



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIANA DE LIMA ALVES HATHENHER

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: interface com a Psicopedagogia**

**UBERLÂNDIA/MG
2017**

MARIANA DE LIMA ALVES HATHENHER

**O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: interface com a Psicopedagogia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^a Maria Irene Miranda

UBERLÂNDIA/MG
2017

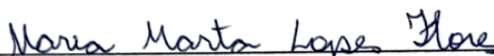
MARIANA DE LIMA ALVES HATHENHER

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
interface com a Psicopedagogia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
como exigência parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação.



Profa. Dra. Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Maria Marta Lopes Flores
Universidade Federal de Goiás – UFG



Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia, 30 de agosto de 2017.

A Deus, sem Sua mão estendida sobre mim, tudo isso não seria possível. A Tua graça me basta Senhor!

Aos meus pais e irmãos que sempre me ensinaram que o conhecimento seria o melhor caminho para conquistar o mundo. Obrigada pelo incentivo e por toda forma de apoio que dedicaram a mim e a minha família.

A minha família, meu porto seguro. Com vocês aprendi a viver o amor incondicional. Ao meu esposo Sérgio, amor meu de todas as horas, e meus filhos Maria Eduarda e João Lucas, presentes que Jesus me entregou para juntos aprendermos a amar. Obrigada pela paciência, pelos passeios não realizados, por esperarem sempre pelo tempo de ficarmos juntos, mesmo quando esse tempo não chegava; agradeço por estarem comigo em todo esse processo, pois foi por nós e por vocês estarem comigo, que cheguei até aqui.

AGRADECIMENTOS

São tantos gestos de amor, cuidado, incentivo e aprendizado, que os agradecimentos aqui estendidos serão pequenos perto do que foi viver esse processo tão intenso e tão gratificante.

Ao primeiro, que é digno de toda honra e de todo louvor! Agradeço a Deus por me amar, mesmo sem eu merecer e por me permitir viver sonhos pessoais e profissionais para levar sempre o Nome de Jesus por onde eu for.

Aos meus pais, que sempre incentivaram e não mediram esforços para que estudássemos e tivéssemos uma vida digna, e aos meus irmãos, que compartilharam comigo das experiências de tantos aprendizados.

À minha família, Sérgio, esposo querido; Maria Eduarda, minha assistente, parceira, psicopedagoga em potencial (mesmo você dizendo que jamais será, já a considero como minha psicopedagoga) e João Lucas, filhos, presentes de Deus; Fábio, Wingrid e Emanuel, filhos do meu esposo, que considero como se meus filhos fossem, por compartilharem comigo algumas experiências nesse processo e pela força que dedicaram a mim nesse momento tão especial de minha vida. Agradeço a paciência e o amor dispensados a mim. Amo muito vocês!!!

Às minhas tias Ângela Maria, Francisca Beatriz e Beatriz Lima pelo amor e pelo cuidado que mesmo a distância nunca impediu de vivermos e por todo o apoio durante toda minha vida desde a infância até os dias de hoje.

Aos meus pastores Francisco e Karina Araújo, à liderança e equipe de intercessão da igreja e a todos que oraram e intercederam por mim sempre; às minhas amigas de oração, Vanessa Sampaio, Karina Cardoso e Cassiana Fagundes, obrigada pelas orações e jejuns e por estarem juntas a mim mesmo estando longe. Deus retribua a todos vocês!

À minha orientadora Dr^a Maria Irene Miranda, pela sua dedicação, paciência, organização, competência, por me ensinar a acreditar em mim mesma, por tudo que aprendi com você nesse percurso e por tudo que ainda faremos juntas. Admiro muito você!

Às Professoras Doutoras Lázara Silva e Sônia Santos, pela competência e por serem grandes pesquisadoras que contribuíram e muito na minha qualificação. Agradeço as sugestões que foram de grande valia para a pesquisa.

Às professoras Dr^a Maria Marta Lopes Flores da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão por prontamente aceitar o convite para participar da banca de defesa e Dr^a

Sônia Santos por novamente compor minha banca, agora finalizando mais essa etapa de minha vida! Obrigada pelo carinho.

Às minhas amigas, Paula Faria, Marta Emídio, Joana D'arc de Oliveira, Sônia Ferreira, Liliane Ramone, Carolina Alvim, Gislaine Silva, Sarita Araújo, Dorcelita Barbosa, Ana Beatriz Carvalho, Luciana Barbosa, Geseane Silva, Ivonete Ramos, Mariana Oliveira, cada uma à sua maneira, com maior carinho e amor dedicou um tempo a mim; ajudaram-me em minhas ansiedades, medos, conflitos; inundavam-me com tempestades de ideias, me acalmavam, às vezes recolhiam minhas lágrimas, sofriam e sorriam juntamente comigo. Não tenho palavras para agradecer o carinho de todas vocês!

Às companheiras do GEPAHS/UFU, primeiro grupo de estudos que conheci e me abriu novos caminhos rumo à pesquisa e me ensinou a amar as pessoas com altas habilidades/superdotação e a acreditar que é possível realizar um trabalho sério e eficiente para essas pessoas.

Às companheiras do GEPPE/UFU, por todas as trocas de experiências que realizamos com o intuito de conhecer mais sobre a aprendizagem humana e por acreditarmos que todas as pessoas podem aprender independente do que os “rótulos” impostos digam.

Às companheiras do SEDA/UFU, por confiarem a mim as avaliações psicopedagógicas, pela equipe multiprofissional que compomos e pela parceria nos atendimentos às crianças e por acreditarmos que elas são capazes de aprender. Tenho aprendido muito.

Aos técnicos administrativos da UFU, James Madson Mendonça, Leonardo de Carvalho Bragança, Luciana de Almeida Araújo Santos, Sandra Horani, pela presteza com que sempre atenderam às minhas dúvidas e solicitações.

À Instituição escolar que permitiu minha presença em seus espaços e gentilmente apoiou a pesquisa. Aos participantes, gestores e educadores que colaboraram com a pesquisa e acreditaram na temática desenvolvida, participando das atividades propostas.

Às minhas alunas dos cursos de especialização pela paciência, pelas ausências em certas circunstâncias, e por me ensinarem a ser uma professora melhor.

Aos meus “sempre” alunos da Educação Básica, em especial os da Educação Especial; hoje muitos de vocês estão na faculdade, fiz parte dessa conquista e vocês fazem parte da minha história. Como aprendo com vocês, obrigada!

Aos professores Paulo Vitor e Sandra Diniz, pelas correções, parte importante no processo da escrita.

Às Professoras Doutoras Cirley Evangelista, Jane Maria dos Santos, Ana Cristina Tomaz e as Professoras Mestres Fernanda Bernardes e Déborah Cristina Costa, que sempre acreditaram em mim, desde a faculdade, passando pela especialização e pelos cursos de tutoria, vocês contribuíram e muito para meu crescimento profissional. Agradeço o carinho, as dicas e as oportunidades.

E a todos os docentes e discentes das disciplinas do mestrado que fizeram parte da minha trajetória acadêmica até aqui; aprendi muito com todos vocês!

Deus retribua a todos, o meu muito obrigada!

A Deus, toda honra, toda glória e todo louvor. Eu sou dos Três!

“Ó profundidade das riquezas, tanto da sabedoria, como da ciência de Deus! Quão insondáveis são seus juízos, e quão inescrutáveis os seus caminhos!” (ROMANOS 11.33).

RESUMO

O presente trabalho consiste de um estudo exploratório de natureza qualitativa em uma instituição escolar da rede pública municipal, abordando o ensino da leitura e da escrita para as crianças da Educação Especial – EE, com o intuito de observar o que a escola tem feito para propiciar esse ensino, uma vez que a EE vem passando por inúmeras mudanças ao longo de sua trajetória. Para tanto utilizamos a abordagem psicopedagógica, uma vertente que acredita no aprender e no ensinar as pessoas da EE com ênfase nas possibilidades, sendo esse nosso campo de atuação. Participaram da pesquisa professores da sala regular, professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE, coordenadora pedagógica e pedagoga da sala regular. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, grupo focal, entrevistas semiestruturadas, documentos e o instrumento psicopedagógico de análise do material escolar. A partir da organização e tratamento dos dados, foram delineadas três categorias de análise: a primeira categoria denominada – “Os saberes e as práticas dos educadores/mediadores do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da EE”, desdobrando-se em cinco subcategorias: a) concepções de Educação Especial; b) a concepção de alfabetização dos professores; c) o ensino da leitura e da escrita para as crianças da EE; d) o PPP da escola e o currículo; e) avaliação. A segunda categoria intitulada: “Fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos da EE”, desencadeou três subcategorias: a) a formação inicial e continuada dos professores; b) as condições e jornada de trabalho dos professores; c) falta de acompanhamento familiar. A terceira: “O ensino da leitura e da escrita para alunos da EE: construindo possibilidades”. A investigação revelou dificuldades teórico-metodológicas por parte dos educadores. Há também um descompasso entre as falas dos interlocutores e o PPP da instituição, demonstrando um desconhecimento acerca de seu conteúdo e tudo o que o documento pode contribuir para um trabalho eficiente. A análise apontou que a psicopedagogia é relacionada às dificuldades no aprender, mas pouco se considera quanto a possibilidade de entender como acontecem os processos de aprendizagem. Antes de apontar as dificuldades existentes no aprender, é preciso compreender como acontece o ensino da leitura e da escrita aos alunos da EE. Conclui-se que a falta de conhecimento remete a julgamentos equivocados e a emissão de rótulos aos alunos. A formação inicial e continuada pode ser uma estratégia e nesse sentido faz-se necessário refletir, pois os professores apresentam um aluno incapaz, culpabilizando a ausência dos pais e se eximindo da responsabilidade pela educação do mesmo. Por fim, deve-se considerar e reconhecer a diferença não no sentido do que falta ao sujeito, mas sim, no que ele traz de conhecimento, como possibilidades, como pessoa de direito, capaz de aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Ensino da Leitura e Escrita; Psicopedagogia.

ABSTRACT

The present work consists of an exploratory study of a qualitative nature in a school institution of the municipal public network, approaching the teaching of reading and writing for the children of the Special Education - EE, in order to observe what the school has done to promote this teaching, since EE has been going through many changes throughout its trajectory. For that we use the psychopedagogical approach, a branch that believes in learning and teaching EE people with an emphasis on possibilities, being our field of action. Participating in the research were teachers from the regular classroom, teachers of the Specialized Educational Assistance - SEA, pedagogical coordinator and teacher of the regular classroom. They were used as instruments of data collection, focus group, semi-structured interviews, documents and the psychopedagogical instrument of analysis of school material. From the organization and processing of data, three categories of analysis were outlined: the first category called "The knowledge and practices of educators / mediators in the process of teaching and learning to read and write EE students" in five subcategories: a) Special Education conceptions; b) the conception of teacher literacy; c) the teaching of reading and writing for the children of EE; d) the PPP of the school and the curriculum; e) evaluation. The second category, entitled "Participating Factors in Teaching Reading and Writing for EE Students", triggered three subcategories: a) initial and continuing teacher education; b) the conditions and working hours of teachers; c) lack of family support. The third: "The teaching of reading and writing for EE students: building possibilities". The research revealed theoretical and methodological difficulties on the part of educators. There is also a mismatch between the speakers' speeches and the PPP of the institution, showing a lack of knowledge about its content and all that the document can contribute to an efficient work. The analysis pointed out that psychopedagogy is related to difficulties in learning, but little is considered about the possibility of understanding how the learning processes happen. Before pointing out the difficulties in learning, it is necessary to understand how the teaching of reading and writing to the students of the EE. It is concluded that lack of knowledge refers to mistaken judgments and the issuance of labels to students. Initial and continuous training can be a strategy and in this sense it is necessary to reflect, because the teachers present an incapable student, blaming the absence of the parents and releasing the responsibility for the education of the same. Finally, one should consider and recognize the difference not in the sense of what the subject lacks, but in what he brings of knowledge, as possibilities, as a person of law, capable of learning.

KEY WORDS: Special Education; Teaching Reading and Writing; Psychopedagogy.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Situação do Ensino Infantil com relação à EE e o AEE	31
Tabela 2 Situação do Ensino Fundamental/EJA com relação à EE e o AEE	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Participantes da pesquisa – dezembro/2016	35
Quadro 2 Diferenças entre grupo focal e entrevista individual	35

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AD	Análise Documental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades e Superdotação
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEE	Conselho Especial de Educação
CEP / UFU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP AEE	Coordenadora Pedagógica do AEE sujeito de pesquisa
CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DA	Dificuldades de Aprendizagem
DSM	Diagnóstico de Saúde Mental
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia escolar
GF	Grupo Focal
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NADH	Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas
NAAH/S	Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PBLEA	Programa Básico Legal Ensino Alternativo
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEA	Programa de Ensino Alternativo
PISA	<i>Programme for International Student Assessment.</i> Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PIP	Projeto de Intervenção Pedagógico
PMEA	Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAP	Projeto de Apoio Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG
SNC	Sistema Nervoso Central
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TGDSOE	Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL:	
CAMINHOS QUE CONSTITUÍRAM A PESQUISA	17
CAPÍTULO I - O PERCURSO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS	
METODOLÓGICOS.....	28
1.1 Delimitação do campo empírico	30
1.2 Os participantes.....	34
1.3 Procedimentos de coleta de dados	36
1.3.1 Grupo focal – GF	36
1.3.2 Entrevista Semiestruturada	41
1.3.3 Análise documental	43
1.3.4 Instrumento psicopedagógico	44
1.3.4.1 Análise do material escolar.....	44
1.4 Análise de dados	44
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO DA LEITURA E DA	
ESCRITA NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA.....	47
2.1 O movimento histórico da EE no Brasil	47
2.2 O Ensino da Leitura e da escrita na EE	62
2.3 A Psicopedagogia como campo para auxiliar o processo de ensino da leitura e da	
escrita aos alunos da EE	71
CAPÍTULO III - ENSINAR A LER E A ESCREVER: CAMINHOS PARA	
INCLUSÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMBIENTE	
ESCOLAR.....	80
3.1 Os saberes e as práticas dos educadores/mediadores do processo de ensino e	
aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da EE.....	84
3.1.1 Concepções de Educação Especial	84
3.1.2 A concepção de alfabetização dos professores	93
3.1.3 O ensino da leitura e da escrita para as crianças da EE	100
3.1.4 O PPP da escola e o currículo	105
3.1.5 Avaliação	111
3.2 Fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos da EE.....	116
3.2.1 A formação inicial e continuada dos professores	123
3.2.2 As condições e jornada de trabalho dos professores	127

3.2.3 Falta de acompanhamento familiar	129
3.3 O ensino da leitura e da escrita para alunos da EE: construindo possibilidades	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
ANEXOS	156
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - professores	156
ANEXO B - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – professores-SR-AEE	159
ANEXO C - Roteiro de organização do grupo focal	162
ANEXO D - Parecer de Aprovação Comitê de Ética	159
APÊNDICES	164
APÊNDICE A - Modelo do guia de discussão GF professores sala regular	171
APÊNDICE B - Modelo do guia de discussão GF professores AEE	172
APÊNDICE C - Modelo do guia de entrevista: pedagoga da sala regular	173
APÊNDICE D - Modelo do guia de entrevista: coordenadora pedagógica do AEE	174
APÊNDICE E - Modelo do questionário de identificação realizado com os professores, coordenadora pedagógica e pedagoga	175
APÊNDICE F - Modelo do instrumento de análise do material escolar	176

INTRODUÇÃO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: CAMINHOS QUE CONSTITUÍRAM A PESQUISA

Ao iniciar este estudo, relembrei minha trajetória acadêmica, resgatei experiências vividas, que me mostraram como fui me transformando em uma pessoa aprendiz e, em consequência desses aprendizados, como me tornei uma professora aprendente. Ao analisar minha história, compreendi que não foi uma tarefa simples esse exercício de lembrar e de construir relatos sobre o que fui no passado, o que sou hoje e o que pretendo construir, pois vivemos em um mundo em que o conhecimento e seus significados são passíveis de datas e de contextos.

Além disso, surgem de situações concretas de acordo com as inúmeras necessidades existentes.

Se as brincadeiras de infância podem ser uma preparação para a vida adulta, comigo não foi diferente. As bonecas representavam o papel de alunas em minhas brincadeiras de escolinha e, em minha imaginação, eu era a melhor professora de todas. Não imaginava, no entanto, que ensinar passaria a ser uma atividade séria.

Durante minha infância, apresentava certa timidez, que não me permitia abertura maior à relação professor-aluna, a ponto de não conseguir fazer perguntas diante de dúvidas, por medo de ser repreendida. Essa insegurança fora ampliada por um evento que aconteceu na terceira série do Ensino Fundamental (hoje segundo ano), quando uma professora, ao corrigir uma atividade errada, rasgou meu caderno em meio à sala repleta de alunos; como agravante, ser filha de professora tornava as cobranças mais presentes, pois precisava demonstrar excelência em todas as matérias e um comportamento exemplar. Tudo isso comprometeu o meu aprendizado e o interesse pelos estudos.

A timidez me acompanhou por todo o Ensino Fundamental e, se não conseguia fazer perguntas para tirar as dúvidas, era comum voltar para casa com o caderno cheio de atividades que não era capaz de fazer. Talvez por isso, o Ensino Médio não tenha sido fácil como esperava. Além de faltar interesse, ainda carecia de perspectiva quanto à profissão a seguir.

Esses fatos ocasionaram alguns conflitos internos em casa, aquelas crises existenciais que muitos adolescentes têm nessa fase da vida, contribuindo, assim, para a dificuldade em concluir o Ensino Médio, necessitando de muito estudo e esforço. Ao chegar às temidas

provas do vestibular, mesmo não sendo meu desejo fazer uma faculdade naquele momento, por não se tratar de um sonho meu, mas de minha mãe, pude perceber o quanto as perguntas silenciadas por medo e por vergonha fizeram falta.

As frustrações de não ser aprovada em alguns vestibulares me fizeram desistir, abandonar o sonho de minha mãe de ter uma filha doutora, comecei então a me interessar por outras áreas e, por necessidade, ingressei no mercado de trabalho em campos de atuação bem diferentes.

Casei-me e, depois de alguns anos e sem muita motivação, sem sonhos profissionais para o futuro, mãe de uma criança linda, já com quatro anos de idade e com todas as atenções voltadas para ela, minha mãe me avisou que havia marcado a prova de vestibular para o Curso de Pedagogia, inclusive havia pago a inscrição, logo na semana da prova. Mesmo sem entender e não tendo estudado, não tendo como pagar a faculdade, submeti-me à prova e fui aprovada. Logo começaram os estudos e os problemas. Não sabia o que era Pedagogia, somente que era algo relacionado à Educação, mas, como já não pensava mais em ser professora como brincara na infância, não fiz relação com o curso. Após a aprovação, matriculei-me, mas por problema de saúde iniciei o curso de uma forma diferente.

Comecei a faculdade de Pedagogia na Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC) em atendimento domiciliar. Os professores me orientavam via telefone e enviavam o material para que fizesse as atividades e avaliações, uma vez que estava impossibilitada de andar, em repouso absoluto. Depois de seis meses sem sair de casa, imóvel, com o pescoço todo machucado e um colar cervical horroroso, fui para as aulas; porém com um agravante: havia perdido a voz, devido a um erro médico durante a cirurgia que lesionou minha prega vocal. No entanto, encontrei pessoas que muitas vezes falavam por mim e literalmente me carregavam no colo, pois não havia acessibilidade naquela época, por isso minha sala precisou ser mudada para o piso térreo. Na instituição, encontrei alunos, professores, direção, coordenação e funcionários que fizeram a diferença em minha caminhada.

Essa deficiência temporária marcou minha trajetória acadêmica e profissional, fazendo-me compreender a importância da Educação Especial (doravante EE), pois não havia a certeza de que eu voltaria a falar ou se teria que fazer novas cirurgias para a coluna, ou se meu braço voltaria a ter sua função normal. Logo, ter acessibilidade seria primordial para que pudesse estudar. Nessa época, a faculdade iniciava a passos lentos e ainda sem muitas opções, o processo de inclusão, nem eu mesma sabia ao certo os direitos que teria e como reivindicá-

los para que tivesse uma Educação de qualidade; contei primeiro com o bom senso da coordenação, antes de conhecer sobre leis e direitos reservados à EE.

Impossibilitada de atuar como pedagoga, devido à mudez e entendendo o real papel desse profissional, procurei alternativas para driblar uma depressão e não deixar que isso me desestimulasse e me fizesse desistir de ter uma profissão. Lembrava-me das brincadeiras de infância, que se perderam no meio do caminho, devido às circunstâncias da vida. E, com o curso de Pedagogia, voltei a ter sonhos, sem ainda poder mensurar a importância dessa formação para minha vida pessoal e profissional. Não foi fácil permanecer no curso, porque as barreiras físicas, emocionais e sociais me impediam de fazer muitas coisas, e depender de pessoas para realizar atividades simples, como atender telefone e apresentar trabalhos orais, deixava-me angustiada. Aos poucos, consegui fazer todas as disciplinas e cumprir a carga horária obrigatória do curso e de outros componentes curriculares obrigatórios. Era hora de iniciar o estágio supervisionado.

De 2007 a 2008, realizei o meu estágio supervisionado e atuei como professora estagiária nas três esferas da Educação: Estadual, Municipal e Federal. Como havia tempo disponível para essa experiência, resolvi aproveitar fazendo a seguinte divisão: observei um grupo de crianças das séries iniciais em uma escola pública municipal; um grupo de alunos do nível fundamental II em uma escola estadual e um grupo de adolescentes do Ensino Médio de um instituto federal; todas as instituições na cidade de Uberlândia. Nesse período, senti dificuldades em atuar como docente na Educação Básica, devido à inexperiência e por ainda estar em processo de conclusão do curso de Pedagogia. Houve pontos positivos e negativos em todo o tempo vivenciado nas escolas. Aceitação e rejeição à proposta de estágio em determinadas turmas; a presença de uma pessoa estranha observando dentro da sala, o que causava certos tipos de reações que incomodavam tanto aos professores como a mim mesma. As duas instituições: Municipal e Federal se localizavam na zona rural da cidade e pude perceber que a maioria das famílias dos alunos não compreendia a proposta das escolas e/ou não se importava com essa questão. Era notório que boa parte das famílias não buscava a escola pelo seu projeto pedagógico, mas, sim, devido à sua localização, visto que era a única opção nas proximidades. Na escola da rede estadual, localizada em um bairro da periferia da cidade, não era diferente: havia o desinteresse em criar projetos e/ou tentar resolver problemas já instalados. Na instituição federal, o estágio se configurou na observação das aulas do nível médio e do nível técnico e também junto à supervisão de ambos os níveis. Nas escolas, municipal e estadual, houve a observação e projetos de intervenção que contemplaram

algumas situações encontradas e/ou sugeridas pela direção e professores, que, aos poucos, foram entendendo o percurso criado para o estágio e, assim, o trabalho pôde ser concluído com êxito.

