamos que outras pesquisas nesse mesmo âmbito podem suscitar reflexões não consideradas neste estudo, tal como uma análise mais minuciosa das produções textuais dos estudantes com DI, com base nas estratégias de mediação do professor, e, ainda um maior acompanhamento do planejamento das aulas destinadas à produção de textos escritos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ANUNCIAÇÃO, Vera Lúcia. **A produção de textos na deficiência mental**. 2004. 241 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual**. 2012. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Brasileira, Fortaleza, 2012.

ARARUNA, Maria Rejane. **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 – UFC**. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO, Elaine Sampaio; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2012, p. 75-101.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” no coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 2001, v. 7, n. 2, p. 5-25. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/570>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky: sujeito e situação, as chaves de um programa psicológico. *In*: CASTORINA, José, A; CARRETERO, Mario. **Desenvolvimento cognitivo e educação: os inícios do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 81-104.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição escolar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed 70, 2007.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BARROS, Francisca Jamília Oliveira de. **O desenvolvimento da escrita de sujeitos com deficiência intelectual por meio do software *scala web***. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em

Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

BARROS, Lúcia Fernandes Pinheiro. **O professor e a produção de textos escritos**: o que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina? 2012. 289 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

BASCH, Adela. **Não era uma vez...contos clássicos recontados**. São Paulo: melhoramentos, 2010.

BERTHOUD, Papandropulou. **La réflexion métalinguistique chez l'enfant**. Tesis doctoral, Universidad de Gênebra, 1976.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRAUN, Patricia. **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, 2012. Disponível em: http://www.btdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5308. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRILHANTE, Luiza Hermínia de Almeida Assis. **“Depois que eu releio, eu continuo escrevendo”**: as relações entre os processos metacognitivos e a produção textual de crianças no ciclo de alfabetização. 2021. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

BURNS, A. **Collaborative Action Research for English Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Rev. Interinst. Psicol.**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>.

php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2023.

CAPELINNI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades de ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARLOTTO, Cristina Frates. **A mediação nas salas de recursos multifuncionais: estudo de caso nos municípios da regional de União da Vitória - PR.** 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro Universitário Internacional – UNINTER, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/54>.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: mediação, 2012.

CASTELLÓ, M. De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. **Revista Signos**, [S. l.], v. 35, n. 52/53, p. 149-162, 2005.

CEARÁ. Secretaria da Educação. Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC). **Proposta Curricular de Língua Portuguesa- 1º ao 5º ano.** Fortaleza: Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2014. 2v.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental.** Secretária da Educação do Estado do Ceará, Fortaleza: SEDUC, 2019.

COELHO, Cristina M. Madeira. Sobre desenvolvimento da infância e defectologia: indícios do papel ativo do sujeito. **Revista Educação em Foco**. [S. l.], v. 23, n. 3, p. 835-850, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/20105> Acesso em: 5 mar. 2019.

CONDEMARÍN, Mabel; MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Maria Zenilda. Pesquisa-ação colaborativa e legitimação dos saberes da prática docente. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 3., 2010. Quixadá. **Anais [...]** Quixadá: FECLESC, 2010. p.383-391.

COSTA, Daiane Santil. **A mediação de professores na aprendizagem da língua escrita de alunos com Síndrome de Down.** 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9264>. Acesso em: 10 jan. 2019.

COSTA, Francisca Mônica Silva da. **Os sentidos atribuídos por professoras de 2º ano do ensino fundamental às práticas docentes de alfabetização de alunos com deficiência intelectual.** 2021. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

DANTAS, Lilianne Moreira. “**É possível mudar?**”: práticas pedagógicas de professores de sala de aula que atuam na alfabetização de estudantes com deficiência intelectual. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

DANTAS, Lilianne Moreira; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 47-59, 2020.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, p.7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>

DÍAZ, Rafael, *et al.* As origens sociais da auto-regulação. *In*: MOLL, Luis, C. **Vigotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 123-146.

D’OLIVEIRA, R. F. M. **Professores de alunos com comprometimentos orgânicos significativos**: em busca de diferenciais inclusivos. 2004. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

FANSELOW, John. F. Let’s see: contrasting conversations about teaching”. *In*: RICHARDS, Jack, C; NUNAN, David. (org.). **Second Language Teacher Education**. Cambridge: CUP, 1990.

FEITOSA, Antonina Mendes; SOBRINHO, José Augusto Mendes. A pesquisa-ação como possibilidade formativa: discutindo processos analisando as primeiras impressões. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo *et al.* Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina: EDUFPI, 2016, p.321-352.

FERREIRA, Vinicius Varella. **A construção de autoria em situações de produção coletiva de textos na escola**. 2013. 271 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13378> Acesso em: 5 mar. 2019.

FERREIRA, Vinicius Varella. **Produção coletiva de textos na escola**: estratégia didática de ensino-aprendizagem da produção escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26811>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Rita Vieira *et al.* **Avaliação da leitura e da escrita**: uma abordagem psicogenética. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FIGUEIREDO, R. V.; MOURA, C. L.; VIEIRA, C. W. V. **Relatório de pesquisa elaborado para o CNPq**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2008.

FIGUEIREDO, Rita Vieira; POULIN, Jean Robert; GOMES, Adriana Leite Limaverde. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Política de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, Dalva de E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 67-78.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Deficiência intelectual**: cognição e leitura. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FOSCARINI, Ana Carla; PASSERINO, Liliana Maria. Mediação e desenvolvimento no atendimento educacional especializado através do uso de artefatos tecnológicos. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, ANPED SUL, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n.3, pp.483-502, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FRANÇA, Maria Lucimeyre Rabelo. Mediação docente na perspectiva do desenvolvimento de competências metacognitivas em leitura e escrita. 2012. 315f. – Tese (Doutorado Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. [S. l.], 2002, n.116, p.21-39. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 15 fev. 2019.

GADELHA, Francisca Geruza. **Aquisição da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual**: o uso de jogos pedagógicos na sala de recurso multifuncional. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza,

2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/18924>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GALLIMORE, R.; THARP, R. Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, connotaciones y aplicaciones de la psicología socio histórica en la educación. *In*: MOLL, L.C (org.) **Vygotsky y la educación: escolarización y alfabetización**. As.: Aique Grupo Editor, 1996.

GIRÃO, Michelle Pereira. **Produção coletiva de textos na Educação Infantil: a mediação e os saberes docentes**. 2011. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. **“Como subir nas tranças que a bruxa cortou?”: Produção Textual de alunos com Síndrome de Down**. 2006. 372 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2006.

GOMES, Adriana Leite Limaverde. A produção escrita de alunos com e sem síndrome de Down: uma análise da coerência textual. **Educar em Revista**. [S. l.], n.47, p. 285-300, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2019.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de escrita alfabética por crianças que apresentam deficiência intelectual. **Educação**. Porto Alegre, v. 45, n. 1, 2022. Disponível em: http://educac.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822022000100201&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 nov. 2023.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007, p.79-108.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2008.

JACOMINI, Márcia Aparecida.; SANTOS, Natália Córdia.; BARROS, Paula Mangoli. 2019. Alfabetização, PNE e BNCC. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI J. R., R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019, p. 109-122.

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* Pesquisa-ação colaborativo-crítica: contribuições para a formação do (a) educador (a). *In*: BRASIL. (org.). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Metodologia da pesquisa em educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória: UFES, 2009, p.75-88.

JESUS, Denise Meyrelles de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, p.95-106.

KATIMS, D, S. **Emergency of literacy in preschool children with disabilities**. Learning Disability Quarterly, 2004.

KEMMIS, Stephen. Critical reflection. *In*: WINDEEN, M.F; ANDREWS, I. **Staff development for scholl improvement**. Philadelphia, USA: Falmer Press, 1987, p.73-90.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOPP, Claire. B. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. **Developmental Psychology**, [S. l.], p. 199-214, 1982.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. *In*: VAL, Maria da Graça; ROCHA, Gladys. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 53-68.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDAO, Ana Carolina Perrussi; ALBUQUERQUE, Rielda Karina. Condições de produção na escrita coletiva de textos: uma análise da mediação docente. **ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (FURB)** , v. 16, p. e8148, 2021.

LIMA, Ana. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? *In*: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth (org.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: UFPE, 2021, p. 11-34.

LIMA, Edilma Machado de. **Modalidades de mediação na interação entre sujeitos com paralisia cerebral em ambientes digitais de aprendizagem**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/21855>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LIMA, Marcela Francis Costa. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?** Concepções e práticas docentes. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar/PPGEduc, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2215>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCHE, Márcia Denise. A mediação pedagógica como pressuposto para a escolarização de alunos com deficiência intelectual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, Campinas. **Anais [...]**, Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/>

cbee7/trabalhos/a-mediacao-pedagogica-como-pessuposto-para-a-escolarizacao-de-alunos-com-defici?lang=pt-br. Acesso em: 8 jun. 2023.

LOPES, Arilise Moraes de Almeida. **Estratégias de mediação para o ensino de matemática com objetos de aprendizagem acessíveis**: um estudo de caso com alunos com deficiência visual. 2012. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/55685>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa colaborativa. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, Francisca Geny; MELO, Claudiana Maria Nogueira. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antônio Melo; GUERRA, Leonor Bezerra (org.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**: situações de sala de aula. São Paulo: Paco, 2018, p.99-120.

MACEDO, Lara Susana Martinho. **Observação colaborativa de aulas e conhecimento profissional docente**: um estudo numa escola secundária. 2016. 276f. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/18393>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/ etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Libe Livro, 2010.

MACEDO, Andressa Camargos. **A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Sales; SHIMOURA, Alzira Silva. **Pesquisa Crítica de Colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006. p. 97-113.

MARQUES, Graça. Quando os olhos são livres nenhum conto é pequeno. Fortaleza: Karuá, 2019

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Hilce Aguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem Histórico Cultural. 2016. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21818>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MELO, Kátia Leal Reis de; SILVA, Alexsandro da. Planejando o ensino de produção de textos escritos na escola. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 81-98.

MELO, L. V. de. **Deficiência intelectual e mediação docente**: concepções e práticas no atendimento educacional especializado (AEE). 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1583>. Acesso em: 25 abr. 2019.

MELO, Welitânia Renata da Silva. **Prática de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental**: a mediação do professor nas etapas de revisão e de reescrita. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Artes e Comunicação e Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29733>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MENDES, Agatha Fernandes da Cunha. **Mediação pedagógica: um estudo de caso sobre formação continuada e intervenção docente no contexto de uma escola pública**. 2016. 223f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8515>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MENDES et al. Transposição didática e didatização: o papel das sequências didáticas ou de atividades para o trabalho com a produção textual na escola. *In*: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth (org.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares** [recurso eletrônico]. Produção de textos em espaços escolares e não escolares. Recife: UFPE, 2021.

MOLL, Luis C. **Vigotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, Maceió, n. 12, p. 01-16, set. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9955>. Acesso em: 14 set. 2023.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 10, 25 mar. 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NUNES, Camila Almada. **Mediações pedagógicas no uso de aplicativos de leitura e escrita da Play Store**: implicações para alfabetização e letramento de crianças com deficiência intelectual. 2022. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual**: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Notas sobre apropriação da escrita por crianças com síndrome de down. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 337-359, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1613/1496>. Acesso em: 15 fev. 2018.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de. **Inclusão escolar e resistência docente: a dimensão subjetiva dos professores e suas determinações**. 2020. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

OLIVEIRA, Juliane Gomes; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos e o programa de escrita inventada. In: MONTUANI, Daniela Freitas Brito *et al.* (org.). **Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada** [Recurso eletrônico]. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021, p. 84-107.