Durante o estágio, tive a oportunidade de atender alguns alunos da EE nas escolas das redes estadual e municipal, o que despertou minha atenção e interesse, talvez sensibilizada por ter vivenciado essa situação quando necessitei de apoio específico para realizar minha Graduação e também por constatar a demanda por profissionais especializados.

Devido à inexperiência, busquei por cursos que me pudessem orientar, até que, no final de 2008, conheci um projeto de EE, cujo trabalho era direcionado a surdos que faziam aulas de música (instrumentos, artes e musicalização) em um conservatório de Uberlândia e comecei a atuar como intérprete voluntária nesse projeto, pois aprendi a Língua Brasileira de Sinais – Libras, durante a fase em que estava afônica. Nesse período, pude observar que os professores e os alunos passavam por muitas dificuldades devido à falta de uma comunicação eficiente, de metodologias que contemplassem a maneira pela qual eles conseguiam aprender e vários outros fatores. Por diversas vezes, ouvi dos professores que atuavam diretamente com esses alunos que alguns apresentavam “dificuldades para aprender” determinados aspectos do currículo da escola, entre eles: desenho/pintura, notação musical, questões relacionais e, principalmente, a leitura e escrita. Como sua língua materna é a Libras, os surdos apresentavam dificuldade em compreender a Língua Portuguesa.

Pesquisadoras do tema afirmam que:

Em termos gerais, esta Educação considera que, inicialmente, os surdos devem desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da L1, os surdos são expostos ao ensino da escrita da língua majoritária e, para tal, toma-se como base os estudos sobre ensino e aprendizagem de segunda língua (L2) e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros. Consideram-se, ainda, nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da língua de sinais, além dos aspectos culturais a ela associados (LODI; MOURA, 2006, p. 2).

Como as atividades nas escolas, em sua maioria, eram em Língua portuguesa, tanto oral, como escrita, os alunos não conseguiam realizar os trabalhos propostos, conseqüentemente eram tidos como “dificuldade de aprendizagem”, desconsiderando-se a questão da comunicação ou a falta dela. A aprendizagem do aluno surdo deveria ser mais bem compreendida para propor ações interventivas pertinentes.

Por destinar meu tempo à Graduação, pude realizar pesquisas e cursos específicos que contemplaram tanto a grade curricular obrigatória quanto os conteúdos complementares, o que tornou possível aprender e aprofundar nos estudos sobre a EE, especificamente sobre a Surdez. Participei de muitos eventos sobre a temática e sempre que havia um curso, eu me propunha a fazê-lo.

A elaboração de minha monografia foi um grande desafio que enfrentei: sua construção foi baseada nas experiências com os surdos que conheci no conservatório e abordei como temática a música no processo de construção do conhecimento do aluno surdo; participei como voluntária nas aulas desses alunos na escola de música para me inteirar melhor de todo o processo, fiz entrevistas com professores, pais, intérpretes e com alguns surdos que permitiram a pesquisa. Tive a orientação de duas grandes professoras que aceitaram o desafio juntamente comigo, no início da pesquisa, fazendo as indagações para que eu mesma pudesse questionar e perceber a importância do trabalho. Todavia, no meio do caminho, uma professora precisou deixar a orientação por ter sido aprovada em seu processo de Doutorado; considerei uma grande perda, mas que me deixou em ótimas mãos, pois a professora que continuaria com as orientações também “comprara” a ideia da pesquisa e deu prosseguimento na mesma linha que havia iniciado.

A defesa também não foi fácil: como não conseguia ainda falar, precisei construir minha apresentação com uma estratégia diferente; ou alguémalaria por mim ou eu mesma apresentaria utilizando a Libras e escolhi a segunda opção. Convidei uma intérprete que conheci na escola de música para oralizar os sinais que fazia, então fiz toda a apresentação em língua de sinais e a intérprete “colocou voz em mim”; foi um momento muito especial em minha vida, apesar do nervosismo, por estar usando outra língua. As pessoas que foram convidadas e assistiram puderam ver e ouvir que o surdo é capaz de aprender a tocar um instrumento e que quando são disponibilizados os recursos humanos e materiais necessários, como, professor interessado e o intérprete de Libras, o contexto de aprendizagem desse sujeito é modificado para melhor. Levei uma apresentação de teclado de uma professora surda para exemplificar a pesquisa e foi emocionante ver como as pessoas reagiram ao constatar a possibilidade de aprendizagem e a confirmação do projeto de música com os surdos da instituição.

Após a conclusão da Graduação, em 2008, continuei como intérprete de Libras voluntária na escola de música e em contato com outras deficiências e com casos de retenção

de alunos na mesma série escolar por vários anos, pois os professores julgavam que os alunos da EE apresentavam dificuldades em aprender, em consequência de sua “deficiência”.

Na intenção de ampliar meus conhecimentos, fui a busca de uma especialização. Iniciei a Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e Neuropedagogia no Instituto Passo 1 no ano de 2012 e concluí em 2013. Nesse período, comecei a compreender melhor o processo de aprendizagem, em específico, a aprendizagem da Leitura e da Escrita de alunos da EE, o que me permitiu repensar minha postura profissional como docente. Por meio do aprendizado do curso, compreendi que os alunos que eu atendia não apresentavam dificuldades, mas demandavam ações pedagógicas pontuais para aprenderem de acordo com suas especificidades. Em outras palavras, a forma de ensinar dificultava determinadas compreensões e não oferecia outras possibilidades para a aprendizagem, muitas vezes pela inexperiência do professor. Apesar disso, não desconsidero as questões que envolvem, de fato, as barreiras que alguns vivenciam diante do seu aprender; quer pela “deficiência em questão”, quer pela deficiência que outros colocam em seu aprender.

De acordo com Mesquita (2011), cabe ao professor buscar compreender como os impedimentos orgânicos podem ou não influenciar o aprendizado e não somente unir olhares biologizados dentro de um senso comum, rotulando e considerando que não pode haver aprendizagem quando há uma especificidade ou deficiência.

Para Freitas e Pérez (2012) o professor precisa reconhecer e responder às necessidades de seus alunos, trabalhar diferentes potencialidades, conforme os estilos e ritmos de aprendizagem, buscando assegurar uma Educação de qualidade.

Os estudos me ensinaram a desenvolver um olhar mais atento, a ouvir/observar esses pequenos seres humanos sobre seus próprios processos de aprender e a tentar dialogar com os familiares sobre a dinâmica de cada um. A partir da sensibilidade para ouvi-los diante de seu aprendizado, procurei com interesse trabalhos sobre o ponto de vista da criança da EE.

Ouvir a criança da EE sobre suas dificuldades e suas conquistas foi muito significativo e sobre isso encontramos Cruz (2008) que relata a importância de elas participarem de pesquisas não como objetos de estudo, mas como sujeitos coparticipantes. Escutar/observar o que elas têm a nos dizer sobre os processos vividos dentro da escola nos oferece possibilidades reais para que as medidas de mudança possam ser de fato tomadas. Dessa forma,

Não nos parece que o pressuposto da necessidade de dar voz às crianças seja que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos (CRUZ, 2008, p.46).

Ouvir os alunos da EE é necessário, urgente e complexo. Nesse sentido, “[...] a perspectiva de Educação para todos constitui um grande desafio, pois a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional brasileiro” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 7). Diante disso, reafirmamos a importância de ouvir o que os alunos da EE querem falar, uma vez que são sujeitos os quais, quando atendidos em suas especificidades, conseguem expor suas opiniões e ideias e até mesmo dizer como aprendem melhor.

Apesar de o contato com o surdo ter-se tornado frequente, meus estudos não ficaram restritos a eles, uma vez que, na mesma escola de música, havia um setor que coordenava a área dos alunos da EE e era praticamente impossível não me envolver oferecendo apoio e suporte aos professores que, em sua maioria, não estavam preparados para atender os alunos.

Com o anseio de conhecer mais sobre os processos de aprendizagem do aluno da EE, no ano de 2012, ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Psicopedagogia Escolar (GEPPE), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e comecei a participar das reuniões quinzenais mantidas na instituição. A participação no grupo foi de suma importância para conhecer novas concepções, pessoas com olhares diversificados, casos diferenciados que eram discutidos; assim como conceitos de dificuldade de aprendizagem, concepções psicopedagógicas em suas vertentes preventiva e interventiva, entre outros assuntos pertinentes aos estudos e trabalhos psicopedagógicos.

Ser membro e participar do grupo de estudos me permitiu, também, compreender a importância de escutar/observar as crianças e seus pares, famílias e escola diante de seu processo de aprendizagem, seus bloqueios, suas estruturas, conhecer seus conflitos na construção do conhecimento e dialogar sobre o quanto esse ouvir/observar o que a criança e/ou adulto tem a dizer diante do aprender contribui para a articulação de propostas psicopedagógicas vinculadas aos desejos, curiosidades e necessidades de cada um. É notório que:

É preciso identificar as causas que estão atrapalhando a criança na escola: problemas no relacionamento professor-aluno; problemas familiares; problemas com o conteúdo escolar e por muitos outros, que acabam por tornar a escola um lugar aversivo (BOSSA, 2000, p. 98).

Na busca da prática psicopedagógica e com base em alguns conhecimentos teóricos, iniciei as atividades em espaço destinado ao atendimento psicopedagógico, com o intuito de compreender, mediar e favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita de alunos da EE das séries iniciais do Ensino Fundamental, em parcerias com professores, com familiares e com outros profissionais, entre eles, destaco: psicólogos, neurologistas e fonoaudiólogos. Esses profissionais estavam ligados aos atendimentos realizados fora do espaço escolar e, à medida que sentíamos a necessidade de um parecer especializado, eles eram contatados por nós, para avaliar a criança, e então conversarmos e trocarmos informações sobre os processos de sua aprendizagem. Assim, tínhamos elementos para pensar em outros recursos para nos respaldar, na escola e no atendimento, orientar a família e, especialmente, oferecer à criança possibilidades para avançar em seu desenvolvimento.

Sendo assim,

Ensinar significa atender às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um, o que depende, entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e adotar uma Pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (MANTOAN, 2006, p.49).

Nesse sentido, durante o planejamento das propostas de ensino, é importante refletir se a metodologia contempla o aprender. As metodologias de ensino, ou a falta delas, desafiam diariamente e instigam a busca de conhecimentos dos fatores que constituem o processo de aprendizagem das crianças da EE. Logo, entender sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita desses alunos, a partir de suas falas e/ou ações, de como pensam suas dificuldades e seus sucessos, o ponto de vista daqueles que interagem com eles, tem sido a motivação dos meus estudos desde que me deparei com uma vertente de reflexão por meio do Curso de Psicopedagogia. Sendo assim, acredito na relevância de uma pesquisa cujo objeto é o ensino da leitura e da escrita para alunos da EE, pois se fala muito de dificuldades de aprendizagem nesse processo, mas pouco no ensinar com ênfase nas possibilidades e o olhar da escola sobre o mesmo.

A crença na necessidade e relevância científica e social de uma pesquisa que contemple o ensino da Leitura e da Escrita para alunos da EE levou-me ao Mestrado, considerando tratar de um caminho para produzir conhecimentos acerca desse objeto, superando o senso comum que insiste em afirmar que esses alunos têm dificuldades de aprendizagem.

A entrada no Mestrado ofereceu-me dificuldades, pois o processo seletivo foi muito concorrido, no entanto, significou a possibilidade de desenvolver este projeto de pesquisa, cujo **objetivo geral foi investigar como a escola municipal de Uberlândia propicia o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE inseridos em seu contexto. Como objetivos específicos procuramos: a) identificar os fatores que facilitam ou dificultam o ensino para os alunos da EE; b) analisar os resultados obtidos pela instituição no ensino da leitura e escrita para esses alunos.** Não houve a intenção de analisar as especificidades que caracterizam o público-alvo da EE, mas manter o foco no ensino oferecido pela escola para propiciar a aprendizagem. Sendo assim, a pesquisa não aborda uma deficiência ou modalidade específica, mas alunos da EE de uma forma geral que, segundo seus professores, apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem e, conseqüentemente, tendem a ser reprovados.

Em conformidade com o objeto e objetivo descrito, foram delineadas as seguintes questões problematizadoras da pesquisa: a) Como a instituição trabalha o processo de ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE? b) Quais os fatores facilitadores e/ou dificultadores para o desenvolvimento de uma proposta de ensino da leitura e da escrita aos alunos da EE? c) Quais os resultados obtidos pela instituição no processo de ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE?

Tendo em vista o objetivo e a problematização recorri aos princípios e pressupostos da Psicopedagogia, por se tratar de uma área de estudo, atuação e pesquisa com foco na aprendizagem e, por consequência, no processo de mediação/ensino. Logo,

[...] é válido destacar que a vertente psicopedagógica, pautada no paradigma interacionista, parte do pressuposto de que todos possuem condições de aprender e é por isso que a Psicopedagogia possui como objeto de estudo a aprendizagem (FARIA, 2014, p. 34).

Por outro lado, a Psicopedagogia aborda os sujeitos *aprendentes* em uma perspectiva de diversidade e de inclusão. Nessa vertente, a aprendizagem é um percurso contínuo e inerente ao ser humano; ocorre a partir de diversos fatores entre ambientais, sociais, emocionais, neurológicos e relacionais. Assim, “[...] a aprendizagem depende de uma estrutura que envolva o cognitivo/afetivo/social, no qual esta seja indissociavelmente ligada a alguns aspectos desses três elementos” (VISCA, 1987, p. 16).

Pautado na vertente psicopedagógica, o estudo apresenta questionamentos relacionados ao ensino da leitura e da escrita para alunos da EE. Assim, acredito que a sua

relevância social e científica esteja no diálogo com a instituição pública investigada e favoreça a discussão e a elucidação de pontos de vistas dos professores e coordenadores pedagógicos, no que se refere ao tema pesquisado, qual seja o processo de ensino da leitura e da escrita para o aluno da EE. Minha experiência acadêmica e profissional revelou-me que grande parte desse público não era alfabetizado e ainda não correspondia às expectativas de seus professores, uma vez que não aprendia a ler e a escrever no tempo designado pela escola e, em consequência, os rótulos de dificuldades de aprendizagem eram-lhe atribuídos.

A esse respeito, a Psicopedagogia explica o contexto da não aprendizagem ou da dificuldade enfrentada por essas crianças, pois,

[...] as investigações do profissional psicopedagogo junto à criança dita com ‘dificuldades de aprendizagem’ revelam, em muitos casos, que as interferências no processo de aprender da criança estão relacionadas a diferentes condições, muitas delas concomitantes: as propostas de ensino-aprendizagem; as ‘pressões’ sociais para a aquisição de determinado conhecimento, especialmente para a alfabetização; as relações afetivo-sociais da criança com as famílias e professores; entre tantas outras possibilidades. Isso quer dizer que a *possível* ‘dificuldade de aprendizagem’ não está localizada na criança, mas no que a envolve (FARIA, 2014, p. 34).

Do ponto de vista da EE, o contexto no qual esses alunos estão inseridos e as metodologias ultrapassadas aplicadas por alguns professores, que esperam uma aprendizagem rápida, no mesmo ritmo para todos os alunos são prejudiciais, principalmente quando se trata de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

O paradigma da Educação que se preocupa mais com a deficiência do aluno (ou na sua doença) muitas vezes faz com que os professores se preocupem em descrever e/ou tipificar os “problemas”, sem valorizar o aprendizado que o educando obtém a partir de suas relações consigo mesmo e com os outros (ORRÚ, 2012). Essa autora ainda ressalta que tais atitudes desmerecem a importância dos fatores socioculturais eminentes do ser humano, fatores esses que favorecem a compreensão do que pode ou não estar interferindo no processo da aprendizagem. De tal modo,

[...] o conceito de deficiência paira sobre a pessoa que apresenta um déficit intelectual com funcionamento abaixo da média, somado a problemas de comportamento e adaptação social, rotulando-a como incapaz de aprender ou acompanhar o ensino regular, além de não problematizar seu contexto histórico-social, destinando-a, desse modo, a processos de exclusão de espaços sociais na comunidade a qual pertence. (ORRÚ, 2012, p. 50).

Podemos observar, então, que os processos sociais de exclusão das pessoas da EE, são influenciados pelos rótulos, ou seja, elas são diferenciadas pela aparência: “com deficiência” e

“sem deficiência”, deixando uma marca, um estigma de impossibilidade que as acompanha por toda a vida, porém, ponderamos que as situações de não aprendizagem e/ou dificuldades no processo, podem estar relacionadas a múltiplos fatores e não somente à deficiência.

Visando analisar criticamente o ensino da leitura e da escrita oferecido ao aluno da EE, para organizar as ideias que foram emergindo durante o processo investigativo a sistematização dessa pesquisa ocorreu da seguinte forma:

Nessa Introdução, denominada “TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL: caminhos que constituíram a pesquisa” exponho minha trajetória acadêmica até o mestrado, o objeto da pesquisa, o objetivo e a problematização; reafirmo a perspectiva psicopedagógica como norteadora das análises e reflexões, e ainda busco ressaltar a relevância científica e social do trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado “O PERCURSO DA PESQUISA: procedimentos metodológicos” abordo a metodologia de pesquisa; a delimitação do campo empírico; os participantes; os procedimentos de coleta de dados e os instrumentos utilizados. O segundo capítulo denominado “EDUCAÇÃO ESPECIAL: o ensino da leitura e da escrita na perspectiva psicopedagógica” aborda o percurso e a História da EE no Brasil, bem como estudos realizados sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva psicopedagógica e a respeito da educação especial, ressaltando a Psicopedagogia como campo para auxiliar o processo de ensino da leitura e da escrita dos alunos da EE. No terceiro capítulo, nomeado “ENSINAR A LER E A ESCREVER: caminhos para inclusão dos alunos da Educação Especial no ambiente escolar” apresento a organização e as análises de dados da pesquisa, com a intenção de ampliar o olhar para além do saber já constituído sobre nossa investigação. O olhar atento e sensível às falas, à fundamentação teórica e todo processo investigativo, constituíram valiosas informações e com elas tecemos considerações importantes sobre seus atores e a instituição, tendo como referência os objetivos e a problematização da pesquisa. Nas Considerações Finais - “NÃO TERMINAMOS POR AQUI: contribuições dos diálogos e reflexões” finalizo o trabalho, apresentando as análises dos dados obtidos durante a pesquisa com o intuito de provocar novas inquietações e novos olhares para a temática em questão.

Isto posto, após apresentar minha trajetória acadêmica até o Mestrado, o objeto, o objetivo e a problematização da pesquisa, ressaltando sua relevância científica e social e reafirmando a perspectiva psicopedagógica como norteadora das análises e reflexões no próximo capítulo abordo a metodologia que orientou o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO I

O PERCURSO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento desse estudo foi necessário definir o percurso metodológico com base na problematização e nos objetivos da pesquisa, apresentando, assim, o campo empírico, os participantes e os procedimentos usados. Nesse sentido,

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados coletados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1-2).

Dessa forma, apropriamo-nos das informações coletadas sobre a realidade acerca do problema que foi proposto e, a partir de então, podemos refletir sobre as possibilidades para a sua compreensão.

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa e tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento de coleta. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e com a situação investigada, por meio de trabalho intensivo de campo. Caracteriza-se, ainda, como um tipo de pesquisa na qual os dados são descritivos, as informações obtidas possuem descrições de lugares, pessoas, utilizam entrevistas, depoimentos e outros suportes. Nesse tipo de estudo, há maior preocupação com o processo de investigação do que com o resultado propriamente dito. Um exemplo disso está em avaliar de que maneira determinado procedimento pode ou não interferir no cotidiano do lugar pesquisado. Outro ponto muito importante no que se refere às características da pesquisa qualitativa diz respeito ao cuidado e à atenção que o pesquisador deve atribuir ao que observa e ouve das pessoas que está entrevistando e ao significado que dedica a cada informação recolhida, pois são várias opiniões sobre um mesmo ponto e que, se não analisadas com cautela, podem trazer conflitos de ideias e atrapalhar o desfecho do trabalho.

Enfim, é importante ressaltar que, no estudo qualitativo, “[...] não há uma preocupação em buscar evidências que comprovem, necessariamente, hipóteses definidas antes do início dos estudos, pois as abstrações se formam ou se consolidam a partir da inspeção dos dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.11).

Mediante o entendimento de que a pesquisa por si só é complexa e exige uma postura crítica e um olhar observador, mantendo o foco no objeto e na problematização, propusemos a realização de um Estudo Exploratório ou Pesquisa exploratória, que “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). Segundo o autor, podemos, ainda, aprimorar ideias ou descobrir intuições.

Pesquisas nessa abordagem,

Realizam descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes. Esse tipo de pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação. Recomenda-se a pesquisa exploratória quando há pouco conhecimento sobre o problema a ser estudado (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 63).

Por meio dessa modalidade, ao indagarmos a escola e os sujeitos que nela atuam, é permitido conhecermos o espaço escolar, as pessoas que lá trabalham e as características peculiares de todo o contexto, ampliando o entendimento concernente ao nosso objeto, explorando-o a ponto de formular hipóteses e até mesmo orientar propostas de intervenção. Por conseguinte, essa estratégia de pesquisa é “[...] realizada para descobrir ou descrever melhor o(s) problema (s)-raiz que são apontados através de sintomas (ou queixas) para se alcançar os objetivos” (GONÇALVES E MEIRELLES, 2004, p. 37).

Sistematizamos a pesquisa em exploratória reafirmando que:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. [...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008, p. 27).

Assim, com a intenção de investigar como a escola propicia o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE, o presente estudo recorreu a pesquisa exploratória, por meio da qual, segundo Gonçalves e Meirelles (2004), podemos chegar a um diagnóstico da realidade vivenciada na escola.

A pesquisa deve ter como finalidade produzir respostas aos questionamentos propostos para que possam surgir novas perguntas e reflexões, constatando-se a verdade ou não das questões levantadas. Enfim,

A pesquisa busca explicar situações problemáticas que estuda e analisa, apresentando, ao final, inferências e conclusões. A identificação de

problemas para fins de pesquisa [...], sempre parte de tópicos bastante amplos para depois de sua análise concentrar-se em um problema específico [...]. A identificação de problemas pode ser feita a partir de observações casuais [...] que podem significar uma rica fonte de reflexões e interrogações, oferecendo os diferentes caminhos para novos e mais amplos estudos observacionais (VIANNA, 2007, p.13).