OLIVEIRA, Neidyana Silva de. **Revisão e reescrita de textos produzidos por meio do sistema *scala web* por alunos com deficiência intelectual incluídos em sala de aula comum**. 2017. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, Neidyana silva de et al. Deficiência intelectual: produção textual por meio do software Scala Web. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2018, Campinas. **Anais** [...], Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/trabalhos/deficiencia-intelectual-producao-textual-por-meio-do-software-scala-web?lang=pt-br> Acesso em: 1 nov. 2023.

PADILHA, S. M. A.; FREITAS, Soraia Napoleão. A instituição especializada no cenário da educação inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, David.; FREITAS, S. N. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: Ed. UFMS, 2005. p. 13-43.

- PAIVA, Maria Madalena de Freitas Matos. **A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de inglês: um estudo de caso.** 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/3258>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita.** 2018. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153388>. Acesso em: 28 jan. 2020.
- PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância do social.** São Paulo: Summus, 2015.
- PASSADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. **Psicología Educativa.** [S. l.], v. 20. n. 1, p. 11-22, 2014.
- PAOUR, J. L. **Modèle Cognitif et développemental du retard mental: pour comprendre et intervenir.** Tese – Université de Provence, Marseille, 1991.
- PASSERINO, Liliana M. *et al.* Mediação por meio de evidências no contexto lingüístico em ambientes virtuais de aprendizagem. **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**, [S. l.], p. 430-440, nov. 2008. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/725>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- PASSERINO, Liliana Maria. Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem: estudo dos processos de interação social e mediação. 2005. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/13081>. Acesso em: 11 jan. 2016.
- PASSERINO, Liliana M. *et al.* Mediação por meio de evidências no contexto lingüístico em ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE)**. 2008. p. 430-440.
- PIMENTA, Selma Garrido. 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, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- REBOUÇAS, Januária Abreu da Silva Mesquita; SOARES, Júlio Ribeiro. A entrevista reflexiva na pesquisa em psicologia da educação: um estudo de caso. EIn.: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 14., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27107_13584.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
- POLATO, Adriana Delmira Mendes. A mediação do professor nas diferentes etapas do processo de produção textual escrita. **Anais do V Encontro Interdisciplinar de**

Educação–Avaliação: parâmetros e perspectivas na formação de professores, 2013.

REBOUÇAS, Januária Abreu da Silva Mesquita; SOARES, Júlio Ribeiro. A entrevista reflexiva na pesquisa em psicologia da educação: um estudo de caso. **EDUCERE XIV**, Congresso Nacional de Educação. 2017. Anais [...] Curitiba: PUC-PR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27107_13584.pdf

REGO, Teresa Cristina. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RESENDE, Valéria Barbosa de; DIAS, Tarsis Matarelle de Souza. Escrita inventada e alfabetização: interações entre crianças de 6 anos e a mediação do adulto. In: MONTUANI, Daniela Freitas Brito *et al.* (org.). **Grupo de pesquisa em alfabetização e o programa de escrita inventada**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/Ceale, 2021, p. 35-55.

RESENDE, Valéria Barbosa de; MONTUANI, Daniela Freitas. A mediação pedagógica na escrita inventada de crianças no processo de alfabetização: palavras com estrutura silábica CVC e CV nasal. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, 2020.

RIBEIRO, Disneylândia Maria; LUSTOSA, Francisca Geny. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523-1537, ago. 2020.

ROCHA, Maria Silvia PML da. Práticas Pedagógicas e a Constituição Social da Memória: proposições, tensões e contradições. **Estudos na Perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas**. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-124, 2013.

ROCHA, Silvia Roberta da; ALVES, Jussara Guimarães; NEVES, Hellen Samara Farias das. Indivíduos com deficiência e mediação em leitura: reconstruindo identidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, p. 45 - 56, 2007.

RODRIGUES, Maria do Socorro Moraes Soares. **A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia-CE**: uma análise sobre o uso do software luz do saber na sala de recurso multifuncional - UFC. 2018. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/34983>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ROSSATO, Solange Marques; CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte; MELLO, Suely Amara. O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 4, p. 737-748, out./dez. 2013.

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

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves; FIGUEIREDO, Rita Vieira; FERNANDES, Anna Costa. Mediações da aprendizagem da língua escrita por sujeitos com deficiência mental. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira; PETRALANDA (org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2003. p. 317-329.

SANTANA, Juliana Silva. **Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza**. 2022. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SARAIVA, Mônica de Araújo. **Ações de mediação na apropriação da linguagem escrita**: análise da prática docente. 2014. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/2360>. Acesso em: 28 jan. 2020.

SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHWARZ, Gustavo. **InterActua**: análise de ações de mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem baseada em registros padronizados. 2015. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Computação Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4906/Gustavo+Schwarz_.pdf;jsessionid=CA683122D13528BE7B76833859595C82?sequence=1. Acesso em: 10 jan. 2019.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 40, n. 26, p. 128- 150, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4043>. Acesso em: 10 jan. 2019.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 29-44.

SILVA, Camila Barreto. **A produção escrita de alunos com deficiência intelectual no contexto da mediação em sala de aula**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Camila Barreto. **Aprendizagem cooperativa no contexto da sala de aula**: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de aluno com deficiência intelectual. 2016. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Cristiane Rocha da. **Produção e reescrita de textos como processo de interlocução**: algumas reflexões. 2010. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Letras, Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Nazareth Vidal; BENTO, Maria José Carvalho; ALMEIDA, Mariangela Lima. A constituição da autoria na pesquisa-ação colaborativa-crítica. **Revista Estreia diálogos**. [S. l.], v. 4, n. 2, p.78-94, dez. 2019.

SILVEIRA, Renata Conceição. **A heterogeneidade no último ano do ciclo de alfabetização e as estratégias docentes para o ensino de produção de textos**. 2013. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13291>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SILVEIRA, Renata da C.; AIRES, Vera Lúcia de O.; LEAL, Telma Ferraz. **Produzir textos sem saber escrever? Por quê? Um estudo de caso sobre a produção de textos com alunos não alfabetizados**. Recife: UFPE, 2008. Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. Vigotsky no século XXI: contribuições, inspirações, provocações. In: MASCIA, Márcia Aparecida Amador; ANJOS, Daniela Dias dos; SMOLKA, Ana Luíza Bustamante (org.). **Leituras de Vigotsky**. Campina: Mercado das Letras, 2017.