Logo, os questionamentos, as suposições e as implicações dos estudos que resultam do período de investigação podem desencadear mudanças nas concepções das pessoas pesquisadas (educandos, pais, profissionais que atuam no campo do estudo), dos professores da instituição onde se realiza a pesquisa, na postura de Instituições de Ensino Superior - IES diante da escola e de escolas em relação às IES. Dessa forma, acreditamos que tais modificações possam contribuir também para o desenvolvimento na área de ensino da leitura e da escrita dos alunos da EE da escola-campo da pesquisa.

Na sequência, apresentamos o campo empírico da pesquisa e as características da instituição onde realizamos nosso estudo.

1.1 Delimitação do campo empírico

Antes de apresentar a escola-campo da pesquisa é necessário situá-la em seu contexto, o da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia. A rede possui 117 escolas, sendo 64 da Educação Infantil e 53 de Ensino Fundamental e ainda conta com uma instituição especial, o Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência, que oferta o Atendimento Educacional Especializado - AEE para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos - EJA do sexto ao nono ano. No contexto do campus, são atendidas pessoas da EJA com deficiência e com idade acima de quinze anos. Alguns são incluídos ou matriculados nas escolas regulares da rede e outros são atendidos no espaço do Campus Municipal.

A rede conta com aproximadamente 57.000 (cinquenta e sete mil) alunos distribuídos nos diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA. Em se tratando do público-alvo da EE são 1750 (um mil setecentos e cinquenta) alunos do Ensino Fundamental/EJA, 350 (trezentos e cinquenta) da Educação Infantil e 65 (sessenta e cinco) atendidos no Campus Municipal, totalizando 2165 (dois mil cento e sessenta e cinco) alunos atendidos no AEE.

Das 64 Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI, 55 e todas as 53 do Ensino Fundamental contam com o AEE. A rede municipal de Ensino de Uberlândia atende às etapas

e modalidades de ensino sob sua responsabilidade (EJA, Educação Infantil e Ensino Fundamental), conforme as Diretrizes da Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A EE é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, MEC/SECADI, 2008, p.16).

Para melhor entendimento utilizamos três tabelas que revelam como é ofertada a EE e a organização do AEE nos níveis e modalidades do Ensino Infantil, Ensino Fundamental e EJA na rede municipal de Uberlândia:

Tabela 1 - Situação do Ensino Infantil com relação à EE e o AEE

Total de Escolas da Rede	Total de Alunos da EE da Rede Municipal	Ensino Infantil Média de alunos atendidos no AEE	Total de Escolas Ensino Infantil	Total de Escolas Ensino Infantil que oferecem AEE
117	2.165	350	64	55

Fonte: NADH - Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas, setor responsável pela EE do município de Uberlândia - Dezembro de 2016.

Tabela 2 - Situação do Ensino Fundamental/EJA com relação à EE e o AEE

Total de Escolas da Rede	Total de Alunos da EE da Rede Municipal	Ensino Fundamental/EJA Média de alunos atendidos no AEE	Total de Escolas Ensino Fundamental	Total de Escolas Ensino Fundamental que oferecem AEE
117	2.165	1.750	53	53

Fonte: NADH - Núcleo de Atendimento às Diferenças Humanas, setor responsável pela EE do município de Uberlândia - Dezembro de 2016.

Observamos, a partir desses dados, que o número dos alunos atendidos no AEE em escolas regulares é significativo; compreendemos que o acesso à EE e ao AEE em Uberlândia não representa o maior problema, como aconteceu na trajetória da EE no Brasil. No entanto, faz-se necessário, analisar o desenvolvimento acadêmico dos alunos, em especial verificar de que maneira a escola tem propiciado o ensino da leitura e da escrita, bem como de que forma tem articulado esse público em seu contexto.

Diante da importância de se conhecer e discutir o ensino da leitura e da escrita das crianças da EE elegemos a Escola Municipal PJA¹, uma instituição que conforme determina a LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu Art. 5º, oferta a EE aos níveis e modalidades do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal PJA foi definida para realização da pesquisa por atender a uma demanda de 1.120 (mil cento e vinte) alunos do Ensino Fundamental, com idade entre seis e quatorze anos, sendo 54 (cinquenta e quatro) atendidos no AEE. E também a indicação dos professores do quantitativo significativo de alunos da EE que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola atende à demanda correspondente a sete bairros da zona sul da cidade. Contempla os Ensinos: Fundamental I (primeiro ao quinto ano) e II (sexto ao nono ano) e EE – AEE. No turno da manhã atende do terceiro ao nono ano e no turno da tarde do primeiro ao sétimo ano.

De acordo com o seu PPP (Projeto Político Pedagógico), a escola possui 2.660 m² com adaptações arquitetônicas adequadas para pessoas com deficiência e conta com as seguintes dependências:

- 19 salas de aulas;
- 01 sala de atendimento odontológico;
- 02 banheiros para os alunos;
- 02 banheiros internos para funcionários;
- 02 salas adaptadas: uma para supervisão e outra para o projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência);
- 01 laboratório de artes, 01 laboratório de ciências e 01 laboratório de informática;
- 01 biblioteca (com duas saletas como sala de AEE e PIP, em funcionamento desde o ano de 2014);
- 01 sala de mecanografia, 01 sala para secretaria, 01 sala para professores, 01 sala para especialistas, 01 sala para a direção e 01 sala de vice – direção;
- 01 área para cultivo de hortaliças e jardins arborizados nas partes: lateral e frontal da escola;

¹ Utilizamos a sigla EMPJA referente às iniciais do nome da Escola Municipal campo da pesquisa, para assegurar o sigilo e, atender aos critérios do Comitê de Ética em Pesquisa.

- 01 quiosque;
- 01 quadra de esporte coberta;
- 01 palco para apresentações, 01 pátio coberto e 01 refeitório;
- 01 cantina com banheiros: masculino e feminino, copa e cozinha.
- 01 sala de dança (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016, p. 27-28).

De acordo com o PPP da instituição, o atendimento aos alunos da EE tem um olhar atento de toda a comunidade escolar. A escola conta com o AEE, um trabalho voltado a minimizar ou até mesmo suprimir as possíveis dificuldades ou barreiras no percurso da aprendizagem por meio de atendimentos individualizados para os alunos da EE.

Alguns documentos como a Política Nacional de EE na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), mais recentemente a Instrução Normativa – SME Nº001/1 que dispõe sobre o funcionamento da EE na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia e o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) legitimam o AEE e o caracterizam como um serviço da EE que organiza e realiza o atendimento aos alunos com deficiência, com transtorno global do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, de natureza permanente ou transitória. Esse atendimento busca eliminar possíveis barreiras e favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades, considerando suas especificidades.

O Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011, concernente à Educação Inclusiva, reafirma o direito de todos os alunos frequentarem o ensino regular e receberem, quando necessário, o atendimento especial. Assim, sua implantação na escola-campo da pesquisa aconteceu em 2015 e se desenvolve a cada ano com vistas à melhoria do atendimento e da inclusão dos alunos da EE.

Em sua filosofia,

A escola acredita que a Educação precisa ser práxis social, capaz de modificar as ações dos sujeitos que a compõe, ou seja, modificar educadores/as e alunos/as na perspectiva de que aprendam a elaborar e a reelaborar os saberes, as práticas socioculturais em favor da transformação de si e da sociedade. Considerando a complexidade dessa intenção, defendemos a necessidade de conhecermos o entrecruzamento de concepções teórico-metodológicas de Educação, do ensino e da aprendizagem que aproxima e, ao mesmo tempo, ajuda a elaborar propostas socioeducativas e pedagógicas [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO-PPP, 2016, p. 9).

Com base nessa afirmação, concordamos não ser fácil a tarefa de modificar a prática educacional da escola, contudo, é uma necessidade reconhecida pela instituição e, como nosso objetivo é compreender a maneira pela qual é propiciado o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE, o estudo poderá contribuir para instigar novas reflexões acerca das questões relacionadas à aprendizagem.

Ainda de acordo com o PPP, a escola tem a missão,

[...] de levar seus atores a posicionar-se de maneira crítica, responsável e participativa nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas, com o objetivo de promover uma Educação de qualidade para a formação do cidadão e sua inclusão no mundo do conhecimento e do trabalho, tornado- o comprometido com a transformação social da sua comunidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016, p. 12).

Essa missão se aplica também aos alunos da EE, como atores que estão inseridos no contexto educacional, à medida que a comunidade escolar lhes proporciona a oportunidade de vivenciar e de experimentar situações distintas no ambiente escolar, que lhes permitem discutir, dialogar e exercer uma postura crítica capaz de requerer mudanças na Educação que lhes é destinada. A partir dessa premissa, a escola acredita no poder transformador da Educação por meio da mediação e do diálogo, na união de práticas educativas que se modificam e se ressignificam através de reflexões, discussões e afetividade. Dessa forma, contempla, em parte, as ações e os pensamentos dos profissionais atuantes na instituição (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016).

Uma vez apresentada a escola-campo da pesquisa, descrevemos os profissionais que participaram do estudo, cujas concepções e experiências tanto contribuíram para nossas reflexões.

1.2 Os participantes

Sabemos que para a realização de um estudo a participação das pessoas, “atores e autores”, que compartilham suas histórias pode contribuir para a investigação. Dessa forma, recorreremos ao diálogo como meio de obter dados importantes.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores e os pedagogos da escola-campo que atuavam junto a alunos da EE, sendo sete professoras da sala regular, quatro do AEE, uma coordenadora pedagógica e uma pedagoga, em um total de treze participantes. A

identificação fictícia se faz necessária, uma vez que suas identidades devem ser resguardadas. Utilizamos a letra maiúscula **P**, para designar Professor, seguida do número a começar por 1 e das iniciais do espaço de atuação (**SR** – Sala Regular; **AEE** – Atendimento Educacional Especializado; **A** – Apoio). A função de Pedagoga será designada como **P SR** (sala regular) e **CP AEE** (Coordenadora Pedagógica do AEE). Para melhor identificação organizamos o seguinte Quadro 1:

Quadro 1 - Participantes da pesquisa – dezembro/2016

Identificação	Gênero	Idade	Formação	Tempo na docência	Tempo na Instituição	Identificação da função
P1 SR 1º ano sala regular	Fem.	44 anos	Magistério e Letras (com Licenciatura Plena)	20 anos	10 anos	Professor do 1º ao 5º ano Regente
P2 SR 2º ano sala regular	Fem.	35 anos	Pedagogia	07 anos	06 anos	Professor do 1º ao 5º ano Literatura e Linguagem
P3 SR 3º ano sala regular	Fem.	40 anos	Pedagogia	04 anos	01 ano	Professor do 1º ao 5º ano Regente
P4 SR 4º ano sala regular	Fem.	45 anos	Magistério e Letras (com Licenciatura Plena)	21 anos	01 ano	Professor do 1º ao 5º ano Regente
P5 SR 5º ano sala regular	Fem.	39 anos	Pedagogia	04 anos	01 ano	Professor do 1º ao 5º ano Regente
P6 SR 2º e 3º anos sala regular	Fem.	33 anos	Pedagogia	04 anos	04 anos	Professor do 1º ao 5º ano Regente Ensino Religioso e Literatura e Linguagens
P7 A Apoio 1º ao 5º anos	Fem.	52 anos	Pedagogia	13 anos	01 ano	Acompanha um aluno autista em sala
P1 AEE 1º ao 5º ano	Fem.	55 anos	Pedagogia	26 anos	02 anos	Atua com todos os alunos com deficiência
P2 AEE Educação Física Adaptada 1º ao 5º ano	Mas.	39 anos	Educação Física (com Licenciatura Plena)	18 anos	02 anos	Atua na área da Psicomotricidade
P3 AEE Linguagem 6º ao 9º ano	Fem.	44 anos	Letras (com Licenciatura Plena)	14 anos	10 anos	Atua na área da oralidade, leitura e escrita.
P4 AEE Raciocínio Lógico Matemático 6º ao 9º ano	Fem.	38 anos	Matemática	06 anos	02 anos	Atua na área de lógica e raciocínio matemático.
CP AEE	Fem.	39 anos	História com Especialização em Supervisão Escolar; Psicopedagogia e EE	08 anos	03 anos	Atua na formação dos professores do AEE, orientação: pais, alunos e professores; diagnósticos das dificuldades dos alunos e proposição de

						intervenções.
P SR	Fem.	40 anos	Pedagogia	06 anos	01 ano	Atua na formação dos professores do Regular, orientação: pais, alunos e professores; diagnósticos das dificuldades dos alunos e proposição de intervenções.

Fonte: Dados recolhidos pela pesquisadora em campo da pesquisa.

É importante salientar que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa – CONEP, através da Plataforma Brasil, onde disponibilizamos o projeto, que foi encaminhado para avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), sendo aprovada com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE sob o número 70104917.7.0000.5152, cumprindo assim as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12.

Uma vez identificados os participantes da pesquisa, apresentamos os procedimentos de coleta de dados.

1.3 Procedimentos de coleta de dados

A escolha dos instrumentos de coletas de dados é uma fase muito importante para a pesquisa. Portanto, “[...] chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados” (RUDIO, 1986, p. 114), ou seja, nessa etapa, é estabelecido efetivamente o que será usado no desenvolvimento do estudo para a obtenção das informações pertinentes ao trabalho. Para a coleta de dados, elencamos como técnicas que nos possibilitaram conhecer a realidade pesquisada o *Grupo Focal*, *Análise Documental*, *Entrevista Semiestruturada* e um dos *Instrumentos Psicopedagógicos (Análise do Material Escolar)*.

1.3.1 Grupo focal – GF

Considerando as múltiplas finalidades dos grupos focais e com o entendimento de que o instrumento selecionado deve contemplar as questões da pesquisa, acreditamos que essa

opção utilizada isoladamente ou combinada com outras técnicas de coleta de dados seja muito útil na pesquisa qualitativa. Utilizamos como aporte teórico autores como Morgan (1997), Kitzinger (2000), Bauer e Gaskell (2002) e Gatti (2005).

Morgan (1997, *apud* BOMFIM, 2009) define grupos focais como uma técnica de pesquisa qualitativa, que adveio das entrevistas com grupos, para coletar informações por meio das interações grupais. Para Kitzinger (2000, *apud* BOMFIM, 2009), o grupo focal é uma forma de entrevistas com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um dado específico que responda às questões problematizadoras que são sugeridas por um pesquisador, a partir de um grupo de participantes escolhidos. As informações obtidas devem proporcionar a compreensão de ideias já construídas, percepções, crenças, atitudes sobre um tema específico.

Os grupos focais “[...] propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes” (BAUER E GASKELL, 2002, p. 79). Portanto, é uma técnica que contribui para “[...] a obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (GATTI, 2005, p.11).

As comparações com outras técnicas de coleta de dados nos revelam que ao se utilizar o GF em vez de um questionário, que também é uma ferramenta para obter informações, é possível encontrar respostas mais detalhadas, oportunizando aos participantes a vantagem de exporem suas ideias e pontos de vista que em perguntas pré-definidas com opções de marcação como certo e errado não seria possível. Quando se compara o grupo focal com uma entrevista individual, por exemplo, há vários fatores que podemos considerar como positivos e/ou negativos, como mostra o quadro 2, adaptada do livro Marketing Research:

Quadro 2 - Diferenças entre grupo focal e entrevista individual

Fator	Grupo focal	Entrevista individual
Interação no grupo	A interação está presente e estimula novas ideias.	Não há interação no grupo, já que a entrevista se dá apenas entre o entrevistado e o entrevistador.
Pressão do grupo	A pressão do grupo pode desafiar e gerar o pensamento dos participantes.	Não há pressão do grupo.
Competição	Os participantes competem pelo tempo. Cada participante tem menos tempo para expor sua opinião do que em uma entrevista individual.	Não há qualquer competição. O entrevistado tem todo o tempo disponível para expor suas ideias ao entrevistador.
Influência	As respostas podem ser “contaminadas” pela opinião de outros participantes.	Não há influência de outras pessoas.
Assunto controverso	Alguns participantes podem se sentir constrangidos na presença de várias pessoas	Desde que se sinta à vontade com o entrevistador, é mais fácil falar sobre

	desconhecidas.	assuntos controversos com uma única pessoa.
Cansaço do entrevistador	Como seu papel é mais passivo, é possível conduzir mais de uma entrevista de grupo focal sobre um único assunto.	A condução de inúmeras entrevistas individuais pode ocasionar fadiga e aborrecimento.
Quantidade de informações	Uma quantidade relativamente grande de informações pode ser obtida em um curto espaço de tempo e a um custo relativamente reduzido de informações.	Pode-se obter uma grande quantidade de informações. Porém, isso demanda muito mais tempo e custos mais altos.
Agenda da reunião	Pode ser difícil conciliar a agenda de tantas pessoas.	É muito mais fácil agendar entrevistas individuais.

Fonte: Extraído do livro Marketing Research, (AAKER, 1990, p. 166).

Para nossa pesquisa, temos mais fatores positivos que nos instigam a utilizar o grupo focal, entre os quais o fato de a interação entre os participantes poder resultar em novas descobertas e pontos de vista que contribuam para nosso estudo; e também o tempo relativamente curto que tínhamos para recolher todos os dados.

Para a constituição dos personagens que participam do GF, é importante ter sempre em mente o objetivo do estudo bem definido, pois “[...] ele é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar [...]. A característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, as condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil [...]” (GATTI, 2005, p. 18). Após a avaliação do nosso objetivo, que foi investigar como a escola propicia o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE inseridos em seu contexto e apoiada no referencial teórico acerca do grupo focal, elencamos os professores do Ensino Fundamental I da sala regular e os professores do AEE. A escolha se deu pelo fato de tais professores atuarem diretamente no ensino da leitura e da escrita aos alunos da EE, conforme especificado a seguir.

Os professores do Ensino Fundamental I atuam na sala regular no cotidiano dos alunos; além de ensinar, são preparados para elaborar suas aulas e materiais; convivem diariamente com sucessos e retrocessos no processo de alfabetização das crianças.

Os professores do AEE constituem outra parte fundamental no processo educativo dos alunos da EE; são responsáveis pela adaptação dos materiais da sala regular às dificuldades específicas de cada estudante e por propiciar metodologias para cada caso apresentado.

Para compor o cenário do grupo focal, algumas precauções foram necessárias, como a escolha de dois personagens essenciais, o moderador ou facilitador e o relator do GF. Em virtude disso,

[...] o papel do facilitador é muito importante para o sucesso do grupo focal. O facilitador é responsável por orientar a discussão, manter o grupo focalizado e assegurar que cada membro do grupo tenha a oportunidade de participar (I-TECH, 2008, p. 4).

Portanto, não se trata somente de fazer perguntas, mas de incentivar a participação de uma forma criativa e agradável para chegar ao resultado esperado. O primeiro passo que o moderador deve tomar é tornar o local um ambiente amistoso, agradável, onde os participantes se sintam à vontade e livres para emitir suas opiniões, sem o constrangimento de se preocuparem com que o outro colega pense ou não sobre o que expressaram. Deve mediar e encorajar a interação entre as pessoas do GF, proporcionando momentos descontraídos onde todos podem participar.

De acordo com Moore (2004), não há uma rigidez com relação às questões que surgem durante a realização do grupo, mas é necessário um roteiro prévio, que respeite o curso natural da discussão e seja flexível para tratar dos questionamentos que não forem contemplados dentro do que estava planejado.

A outra figura necessária e com a mesma importância nas discussões é o relator do GF que é responsável por anotar todas as respostas das pessoas que participam do grupo e registrar os comportamentos, ideias, pontos de vista e informações relevantes para a pesquisa; ele observa o conjunto de comportamentos e atitudes durante o procedimento, se tem interesse ou não, se demonstram inquietações ou expressões faciais que revelem pontos de vista divergentes quando comparadas às falas. Tudo deve ser anotado, com o máximo de precisão possível para que não seja perdida nenhuma informação importante.

Por ser uma espécie de conversa entre pessoas em um mesmo espaço, é melhor que se sentem em círculos, assim possibilita a visão dos componentes do grupo em uma mesa que comporte a todos, facilitando a mediação e interação. Incentivar a participação é essencial, para isso providenciar lanches com comidas e bebidas faz com que o ambiente fique mais informal, demonstrando a importância da participação no processo e também auxilia de forma que fome e sede não tornem a discussão cansativa e desgastante.

Para o bom funcionamento, algumas regras devem ser pré-determinadas durante a preparação do GF, pois ajudam na organização da discussão em si e na posterior análise dos dados obtidos. Gatti (2005), afirma que na realização de grupos focais, alguns pontos devem ser considerados como regras, aos quais também atentamos, tais como: cada participante, a seu tempo, precisa respeitar a individualidade de cada pessoa e não repetir a mesma resposta do outro; falar uma pessoa de cada vez; não criticar a resposta do outro, respeitando-lhe o

ponto de vista sem fazer interferências; oportunizar a todos o mesmo tempo para falar; participar com fidedignidade de todo o processo, uma vez que aceitou fazer parte dessa etapa e, por fim, não expor as opiniões que ouviu das outras pessoas fora do ambiente de discussão do GF.

De acordo com essas orientações, para a realização do GF com cada grupo identificado neste estudo, contamos com a participação de um moderador e de um relator. Para moderadora, convidamos uma profissional experiente na área da EE e no AEE, por entender que facilitaria o processo de mediação e por não fazer parte do quadro de docentes da instituição, não haveria envolvimento pessoal e profissional com os participantes do GF.

Assim,

O moderador do Grupo Focal deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, porém precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em função das discussões. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas (GATTI, 2005, p.35).

Ainda segundo a mesma autora, a outra figura faz os registros de toda discussão; para tanto, assumimos essa função, por sabermos quais os principais pontos que seriam importantes observar e fazer os registros.

Ao pesquisar a melhor maneira para obter o máximo de proveito das discussões, encontramos uma alternativa muito utilizada por Gatti (2005), que são as gravações em áudio; mas, por se tratar de um número grande de informações que são narradas, foi importante também a utilização de filmagem, para não perder nenhuma ação, reações, autorias de pensamentos, sentimentos de alegria ou de frustrações e qualquer outra forma de demonstração de respostas relacionadas aos objetivos da pesquisa. Vale ressaltar que obtivemos a autorização prévia dos participantes, com a garantia de que as imagens não seriam publicadas, somente as transcrições das falas seriam utilizadas na análise dos dados coletados.

A partir do objetivo da pesquisa, bem como as questões problematizadoras, foi desenvolvido um roteiro de organização (ANEXO B) e um guia de discussão para realização dos GFs (APÊNDICES A e B). As questões contemplaram o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE; as possibilidades, obstáculos enfrentados e os resultados obtidos. É importante ressaltar que esse guia serviu apenas para nortear a discussão, com possibilidades

para introduzir novos questionamentos pertinentes ao debate que os participantes colocavam em cena. Os participantes assinaram um Termo de Consentimento livre e esclarecido de acordo com as orientações do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (ANEXO A). Todo o material foi transcrito por um profissional especializado para a melhor obtenção das informações.