SMYTH, John. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, [S. l.], v. 29, n.2, p.167-300, 1992. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312029002268>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 1999.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: Edwiges Zaccur (org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SOUZA, Antonio Escandiel. Pesquisa-ação Colaborativa e o impacto na formação do futuro professor em colaboração com um professor em serviço. **Línguas & Letras**, v. 17, n. 37, 2016

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. **Psicologia da Educação**. [S. l.], n. 10/11, fev. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414>. Acesso em: 15 abr. 2019.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THERRIEN, J; THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, [S. l.], v.15, n.30, jul./dez. 2004.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TURKE, Simone Cristina. **Linguagem escrita e mediação docente: qual a relação?** 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=179275. Acesso em: 28 jan. 2020.

VIANA, Flavia Roldan. **Análise do desenvolvimento do processo de autorregulação por alunos com deficiência intelectual: implicações dos princípios de mediação de Feuerstein na intervenção pedagógica tutorada**. 2016. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016

VIANA, Flávia Roldan; GOMES, Adriana Limaverde. A produção escrita de pessoas com deficiência intelectual na interação com as tecnologias digitais da informação e comunicação. **Revista Educação Especial**. [S. l.], v. 30, n. 58, p. 297-311, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3131/313152151003>. Acesso em: 15 abr. 2019.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Editora Plano, 2003.

VIEIRA, Cidclay Wewerton Veríssimo; SILVA, Camila Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A mediação e o conflito cognitivo como elementos constitutivos da produção textual de alunos com deficiência intelectual. *In*: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; ROCHA, Silvia Roberta da Mota; GOMES, Adriana Lima Verde (org.). **Práticas de leitura no contexto da escola das diferenças**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 99-126.

VIGOTSKI, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 37, n. 4, p. 863-869, 1 dez. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28306>. Acesso em: 5 mar. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1983

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

WALESKO, Angela Maria Hoffmann; LUCHESA, Marta Matilde. Colaboração, reflexão, ação: a experiência de um projeto de observação de aulas na formação inicial de professores. **EDUCERE**, [S. l.], 12, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22431_11164.pdf. Acesso em: 5 mar. 2019.

ZABALA, Miguel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre uma “reflexão” como conceito estruturado na formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012. Acesso em: 5 mar. 2019.

**APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DA
ESCRITA DE PALAVRAS (PARTICIPANTES INFORMANTES)**

CARACTERÍSTICAS DA ESCRITA	
1 PRÉ-SILÁBICO	
1.1 Distinção entre o icônico e não icônico 1.2 Constituição da escrita como objeto substituto 1.3 Indiferenciação letra/ número 1.4 Diferenciação letra/ número 1.5 Diferenciação intrafigurais (eixo quantitativo) 1.6 Diferenciação interfigurais (eixo qualitativo) 1.7 Não estabelece relação grafema/fonema 1.8 A leitura do registro escrito é realizada sem análise (leitura contínua)	
2 SILÁBICO- inicial/ estrito <u>sem</u> uso de letras pertinentes/ estrito <u>com</u> uso de letras pertinentes	
2.1 Início da correspondência letras/ sílabas 2.2 Não existe, inicialmente , a correspondência estrita entre uma letra para cada sílaba 2.3 Uso ou não de letras pertinentes à escrita de uma palavra 2.4 Correspondência estrita entre a sílaba oral e as letras que escrevem 2.5 Maior controle da quantidade de letras utilizadas na composição de um escrito 2.6 Uso mais sistemático entre a quantidade de letras utilizadas na composição de uma sílaba (uso estrito) 2.7 Uso da letra apropriada na composição das sílabas- vogais ou consoantes (letras pertinentes) 2.8 Presença de letras excedentes no registro escrito (não são interpretados durante a leitura) 2.9 Prolongamento sonoro durante a interpretação do registro escrito 2. 10 Uso de letras “recheio” ao compor uma sílaba 2.11 Uso de letra coringa (letra utilizada quando não sabe qual letra deve ser utilizada na composição de uma sílaba) 2.12 Uso do nome de uma sílaba para escrever uma sílaba inteira 2.13 Uso de letras pertinentes em desordem dentro da sílaba 2.14 Escrita silábica por justaposição (como consequência da leitura controle) 2.15 Alternância grafofônica (foco no som vocálico ou no som consonantal)	
3 SILÁBICO- ALFABÉTICO	
3.1 Uso de unidades intrassilábicas- a sílaba não pode ser considerada uma unidade 3.2 Ampliação do aprendizado das correspondências fonemas/ grafemas 3.3 Ampliação da consciência fonêmica	
4 ALFABÉTICO	
4.1 Correspondência sistemática entre fonemas e grafemas 4.2 Escrita alfabética com troca de letras com sons semelhantes 4.3 Escrita alfabética com omissão de letras na composição das sílabas 4.4 Escrita alfabética com acréscimo de letras	
NÍVEL DE ESCRITA	
PRÉ-SILÁBICO	
SILÁBICO INICIAL	
SILÁBICO ESTRITO SEM USO DE LETRAS PERTINENTES	
SILÁBICO ESTRITO COM USO DE LETRAS PERTINENTES	
SILÁBICO-ALFABÉTICO	
ALFABÉTICO	

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ESTUDANTES COM DI (SONDAGEM INICIAL E FINAL)

ROTEIRO PARA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS COM DI ²²				
Escola: _____				
Turma: _____ Turno: _____ Professor (a): _____				
Estudante (a): _____				
1 Aspectos normativos	Ausente	Parcialmente	Frequente	Observações
1.1 Pontuação				
1.2 Omissão de letras				
1.3 Acréscimo de letras				
1.4 Omissão de sílabas				
1.5 Acentuação				
1.6 Segmentação entre palavras				
1.7 Segmentação entre linhas				
2 Aspectos gramaticais	Ausente	Parcialmente	Frequente	Observações
2.1 Presença do sujeito da frase				
2.2 Ausência do sujeito das frases				
2.3 Presença do complemento da frase				
2.4 Ausência do complemento da frase				
2.5 Ordenação sintática dos termos				
2.6 usos dos tempos verbais				
3 Aspectos linguísticos textuais	Ausente	Parcialmente	Frequente	Observações
3.1 Gera o conteúdo textual de acordo com o gênero solicitado				
3.2 Emprega elementos que caracterizam o gênero solicitado				
3.3 Utiliza recursos coesivos				
3.4 Faz o uso de conectores textuais				
3.5 Faz o uso adequado de advérbios				
3.6 Faz o uso de pronomes				
3.7 Realiza a concordância nominal				
3.8 Realiza a concordância verbal				

²² Elaborado com base em Gomes (2006); instrumental de avaliação da aprendizagem (SME-Fortaleza, 2019); DCRC (2019)

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA SALA DE AULA COMUM

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA					
Escola: _____ Turma: _____ Turno: _____ Professor (a): _____ Estudante (a): _____					
1 Organização da sala de aula	Ausente	Pouco	Parcialmente	Frequente	Observações
1.1 Estudantes organizados individualmente					
1.2 Estudantes organizados em duplas					
1.3 estudantes organizados em trios					
1.4 Estudantes organizados em pequenos grupos					
1.5 Estudantes organizados em grupos maiores					
1.6 Estudantes com DI separados dos demais estudantes					
2 Interação social do estudante com DI	Ausente	Pouco	Parcialmente	Frequente	Observações
2.1 O estudante com DI integra alguma dupla, trio ou grupo					
2.2 Ao ser modificada a disposição dos estudantes na sala de aula o estudante com DI depende da professora para ser incluído na nova disposição					
2.3 Os estudantes sem deficiência solicitam o estudante com DI em situações de aprendizagem					
2.4 O estudante com DI solicita o auxílio dos estudantes sem deficiência em situações de aprendizagem					
2.5 O estudante com DI solicita auxílio do professor em situações de aprendizagem					
3 Organização das situações de aprendizagem	Ausente	Pouco	Parcialmente	Frequente	Observações
3.1 As atividades propostas estão baseadas no princípio dos grupos produtivos, atendendo diferentes níveis de aprendizagem					
3.2 A composição das duplas, trios ou grupos leva em conta o nível de aprendizagem dos estudantes					
3.3 O professor deixa claro o objetivo das atividades propostas					
3.4 O professor interage com os estudantes durante a realização das atividades, no sentido de orientá-los, tirar dúvidas, realizar esclarecimentos					
3.5 O desenvolvimento da aula segue o planejamento					
3.6 O planejamento do professor considera a diversificação de atividades					

3.7 Utiliza recursos diversificados durante a execução das aulas planejadas					
4 Interação estudante com DI-objeto de aprendizagem (produção textual)	Ausente	Pouco	Parcialmente	Frequente	Observações
4.1 O estudante com DI participa das atividades de produção textual					
4.2 O estudante com DI demonstra dificuldade para realizar as atividades de produção textual propostas para a turma					
4.3 O estudante com DI realiza atividades de produção textual diferente das atividades propostas para a turma					
4.4 É disponibilizado recursos diversificados para auxiliar a produção textual do estudante com DI					
4.5 As atividades de produção textual envolvem diversos gêneros textuais					
4.6 Em situação de produção textual o estudante com DI solicita a ajuda de outro estudante					
4.7 Em situação de produção textual o estudante com DI solicita a ajuda do professor					
4.8 O estudante com DI produz textos escritos sob a mediação de um colega					
4.9 O estudante com DI produz textos escritos sob a mediação do professor					
5 Ações mediadoras do professor	Ausente	Pouco	Parcialmente	Frequente	Observações
5.1 Realiza ação mediadora de controle direto por:					
5.1.1 Ordens					
5.1.2 Diretivas					
5.1.3 Perguntas diretivas					
5.2 Realiza ação mediadora de controle indireto por:	Ausente	Pouco	Parcialmente	Frequente	
5.2.1 Perguntas perceptivas					
5.2.2 Perguntas conceituais/procedimentais					
5.2.3 Gratificações					
5.2.4 Renúncia direta					
5.2.5 Confirmação Passiva					
5.2.6 Afastamento físico					
5.3 Outras ações mediadoras observadas	Ausente	Pouco	Parcialmente	Frequente	
5.3.2 Mediação por esclarecimento					
5.3.3 Mediação por dicas					
5.3.4 Mediação por orientação					
5.3.5 Mediação por oferecimento de ajuda					
5.3.6 Mediação por sugestões					
6 Ações demonstradas pelo estudante	Ausente	Pouco	Parcialmente	Frequente	

6.1 Demonstra controle direto por:					
6.1.1 Imitação					
6.1.2 Respostas verbais					
6.1.3 Solicitação de ajuda					
6.2 Demonstra controle indireto por:					
6.2.1 Perguntas orientadas					
6.2.2 Respostas verbais					
6.2.3 Verbalizações independentes					
6.3 Demonstra autocontrole direto por:					
6.3.1 Imitação direta					
6.3.2 Fala dirigida ao mediador					
6.4 Demonstra autocontrole indireto por:					
6.4.1 Fala dirigida a si mesmo					
7 Estratégias de ensino para a produção textual	Ausente	Pouco	Parcialmente	Frequente	Observações
7.1 Aula expositiva					
7.2 Demonstração					
7.3 Sequência didática					
7.4 Aprendizagem por projetos					
7.5 Produção textual coletiva					
7.6 Produção textual individual					
7.7 Produção textual em duplas					
7.8 Utilização de recurso visual					
7.9 Utilização de recurso de áudio					

APÊNDICE D – ENTREVISTA INDIVIDUAL COM AS PROFESSORAS COLABORADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED
Rua Walderi Uchoa, nº 1, Benfica

ENTREVISTA INDIVIDUAL- PROFESSOR COLABORADOR

Dados pessoais:

Nome: _____
Idade: _____

Formação acadêmica:

Graduação: _____ Especialização: _____
Mestrado _____ Doutorado _____

Vida profissional:

Quantos anos de magistério: _____ Efetiva ou substituta? _____

Quantos anos leciona no ano escolar no qual está lotada? _____

Tem experiência em outros anos escolares? _____

Qual a frequência da sua formação em
serviço? _____

Conhecendo sua sala de aula:

Quantos estudantes compõem sua turma na qual a pesquisa será realizada?