De acordo com I-TECH (2008), a realização do GF compreendeu quatro etapas que foram organizadas da seguinte forma:

1. Na *Introdução* (aproximadamente dez minutos) – o facilitador apresentou a visão geral e os objetivos da discussão. Os participantes apresentaram-se. Para tanto, realizamos uma dinâmica de descontração, ‘quebrando o gelo’ da situação, pois algumas pessoas do grupo não se conheciam.
2. Na *Etapa da Construção do Entendimento* (aproximadamente dez minutos) – Para iniciar a discussão e a relação entre o grupo, o facilitador fez perguntas simples aos participantes, tais como se tinham alguma dúvida sobre a temática a ser discutida ou sobre a dinâmica do GF; se algum professor gostaria de fazer uma observação ou questionamento ao facilitador ou a outro professor.
3. Na *Discussão Profunda* (60 – 90 minutos) – o facilitador fez perguntas relacionadas ao objetivo principal do grupo focal, incentivando a discussão para revelar os pensamentos e opiniões dos participantes. Nessa etapa, foram recolhidas as informações mais importantes de acordo com os objetivos da pesquisa.
4. Na *Conclusão* (aproximadamente dez minutos) – o facilitador resumiu as informações e conclusões discutidas para os participantes as esclarecerem e confirmarem. O facilitador respondeu algumas perguntas e encerrando agradeceu aos participantes.

Os dados obtidos por meio do GF foram articulados aos dados desvendados pelas entrevistas semiestruturadas, outro instrumento utilizado no processo de coleta de dados, conforme descrição que se segue.

1.3.2 Entrevista Semiestruturada

A entrevista é “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109).

Na realização deste estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada, a fim de obter dos participantes as informações importantes para responder ao problema. Nessa perspectiva, “[...] essa entrevista envolve uma relação pessoal entre pesquisador e sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos relevantes” (MOROZ, 2006, p.79). Com a realização desse tipo de entrevista, Lakatos e Marconi (1991) afirmam que é possível observar atitudes e condutas, avaliar o que o entrevistado diz e registrar, inclusive, os gestos e expressões faciais, de forma a obter informações mais concisas.

Utilizamos essa importante ferramenta para coletar e organizar as informações referentes ao ensino da leitura e da escrita das crianças da EE, por considerá-la como uma técnica que permite “[...] recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira pela qual os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Sendo assim, entrevistamos uma pedagoga e a coordenadora pedagógica; a primeira acompanha professores da sala regular (primeiro ao quinto anos) do Ensino Fundamental e a outra acompanha os professores do AEE. Na seleção dessas profissionais para a entrevista, consideramos alguns critérios, tais como: (a) tempo de serviço na escola; (b) ter experiência com alunos da EE; (c) ser pedagoga das séries iniciais do Ensino Fundamental e ser coordenadora pedagógica do AEE.

Adotamos o primeiro critério, por acreditarmos que o tempo de experiência maior confere uma visão mais ampla e específica do universo da instituição, principalmente no que tange às questões da leitura e da escrita dos alunos da EE. Profissionais com pouco tempo de serviço poderiam não conhecer toda a realidade escolar que estávamos pesquisando. O segundo critério decorrente da atuação das profissionais junto aos alunos da EE foi adotado, por tratar-se do público-alvo da nossa investigação. Já a escolha da pedagoga e da coordenadora pedagógica do AEE foi devida à necessidade de conhecer a atuação delas em todo o processo de ensino da leitura e da escrita envolvendo os alunos da EE.

Para realização da entrevista, elaboramos um roteiro de questões, também conhecido como *guião* de entrevista, o que não nos limitou, mas permitiu uma relativa flexibilidade durante a realização. Segundo a I-TECH (2008), a construção do *guião* deve ser realizada com antecedência e deve conter um texto inicial que apresente a entrevista e os seus objetivos, é constituído por um conjunto (estruturado ou não) de questões abertas (resposta livre), semiabertas (parte da resposta fixa e outra livre) ou fechadas (resposta fixa); pode conter também anotações que auxiliem a condução da entrevista, (tempo previsível de resposta,

palavras-chave de resposta, questões para aprofundamento), entre outras. Os roteiros de entrevistas continham questões que buscavam compreender o papel das pedagogas no desenvolvimento de ações e práticas de ensino da leitura e da escrita de alunos da EE (APÊNDICES C e D). Além do roteiro de entrevista, foi apresentado um questionário de identificação, com o objetivo de levantar dados sobre o perfil das entrevistadas (APÊNDICE E).

As entrevistas foram realizadas nas salas das pedagogas, com duração média de 60 minutos cada uma; houve uma boa receptividade às questões propostas, com respostas pontuais e objetivas. Essas profissionais nos revelaram fatos importantes concernentes à atuação com os alunos da EE. Diante das falas e dados significativos, conhecemos novos fatos por meio do instrumento de análise documental, que descrevemos na próxima seção.

1.3.3 Análise documental

Carmo e Ferreira (1998) definem a Análise Documental - AD como um procedimento que envolve a escolha, o tratamento e a interpretação de informações existentes em documentos escritos, em áudios ou em vídeos, com o objetivo de obter dados que possam dar sentido a algo que se investiga. No processo de análise, o investigador recolhe informações de trabalhos anteriores, acrescenta valores e publica à comunidade científica para que outros possam utilizar os dados encontrados. Referimo-nos, portanto, à ideia de estudar o que já foi produzido sobre um determinado assunto para então, “[...] introduzir algum valor acrescido à produção científica, sem correr o risco de estudar o que já está estudado, tomando como original o que já outros descobriram” (CARMO; FERREIRA, 1998, p.59).

A AD, segundo, “consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica” (SOUZA; KANTORSKI; LUÍS, 2011, p. 223). Entendemos por documento os registros e/ou anotações de informações para posterior compreensão de fatos que poderão ser pesquisados no futuro por outras gerações.

Para Vickery (1970), essa técnica responde a três necessidades informativas dos pesquisadores que a utilizam: a primeira diz respeito ao conhecimento do que os outros investigadores realizaram ou não sobre uma determinada área/assunto; a segunda pretende conhecer os segmentos específicos de informação de um documento em especial; e a terceira necessidade, a de compreender a totalidade de informação relevante que existe sobre um determinado tema.

Ao analisar documentos é necessário dar credibilidade a eles, mas, ao mesmo tempo, questionar o que dizem dentro do contexto social e histórico que foram construídos. Contudo,

É impossível transformar um documento, é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Dessa forma, é fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise (SILVA, 2010, p.8).

Para a realização desta pesquisa, escolhemos analisar dois documentos que registram informações pertinentes ao nosso estudo: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e a pasta de registros dos alunos.

Pela análise do PPP da escola, foi possível conhecer as particularidades da instituição; todo o histórico, desde a criação e inauguração do estabelecimento de ensino, quantitativo de alunos, currículo, filosofia político-pedagógica, quadro de funcionários e outros pontos pertinentes ao desenvolvimento das atividades da escola.

Encontramos no PPP pontos relevantes ao nosso estudo, mas, faltava observar características específicas dos alunos da EE, então fomos em busca de outros dados que favorecessem nossa pesquisa. Consultamos os registros de atendimentos em uma pasta específica e individual, com a devida autorização dos professores responsáveis. Cada aluno possui uma pasta constando: Laudo Médico ou Relatório pedagógico, Ficha de Identificação, Anamnese, Plano de Desenvolvimento Individual – PDI (Plano individual para o aluno), Ficha Queixa (preenchida pelo professor regente ao observar a possibilidade de o aluno ser público-alvo da EE) e Avaliação Diagnóstica. A documentação é preenchida pelos profissionais do AEE com a participação da família e dos professores do ensino regular.

Após a descrição dos documentos, abordamos a seguir um dos instrumentos psicopedagógicos denominado *análise do material escolar*, por meio da qual observamos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da EE.

1.3.4 Instrumento psicopedagógico

1.3.4.1 Análise do material escolar

Na perspectiva psicopedagógica, a análise do material escolar de um aluno pode despontar muito sobre suas características de aprendente. Por conseguinte,

(...) o material escolar pode revelar muito sobre o indivíduo: se ele é organizado e cuidadoso com o material; se os cadernos estão completos; o tipo de letra; se há marcas do acompanhamento do professor e/ou dos pais; se são feitos outros tipos de registros, como desenhos, músicas, anotações pessoais. É importante saber se o material é utilizado somente durante as aulas ou se são consultados em outros momentos. Que tipo de vínculo estabelece com o material; se empresta para o colega; se tem receio de mostrar; se busca a análise do professor ou se tenta evitar (MIRANDA, 2013, p.29).

Para a presente pesquisa, o intuito foi observar como se desenvolviam e quais eram as atividades relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, se existia algum tipo de adequação do conteúdo de acordo com a necessidade dos alunos da EE; analisar também algum indício do envolvimento ou não dos pais com as atividades realizadas por seus filhos (as); entre outros aspectos. No instrumento elaborado por nós para o registro dos dados observados na vista do material dos alunos (APÊNDICE F), consideramos, além desses aspectos, um campo descrito como observação, para analisarmos se a criança realizava algum registro escrito; como era esse registro; se havia trocas, omissões ou qualquer outro aspecto da escrita e, ainda, se havia cuidado com o material.

Adotamos como critério para escolha dos cadernos que seriam analisados, os alunos cujo professor participou do grupo focal, o que favoreceu uma correlação entre os diálogos do GF dos professores e a análise do material dos alunos. O quantitativo participante da análise do material foi de dez alunos, o que corresponde a, aproximadamente, 20% do número total dos alunos atendidos na EE.

A partir das informações coletadas nos diálogos propostos no GF, somadas às análises dos documentos selecionados e à observação dos materiais dos alunos, pudemos realizar a triangulação dos dados obtidos para responder às questões do nosso estudo.

1.4 Análise de dados

Para análise de dados nos respaldamos nos pressupostos de Bardin (1995), realizando análise de conteúdo dos dados obtidos no decorrer do processo de investigação. Após leituras, releituras e organização das informações e com base nos objetivos e problematização da pesquisa foram definidas as categorias de análise, as quais estão apresentadas no capítulo 3, juntamente com a especificação dos pressupostos metodológicos que direcionaram a análise.

Após abordar a metodologia de pesquisa; a delimitação do campo empírico; os participantes; os procedimentos de coleta de dados, os instrumentos utilizados e como se deu as análises dos dados, no próximo capítulo, apresentamos o referencial teórico que respaldou nossas análises.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Apesar de os estudos sobre a EE serem cada vez mais frequentes, o ensino da leitura e a escrita para alunos da EE necessita de novos olhares e ponderações. Sendo assim, neste capítulo, organizado em três seções, foi abordado o percurso e a História da EE no Brasil (primeira seção), bem como o Ensino da Leitura e da escrita na EE (segunda seção). Por conseguinte, ressalta-se a Psicopedagogia como campo para auxiliar o processo de ensino da leitura e da escrita dos alunos da EE (terceira seção).

2.1 O movimento histórico da EE no Brasil

O progresso dos atendimentos da EE caminhou a passos largos, a partir de uma etapa inicial em que a negligência e a exclusão social das pessoas com deficiência puderam ser observadas no Brasil até o início da década de 1950 (MENDES, 1994). Na época, não havia muitos estudos relacionados às deficiências, talvez por existir pouca oferta de atendimento educacional para essas pessoas, consequentemente, os conhecimentos teóricos acerca das deficiências ficavam restritos aos meios acadêmicos e a preocupação em oferecer algum atendimento a essa população era quase nenhuma.

Em meados da década de 1950², começou, no País, um impulso aos atendimentos educacionais, mas ainda com uma característica exclusivamente assistencial, com o intuito de propiciar o bem-estar da pessoa com deficiência, com prevalência das perspectivas médicas e psicológicas.

Posteriormente, esses atendimentos educacionais chegaram às classes especiais em escolas públicas e em escolas especiais comunitárias; e em seguida, estendeu-se às escolas públicas regulares, com a integração das pessoas da EE que eram os alunos do ensino comum e precisavam adequar-se às estruturas e condições que a escola lhes proporcionava. Em outras palavras, a pessoa com deficiência devia tornar-se capaz de inserir-se no contexto social e educacional, sem que a instituição lhe prestasse o atendimento ou fizesse adequações em termos de modificações atitudinais, de espaços físicos, de objetos/materiais e de práticas

² Para os interessados sobre a temática leia-se MAZOTTA (2001); SILVA (2010).

socioculturais; atualmente vivenciamos os entraves da inclusão, em grandes embates com a perspectiva de inclusão total dos alunos nas salas de aula do ensino regular.

Mazzotta (2001) afirma que os primeiros movimentos pelo atendimento às pessoas com deficiência iniciaram-se, principalmente, na Europa e se caracterizavam como medidas educacionais, sociais, terapêuticas e assistenciais. Essas medidas chegaram aos Estados Unidos, ao Canadá e, posteriormente, ao Brasil. “No Brasil, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, os princípios liberais começaram a influenciar no surgimento da EE” (SILVA, 2010, p. 17).

Surgiram, então, no nosso País, dois modelos muito importantes de Instituições, que, durante muitas décadas, ficaram com a responsabilidade de ofertar Educação a essas pessoas. O primeiro, denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos, foi fundado em 1854 sendo que no ano de 1891, passou a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC). O outro modelo de instituição, denominada de Imperial Instituto dos Meninos Surdos foi criada em 1856, hoje com o nome de Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES.

Ambas as instituições foram fundadas no reinado de Dom Pedro II. Com o início dos trabalhos em Instituições como essas, além de outras, e também para atender as considerações da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1961, emergiu no Brasil a preocupação com a EE. Contudo não podemos esquecer-nos de mencionar que o período colonial marcou uma importante etapa para a EE no Brasil, pois, nesse período, tiveram início as Escolas Especiais, que foram fundamentais e responsáveis pelo progresso rumo à fase de inclusão em instituições de ensino comum, considerando as pesquisas que surgiram desse período.

As instituições especiais em todo o País tinham o interesse de atender às pessoas com deficiência, porém, ainda no viés segregacionista e assistencialista e para reabilitação, separando-as em ambientes específicos. Até os anos de 1960, prevaleceu o período de segregação. Quem apresentasse qualquer deficiência era impedido de frequentar a escola de ensino regular, o que inviabilizava sua socialização. O objetivo principal desses atendimentos não era educacional, prevalecendo a ideia de que as pessoas com deficiência não conseguiam aprender e não teriam a capacidade de alcançar níveis desejáveis em seu processo educativo.

Após os anos 1970, as práticas segregacionistas começaram a provocar inquietações e levaram à expansão da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Como exemplo, temos a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71) de 11 de agosto de

1971, que estabeleceu um sistema educacional com mais flexibilidade, criando condições favoráveis para o atendimento às diferenças individuais dos alunos. Essa lei menciona o atendimento especial a esse público e desencadeia novas discussões. A partir de então, uma mudança de perspectiva surgiu, com a elaboração e divulgação de um importante princípio chamado de “princípio de normalização”, que seria a base teórica do processo de integração.

Inicialmente, o princípio de normalização significava “[...] colocar ao alcance dos retardados mentais [*sic*]³ uns modos e umas condições de vida diários o mais parecidos possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (STEELNLANDT, 1991 *apud* CARVALHO, 1997, p. 45). Com o tempo, esse princípio foi estendido a todas as pessoas com deficiência, assim elas tinham o direito de vivenciar um padrão de vida comum/normal à cultura em que estavam inseridas e as oportunidades que eram oferecidas a qualquer cidadão também deveriam ser igualmente partilhadas, independente da deficiência.

Pelo exposto, o princípio de normalização sugere que a pessoa com deficiência tem condições de vida bem próximas às das pessoas consideradas comuns ou “normais”. Observamos que no Brasil, desde a década de 1960,

[...] nos primeiros documentos oficiais relacionados à EE, identificamos um discurso intensamente marcado pela filosofia da normalização e pela necessidade de estabelecer estratégias de integração no atendimento ao portador de deficiência. Essa ênfase na normalização dos serviços e na busca pela integração da pessoa com deficiência tem persistido, até hoje, tanto nos documentos oficiais como no planejamento do atendimento educacional oferecido a pessoa com deficiência. (DECHICHI; SILVA, 2012, p. 45).

Contudo, no Brasil esse princípio teve um significado diferente e foi considerado como justificativa para instalar as classes especiais destinadas às pessoas com deficiência nas escolas regulares no País. Destarte, com a intenção de instalar a integração escolar, a aplicação dos pressupostos da normalização no Brasil,

[...] parece ter produzido um sistema paralelo que, embora tenha ampliado o atendimento ao portador de deficiência, uma vez que propiciou a diversificação dos serviços e a suposta inserção de educandos com necessidades especiais na escola regular, ocasionou também um mecanismo mais sutil de discriminação e segregação socioeducacional (MENDES, 1994, p. 8).

³ Embora esta expressão (retardados mentais) nos cause repulsa na atualidade, era a denominação comumente dada às pessoas com deficiências. Hoje, só é usada em contextos altamente pejorativos e insultuosos. Por isso, usamos a sigla *sic*, um advérbio latino que, em Português, significa “assim”, “desse modo”, “desta forma” “exatamente assim” e “assim mesmo”. É utilizada para indicar ao leitor que mesmo sabendo que o texto original está errado, ou soa estranho, ele pode ser transcrito.

Para a autora, seria necessário levantar questionamentos acerca dos resultados que esse movimento provocou para a evolução e o desenvolvimento do atendimento educacional às pessoas com deficiência em nosso País.

O movimento de integração ganhou maior investimento no Brasil a partir da década de 1980, com o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. As instituições de atendimento e as escolas, sob uma nova perspectiva, iniciam o processo para receber as pessoas com deficiência de uma forma diferente (na teoria, a intenção era a de modificar os atendimentos de meramente assistenciais para um modelo de instituição educativa que uniria pessoas com e sem deficiência). No entanto, ainda não lhes eram proporcionadas possibilidades de compreender e de aprimorar suas potencialidades.

Nesse movimento “[...] a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é que têm de mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências” (REIS, 2013, p.80). Portanto, desenvolve um único modelo de ensino e cada um, à sua maneira deve enquadrar-se nele. O aluno tem o direito de estar dentro da instituição, mas permanece totalmente fora do contexto de aprendizagem. O período de integração passou também por muitas críticas até que se chegasse a um conceito que definisse como seria incluir a pessoa em um espaço de aprendizagem que permitisse realmente um avanço em seu percurso educacional.

No início dos anos 1990, ganha força o conceito de inclusão e a EE passou a ser vista de outra maneira. Voltou-se o olhar para o respeito às diferenças e para a importância do estímulo às habilidades e potencialidades como parte fundamental do processo de incluir. Entendeu-se, então, que não bastava inserir o sujeito em sala de aula, mas garantir a promoção de convívio social e a mediação ao seu desenvolvimento para a posterior conquista de novas aprendizagens.

A inclusão demanda outra maneira de compreender as pessoas, nova consciência e um sentimento de que todos precisam ser respeitados, inclusive em suas diferenças e especificidades. Essa afirmativa nos remete ao movimento que surgiu após a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, na Tailândia em 1990. Os países signatários, inclusive o Brasil, firmaram o compromisso de, a partir dessa década, promover políticas públicas para atender à minoria dos excluídos do sistema educacional (pobres, mulheres, pessoas com deficiência). O artigo 3º da Declaração, cujo título é “Universalizar o acesso à Educação e promover a equidade”, ratifica a importância dessa universalização e igualdade quando afirma que,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (BRASIL, 1990, p. 4).

Nesse período, compreendemos que a trajetória da EE no Brasil apresentou um marco importante no desenvolvimento de políticas públicas e pesquisas que movimentaram todo o País. Para oferecer suporte especialmente às pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca (1994) reafirmou a necessidade de os Estados assegurarem que a Educação de pessoas com deficiências fosse parte integrante do sistema educacional. Com esse princípio de que as crianças, jovens e adultos que possuem alguma deficiência devem ser inseridas no contexto da escola comum a declaração ainda assegura que,

[...] toda criança tem direito fundamental à Educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando Educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma Educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 1).

Ao longo do percurso, o paradigma da Educação Inclusiva⁴ ganhou força e o Brasil publicou a Política Nacional de EE (1994), que orientava as instituições de todo o País quanto à acessibilidade das pessoas com deficiência em escolas regulares. Para confirmar os princípios da Política Nacional o Brasil, por meio do Decreto nº 3.956/2001, confirmou a Declaração de Guatemala (1999) que afirmava:

[...] as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p. 9).

⁴ De acordo com o documento: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

O Decreto teve grande importância para a Educação Nacional, pois os principais objetivos eram eliminar as barreiras que impediam a escolarização das pessoas com deficiência. Sendo assim, houve uma evolução na EE e a demanda de matrículas em escolas regulares aumentou significativamente. Para efetivar a EE no Brasil, vários decretos, leis, portarias e resoluções foram instituídas, para garantir e atender a individualidade e a especificidade das deficiências quanto à acessibilidade⁵ atitudinal, arquitetônica, comunicacional, conceitual e metodológica.

Diante de todo esse movimento, vemos que o foco nas deficiências perdeu espaço e conceitos sobre a EE vêm tomando outras vertentes e suas implicações como suporte de mediação dos serviços educacionais tornam essa modalidade bem mais abrangente. Mazzota (2001) esclarece que a EE era entendida dessa forma,

[...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a Educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 2001 p.11).

Sendo assim, compreendemos que o serviço da EE trabalha articulado com o ensino comum, norteando e atendendo às necessidades e especificidades desses alunos e garantindo o acesso ao conhecimento curricular com equidade. Contudo, a EE no Brasil ainda é considerada como um serviço que atua de modo a atender às perspectivas e cobranças do ensino comum, embora o contexto escolar na atualidade tenha sido ressignificado para atender aos principais objetivos da EE descrito no Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 2º:

[...] garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p.1).

Em suma, o referido decreto, reafirma três grandes grupos de pessoas beneficiadas pela legislação que lhes garantia os direitos à EE, a saber: as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

⁵ Art. 2º, II [...] o termo acessibilidade deve ser entendido como condição para que a pessoas com deficiência [...] e altas habilidades utilizem, com segurança e autonomia, as vias, edificações e os espaços públicos e privados, mobiliário, equipamento e recursos tecnológicos, meio de transporte, sistemas e meios de comunicação e informação, bem como todos os materiais didáticos e pedagógicos inclusivos (RESOLUÇÃO CEE Nº 460, de 12 de dezembro de 2013, p. 1).

Nesse documento, o segundo grupo atendido pela EE era conhecido pela nomenclatura de Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD, e compreendia pessoas com Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett e o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação – TGDSOE. Com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, um guia de classificação diagnóstica, houve,

[...] fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um *continuum* único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (DSM-V, 2014).