Desse total, quantos apresentam deficiência intelectual? _____

Tem outros estudantes incluídos com outros tipo de
deficiência? _____

Os estudantes da turma com deficiência frequentam o AEE? _____

1 Quais atividades de produção textual você costuma propor aos estudantes em sala de aula?

2 Relate como costuma propor as situações de produção textual na sala de aula (Especifique: frequência, se individual, dupla, coletiva).

3 Em algum referencial teórico você se apoia para efetivar o trabalho com a produção de textos escritos na sala de aula? (Comente)

4 Quais conhecimentos e/ou habilidades textuais você prioriza durante a proposição de atividades de produção de textos escritos?

5 Na sua opinião, quando os estudantes estão produzindo textos em sala de aula como deve ser a atuação do professor? Você costuma acompanhar, mediar essa atividade?

6 Antes de propor atividades de produção de textos escritos aos estudantes, você costuma elencar algumas orientações? Quais aspectos você considera necessário explicar aos estudantes?

7 Durante as atividades de produção textual como os estudantes com deficiência intelectual as realizam? Você oferece algum suporte? Se afirmativo, quais?

8 O que você compreende por estratégia de mediação? Você se apoia em algum referencial teórico para efetivar sua mediação em sala de aula?

9 Você utiliza alguma estratégia de mediação específica junto ao estudante com deficiência intelectual durante as atividades de produção textual?

10 Fale-me sobre sua prática em sala de aula com relação ao estudante com deficiência intelectual.

APÊNDICE E – OUTROS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

Neste apêndice, destacamos três momentos da pesquisa que não fizeram parte nem dos encontros colaborativos nem das sessões reflexivas, mas que foram experienciados a partir de uma prática colaborativa na instituição *lócus* da pesquisa, fato esse que nos motivou a descrevê-los.

Encontro colaborativo com todo o grupo de professores da instituição *lócus* da pesquisa

O encontro com todos os professores que compõem o quadro da escola foi realizado no dia 29/07/2022 durante o Encontro Pedagógico do 2º semestre. Esse encontro pedagógico consta no calendário oficial das escolas da rede municipal de Fortaleza e se trata de uma oportunidade que só é vivenciada duas vezes ao ano, onde a instituição consegue reunir todos os professores para um momento de estudo e para listar as demandas para o semestre, bem como as ações para pôr em prática a resolução dessas demandas. Geralmente, a temática abordada no momento de estudo é apontada pela SME - Fortaleza, mas cada instituição realiza ajustes nessa temática conforme as necessidades do seu público.

Muito necessariamente e totalmente justificável, foi sugerida pela SME-Fortaleza a temática Práticas Pedagógicas Inclusivas no contexto da sala de aula comum para ser discutida durante o encontro pedagógico. A partir dessa temática, a gestão da escola nos consultou quanto à possibilidade de mediarmos esse momento com os professores e prontamente nos disponibilizamos. Dessa forma, mantivemos a discussão com o grupo de professores considerando as seguintes pontuações: 1- Reflexões acerca de práticas pedagógicas que podem ser consideradas inclusivas; 2- Compreensão de que a inclusão está relacionada ao atendimento à diversidade; 3- Reflexões acerca do planejamento na perspectiva inclusiva.

A imagem a seguir apresenta o slide inicial utilizado para motivar a discussão da temática junto aos professores.

Figura 1 – Slide inicial utilizado no Encontro Pedagógico da escola *lócus* da pesquisa



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Após as considerações realizadas por nós, os professores expuseram suas contribuições, sanaram algumas dúvidas e, principalmente, conseguimos realizar uma reflexão acerca de práticas pedagógicas inclusivas tendo como base a própria prática dos professores, o que inferimos como positivo uma vez que Monceau (2012, p. 29) afirma que “parece-me, contudo, impossível exercer uma reflexividade sobre a própria prática sem situá-la no contexto institucional que lhe dá sentido”.

O momento também foi mediado com base no foco do nosso estudo, estratégias de mediação, tentando, sempre que possível, realizar a ligação entre as estratégias de mediação empreendidas em sala de aula e as práticas pedagógicas inclusivas.

De um modo geral, os professores descreveram esse momento de estudo como positivo tendo como base o relato de que a perspectiva inclusiva ainda não permeava as temáticas abordadas em seu processo de formação continuada.

Semana da Educação Inclusiva

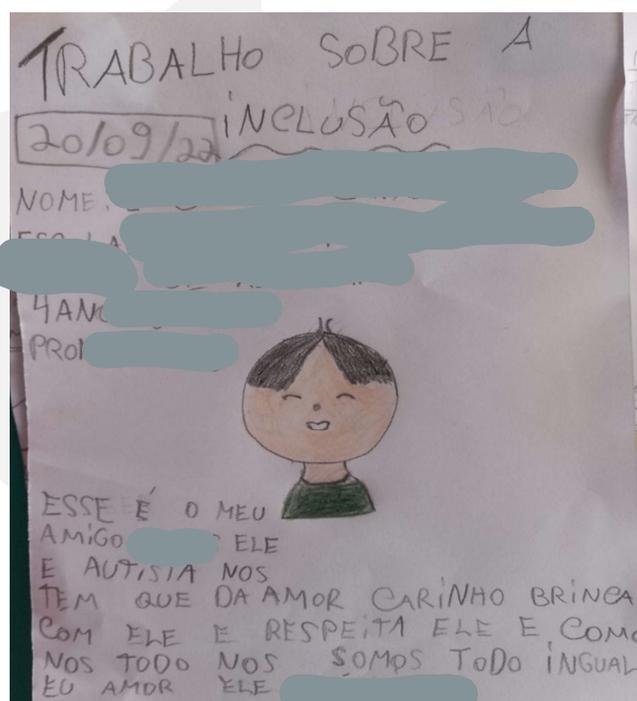
A semana da Educação Inclusiva é um evento que consta no calendário oficial das escolas municipais da rede de Fortaleza e acontece anualmente em alusão ao dia da luta das pessoas com deficiência. Ocorre sempre no mês de setembro, e cada instituição escolar organiza sua própria semana tendo como foco principal discussões acerca da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Na instituição onde realizamos a pesquisa, essa semana ocorreu entre os dias 19 e 23 de setembro do ano letivo de 2022 com uma programação na qual foram

oportunizadas aos estudantes, professores e funcionários diversas experiências que enfatizaram a inclusão. Especificamente para os estudantes, foram ofertadas atividades onde as temáticas relacionadas à inclusão foram abordadas por meio de jogos, brincadeiras, literatura infantil, vídeos e produção textual.

Por meio da imagem, apresentamos a produção textual de um estudante do 4º ano sobre o que ele compreende por inclusão.

Figura 2 – Produção textual para a Semana da Educação Inclusiva



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Ressaltamos ainda que as produções textuais tiveram as características de situações reais de escrita, uma vez que foram expostas nos corredores da escola como forma de informar que a inclusão também perpassa pelo respeito às diferenças.

Os professores, funcionários e famílias também participaram de ações específicas. Destacamos, a seguir, uma das ações promovidas aos professores, famílias e estudantes.

Como forma de encerramento, organizamos e mediamos juntamente à professora responsável pelo AEE uma palestra sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência cujo palestrante foi um jovem recém-graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará e que é uma pessoa com deficiência (paralisia cerebral).

Esse foi um momento oportuno para desmistificar várias situações relacionadas à pessoa com deficiência e principalmente os aspectos relacionados ao capacitismo. Na imagem apresentamos o palestrante interagindo com o grupo.

Figura 3 – Palestrante da Semana da Educação Inclusiva interagindo com o público



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Esse momento foi bem significativo para que o público entendesse que a pessoa com deficiência apresenta as mesmas condições de aprofundar sua vida acadêmica e fazer parte do mercado de trabalho e o que fará a diferença para que isso aconteça são as oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem na escola.

Na sequência, destacamos o último momento que fez parte dos desdobramentos da pesquisa.

Salão Outubro Docente

O evento intitulado Salão Outubro Docente faz parte do calendário oficial da SME – Fortaleza e ocorre prioritariamente durante o mês de outubro. Trata-se de uma programação dedicada ao mês do professor e que promove diferentes ações com foco no reconhecimento dos profissionais da educação.

Uma das ações promovidas pelo Salão Outubro Docente é o projeto Professor Autor: fazendo história, trocando figurinhas que vêm sendo promovidas

desde 2018. O projeto visa ao compartilhamento de experiências docentes proporcionadas nas escolas da rede. As experiências são selecionadas por meio de um edital, onde os professores enviam, em data especificada pelo edital, o trabalho escrito no formato relato de experiência para que seja avaliado pela banca examinadora. Quando o relato é aprovado, os autores (no máximo dois por trabalho) apresentam publicamente o trabalho e, no ano posterior, todos os relatos apresentados são publicados em formato *e-book* e livro físico, cujo lançamento é realizado no evento do ano posterior.

Em 2022, o evento ocorreu entre os dias 21 e 27 de outubro no Centro de Eventos do Ceará e, na oportunidade, participamos juntamente à professora Dorina (5º ano), apresentando o trabalho intitulado “Estudante com deficiência intelectual: possibilidades de avaliação da escrita com foco nas características e não no nível psicogenético”.

O relato foi escrito em parceria com a professora colaboradora a partir de situações vivenciadas no início da pesquisa e que estavam relacionadas à avaliação da escrita do estudante com DI. As demais professoras colaboradoras não participaram do trabalho, dada as regras do edital e porque já estavam participando de um outro evento promovido também pela SME – Fortaleza, de modo que julgaram que não teriam tempo para dedicar à escrita do trabalho.

A imagem apresenta a pesquisadora e a professora colaboradora no momento da apresentação do trabalho.

Figura 4 – Pesquisadora e professora colaboradora fazendo o relato de experiência no Salão Outubro Docente



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2022)

Durante a apresentação do trabalho, a professora colaboradora foi protagonista e a exposição realizada por ela teve como base os estudos realizados durante os encontros colaborativos da pesquisa. Salientamos ainda que, embora o trabalho tenha abordado a avaliação da escrita de estudantes com DI, as discussões foram além da avaliação, visto que foi discutida a avaliação para posterior elaboração de estratégias de mediação pelo professor.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED

Rua Walderi Uchoa, nº 1, Benfica

CEP: 60020-110, Fortaleza

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)- PROFESSOR

Você está sendo convidado pela pesquisadora NEIDYANA SILVA DE OLIVEIRA como participante da pesquisa intitulada "Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes 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.

O objetivo da pesquisa é investigar na prática pedagógica de professores da sala de aula comum as estratégias de mediação utilizadas durante a produção textual de estudantes com deficiência intelectual.

Na pesquisa realizaremos uma entrevista individual com o objetivo de conhecermos a trajetória do (a) professor (a) que participará da pesquisa bem como para compreendermos seu envolvimento com a prática de produção de textos envolvendo estudantes com deficiência intelectual. Também serão realizadas observações no contexto da sala de aula para que possamos verificar os tipos de mediações empregadas pelos professores participantes. Após as etapas mencionadas serão realizadas sessões reflexivas individuais e coletivas (entre os professores participantes) para que possamos realizar estudos acerca da mediação pedagógica durante o processo de produção de textos escritos e para que os professores possam refletir sobre a própria prática de mediação. Assim como serão realizadas sessões de autoavaliação dos professores e avaliação da pesquisa pelos professores.