O Transtorno do Espectro Autista – TEA então, no Art. 1º do Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 que regulamenta a Lei nº. 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, passa a ser considerado deficiência para mecanismo de benefício integrando, assim, o grupo das deficiências.

Consequentemente, atualmente, dois grupos estão inseridos na EE: As pessoas com deficiência e as pessoas com altas habilidades/superdotação. Para compreendê-los e conceituá-los, encontramos, para o primeiro grupo, como conceito de pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 6 de julho de 2015 em seu Art. 2º que afirma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

A referida Lei defende os direitos das pessoas com deficiência em suas especificidades: pessoas com deficiência visual, física, intelectual, múltiplas, pessoa com surdez, surdocegueira⁶ e TEA.

⁶ Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo. (LAGATI, 1995, p. 306).

No segundo grupo, temos as pessoas com altas habilidades e superdotação – AH/SD que conforme a Política Nacional de EE do Ministério da Educação / Secretaria de EE (1994) adota o conceito de Marland⁷, que define como pessoas – crianças e adultos com AH/SD as que apresentam desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Uma definição mais recente e usualmente aceita por vários autores sobre o que seja a pessoa com AH/SD é a de Renzulli, no seu Modelo dos Três Anéis, ou seja, seria o resultado da interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, que estão presentes em “certas pessoas, em certos momentos e sob certas circunstâncias” (RENZULLI; REIS, 1997, p. 8). Portanto, inferir conceitos sobre as AH/SD não é tão simples assim, trata-se de “[...] comportamentos dinâmicos, complexos, temporais e envolvem a interação entre as habilidades cognitivas, os traços de personalidade e o ambiente onde o indivíduo está inserido” (CHAGAS, 2007, p. 16).

A categorização dos grupos e definição das pessoas atendidas na EE tem como objetivo orientar os sistemas de ensino para ressignificar seu espaço e atender a característica de cada deficiência ou especificidade e habilidades no caso das AH/SD, bem como articular o serviço de Atendimento Educacional Especializado. Enfim, de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a EE e o AEE, tem-se assegurado o dever do Estado com a Educação das pessoas da EE mediante algumas diretrizes, entre elas:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de Ensino Fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva Educação;

⁷ Sidney P. Marland Jr. nos anos 1970, foi encarregado da educação nos Estados Unidos (U. S. School Chief) do presidente Nixon (1970-73) e foi responsável por apresentar um relatório aos congressistas americanos, em 1971, sobre crianças com altas habilidades, propondo uma série de características para classificá-las.

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de EE preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em EE. (BRASIL, 2011, p.1).

Nessa perspectiva, o Estado tem assumido a multiplicidade do contexto da escola e suas interfaces, como garantia do direito às diferenças e diversidades. Para atender ao público da EE de que trata o referido decreto, temos o serviço de apoio especializado, denominado de AEE, que possui o papel de minimizar os prejuízos causados pelas barreiras enfrentadas pelos alunos no contexto escolar. Para ratificar esse atendimento, o mesmo documento afirma que:

§ 1º [...] os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da EE, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011, p. 1-2).

Assim sendo, o AEE precisa ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL/MEC/CNE, 2009). Necessita ser desenvolvido em salas de recursos multifuncionais, por professores capacitados que façam o atendimento no turno inverso ao que o educando tem sua escolarização na sala regular, ou seja, se o aluno está matriculado na sala comum no turno da manhã, seu atendimento no AEE será realizado no período da tarde, facilitando o acesso ao currículo e oportunizando o suporte necessário para sua especificidade.

Sobre o profissional que atenderá os alunos no AEE, o Art. 12 descreve que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a EE” (BRASIL/MEC/CNE, 2009).

Contudo, o trabalho complementar e ou suplementar realizado pelos professores do AEE não substitui a escolarização e as funções realizadas pelo professor regente da sala de aula comum que tenha alunos com deficiência incluídos, como ficara entendido quando se lia o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN em seu § 2º

[...] o atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

É importante reafirmar que,

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola (ROPOLI, 2010, p.25).

A Sala de Recursos Multifuncionais - SRM é todo o conjunto de recursos pedagógicos que podem ser utilizados para as pessoas da EE no AEE. Portanto, o AEE acontece em uma sala específica para esse fim.

O Art.13º da Resolução Nº. 4, de 2009, do MEC/CNE, estabelece como diretrizes o acompanhamento do desenvolvimento do aluno no contexto da sala de aula comum, bem como sua trajetória acadêmica. Dessa maneira, é importante que os professores do AEE se articulem de forma a assessorar o professor da sala regular e o aluno.

Compreendemos que, para a Educação na perspectiva da inclusão escolar, o profissional da EE é um especialista que trabalha com todas as especificidades do aluno público da EE e não uma única área específica, ou seja, apenas alunos com cegueira, ou somente alunos com deficiência intelectual e assim por diante. Esse profissional precisa apresentar disponibilidade e habilidades para que em seu plano de AEE possa receber em pequenos grupos ou de forma individual todos os alunos encaminhados. Nesse sentido, o profissional do AEE tem as seguintes atribuições:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da EE;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL/MEC/CNE, 2009, p. 3).

Consequentemente, a dinâmica no contexto escolar é realizada entre o professor regente de sala de aula comum e o professor do AEE, que precisarão sempre estar em sintonia, informando acontecimentos do cotidiano, analisando o desenvolvimento acadêmico do aluno, entre outras observações. Assim, é possível realizar um trabalho efetivo em conjunto, oferecendo a possibilidade de que o aluno participe das atividades escolares.

O AEE é um serviço que articula e planeja as ações que farão parte do Plano de Desenvolvimento Individual - PDI de cada aluno atendido nas SRM, organizando estratégias diversificadas e utilizando recursos de acessibilidade, conforme descrito nas atribuições do profissional que atua no AEE. Para o MEC a implantação das SRM,

[...] nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da Educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da EE no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, elimina a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos alunos público-alvo da EE a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola. (BRASIL 2010, p.3).

Assim sendo, os atendimentos aos alunos da EE matriculados no AEE devem ser ofertados nas SRM e não podem ser considerados como ambientes segregadores, mas, de apoio, no sentido de estabelecer o acesso e a permanência do aluno com sua especificidade.

Em suma, o AEE/complementar na SRM destina-se a alunos com deficiência e os alunos com AH/SD tem garantido o AEE/suplementar.

A Resolução Nº 4 de 2009 do MEC/CNE, que estabelece as Diretrizes Operacionais do AEE, em seu artigo 7, menciona que os alunos com AH/SD terão enriquecimento curricular nas escolas públicas, nos Núcleos de Atividades em Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S e também em instituições de Ensino Superior e/ou institutos que atuem com pesquisas, artes, atividades esportivas e outras formas de saberes.

Programas de enriquecimento são formas possíveis de se disponibilizar a estes alunos um trabalho diferenciado e com recursos e estratégias específicas para atender a suas peculiaridades. Estes programas podem ser complementados com o trabalho do professor em sala de aula, realizando atividades curriculares que considerem estas especificidades. [...] a efetivação de programas de enriquecimento para o atendimento aos alunos com AH/SD é significativa para o desenvolvimento potencial destes, estimulando maneiras diferentes e elaboração do conhecimento e de resoluções de problemas. (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 12-13).

Sobre os programas de enriquecimento podemos afirmar que,

[...] o acesso a um tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do aluno com altas habilidades/superdotação, mas que garanta igualdade de oportunidades implica oferecer uma gama de possibilidades, dentro do que é viável em cada instituição, para que cada uma possa desenvolver plenamente seu potencial. O papel de programas específicos para esses indivíduos é o de suprir e complementar suas necessidades, possibilitando seu amplo desenvolvimento pessoal e criando oportunidades para que eles encontrem desafios compatíveis com suas habilidades. (SABATELLA; CUPERTINO, 2007, p. 69).

É necessário favorecer o potencial do aluno com AH/SD e aumentar a oferta dos programas de enriquecimento para realmente se falar em inclusão em um sistema de ensino de qualidade e eficiente.

Todavia, não importa se por Deficiência ou AH/SD, o comprometimento não deve ser entendido como fator inibidor da aprendizagem ou produtor de fracasso, mas, sim, desafiador, considerando que a criança poderá criar, por si só, estratégias para construir o conhecimento e buscar um caminho alternativo para seu desenvolvimento.

No momento histórico da atualidade em que vivemos, o cenário de estudos e pesquisas está voltado a compreender os resultados da Política Nacional de EE na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008). As dificuldades enfrentadas para efetivação do direito a Educação escolar às pessoas da EE são inúmeras e observamos uma crescente preocupação em

assegurar as condições necessárias para a universalização de um ensino de qualidade e com possibilidades efetivas de aprendizagem a todos os alunos.

A inclusão traz à mente as desigualdades sociais e culturais que persistem ainda hoje no Brasil e no mundo e são refletidas na escola, uma vez que ela assume não somente a sua responsabilidade, mas a de uma sociedade como um todo. Para ser realmente um lugar inclusivo, é preciso que se proponham práticas concretas que contemplem a sociedade em sua totalidade e não excluam ninguém, principalmente os que já trazem histórico de discriminação. Modelos que pretendem igualar os cidadãos tornam-se excludentes, quando partem do pressuposto de que todos são iguais, uniformizando a aprendizagem, a cultura e suas experiências. A inclusão desejada consiste em tratar todas as pessoas de acordo com suas especificidades, reconhecendo e valorizando as diferenças individuais.

De acordo com a pesquisa realizada por Albuquerque e Albuquerque (2015), alguns aspectos importantes devem ser observados quando se trata dos problemas enfrentados para a garantia do direito a Educação:

[...] dificuldades de acesso e permanência do aluno na escola; desenvolvimento insatisfatório de sua escolarização. Além disso, foram ressaltados diversos fatores, que impedem a efetivação do processo de Educação inclusiva, tais como: os recursos didáticos/pedagógicos existentes não atendem às necessidades dos alunos; a não efetivação das modificações curriculares, que são previstas pela atual legislação de ensino; e a ausência de recursos humanos devidamente especializados. [...] os professores e gestores adotam uma visão inatista, que condiciona o aluno a elementos das suas características físicas, emocionais e intelectuais. (ALBUQUERQUE; ALBUQUERQUE, 2015, p. 14).

Ainda de acordo com a referida pesquisa, o que se entende por EE a partir das práticas desenvolvidas pelos profissionais entrevistados está muito centrado no que o sujeito não é capaz de fazer. Portanto, eles findam por delegar a responsabilidade por suas práticas à falta de informações, de capacitações, de estruturas físicas e materiais.

Atualmente, para muitos professores, a formação de pessoas da EE tem instigado a procura por conhecimento acerca da especificidade do aluno, pois começam a perceber que o modelo que aprenderam na Academia não consegue atender a essas demandas; consequentemente, suas ações tornam-se excludentes, enquanto deveriam favorecer a inclusão.

Um equívoco recorrente ocorre, quando os educadores permanecem fazendo uma relação entre aprendizagem e grau de deficiência, ou seja, quanto mais severa for a

deficiência, mais incapaz de aprender a pessoa será. Então, um aluno com sério comprometimento motor, isto é, que não consegue fazer seus registros, não poderá aprender como o seu colega que não tem a mesma dificuldade. Essa concepção não condiz com a realidade, pois com o apoio adequado, em referência ao registro, e oportunizando os meios diferentes de aprender, as expectativas de aprendizado desse sujeito podem ser alcançadas.

Além disso, ressaltamos a observação nos testes de inteligência como métodos de avaliação da habilidade do aprendente, separando os que estão acima da média⁸ padrão, daqueles que não a atingiram. Nessa perspectiva, desconsidera-se o que a pessoa da EE traz, tais como suas experiências e conhecimentos disponíveis, uma vez que todos os sujeitos, seja da EE ou do ensino comum, têm suas potencialidades, independentemente de terem uma deficiência ou não. Qualquer alteração no curso da aprendizagem nos remete a pensar na relação entre o que é considerado normal ou patológico. Pensando o aprender como um processo, tudo o que estiver impedindo esse caminho pode ser fator contribuinte para a não aprendizagem.

Um dos autores que também vem contribuir para o entendimento dos paradigmas inclusivos é o psicólogo russo L. S. Vygotsky, pois suas ideias e pensamentos são muito difundidos e defendidos em pesquisas recentes sobre a EE. Os estudos do autor sobre a Educação de crianças com deficiência sugerem que aprender pode promover o desenvolvimento, sendo necessário, então, que o professor observe o sujeito como um todo, considerando o seu potencial; tudo o que a pessoa pode produzir, independente da não eficiência em algum aspecto.

Desde os anos de 1920, Vygotsky opôs-se à ideia de que o desenvolvimento da pessoa deficiente estivesse subjugado à sua deficiência. Preconizava que a criança com deficiência não é simplesmente um ser menos desenvolvido, se for comparado com qualquer outro da mesma faixa etária, mas seu desenvolvimento procede de outros modos. Segundo esse autor a base de tal pensamento é o fato de que todas as leis de desenvolvimento são iguais, seja para crianças com deficiência ou não. No entanto, em relação à aprendizagem, existem especificidades, uma vez que esse processo não ocorre de forma igualitária para todas. Algumas, por exemplo, aprendem com maior facilidade, cantando músicas, outras por meio de brincadeiras, brinquedos pedagógicos, entre outros.

⁸ Acima da média, significa dizer que o aluno foi submetido a um teste de inteligência e chegou-se à conclusão de que seu QI (quociente de inteligência) está acima dos padrões de normalidade, mais especificamente, seu nível está entre 110 e 119 em uma escala que se iguala ou ultrapassa 130, que é o nível de superdotação.

As crianças com alguma necessidade educacional específica aprendem de forma diferente, mas não se pode menosprezar seu potencial, elas perpassam os mesmos caminhos, com suas especificidades, algumas similaridades, tempos e meios próprios. A especificidade de cada um não pode ser considerada incapacidade, pois sempre existem possibilidades que ao serem trabalhadas da maneira correta produzem novos saberes que antes não se imaginava.

Com o olhar voltado para o aprender, Vygotsky (1998) aponta a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, pois essa relação conjunta contribui para a formação do homem. O autor explica o que vem a ser a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde existem dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial. O nível real é identificado como aquelas funções mentais da criança que foram estabelecidas durante certo tempo de desenvolvimento e que já estão constituídas. Por outro lado, o nível potencial é caracterizado como as funções mentais que as crianças apresentam com a mediação de alguém mais experiente. Portanto, ZDP é a distância entre o que o sujeito é capaz de fazer sozinho e o que é capaz de fazer com a ajuda de outras pessoas.

Para a criança da EE, a ZDP funciona da mesma forma, mas é necessário observar o tipo de mediação proporcionada, como, por exemplo, os materiais a serem utilizados, as atividades propostas e as intervenções dos educadores. A ZDP caracteriza o desenvolvimento mental que está em processo, ou seja, ainda não foi consolidado; exigindo a participação do outro. Portanto,

[...] as considerações de Vygotsky nos fazem perceber que o autor entendia que entre o conhecimento já adquirido e o que poderia ser assimilado pela criança num outro momento, com a ajuda de outros colegas mais capazes e/ou adulto, existia uma zona intermediária, que ele denominou de ZDP. Portanto, a aprendizagem acontece antes do desenvolvimento que, por sua vez, surge no momento em que novas aprendizagens são adquiridas, num processo contínuo de apropriação e superação de obstáculos de forma constante e dialética. (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p.54).

Nessa perspectiva, pensar nas salas de aula inclusivas é fazer uma reflexão sobre a produção do conhecimento e desenvolvimento, a importância da mediação e das relações interpessoais, sobre ambientes lúdicos e a afetividade no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que, depois de estruturado e organizado, o aprendizado resulte em desenvolvimento.

Para situar e contextualizar nosso objeto de estudo, abordaremos a seguir, o Ensino da leitura e da escrita na EE. Aprender a ler e a escrever é parte essencial no desenvolvimento humano, sendo necessário um trabalho sério e comprometido no que diz respeito ao ato de

ensinar às pessoas da EE, a fim de realmente incluí-las na sociedade em que vivem, em concordância com os paradigmas da Educação inclusiva.

2.2 O Ensino da Leitura e da escrita na EE

A Educação de crianças público-alvo da EE, mais especificamente o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, foi e ainda é tema de pesquisas, talvez pelo número crescente de matrículas nas escolas regulares e pelas lutas e direitos conquistados por esse público em todo o mundo.

A aprendizagem da leitura e escrita é um meio de inserção da pessoa que necessita de uma oportunidade para desenvolver todo o seu potencial. A alfabetização “[...] designa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da língua, transformando-os em sinais gráficos” (BATISTA, 2006, p. 16). Todavia, ler e escrever vão além da mera decodificação e codificação de sinais. Envolve todo o processo cognitivo de compreensão e de expressão da pessoa. Nesse sentido, distingue-se a mera alfabetização do letramento, que é o processo pela qual o aprendente, além de decodificar os sinais gráficos, compreende o que foi transmitido e é capaz de usar a leitura e a escrita em situações reais de vida social.

Nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, ler e escrever são duas competências primordiais a todo ser humano, sendo-lhes dedicada uma grande parcela de atenção nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vários autores abordam a referida temática com diferentes olhares, o que provoca significativas reflexões concernentes à prática. Abordar o ensino da Leitura e da escrita é falar em alfabetização. Soares (2003) afirma que alfabetizar-se é dominar o sistema de escrita da Língua Portuguesa, é compreender as relações entre grafemas e fonemas, por isso é um processo que exige métodos, um tratamento sistematizado e intencional para que a aprendizagem ocorra.

Compreender o ensino da leitura e da escrita nessa perspectiva implica definição de objetivos, de metas de aprendizagens e atitudes didáticas intencionais. A atividade chamada “leitura” em sala de aula não passa de “[...] atividade difícil e tortuosa de decifração de palavras” (KLEIMAN, 2008, p. 38). Vemos, com essa afirmação, que métodos que utilizam somente atividades de codificar e decodificar tornam-se inúteis, uma vez que desconsideram o processo em sua totalidade, apresentando as letras, frases e textos sem convidar o sujeito a uma prática reflexiva.

De maneira bem simplista, o termo alfabetização refere-se ao procedimento de aprender a ler e a escrever, e as referidas ações possibilitam a comunicação essencial para a interação com o mundo. Comumente, as práticas iniciais de ensino da leitura e da escrita consistem, em sua maioria, em técnicas que fazem a junção de sílabas simples, memorização de sons, decifração e cópia, tudo muito mecânico.

Na contramão desse procedimento, observamos que:

[...] a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo (FERREIRO, 1996, p.40).

As hipóteses infantis sobre a escrita são construídas desde muito cedo, quando os pais influenciam seus filhos na interação com a linguagem, seja ela escrita ou falada; os livrinhos infantis que são usados na banheira na hora do banho são ótimos exemplos que despertam a curiosidade dos pequenos, mesmo que não saibam o que há naquelas imagens coloridas e os pais tenham que mediar. Quanto mais experiências as crianças vivenciam, mais vão assumindo e construindo conhecimentos diversos acerca do mundo da leitura e da escrita. Sendo assim, a aprendizagem depende, entre outros aspectos, de mediação e de um ambiente propício.

De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), as práticas alfabetizadoras necessitam transformar os moldes antigos de ensinar a leitura e a escrita, que enfatizam apenas o ensino e a aprendizagem de unidades menores da língua, como letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas. Pensando assim, podemos colocar em prática novos moldes de ensino baseados nas relações com a produção de textos e a leitura, envolvendo um processo lúdico nas atividades que articulam os conhecimentos. Importante ressaltar também que:

Além disso, para o desenvolvimento do trabalho educativo, na alfabetização, é necessário ter como ponto de partida, para a sua organização, um conceito de alfabetização que abranja as diferentes dimensões desse processo que, por sua vez, devem ser tomadas como eixos norteadores do trabalho na sala de aula. Dessa forma, na sociedade atual, é importante pensar a alfabetização como uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras. Ela é concebida como prática social, porque é uma atividade que se desenvolve entre pessoas, em determinados espaços institucionais, em decorrência das necessidades geradas pela vida em sociedade que fazem uso da escrita para se comunicar, se relacionar com outras pessoas, se posicionar, questionar, concordar [...] (GONTIJO, 2008, p.198).

Para que o aprendizado da leitura e escrita seja produtivo, é necessário que se produza sentido nesse processo. Desse modo, é também um trabalho de produção de textos, considerando que o texto é lugar de encontro de experiências e de conhecimentos elaborados pelos leitores e escritores, devendo assim, ser incentivada a leitura desde o início da alfabetização.

Pesquisas (SOUZA, 1999; TORRES, 2007; CARVALHO, 1997) afirmam que o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita constitui uma das principais causas de repetência ou atraso escolar. De acordo com Souza (1999), existe uma desarmonia ou não correspondência entre o que a escola pretende ensinar e o nível a qual o aluno pertence. Assim, a reprovação significa uma “[...] ‘solução’ interna que o sistema escolar encontra para lidar com o problema da não aprendizagem ou da má qualidade de tal aprendizagem” (TORRES, 2007, p. 34). Por fim, Carvalho (1997) menciona que o fracasso escolar está intimamente ligado ao erro, ou seja:

Quando associamos erro e fracasso, como se fossem causa e consequência, por vezes nem se quer percebemos que, enquanto um termo – o erro – é um dado, algo objetivamente detectável, por vezes, até indiscutível, o outro - o fracasso – é fruto de uma interpretação desse dado, uma forma de o encararmos e não a consequência necessária do erro [...] a primeira coisa que devemos examinar é a própria noção de que erro é inequivocadamente um indício de fracasso. A segunda questão intrigante é que, curiosamente, o fracasso é sempre o fracasso do aluno (CARVALHO, 1997, p.12).

As crianças tendem a tomar para si todo o estigma de que não vão conseguir aprender, buscando recursos próprios para se adequarem ou se tornarem copistas, à medida que tentam imitar a escrita mesmo sem entenderem o que estão copiando, somente para não ficarem para trás.

No entanto, no ensino da língua escrita há grandes equívocos.

A escola geralmente, ineficiente para introduzir as crianças no mundo da língua escrita, é, contudo, extremamente eficiente para conseguir fazer com que assumam a culpa de seu próprio fracasso: um dos maiores danos que se pode fazer a uma criança é levá-la a perder a confiança em sua capacidade de pensar (FERREIRO, 1989, p. 73).

O ensino da leitura e da escrita não pode ser reduzido a uma simples técnica de reprodução pela qual o sujeito fica alheio à sua realidade, não produzindo seu próprio conhecimento. Dessa forma, a alfabetização deixa de ter sentido e torna os alunos alienados, sem consciência daquilo que são capazes de fazer, aumentando os índices de evasão e de repetência.

Em se tratando de alfabetização de crianças da EE, Figueiredo e Gomes (2005) citam alguns estudos que indicam que esses educandos passam por processos cognitivos semelhantes aos daqueles que correspondem aos padrões de “normalidade”, no que diz respeito à aprendizagem da leitura e escrita. Isso nos mostra que o aluno é capaz de aprender se lhe forem oferecidos meio e estratégia apropriados. O aprendizado acontece de forma flexível e não engessado; assim cada criança de maneira pessoal, vai construindo sua relação com a leitura e com a escrita. O processo cognitivo implicado na aprendizagem da leitura envolve as vias lexical e fonológica. A via lexical “[...] pressupõe emparelhar a palavra impressa com alguma representação interna, e a segunda, fonológica, pressupõe a mediação da própria linguagem oral para obter o significado” (SÁNCHEZ *apud* COLL *et al.*, 1995, p. 103). Portanto, podemos supor que a leitura de uma palavra qualquer não pode ocorrer somente a partir do reconhecimento imediato. Para esse autor,

[...] a criança não pode ler a palavra somente por via lexical, no entanto, o que a criança pode fazer é reconverter a palavra escrita [...] à sua modalidade oral [...] aplicando as regras que relacionam as letras aos fonemas, a via fonológica (SÁNCHEZ *apud* COLL *et al.*, 1995, p. 104).

Pensando nisso, o autor aponta que “[...] a leitura não é um processo exclusivamente perceptivo” (SÁNCHEZ *apud* COLL *et al.*, 1995, p. 105). Ele afirma que outros autores como (SMITH, 1978; GOODMAN, 1976) também pesquisaram o tema e assegura que “[...] a leitura é um processo mais psicolinguístico do que perceptivo; um processo de criação e confirmação de hipóteses, a partir do conhecimento prévio sobre a linguagem e o mundo [...]” (SÁNCHEZ *apud* COLL *et al.*, 1995, p. 105). Podemos entender, a partir desses apontamentos, que para aprender a ler há uma interação entre o que o leitor já conhece e o conhecimento encontrado no texto e conforme sugere Kato (1986), o professor não pode desconsiderar o conhecimento oral que a criança traz ao entrar na escola, que também é uma forma de aprendizado.

No ensino e aprendizagem das crianças da EE, é importante analisar o trabalho de base que foi realizado, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, cálculos matemáticos e aquelas que ainda precisam ser trabalhadas; se encontrada alguma defasagem nesse processo, o programa da escola precisa oferecer um ensino próprio para a construção de novas habilidades.

Quando há uma defasagem, as dificuldades que esses sujeitos enfrentam para aprender a ler e a escrever são grandes. A Educação precisa ser pensada quanto ao melhor procedimento para intervir de forma eficiente; nem o aluno, nem o professor podem ser

culpabilizados pela não aprendizagem, pois numerosos fatores podem contribuir para a recusa e/ou bloqueio do aprender. Uma intervenção pedagógica pontual é importante para que ocorra a alfabetização e o domínio da leitura e da escrita; por isso, a mediação entre ensinante e aprendente e suas experiências de aprendizagem é essencial nesse trajeto. Consideramos assim, componentes importantes para a construção do conhecimento: escola, professor, aluno e família.

O meio escolar abrange professores e alunos em um conjunto de metodologias e de práticas, como uma das partes dessa mediação. Contudo, compreendemos que não se tem obtido êxito em grande parte dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na EE, talvez pela inexistência de mediações pertinentes e,

[...] considerando as condições atuais da escola pública brasileira, podemos constatar que essa instituição não tem conseguido proporcionar aos seus alunos, tenham eles alguma condição especial ou não, um ambiente educacional estimulador que contribua para seu desenvolvimento global. Pelo contrário, com uma frequência alarmante, temos encontrado salas de aula superlotadas e mal equipadas, onde o objetivo do trabalho pedagógico restringe-se à mera transmissão de informações e reprodução de conhecimentos pré-determinados (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 57).

Novamente, não pretendemos apontar culpados, mas compreender onde há a necessidade de mudanças e como executá-las. Compartilhando esse modelo de ensino com tantos problemas, alguns professores como importante parte no processo de mediação, têm experimentado sentimentos de fracasso, por não executarem como gostariam tudo aquilo que aprenderam na Academia. Em contrapartida, aqueles que conseguem e têm oportunidade de mostrar o conhecimento que adquiriram em seus estudos, não o fazem por muitos motivos.

Nesse sentido, no contexto educacional, ainda nos dias de hoje, “[...] as professoras aprimoram-se no desenvolvimento de atividades cuja ênfase centra-se em exercícios de reprodução escrita sem sentido (cópia) e com um forte apelo à memorização mecânica” (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 57). Nas práticas pedagógicas atuais, os alunos do ensino regular e da EE ainda assumem o papel de meros expectadores, sendo considerados aptos a receber algumas poucas e novas informações e/ou serem atualizados nas que já foram apresentados.

O papel do aluno é limitar-se a executar prescrições que são fixadas por autoridades exteriores. Já o papel do professor é o de informar e de conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, escolhidos pela escola e/ou pela sociedade, nunca pelos sujeitos do processo. A relação professor-aluno é vertical, uma vez que o professor concentra todo o poder

de decisão e controle da situação em sala, exercendo o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. A relação predominante é dual professor-aluno (individual), visto que as interações, dentro da classe, consistem na justa posição dessas relações duais, nas quais as possibilidades de cooperação entre os pares são reduzidas, já que a maioria das tarefas desenvolvidas em sala exige participação individual dificultando assim, a interação dos alunos na condição de grupo (MIZUKAMI, 1986 *apud* FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 58).

Podemos observar que a relação de poder existente entre ensinante e aprendente é de dominação: quem ensina detém todo o conhecimento e “[...] desautoriza a capacidade cognoscente do outro e espera que ele apenas receba e ‘engula’ as informações sem questionar ou refletir a respeito delas” (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 58).

Por sua vez, a escola como um lugar com caráter social, assume um papel de propiciar o acesso ao conhecimento, teórico e prático ao aluno ao longo de sua vida. E favorecendo o acesso, permite a interação com deveres e regras de que se constitui a sociedade. A instituição escolar precisa ser um ambiente transformador, onde o diálogo entre seus pares favoreça o processo de internalização do conhecimento construído por meio das relações.

A escola detém, portanto, um importante papel social a cumprir em relação aos membros de uma sociedade. Além de ser um local onde o indivíduo tem acesso a um conjunto de informações científicas, históricas e culturais acumuladas pela humanidade, a escola também pode desempenhar o papel de formadora do cidadão pensante. Isto significa que não basta apenas fornecer as informações acadêmicas, mas que é necessário que o contexto escolar se constitua em um espaço de construção de novos conhecimentos, em que novas ideias surjam e promovam o debate e a reflexão entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mantendo-as cotidianamente. (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 55).

Por ser um espaço de interação, a escola se caracteriza por ser um ambiente dos contextos sociais mais importantes a que o aprendente terá acesso, atrás somente do contexto histórico social em que está inserido e no qual iniciou as etapas de seu desenvolvimento. Sendo assim, a adequação desse espaço, em sua estruturação e planejamento, contribui para o fomento dos aspectos basilares do desenvolvimento das crianças. O convívio no espaço educacional oferece ao aluno da EE experiências únicas, do ponto de vista da interação social, revela-lhes os papéis que assumirão conforme se forem constituindo como cidadãos. A partir de então, aprenderão sobre valores morais, éticos, regras, convívio em grupos distintos e, sobretudo, como viver diante as diversidades, compreendendo assim, o respeito ao outro. A maneira pela qual aprende e o conhecimento propriamente dito vão-se instituindo à medida que as relações sociais são estabelecidas,

Neste processo, vão desenvolvendo tantos esquemas de sobrevivência, quanto esquemas interpretativos da realidade onde estão inseridas. Estes esquemas, então, são resultantes das formas de interação. Assim, as interações, e aí a linguagem como interação, são constitutivas do conhecimento (SMOLKA, 1989, p. 46).

Para que a intervenção seja efetiva, é preciso também o apoio da família, que exerce um papel muito importante nesse contexto, pois vive as experiências juntamente com seus filhos e pode identificar os avanços e retrocessos em suas vidas, orientá-los sobre as especificidades de cada um e ser parceiros dos professores. A omissão da família desencadeia um grande problema, os pais que possuem filhos na EE, em sua expressiva maioria, delegam a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso dos filhos aos docentes e estes, por sua vez, respondem com algumas justificativas: “estas crianças não podem aprender porque não há ajuda familiar, falta de maturidade, suposta lesão cerebral mínima ou transtornos do tipo: psicomotora, na fonação, percepção, etc. (...)” (FERREIRO, 1989, p. 73).

Acreditamos que a importância não está em se procurar culpados, mas, sim, em firmar parcerias que busquem estratégias para ajudar as crianças a construir novas rotas de aprendizagem. Em suma, reafirmamos a relevância de todos os atores no processo de mediação do ensino e da aprendizagem para os alunos da EE: família, escola, professor e aluno; e justamente, por isso, compreendemos que alguns ajustes são necessários para contribuir com o sucesso no processo de ensino da leitura e da escrita.

As pesquisas realizadas nessa orientação consideram as múltiplas interações sociais com relação à escrita, por exemplo, as interações precoces com textos dentro da família ou na escola infantil, que permitem à criança participação em ‘práticas letradas’. Tais práticas consistem em atividades compartilhadas em que o adulto assume a função de a gente mediador entre o texto e a criança que ainda não é leitora nem escritora autônoma: ler contos em voz alta, falar acerca do impresso que há no ambiente, escrever listas de compras, marcar com o nome seus pertences, etc. (SOLÉ; TEBEROSKY, 2004, p. 317).

Imaginar o cenário da inclusão do aluno da EE no contexto educacional deste século implica considerar todos os aspectos envolvidos, como sociais, pedagógicos, psicológicos e biológicos e ao buscar um referencial teórico que embase as práticas de inclusão encontramos o autor Reuven Feurstein, psicólogo que fundamentou seus trabalhos a partir de suas experiências e forma de observar o mundo. Suas ideias baseavam-se nas crenças de que:

[...] b) Toda pessoa é suscetível de ser modificada com a ajuda de um mediador; a inteligência pode crescer, pode desenvolver-se; c) Pode-se modificar estruturalmente a pessoa através de uma experiência de aprendizagem mediada; d) Todo mediador deve acreditar na

modificabilidade das pessoas, contradizendo todo determinismo genético, pois não há nada no ser humano que esteja definitivamente fixado. e) Podemos elevar o potencial de aprendizagem; f) A mediação é o caminho imprescindível para a transmissão dos valores; g) Podemos ensinar a pensar por meio de uma metodologia que considera critérios e leis de aprendizagem: ensino da metacognição, busca de estratégias, planejamento do trabalho, alto nível de abstração, aplicação das aprendizagens à vida. (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 60).

Tais crenças correspondem também a EE, e o autor defende:

[...] capacidade de transformação pela aprendizagem, acreditando que os processos cognitivos superiores não têm limites para seu desenvolvimento e assim perpetuam em eterna evolução, mesmo quando se trata de crianças/jovens com diagnóstico de intelecto comprometido, ou que apresentem limitações físicas (sensoriais) na captação de informações do meio. Feurstein aponta ainda, que o desenvolvimento ocorre de maneira mais efetiva quando acontecem interações entre a pessoa e os objetos que o cercam e entre sua resposta e ela mesma, mediadas intencionalmente por outro ser humano (ZANATTA DA ROZ, 2002, *apud* FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 60).

Baseado nessas ideias, Feurstein desenvolve a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada – EAM, que consiste na característica da interação entre a pessoa e o meio em que está inserida, enfatizando que esse atributo sobrevém da interferência propositada de um ser humano que faz a mediação entre a observação e a apreciação dos estímulos para as pessoas (FEURSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994).

Nesse contexto, a mediação é um processo ativo que inclui a ação do mediador sob os estímulos, de forma a selecioná-los, acentuá-los, focalizá-los, estruturá-los, propiciando significados no tempo e no espaço para o mediado. Essa é uma atividade de construção cultural. Em geral, EAM prepara o indivíduo para extrair experiências de novas aprendizagens de forma a organizar uma estrutura de referência, o que é fundamental para o desenvolvimento do seu potencial cognitivo (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 63).

Ponderamos que a aprendizagem, em seu sentido amplo, ou no ensino da leitura e da escrita, antecede o desenvolvimento e, por meio do aprender, o homem evolui. Assim, quanto maiores forem as experiências e a qualidade delas, melhor será a capacidade do sujeito de se desenvolver, independente de apresentar uma condição especial de aprendizagem. Na prática a EAM é a “[...] maneira como o objeto de conhecimento é apresentado, problematizado e trabalhado pelo mediador (professor, colegas de classe, pai, mãe, irmão) com o mediado (criança, aluno) por meio de estímulos (objetos) [...]”. (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 67). É possível, dessa maneira, formar uma pessoa autônoma, capaz de produzir seu próprio conhecimento, independente de se estar na EE.

A mediação não é utilizada apenas para pessoas com deficiência mental ou algum dano que provoque esse tipo de déficit. A mediação defendida por Feurstein beneficia qualquer pessoa que queira melhorar sua forma de entender e agir no mundo que a cerca, tenha ela alguma deficiência ou não. Dessa forma, a utilização da mediação da aprendizagem como recurso para o trabalho junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, inseridos em salas de ensino regular, pode auxiliar, você professor, no trabalho pedagógico junto aos outros alunos da sua sala. (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 68).

Feurstein, em suas pesquisas, identificou alguns critérios ou parâmetros mediacionais que se devem apresentar nessa ação a fim de torná-la uma EAM orientando o mediador em seu exercício. Considerando tais critérios, três são apontados por Feurstein, Klein e Tannenbaum (1994) como cruciais ou indispensáveis em uma mediação realizada com propriedade, e outros nove que são avaliados como complementares. Os parâmetros de mediação organizam a atuação e essa organização apresenta alternativas para que o mediador obtenha o alvo de modificabilidade⁹ cognitiva estrutural do sujeito ao qual medeia. A seguir, temos os três principais parâmetros,

Intencionalidade e reciprocidade: constituem-se nas condições principais para a EAM. Inclui todas as tentativas do mediador para assegurar que a criança focalize a atenção em algo que o mediador quer lhe mostrar. Deve estar clara a indicação da intencionalidade do adulto para mediar e, também, a reciprocidade da criança, a qual é expressa através de suas respostas verbais ou não verbais ao comportamento do adulto [...].

Expansão ou transcendência: está presente quando a interação possibilita ao mediador ampliar a compreensão do mediado, através da explicação, da comparação, adicionando novas experiências além das necessárias para o momento que podem ser generalizadas em outras situações. Portanto, diversifica o sistema de necessidades do mediado.

Mediação do significado: Excitação (afetividade): poucas coisas no mundo têm significado intrínseco. Portanto, a mediação do significado ocorre quando o mediador mostra o significado e a finalidade de uma atividade, imprimindo-lhe valor e energia, de modo a se tornar relevante para o mediado. Assim, a mediação ocorre tanto ao nível cognitivo como, por exemplo, a comunicação de valores éticos e sociais (não roubar, não matar, etc.), quanto afetivo, que envolve a comunicação feita com energia e entusiasmo (a expressão de dor presente na perda de algo ou alguém querido). Vale acrescentar que a mediação do significado pode ser feita por meio de mímicas, expressões faciais, palavras e está ligada às formas culturais de expressão e de transmissão de valores e comportamentos. (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 61).

⁹ Termo específico da linguagem de Feurstein que significa mudança com alto grau de permanência e penetrabilidade, não permite regressão, pois pressupõe mudança no significado. A modificabilidade tem uma reação direta na estrutura do indivíduo (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 61).

Isto posto, vimos que, para o planejamento de uma prática de intervenção educacional com as crianças da EE, é necessária uma preparação prévia, da mesma forma que acontece nas aulas para os alunos do ensino comum. Preocupando-se em conhecer o aprendente e o que já aprendeu, com os objetivos de cada conteúdo, as atividades programadas para cada aula, indicam ao educando o significado desse aprendizado e o ajudam a ampliar os temas trabalhados.

Quando evidenciamos a necessidade do mediador de conhecer o seu aluno para poder, a partir do que ele já sabe, introduzir novas experiências, estávamos evidenciando também que o professor precisa conhecer o contexto que cerca esse aluno. Assim, é importante que o professor/mediador conheça a família desse aluno, os aspectos relevantes da própria deficiência, e informações provenientes de outros atendimentos que corroborem para o entendimento do contexto social e das redes de relacionamento desse aluno. Para o professor realizar essa mediação, é necessário que ele busque nas literaturas atuais (aquelas produzidas nos últimos cinco anos) subsídios para sua prática, escolhendo estudos que discorram sobre casos similares ou sobre formas de atuação junto à criança. A constante busca por informações leva o professor a manter-se atualizado em relação às novas pesquisas, às novas propostas de trabalho (FERREIRA; VECTORE; DECHICHI, 2012, p. 73).

Observamos que os conceitos de mediação e a teoria de Feuerstein vêm ao encontro dos pressupostos da Psicopedagogia, pois reafirmam que todas as pessoas podem aprender, observando-se o tempo e a dedicação que deverão ser dispensados a esse aprendente. Para evitar ações alfabetizadoras equivocadas, assim como o uso de rótulos e afirmações desnecessárias, é importante conhecer como a Psicopedagogia, como área de estudo e pesquisa pode contribuir de forma efetiva para compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita, também na EE.

2.3 A Psicopedagogia como campo para auxiliar o processo de ensino da leitura e da escrita aos alunos da EE

Para realização deste estudo optamos pelo viés psicopedagógico, tendo em vista sua dimensão integradora e totalizadora dos aspectos que constituem a aprendizagem e o sujeito aprendente. Nesse sentido, é uma área de grande relevância para a alfabetização, processo vital para qualquer aluno.

Consideramos, portanto, que,

[...] o objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos – bem como a influência de meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento (KIGUEL, 1991, p. 24).

O autor afirma também que “[...] historicamente a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e Psicologia, a partir das necessidades de atendimentos de crianças com *distúrbios de aprendizagem*, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional” (KIGUEL, 1991, p. 22).

Para Sisto *et al.* (1996), é uma área de estudos que trata da aprendizagem escolar, quer seja no curso normal ou nas dificuldades. Na vertente psicopedagógica “[...] a aprendizagem se produz pela interação do sujeito que aprende (mediado) e do sujeito que ensina (mediador), porém, quem aprende autoconstrói seu próprio conhecimento” (DIÁZ, 2011, p. 21).

O sujeito aprendente está diretamente relacionado com o sujeito ensinante; o aprender acontece na interação e o aprendente está entre o conhecer e o saber. Quando não destinada a devida seriedade a essa mediação nos processos de ensino e aprendizagem, lacunas no percurso podem perdurar por toda a vida acadêmica do aluno. Outro importante ponto a ser destacado é o quanto o professor deseja ensinar e o quanto o aluno deseja aprender, o que também pode influenciar no referido caminho. Portanto, a ação psicopedagógica tem um papel essencial ao trabalhar com os alunos e professores, observando a afinidade entre eles, o que os une ou o que os afasta, suas metodologias e meio de ensinar, incluindo o não aprender por parte do aluno e o não ensinar por parte dos professores.

[...] A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. A Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo. (RUBENSTEIN, apud SISTO *et al.*, 1996, p. 127).

Trata-se, desse modo, de buscar estratégias para compreender os fatores que estão diretamente ligados, ou não, com o ato de aprender. A respeito da aprendizagem de uma maneira geral,

[...] em uma visão interacionista a aprendizagem depende, entre outros aspectos, de estruturas elementares, isto é, as experiências (com o objeto de conhecimento e com outros sujeitos) são compreendidas conforme as estruturas pré-existentes, que, ao mesmo tempo em que possibilitam a assimilação, se revelam insuficientes para evitar um desequilíbrio, cuja superação (pela reequilibração) consiste em maior equilíbrio e conseqüentemente em desenvolvimento (MIRANDA, 2000, p. 52-53).

Assim, dada a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, torna-se imprescindível o desequilíbrio das estruturas já conhecidas para uma nova descoberta, também na aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da EE.

As questões da aprendizagem, bem como seus problemas podem ocorrer para qualquer pessoa e, por isso, a importância do enfoque psicopedagógico se mantém no que tange aos alunos da EE, pois a Psicopedagogia não classifica nem seleciona os sujeitos atendidos e contribui para assegurar direitos iguais, seja para crianças da EE ou não. A busca de áreas que auxiliem no processo de aprendizagem é fundamental para que nenhuma criança se sinta excluída, tendo como consequência a baixa autoestima por se considerar incapaz de aprender com os demais alunos.

O trabalho psicopedagógico auxilia o autoconhecimento, compreendendo as necessidades e possibilidades para aprender. Logo, pode ser uma forma de empoderar o aluno da EE, garantindo-lhe o direito de ser ele próprio o construtor do seu conhecimento, com o apoio do professor. Sendo assim, “[...] a escola, de acordo com essa premissa precisa rever sua postura, como também a de seus profissionais ofertando à criança com necessidades educacionais especiais o direito à Educação e o respeito por sua diversidade estudantil” (MITTLER, 2003, p.25).

A Psicopedagogia tem um papel essencial na EE, por proporcionar à criança desse contexto apoio em sua adaptação ao ambiente escolar, na orientação e na capacitação dos professores envolvidos, no diagnóstico das possíveis causas da não aprendizagem, na busca por estratégias metodológicas e intervenções específicas às demandas avaliadas, beneficiando toda a comunidade escolar — aluno, educadores e família.

As escolas atuais necessitam do olhar psicopedagógico, voltado para as relações sociais que são construídas e o conhecimento coletivo que é produzido nas instituições.

Refletir sobre a importância do trabalho do psicopedagogo no ambiente inclusivo é imprescindível, devido à necessidade do mesmo conduzir à criança com necessidades educacionais especiais a uma formação sociointeracionista entre o aprender e o compreender, isto é, possibilitá-la a um entendimento em vista daquilo que está sendo mais relevante naquele momento para ela, seja tal representado por meio de valores, sonhos ou fantasias, levando em consideração a comunidade que faz parte do convívio social deste ser. (BELISÁRIO JÚNIOR, 2010, p. 4).

Assim, o atendimento aos alunos da EE na vertente psicopedagógica tem conquistado espaço significativo dentro e fora das escolas regulares onde a Educação inclusiva é prioridade garantida por lei.

A esse aspecto, consideramos que,

[...] a Educação contemporânea prima pela diversidade humana, propondo o redirecionamento dos valores profissionais, contemplados por meio de uma prática pedagógica diferenciada ao privilegiar as subjetividades da criança com necessidades educacionais especiais. (CASTRO, 2009, p. 65).