Todas as etapas serão filmadas e/ou gravadas em áudio em comum acordo com os professores participantes e, de acordo com seu consentimento poderão ser utilizadas como fonte de dados para análise na pesquisa sob a orientação e coordenação da Professora Dra Adriana Leite Limaverde Gomes, professora da Faculdade de Educação da UFC.

Salientamos que será resguardada a identidade dos participantes da pesquisa, nomes, imagens e dados serão mantidos em sigilo. a qualquer momento o participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. A sua participação na presente pesquisa não incide em nenhum risco, nem despesas, assim como também não receberá nenhum pagamento por participar da pesquisa.

Na certeza de contar com a sua compreensão e valiosa cooperação, agradecemos antecipadamente.

Eu, _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo, na condição de colaborador (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa: **“Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual”** Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e esclareci minhas dúvidas. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, bem como as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais. Recebi uma via do termo e me foi dada oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Endereço dos (as) responsáveis pela pesquisa:

Neidyana Silva de Oliveira (85)xxxxxxx, Adriana Leite Limaverde Gomes (85) xxxxxxxx, ou pelos e-mails xxxxxx@gmail.com, xxxxxx@ufc.com. Se preferir, pode dirigir-se à rua Waldery Uchôa, 01, Benfica – Fortaleza-CE.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000- Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346. CEP/UFC/PROPESQ.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O RESPONSÁVEL PELO MENOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

FACULDADE DE EDUCAÇÃO- FAGED

Rua Walderi Uchoa, nº 1, Benfica

CEP: 60020-110, Fortaleza

Prezados pais e/ou responsáveis,

A pesquisa intitulada “**Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual**” está sendo desenvolvida pela **pesquisadora Neidyana Silva de Oliveira**, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob orientação da professora doutora Adriana Leite Limaverde Gomes.

Nesse estudo objetivamos ***caracterizar e analisar as estratégias de mediação empreendidas por professores da sala de aula comum que contribuam para a apropriação de conhecimentos relacionados à produção textual por alunos com deficiência intelectual, a partir da proposição de uma pesquisa-ação colaborativa.***

Para que o aluno com deficiência intelectual possa participar dessa pesquisa, o (a) senhor (a) deverá autorizar, assinando este termo de consentimento livre e esclarecido. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação do aluno e/ou sobre a pesquisa. A participação é voluntária e, desse modo, você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem que isso lhe acarrete nenhum prejuízo ou penalidade. A pesquisa é isenta de custos e não implicará em remuneração para o participante. O aluno não será identificado em nenhuma publicação.

Este estudo não trará danos físicos ou psicológicos e não apresenta situações invasivas e discriminatórias. A coleta de dados será mediante observação e filmagem dos momentos de interação do aluno com deficiência intelectual nas atividades desenvolvidas em sala de aula e avaliação da escrita durante o ano letivo.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento será assinado em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (à) senhor (a).

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, responsável por _____, autorizo sua participação na pesquisa: **“Estratégias de mediação de professoras da sala de aula comum na produção textual de estudantes com deficiência intelectual”**. Fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e esclareci minhas dúvidas. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes e que posso modificar minha decisão de permitir sua participação se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e sanar as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante do responsável:

Assinatura do pesquisador:

Endereço dos (as) responsáveis pela pesquisa:

Neidyana Silva de Oliveira (85) XXXXXX, Adriana Leite Limaverde Gomes (85) XXXXXX, ou pelos e-mails xxxxxx@yahoo.com.br, xxxxxxxxxxxxxx@ufc.com. Se preferir, pode dirigir-se à rua Waldery Uchôa, 01, Benfica – Fortaleza-CE.

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000- Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346. CEP/UFC/PROPESQ

ANEXO C – TEXTO BEM- VINDO À HOLANDA

Ben- vindo à Holanda (por Emily Perl Knisley, 1987)

Frequentemente, sou solicitada a descrever a experiência de dar à luz a uma criança com deficiência – Uma tentativa de ajudar pessoas que não têm com quem compartilhar essa experiência única a entendê-la e imaginar como é vivenciá-la.

Seria como...

Ter um bebê é como planejar uma fabulosa viagem de férias – para a ITÁLIA! Você compra montes de guias e faz planos maravilhosos! O Coliseu. O Davi de Michelângelo. As gôndolas em Veneza. Você pode até aprender algumas frases em italiano. É tudo muito excitante.

Após meses de antecipação, finalmente chega o grande dia! Você arruma suas malas e embarca. Algumas horas depois você aterrissa. O comissário de bordo chega e diz: – BEM VINDO À HOLANDA!

– Holanda!?! – Diz você. – O que quer dizer com Holanda!?!? Eu escolhi a Itália! Eu devia ter chegado à Itália. Toda a minha vida eu sonhei em conhecer a Itália!

Mas houve uma mudança de plano voo. Eles aterrissaram na Holanda e é lá que você deve ficar.

A coisa mais importante é que eles não te levaram a um lugar horrível, desagradável, cheio de pestilência, fome e doença. É apenas um lugar diferente.

Logo, você deve sair e comprar novos guias. Deve aprender uma nova linguagem. E você irá encontrar todo um novo grupo de pessoas que nunca encontrou antes.

É apenas um lugar diferente. É mais baixo e menos ensolarado que a Itália. Mas após alguns minutos, você pode respirar fundo e olhar ao redor, começar a notar que a Holanda tem moinhos de vento, tulipas e até Rembrants e Van Goghs.

Mas, todos que você conhece estão ocupados indo e vindo da Itália, estão sempre comentando sobre o tempo maravilhoso que passaram lá. E por toda sua vida você dirá: – Sim, era onde eu deveria estar. Era tudo o que eu havia planejado!

E a dor que isso causa nunca, nunca irá embora. Porque a perda desse sonho é uma perda extremamente significativa.

Porém, se você passar a sua vida toda remoendo o fato de não ter chegado à Itália, nunca estará livre para apreciar as coisas belas e muito especiais sobre a Holanda.