Uma pessoa capacitada para lidar com essa heterogeneidade de sujeitos, de deficiências, de ambientes, não deixa de observar o ser em sua totalidade, favorecendo todo o processo, desde a avaliação das características trazidas até o momento da informação do diagnóstico, quando são relatados os resultados obtidos e os prognósticos a serem seguidos para intervenção.

Weiss (1999) considera que a atuação de vários profissionais das áreas da Educação, saúde e assistência social, engajados e estudando com empenho as dificuldades de aprendizagem permitirá maior propriedade em examinar os fatores que interferem no processo; os alunos da EE são favorecidos com a atuação de uma equipe multidisciplinar. Esse trabalho não pode e não deve ser solitário, pois não se trata de aplicação de testes ou de instrumentos em uma sessão isolada, mas de um conjunto de situações a serem propostas. As respostas obtidas culminam no estudo de tudo o que foi observado e, após essa etapa, é analisado pela equipe para que seja elaborado um plano de intervenção eficiente, que traga perspectivas de mudança para todo o contexto envolvendo família, escola e aluno.

O olhar psicopedagógico pode auxiliar as pessoas que não se sentem aptas para o aprender, ou que apresentam algum transtorno de aprendizagem ou qualquer outra necessidade específica. A partir disso, a reintegração do sujeito à aprendizagem e a vida escolar e social torna-se mais possível, restaurando sua relação afetiva consigo mesmo e com o outro, levando-o ao reconhecimento de suas potencialidades, limites e como agir diante deles, modificando o movimento do aprender de acordo com cada necessidade específica.

Fagali (2008) afirma que há várias formas de se intervir na Educação, as quais consideramos que podem contribuir também na EE, entre elas:

releitura e reelaboração no desenvolvimento das programações curriculares, centrando a atenção na articulação dos aspectos afetivos, cognitivos, conforme o desenvolvimento integrado da criança e adolescente;
análise mais detalhada dos conceitos, desenvolvendo atividades que ampliem as diferentes formas de trabalhar o conteúdo programático. Nesse processo busca-se uma integração dos interesses, raciocínio e informações de forma que o aluno atue operativamente nos diferentes

níveis de escolaridade. Complementa-se a esta prática, o treinamento e desenvolvimento de projetos junto dos profissionais; criações de materiais, textos e livros para o uso do próprio aluno, desenvolvendo o seu raciocínio, construindo o conhecimento, integrando afeto e cognição no diálogo com as informações (FAGALI, 2008, p. 11).

A partir das pontuações de Fagali (2008), vemos a importância da informação e da capacitação dos profissionais envolvidos e da instituição escolar e, quando falamos em aprendizagem, não podemos deixar de apontar que todos os agentes efetivos do ato de ensino/aprendizagem desempenham papéis fundamentais nesse processo.

Se a aprendizagem ocorre envolvendo contexto familiar, sociedade e escola, os problemas de aprendizagem, por exemplo, da leitura e da escrita, podem ser indícios de desajuste dos padrões familiares, sociais e de um processo educacional desarticulado do desenvolvimento humano. Diante disso, entender o que é e como trabalhar as dificuldades de aprendizagem torna-se cada vez mais urgente.

Consideramos, então, a existência de múltiplos fatores que podem interferir na aprendizagem, impedindo seu curso normal, como os aspectos orgânicos e psicológicos considerados internos à aprendizagem, que abrangem a cognição, a neurofisiologia, a genética e as emoções; e fatores externos ao aprendizado, relacionados aos contextos social, familiar, escolar, mais especificamente, aos aspectos socioculturais e econômicos, levando em consideração suas ações na sociedade, além de outros processos como metodologia e estrutura de ensino.

Para Porto (2009), as dificuldades de aprendizagem não são síndromes simples, nem decorrem apenas de uma única etiologia, trata-se de um conjunto de condições e de problemas heterogêneos e de uma diversidade de sintomas e de atributos que obviamente subentendem diversificadas e diferenciadas respostas clínico-educacionais.

Falar de aprendizagem ou do não aprender, na perspectiva psicopedagógica, remete também a estudos sobre a Inteligência e Plasticidade Cerebral, que demonstram que não há limites para o desenvolvimento humano. O que é considerado deficiência ou dificuldade pode ser um fato que foge dos padrões da normalidade. Mas se for encontrado o “[...] caminho para um estímulo certo, que, muitas vezes, passa pelo campo afetivo e emocional, pode-se superar o que hoje é chamado de deficiência e, efetivamente, considerar outras eficiências” (RELVAS, 2009, p. 49-50).

Essa autora define a neuroplasticidade como a denominação das capacidades adaptativas do Sistema Nervoso Central (SNC) — sua habilidade para modificar sua

organização estrutural própria e funcionamento. O desenvolvimento da plasticidade cerebral ocorre ao longo da vida e dele depende o processo de aprendizagem e a reabilitação das funções motoras e sensoriais. Sendo assim, a neuroplasticidade “[...] é a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos” (RELVAS 2010, p.33). Conforme a mesma autora,

A cada experiência do indivíduo, redes de neurônios são rearranjadas, outras tantas sinapses são reforçadas, e múltiplas possibilidades de respostas ao ambiente tornam-se possíveis. Assim, a atuação correta no estímulo da plasticidade é importante para desenvolver uma boa função motora/sensitiva do aprendente, buscando facilitar o processo de aprender no cotidiano escolar (RELVAS, 2009, p. 49-50).

Podemos afirmar, então, que há possibilidades de uma pessoa com alguma necessidade específica na EE compreender os conteúdos, independentemente de sua dificuldade, desde que utilizada a mediação adequada a sua modalidade de aprendizagem.

Para compreender a relação da plasticidade e aprendizagem, destaca-se que,

[...] a plasticidade é importante na aprendizagem, pois as áreas do cérebro que são destinadas à função específica podem assumir outras funções quando estas se mostram necessárias, além da interdisciplinaridade cerebral, quando o conhecimento de uma área é aproveitado em outra área. Como a aprendizagem se dá pela criação de novas memórias e pela ampliação das redes neurais que armazenam o que já foi trabalhado, por meio das aprendizagens de conceitos e das metodologias que irão formar ou ampliar estas memórias (RELVAS, 2010, p.35).

Como a plasticidade neural se refere à capacidade de modificação do cérebro, a relação entre a aprendizagem e a plasticidade neural é direta, uma vez que o processo de aprendizagem pressupõe mudanças no Sistema Nervoso Central.

Áreas como a memória e a emoção são tão importantes para o processo de aprendizagem, como a plasticidade neural. Portanto, “[...] todas as áreas cerebrais estão envolvidas no processo de aprendizagem, inclusive a emoção, ainda que nem todos tenham a mesma condição ou a mesma plasticidade” (RELVAS, 2010, p.35). O que acontece é que “[...] estes fatores irão variar de uma situação para outra” (RELVAS 2012, p. 47). A autora afirma ainda que “[...] a cada nova experiência do indivíduo, redes de neurônios são rearranjadas, outras tantas sinapses são reforçadas e várias possibilidades de respostas do ambiente tornam-se possíveis” (RELVAS, 2012, p. 212). Além da emoção vale ressaltar a relevância que a memória tem no processo de aprender; pois,

[...] ela é a base de todo saber da espécie humana desde o nascimento - os conhecimentos adquiridos com o processo de aprendizado são acionados pela memória. Ela é o registro de experiências e fatos vividos e observados, podendo ser resgatado quando se fizer necessário (RELVAS, 2012, p.231).

São vários os benefícios de se entender como a Psicopedagogia, a Neurociência e estudos sobre a plasticidade neuronal podem favorecer as pessoas da EE. Sobre isso, sabemos que,

Os métodos educacionais têm muito a aprender com a Neurociência, pois cada indivíduo processa informações do seu jeito e de acordo com suas necessidades. Assim, de posse de informações importantes como estas que as ciências têm nos dado sobre plasticidade cerebral, muito de nosso trabalho como educadores poderia ser repensado para que pudéssemos atingir melhor nossos alunos (RELVAS, 2012, p.50).

As dificuldades de aprendizagem podem ter relação com problemas no sistema nervoso central, mas não podemos afirmar que a não eficiência no percurso de aprender tenha sua origem somente no aspecto neurológico, que pode ter sido desencadeada por situações problemáticas no decorrer do processo, quer seja na escola, na família ou por doenças graves, então, é necessária uma avaliação dos múltiplos fatores e não unicamente das questões neurológicas.

Considerando as contribuições da Psicopedagogia para compreensão e intervenção no ensino, o que nos leva a repensar também a alfabetização de pessoas da EE, concordamos com Andrade (2001), quando afirma que a Psicopedagogia permite ao educador uma reflexão sobre sua prática como professor/mediador de pessoas com dificuldades, tanto de aprendizagem quanto de outras habilidades ligadas direta e indiretamente à escola.

[...] a contribuição da Psicopedagogia nesse processo nos dias de hoje tem sido destaque nas escolas em geral. Isso porque por meio dos estudos da Pedagogia juntamente com a psicologia o atendimento à criança com necessidade de atendimento especial se aperfeiçoou, visto que uma das preocupações dos educadores e de todos os envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem está centralizado no desenvolvimento cognitivo do aluno nas diversas modalidades de ensino (ANDRADE, 2001, p. 12).

A EE na perspectiva da Educação inclusiva, assim como o ensino regular enfrentam diariamente problemas por não valorizar as habilidades funcionais dos alunos, focalizando apenas no déficit e relacionam a deficiência como sendo o fator que restringe a aprendizagem. Ao trabalharem as diferenças de maneira inclusiva, os educadores certamente irão valorizar o ensinar, com vistas a auxiliar os educandos que necessitam de um atendimento mais qualitativo, e de oportunidades de inclusão ao meio que estão inseridos.

Reconhecemos que há falhas no processo de ensino e aprendizagem, em especial no campo da leitura e da escrita e a atuação do professor tem sido questionada, todavia, não basta apontar culpados dos fracassos encontrados nesse caminho, mas, sim, compreender tudo o que a Psicopedagogia atualmente nos pode ensinar. Ao se deparar com alunos que não são aprovados em provas e trabalhos aplicados em sala de aula, (na maioria das vezes, esses instrumentos de avaliação, mensuram quantitativamente e não avaliam o percurso), o professor tende a rotular sem considerar o procedimento de execução das atividades que ele mesmo preparou, uniformizando a prática avaliativa, o que coloca todos os alunos no mesmo patamar de igualdade.

Contudo, as escolas com seus gestores e pedagogos têm investido em alternativas que auxiliem as crianças com dificuldades no desenvolvimento acadêmico, como a preparação de professores que saibam lidar com as barreiras enfrentadas, visto que muitos desses profissionais consideram impossível essa missão, pois, além do aluno, o educador, no que diz respeito ao trabalho com as diferenças e heterogeneidade dos educandos, também apresenta dificuldades em aprender como lidar com essas especificidades, pois cada um, seja da EE ou não, é um ser único, passível de ter dificuldades de aprendizagem.

Diante disso, a ação psicopedagógica, com um olhar sobre os processos de aprendizagem, pode auxiliar o trabalho pedagógico por meio de sua intervenção, criar condições mais favoráveis para a construção do aprender, buscar conhecer e compreender os sistemas cognitivo e emocional das crianças, ressaltando os pontos de vista de quem ensina e de quem aprende, os elementos que interferem e impedem essa trajetória; assim, professor, família e o próprio aluno podem unir forças e buscar estratégias para a superação de qualquer situação de não aprendizagem que possa aparecer. Portanto, é necessário que se faça uma avaliação coerente com a realidade da criança desde muito cedo, no início do seu percurso de alfabetização, para que seja identificada alguma alteração em qualquer variante do processo. “Quando a criança sente que aprender é uma experiência excitante da qual se pode desfrutar, então isso se transformará em algo que nunca termina, durando toda a vida” (NAVARRO, 2005, p. 29-30).

Se o aluno não reconhece a importância daquilo que está sendo proposto, se não há o entendimento da natureza da atividade, a aprendizagem não se constitui. Sendo assim, a representação social da linguagem, seja ela falada ou escrita, precisa ser significativa para os alunos. Enfim, a Educação exige experiências concretas de ensino e aprendizagem, uma atividade dialógica em que seus atores (aluno e professor) são protagonistas de grandes cenas

com finais felizes, desde o princípio com a alfabetização até os futuros profissionais que serão formados nesse contexto.

A Educação, sob este ponto de vista, precisa ir ao encontro da história afetiva, cognitiva e social das crianças da EE, sem segregação/exclusão de gênero, de cultura e de composição biológica. Em resumo, o trabalho do psicopedagogo na EE é essencial, por contribuir, juntamente com uma equipe multidisciplinar, para a organização de um ambiente inclusivo e no atendimento a esses alunos com estudos específicos e atendimentos individualizados de acordo com suas necessidades e especificidades. No ensino da leitura e da escrita, pode propiciar aos professores e à escola orientações pontuais a respeito de possíveis propostas a serem desenvolvidas para se obter o êxito e o ponto culminante que é a aprendizagem. E às crianças podem propiciar uma nova oportunidade de enfrentar seus medos, dificuldades e a possibilidade de conhecer suas potencialidades e habilidades de forma a estimulá-las a irem à busca de novos conhecimentos e aprendizados.

Por fim, por meio do referencial teórico que sustenta este estudo, foi possível rever o movimento histórico da EE no Brasil, vimos que a trajetória dessa modalidade de ensino perpassou por quatro momentos importantes: exclusão, segregação, integração e inclusão. Pudemos concluir que houve êxito nesse percurso, que culminou com o paradigma da EE, que contribuiu para que as pessoas saíssem do anonimato. Revimos conceitos relevantes referentes à EE; abordamos a importância da mediação da escola, do professor e da família em se tratando do ensino da leitura e da escrita dos alunos da EE e também pudemos refletir sobre o seu processo de aprendizagem, considerando as contribuições da Psicopedagogia. Com o aporte do referencial teórico, temos a oportunidade de analisar os dados encontrados e refletir acerca dos aspectos relevantes do ensino da leitura e da escrita das crianças da EE.

Toda reflexão implica desconstrução de pensamentos pré-concebidos e os diálogos estabelecidos no processo de coleta dos dados nos possibilitaram uma ampla gama de aspectos a serem considerados, os quais veremos no capítulo a seguir com as análises dos dados.

CAPÍTULO III

ENSINAR A LER E A ESCREVER: CAMINHOS PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Compreender o olhar do outro sobre um determinado fato é um grande desafio para os pesquisadores. Diante disso, concebemos a importância da escolha correta dos instrumentos de coleta e de análise dos dados. Neste estudo, procuramos técnicas que respondessem aos nossos anseios e promovessem a ampliação das discussões acerca do ensino da leitura e da escrita para as crianças da EE, bem como sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização. Para tal, este capítulo apresenta as análises dos dados obtidos durante a pesquisa; a partir da transcrição do material coletado, foram estabelecidas categorias que respondessem às nossas questões problematizadoras.

Na intenção de compreender como é propiciado o ensino da leitura e da escrita aos alunos da EE e, a partir dessa compreensão, analisar criticamente as propostas da instituição, os dados foram obtidos por meio de dois Grupos Focais (um com professores da sala regular – primeiro ao quinto ano e o outro com professores do AEE), Análise Documental, Análise do Material Escolar e Entrevista Semiestruturada com a Coordenadora Pedagógica do AEE e com a Pedagoga da Sala Regular. Para a organização dos dados coletados junto aos participantes, baseamo-nos em estudos de Moroz e Gianfaldoni (2002); Bardin (1977; 2011); Franco (2008).

Para tratamento das informações coletadas compreendemos que:

É de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis. Tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar; um conjunto de informações sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da análise de dados, quando se tem a visão real dos resultados obtidos (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 73).

Com base nessa afirmação e com o respaldo dos pressupostos de Bardin (1977), a partir da Análise de Conteúdo (AC) das diferentes fontes que utilizamos para coleta dos dados, construímos nosso percurso de tratamento das informações obtidas. A análise de conteúdo “[...] é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente

diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15). Desse modo, pode ser aplicada às diversas ciências e campos de pesquisa. Para a mesma autora, a AC aparece:

[...] como um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Essa afirmação nos fez refletir sobre as interpretações das situações investigadas e nos permitiu fazer inferências a respeito dos diálogos e circunstâncias observadas. Sendo assim, “[...] o ponto de partida para AC é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). De tal modo, a AC é uma interpretação subjetiva, por parte do pesquisador, da leitura que tem dos dados e não é possível uma neutralidade nesse “olhar”, pois toda leitura constitui uma interpretação/compreensão.

Segundo Bardin (2011), uma AC não deixa de ser uma análise de significados dos dados constituídos e expressos, ao contrário, abrange um detalhamento objetivo, sistemático e quantitativo do teor extraído dos diálogos e sua respectiva interpretação.

Para melhor organização dos dados em nossa análise, utilizamos os critérios elencados por Bardin (2011): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na fase inicial, organizamos o material, selecionando os documentos e formulamos algumas hipóteses que a autora nomeia como “leitura flutuante”; e sobre essas suposições, ou seja, ideias ou declarações iniciais que tínhamos, poderiam ser comprovadas ou refutadas ao final da pesquisa.

No momento da exploração do material, conforme nos orienta a autora, codificamos os dados, processo pelo qual eles são compilados, transformados ordenadamente e colocados em unidades. Nessa etapa, escolhemos as unidades de registro, que podem ser um tema, uma palavra ou uma frase, ou seja, os recortes que utilizamos na pesquisa. Dessa forma, ao realizarmos a análise documental, das entrevistas e dos GFs, encontramos assuntos ou categorias que se assemelhavam. Adotamos os critérios de categorização apresentados por Bardin (2011), que define categoria como uma forma de pensar e refletir a realidade. Assim, consideramos categorias (classificação e agregação), a união de elementos que tinham características comuns. De maneira mais sucinta e com base na estrutura idealizada por Franco (2008), resumimos os passos que adotamos:

1. Fizemos a transcrição na íntegra das falas dos profissionais e realizamos uma leitura ‘flutuante’ a fim de conhecer o texto, admitindo emoções pertinentes, conhecimentos, experiências intrínsecas e expectativas;
2. Observando ‘os olhares e as falas’ dos sujeitos, encontramos referências e pontos norteadores para interpretar os dados, bem como para responder às questões problematizadoras do nosso estudo, que se resumiram em questionamentos sobre como se desenvolve a práxis pedagógica de professores da sala regular e da EE da escola-campo da pesquisa e o olhar da instituição sobre os alunos da EE, ambos relacionados ao ensino da leitura e da escrita.
3. Realizamos os agrupamentos, a partir da criação de categorias que contribuíram para a sistematização dos dados e permitiram a triangulação das falas dos entrevistados com os referenciais teóricos existentes sobre as temáticas relacionadas.
4. Sobre as categorias, vale a pena ressaltar que não foram criadas a princípio, mas surgiram conforme se foram revelando por meio das falas dos sujeitos da pesquisa, à medida que íamos realizando as transcrições das entrevistas e com base na problematização da pesquisa.

Por fim, na fase de interpretação dos dados, Bardin (2011) orienta o pesquisador a retornar ao referencial teórico, para embasar as análises e produzir sentido à interpretação, uma vez que o “olhar” do pesquisador, baseado em inferências, explicita o que está por trás da significação das palavras para apresentar, em suma, os discursos emitidos.

Procedemos à organização dos dados a partir de questões problematizadoras do nosso estudo, o que resultou em três categorias de análise. As orientações de Bardin (2011) nortearam nossa interpretação dos dados, indicando-nos a primeira categoria – **Os saberes e as práticas dos educadores/mediadores do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da EE**. Diante da importância de se compreender essa temática, essa categoria se desmembrou em cinco subcategorias: Concepções de Educação Especial; A concepção de alfabetização dos professores; O ensino da leitura e da escrita para as crianças da EE; O PPP da escola e o currículo; Avaliação.

Na segunda categoria, intitulada **Fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos da EE**, foi possível conhecer os que se referem ao ensino da leitura e da escrita, envolvendo alunos da EE, que constituíram três subcategorias de análise: A formação inicial e continuada dos professores; As condições e jornada de trabalho dos professores; Falta de acompanhamento familiar.

A terceira categoria, intitulada **O ensino da leitura e da escrita para alunos da EE: construindo possibilidades**, permitiu-nos compreender os resultados alcançados pela instituição no trabalho com os alunos da EE, relacionados à aprovação, à reprovação, à evasão e aos avanços processuais que a instituição tem obtido. Sabemos que algumas propostas pedagógicas estão contempladas nos currículos e respaldadas em legislações que legitimam o trabalho efetivo para esses alunos, contudo, temos observado que as políticas públicas ainda precisam ser repensadas, reelaboradas e aplicadas, bem como acompanhadas, a fim de se ter um trabalho eficiente e que traga resultados satisfatórios, principalmente no campo da alfabetização.

Na organização da análise dos dados, é importante lembrar que não fizemos correções nem intervenções nas expressões e interlocuções, assim decidimos apresentar, na íntegra, as falas dos participantes, para nos mantermos fidedignos aos discursos de cada um.

Voltamos ao capítulo da metodologia e lembramos que, para a identificação dos interlocutores da pesquisa, utilizamos letras iniciais para designar o grupo dos profissionais que participaram da pesquisa. Assim, empregamos a Letra Maiúscula **P**, para designar Professor, seguida do número a começar por 1 e das iniciais do espaço de atuação (**SR** – Sala Regular; **AEE** – Atendimento Educacional Especializado; **A** – Apoio). A função de Pedagoga foi designada como **P SR** (sala regular) e **CP AEE** (Coordenadora Pedagógica do AEE).

Nosso estudo procurou articular as formas de compreensão e de produção dos conhecimentos docentes à práxis pedagógica idealizada por eles no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da EE. Por meio dessa articulação, foi possível também compreender as diferentes concepções de alfabetização e de EE presentes nas práticas das interlocutoras da pesquisa, que podem contribuir para repensar e ressignificar sua condição docente. No intuito de alcançar tal propósito, fez-se necessário que retomássemos leituras sobre a temática da alfabetização, EE, bem como pesquisas no campo da Psicopedagogia, vertente que nos respalda e nos orienta a respeito das questões do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Após os esclarecimentos iniciais do capítulo, apresentamos a análise dos dados conforme as categorias mencionadas anteriormente.

3.1 Os saberes e as práticas dos educadores/mediadores do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da EE

Esta categoria objetivou descrever as relações entre os saberes e as práticas de ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE nos espaços da escola pública investigada. Ao retratar a realidade da instituição, apresentamos, a partir das falas, as concepções e organização desse ambiente educativo em que há práticas de alfabetização para alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

Os saberes e as práticas dos educadores/mediadores do processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da EE foram desvendados por meio das concepções de Educação Especial e de alfabetização, as formas de ensinar, tendo em vista o PPP e o currículo da escola; e ainda como compreendiam a relação teoria e prática. Esses aspectos da categoria não foram definidos *a priori*, mas identificados na leitura e na organização dos dados à luz dos objetivos e da problematização da pesquisa.

3.1.1 Concepções de Educação Especial

Ao iniciarmos o processo de análise, recordamos a dinâmica adotada para a abertura dos trabalhos com os GFs, que possibilitou aos entrevistados reflexões por meio da cantiga “Escravos de Jó”. Trata-se de uma brincadeira tradicional, que pode ser desenvolvida com adultos e crianças acima de três anos. Tem por objetivo estimular a atenção, a concentração, a cooperação, a coordenação motora, a linguagem, a memória e o ritmo. Os jogadores sentam em círculo, cada um com uma pedrinha ou outro objeto pequeno, que será passado de um integrante para o outro em uma coreografia de vai e vem, seguindo o ritmo da música “Escravos de Jó”:

*Escravos de Jó jogavam caxangá*¹⁰ (os jogadores vão passando as pedras um para o outro do lado direito, de forma que cada jogador fique sempre com uma pedrinha só).

Tira, (cada um levanta a pedra que está em suas mãos).

põe, (colocam a pedra de novo no chão).

deixa o Zé Pereira ficar (apontam com o dedo para a pedra no chão).

Guerreiros com guerreiros (voltam a passar a pedra para a direita).

¹⁰ A palavra caxangá entre outros significados é um sinônimo de gorro de marinheiros.

fazem zigue, (colocam a pedra na frente do jogador à direita, mas não soltam)

zigue, (colocam a pedra à frente do jogador à esquerda, mas não soltam)

zá! (colocam a pedra à frente do jogador à direita novamente) ¹¹

Essa dinâmica vem de uma brincadeira popular do mesmo nome; nesta pesquisa, seu uso teve o objetivo de “quebrar o gelo”, favorecer a interação entre o grupo, promover a integração entre os participantes, instigar o senso de responsabilidade, a visão do “todo”, a persistência e o trabalho em equipe. Assim, além de provocar momentos de descontração e relaxamento, permitiu um questionamento direcionado ao nosso estudo e que reflete alguns dos aspectos da EE.

Cada participante demonstrou que, além de saber ou não a brincadeira, compreendeu que as questões relacionadas ao tempo e ao fato de não ter entendido completamente os comandos podem influenciar positiva ou negativamente no caminho da aprendizagem. Da mesma forma, os alunos, sejam eles da EE ou não, são capazes de aprender, cada um de uma forma; são únicos, portanto, pensam e agem de maneira singular.

Para Fernández (2001b), cada sujeito tem seu modo de aprender e os elementos para estabelecer o seu próprio conhecimento. Na EE não é diferente: independente da especificidade ou da dificuldade em determinada área, uma habilidade pode ser trabalhada e estimulada para que a aprendizagem ocorra. Dessa forma, nossa intenção com essa dinâmica foi mostrar como as diferenças são presentes em nossas vidas e que nem por isso é proibido estarmos juntos.

Os conflitos ou dificuldades são inerentes ao aprender e ao fazer. Os participantes não apresentavam nenhuma deficiência, não eram público da EE, no entanto afirmaram sentir dificuldades em realizar a atividade, como vemos a seguir:

Eu fiquei perdida! (P1 SR);

Eu também fiquei perdida porque faço essa brincadeira de forma diferente! (P2 SR);

Eu fiquei confusa por não saber onde pegar a peça, de qual lado pegar [...] (P3 SR).

Eu fiquei preocupada demais de como eles iriam fazer e não preoquei comigo mesma, fiquei preocupada com os que estavam à minha esquerda e direita (P4 SR).

¹¹ Disponível em <<https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/15c522f9c6dfd3e9>>. Acesso em abril/2017.

Em seguida, a mediadora questionou sobre a sensação dos participantes, quando se depararam com a dificuldade em concluir a brincadeira, se consideraram haver alguma falha no processo e sobre esse aspecto concluíram que:

Falha não teve, eu só não sabia qual seria o procedimento! (P2 SR);

Não houve uma explicação de como seria a brincadeira [...] (P3 AEE);

[...] e quando tem falha, tudo dá errado, a sequência toda! (P3 SR).

As “falhas e erros” geralmente nos remetem à procura de culpados, sem considerar muitas vezes o processo e o que foi apreendido no percurso. Enfim, como essa cantiga poderia influenciar no modo de conceber a EE? Para responder a essa pergunta, a mediadora dos GFs fez um apontamento:

[...] então, transferindo isso para o nosso dia a dia, para o nosso cotidiano, nós vivemos isso na escola, na Educação Infantil, no 1º ano, no 2º ano, no 3º ano, no 5º ano, no 7º ano [...] isso é uma cadeia né? Escravos de Jó você pode trabalhar vários conteúdos de trabalho em equipe, trabalhar ritmos e estilos de aprendizagem, “porque eu jogo muito mais rápido e minha companheira joga mais lenta” (exemplo), então a gente pode tirar esses conceitos de Escravos de Jó e avaliar cada um; não é que você errou ou ela errou... é que cada um tem um tempo! Se a gente treinasse mais uma vez, mais uma vez, nós iríamos chegar em uma sintonia porque isso que é gostoso. Não é de imediato que a gente tem uma aprendizagem, a gente tem que construir. Quando a gente constrói a gente aprende! E é pelos erros que a gente vai observando que a gente aprende (MEDIADORA).

Após dialogar com os participantes sobre o que consideraram da atividade, alguns afirmaram que, “na vida real”, vivenciamos jogadas e brincadeiras que retratam nosso cotidiano e, quanto às questões concernentes ao tempo e aos estilos de aprendizagem de cada sujeito, não houve e geralmente não há erros, mas, sim, tempos diferentes para se desempenhar determinadas funções ou tarefas.

A participante P3 AEE pontuou, ainda, que sentiu falta de uma orientação mais específica e direta, que esclarecesse passo a passo a dinâmica. A mediadora explicou que o encaminhamento dado foi intencional, partindo do princípio de que os entrevistados conheciam a música. P3 AEE completou:

[...] e é isso que fazemos com os nossos alunos, o aluno chega e a gente dá um jogo pra ele para ver o que ele vai conseguir fazer, o que ele já sabe, por exemplo, o jogo da memória, você vai observar a vivência do aluno, a experiência dele que ele já trouxe, que ele já tem [...] (P3 AEE).

Essa professora demonstra ter uma preocupação em conhecer o aluno e saber de suas experiências e não oferecer uma orientação para uma atividade, sem procurar um sentido e um objetivo e, a partir disso, valorizar as vivências e compreender que fatores podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem na EE.

Após a dinâmica, com um ambiente mais intimista, procedemos aos questionamentos propriamente ditos dos GF's.

A EE, apesar de exaustivos estudos e reflexões, ainda está cercada de equívocos, de medos e de contradições com relação à conceituação, às especificidades desse público, ao campo de atuação, à formação dos profissionais sobre o AEE, entre outros aspectos. Conforme vimos anteriormente no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL/MEC, 2008), a EE caracteriza-se como uma modalidade de ensino transversal em todos os níveis, etapas e modalidades, sendo responsável pela organização de serviços, recursos e estratégias de acessibilidade, com a finalidade de suprimir as barreiras que possam dificultar o acesso à Educação.

Para os interlocutores, o questionamento sobre as concepções de EE provocou um momento de silêncio para uns, outros se olharam com receio de responder, enquanto outros se posicionaram:

A criança especial ela tem mais [...] ela requer cuidados diferentes, diversos, por exemplo: uma criança dita normal ela aprende de uma forma, você escreve no quadro o alfabeto, os números, as vogais e a criança especial além do professor escrever, ela precisa de ver [...] fazer associações para poder assimilar, aprender, eu vejo assim. Eu vejo que todos somos especiais, todos nós precisamos de recursos diferenciados e a criança especial ela requer mais recursos (P1 AEE).

[...] é uma criança que requer uma forma diferente de explicação, [...] essa criança vai precisar de outras formas, às vezes ela não consegue abstrair e a gente tem que partir pro concreto, a gente tem que partir pro lúdico pra atingir esse conhecimento [...] às vezes leva mais tempo e depende das respostas que ela vai te dando pra você dar continuidade no trabalho [...] (P3 AEE).

As crianças da EE exigem da gente um conhecimento específico [...]. Meu olhar tem que ser um olhar diferenciado, ela vai exigir de mim outros recursos, outras habilidades das quais talvez nem eu mesma tivesse conhecimento e nem prática, mas vai exigir de mim outro olhar sem dúvida (CP AEE).

Pra mim é aquele menino que não se encaixa no padrão que a gente tem: (aquele menino que vai aprender ler, reconhecer as vogais em tanto tempo, as palavras, as cores) [...] a gente percebe pelo jeito dela interagir, dela te

olhar, quando você pede pra ela dar um recado e ele não consegue [...] (P4 SR).

A criança que tem NEE é aquela que tem dificuldade de aprendizagem, na alfabetização então é evidente; e é assim, uma coisa ligada na outra, tudo o que elas falaram aqui: é o social que interfere é o cognitivo o principal, a questão do tempo da criança e da saúde (P SR).

As opiniões convergem, no sentido de os profissionais compreenderem que os alunos da EE necessitam de um “olhar” diferenciado em múltiplas questões, exigindo do educador um esforço para compreender “o quê e como fazer” para propiciar o ensino para esses alunos e também, o reconhecimento da importância de se buscar um saber específico exigido para cada especificidade e/ou necessidade, não devendo estender o mesmo ensino a todos.

Contudo, conceitualmente, sobre a EE, observamos que as falas estão relacionadas ao que “falta” no aprendente, ou seja, no que o aluno não consegue realizar, não havendo um aprofundamento das teorias que poderiam responder os motivos pelos quais não conseguem realizar tais atividades e até mesmo fornecer estratégias para atender as especificidades desse aluno com foco nas possibilidades, partindo do que ele é capaz de fazer, para posterior identificação das causas de suas dificuldades.

Segundo Minetto (2008), para se obter um bom resultado nas questões relacionadas ao aprendizado dos alunos da EE, o professor precisa conhecer suas peculiaridades, deve organizar seu trabalho com foco no potencial e habilidades e não nas suas dificuldades, sendo imprescindíveis estratégias diferenciadas para cada educando, o que, muitas vezes, não acontece nas práticas dos entrevistados da instituição. A partir de estratégias pedagógicas diferenciadas, o professor consegue identificar como e onde utilizar esse ou aquele meio de introduzir determinado conteúdo para que ocorra a aprendizagem.

Outro aspecto importante observado de acordo com a fala de P1 AEE, descrita anteriormente, é que o aluno aprende por associação, para, em seguida, assimilar e compreender o que foi ensinado; complementando, P3 AEE, afirma que a utilização do concreto, amparado pelo lúdico, produz efeitos muito positivos, uma vez que os alunos não conseguem abstrair determinados conceitos. A aprendizagem por associação, para alguns teóricos como Thorndike, Pavlov e Guthrie (*apud* MOREIRA, 2011), era compreendida como o resultado de conexões (associações) entre estímulos (impressões sensoriais) e respostas. Observamos que, nessa corrente behaviorista, foco da visão comportamentalista, a conduta observável e mensurável do sujeito e as respostas que ele emitia aos estímulos externos eram considerados mais importante. Dessa forma, ignoravam a cognição, ou seja, o ato de

conhecer; como o ser humano conhece o mundo. Na perspectiva da Filosofia cognitivista, a cognição compreende “[...] os processos mentais; as atribuições de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição” (MOREIRA, 2011, p. 15). Assim, estaria relacionada a como o sujeito conhece e constrói essa estrutura cognitiva.

Na EE, relacionar um determinado contexto a um objeto concreto pode favorecer o aprendizado, principalmente no processo de alfabetização, preservando e estimulando a estrutura cognitiva presente no aprendente. Após a relação de conteúdos, o aluno passa pelo processo de assimilação que diz respeito a uma parte do desenvolvimento e de adaptação do ser humano.

A assimilação para Piaget (1973) é o processo de integração cujo esquema é o resultante. É o movimento do percurso de adaptação pelo qual os elementos do ambiente se alteram para serem incorporados na estrutura do organismo (SORDI, 2009, p. 306).

Por meio da assimilação, as pessoas conseguem apreender e obter novas informações e acrescentá-las aos conceitos já existentes dentro de seu intelecto. Após essa assimilação, “a criação de novos esquemas ou a modificação dos antigos pelo indivíduo nos remete à acomodação, outra parte essencial no processo de aprendizagem” (PIAGET, 1973, p. 54).

Os estudos referentes a estilos e modalidades de aprendizagem¹² foram importantes para a compreensão dos aspectos relacionados à aquisição do saber. Outro ponto relevante no diálogo referente ao conceito de EE está ligado à questão de “enquadrar” o aluno em um “padrão”, como vimos na fala de P4 SR, novamente nos reportando aos princípios da normalização e de integração que perduraram em nosso país por, aproximadamente, trinta anos. Se cada sujeito tem uma forma específica de aprender, como esperar que um aluno aprenda no mesmo “padrão” que outro? Observamos que conceitos advindos do processo de integração ainda estão presentes em nossas escolas.

Independente da nomenclatura utilizada pelos profissionais, seja NEE ou EE, observamos que é notória a necessidade de uma atenção diferenciada ou mais específica a esses alunos, às metodologias, aos recursos, às estratégias e à formação de professores. A

¹² Estudos como de (FERNÁNDEZ, 2001; PAÍN, 1986; SORDI, 2009), nos revelam diferentes abordagens psicopedagógicas acerca do conceito de modalidade de aprendizagem, pois cada sujeito de forma particular demonstra como se relaciona com o objeto do conhecimento. Um dos conceitos sobre modalidade de aprendizagem diz respeito à constituição de uma determinada matriz, um molde, um esquema de operar utilizado nas várias situações de aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2001b).

partir das expressões faciais das professoras, assim que a pergunta foi disparada, pudemos constatar que a “dúvida pairava no ar”; olhares se cruzaram: O que significa ser aluno da EE?

RISOS – “Nossa, que difícil”!

Pelo nome, eu acho que são as dificuldades que a criança apresenta; mas eu tenho dificuldades de identificar, porque eu não tenho conhecimentos específicos de todas as necessidades especiais (deficiências) (P1 SR).

[...] primeira coisa, você nota que o aluno é diferente dos outros, você fala: tem alguma coisa diferente com esse aluno. Aí você começa a observar o menino, o que ele apresenta de diferente? Às vezes ele não fica quieto, ou ele não fala, ou fala demais, fica muito longe né, ou a gente pergunta assim, ah alguma coisa de raciocínio lógico, alguma coisa que todos da sala rapidamente ali, e ele... ele não consegue responder [...]. Às vezes é coisa de tempo mesmo, como, o que você fez ontem? Ou hoje? Tipo, o que você almoçou? O que você fez antes de chegar na escola? Ele tem que trazer a memória, e, muitas vezes, não tem uma resposta... é por aí. (P2 SR).

[...] é aquele aluno que a gente percebe que não está acompanhando o ritmo da maioria dos alunos [...] você vai observando que alguns vão ficando para trás por mais que você se esforce [...]. É o aluno que não acompanha o ritmo dos demais alunos (P3 SR).

[...] é aquele aluno que precisa de amor, de atenção (P4 SR).

São alunos que não conseguem reter conteúdo (P5 SR).

Aluno que tem dificuldade de aprendizagem (principalmente na alfabetização). EE engloba tudo, com deficiência, que não guarda as informações etc. Ela é um todo (P6 SR).

Não se encaixa no padrão que a gente tem (exigido) (P7 A).

Com bases nas afirmações anteriores, observamos que os conceitos continuam focados no aluno, como se este fosse o único responsável pela “falta”. A EE não considera o aluno a partir da suposta falta, antes, busca o potencial e habilidades. Acima de tudo, o educando da EE é um sujeito de direito: direito a aprender, de estar e permanecer na escola e quando não é atendido, está sendo lesado em seu direito que é inalienável.

Outro ponto a ser destacado diante as interlocuções sobre as concepções de EE giram em torno das diferenças apresentadas pelo aluno, bem como do ritmo/tempo diferenciados de que ele precisa para aprender, o que o torna suscetível a algumas dificuldades no decorrer do processo de aprendizagem. A maior parte dos profissionais faz inferências sobre as supostas “limitações” que o aluno apresenta e relaciona diretamente a EE com dificuldades de aprendizagem. Sabemos que deficiência e dificuldade de aprendizagem são conceitos distintos e não, necessariamente, estão interligados. Uma pessoa com deficiência pode ou não ter

dificuldades para aprender, logo, um fator não define o outro, apesar de algumas deficiências comprometerem as atividades cognitivas, conforme já abordado anteriormente. Uma das definições sobre “dificuldades de aprendizagem” traz que:

[...] funcionamento substancialmente abaixo do esperado, considerando a idade cronológica do sujeito e seu quociente intelectual, além de interferirem significativamente no rendimento acadêmico ou na vida cotidiana, exigindo um diagnóstico alternativo nos casos de déficits sensoriais. Assumem-se, portanto, um critério de discrepância entre aptidão e o rendimento e um critério de exclusão, além do baixo rendimento e da interferência na vida cotidiana. A conceitualização do Comitê Conjunto sobre Dificuldades de aprendizagem está na mesma linha, ao sugerir que as dificuldades de aprendizagem são algo heterogêneo, supõe problemas significativos na conquista das habilidades da leitura, de escrita e/ou matemática, que se acredita ser intrínsecas ao indivíduo, é possível encontrar superposição com outros problemas que não se devem a influências extrínsecas. (GARCIA SÁNCHEZ, 2004, p. 15-16).

Mesmo considerando ou concebendo parâmetros, tais como idade cronológica, quociente intelectual, ritmos e estilos de aprendizagem; aspectos socioafetivos e os contextos culturais também influenciam muito e, sob essa ótica, não se pode padronizar esse ou aquele aluno com base em paradigmas. Há nas falas o uso de rótulos que não condizem com a realidade apresentada pelos alunos.

Dialogando com P4 SR, a afetividade é outro ponto relevante para a EE e a aprendizagem em si. Wallon (1978) afirma que ela desempenha um papel essencial na constituição e no funcionamento da inteligência, ao definir os interesses e necessidades de cada indivíduo.

Vygotsky (1998) defende a interação entre pessoas para que haja a construção do conhecimento, concedendo ao “outro” esse papel importante no processo de aprendizagem. Dessa forma, os aspectos cognitivos, não são os atores principais nesse percurso, pois as relações interpessoais são “[...] densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual” (OLIVEIRA, 1992, p. 80). Portanto, na escola, o que é vivenciado pelos alunos marca e confere aos atores e aos objetos de ensino e de aprendizagem um sentido afetivo, definindo a qualidade das representações do que foi apreendido. Tais experiências de vida, acumuladas ao longo de sua história, possibilitam a reconstrução de novos saberes a partir do objeto internalizado.

Signorini e Dias (2002), ao analisarem diferentes fatores que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, destacam os de natureza afetiva. Afirmam que episódios de constrangimento e de fracasso produzem um estado de ansiedade, levando ao

nervosismo e ao erro, o que muito contribui para uma construção negativa da autoimagem e, a cada nova tentativa e erro, a motivação torna-se comprometida, afetando negativamente o desejo em aprender.

Portanto, a relação entre professor e aluno em situações de ensino e aprendizagem, precisa ter uma base afetiva, pois, "[...] o trabalho que o professor realiza concretamente – como ele interage, como trata o conteúdo, que tipo de atividades utiliza, como corrige, como avalia etc. – influenciará a construção dessa relação" (TASSONI, 2001, p. 227). Entretanto, não podemos associar afetividade com uma visão paternalista e de superproteção que muitos apregoavam anteriormente. Não se trata de assistencialismo, mas, de reconhecer o aluno enquanto uma pessoa capaz de aprender, em que uma mediação com afetividade, pertinente à sua necessidade fará toda a diferença. Assim, compreendemos que as falas dos educadores podem deixar marcas profundas nos alunos quando essa relação não é reconhecida.

Enfim, estabelecer uma base afetiva bem estruturada entre professor e aluno, com o reconhecimento da importância dos papéis de cada um dos atores dessa composição é mais importante do que classificar ou rotular o aluno da EE. No texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estudos sobre a EE enfatizam que:

[...] as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL/MEC, 2008, p. 9).

Nesse sentido, a EE, mais do que uma nomenclatura ou conceito, emana da necessidade de focalizar sua atuação para atender às especificidades dos alunos no âmbito educacional e na esfera de uma ação mais efetiva por parte da escola, além de nortear o planejamento de formações continuada, da seleção de recursos pertinentes e de serviços específicos a cada necessidade.

Embora a EE exija mudanças atitudinais bem mais significativas do que alterações nesse ou naquele setor, elas precisam acontecer e mais uma vez, reafirmamos que acima de tudo, ser aluno da EE é ser um sujeito de direitos. Os conceitos de EE apresentados pelos profissionais versavam em torno de exclamações, de interrogações, de expressões e de olhares de surpresa e de dúvidas, revelando falas com poucas referências teóricas. Esse aspecto evidencia que não há reflexões sobre os significados e sentidos atribuídos aos fatos, situações

e/ou acontecimentos na escola. Sem reflexão, há a necessidade de reproduzir pensamentos e ações já existentes. Esse fato é preocupante e traz uma série de questionamentos em busca de compreender os motivos desse desconhecimento.

Diante da importância de compreender os processos de ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE, exploramos o conhecimento por parte dos interlocutores, a respeito de outro conceito relevante a nossa pesquisa, o de alfabetização, conforme reflexão a seguir.

3.1.2 A concepção de alfabetização dos professores

O Brasil, em seu percurso histórico de desenvolvimento educacional, busca alcançar o objetivo de ofertar uma Educação de qualidade a todos os seus cidadãos. Nesse contexto, diante da complexidade imposta pela natureza da tarefa de alfabetizar, a escola pública cumpre (ou pelo menos deveria) o papel de abrir espaços para discussão e construção de novas possibilidades, principalmente no âmbito da EE. De acordo com o documento do MEC/SEB/DICEI/COEF – Elementos Conceituais e Metodológicos para Definições dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental - dezembro/2012:

A criança tem, no início do ciclo de Alfabetização, o direito de ‘aprender a ler e a escrever’, em situações com mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao ‘ler para aprender’ e ‘escrever para seguir a escolarização’, o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadã (BRASIL/MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012b, p. 6).

Nesse sentido, o País propõe, por meio de programas e de ações governamentais, a ampliação e a democratização do acesso ao ensino, buscando efetivar, por documentos como o citado anteriormente, a evolução da escola pública. Na EE, o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita ainda provoca grandes embates, por se tratar de uma área complexa.

Quando falamos em alfabetização via Educação inclusiva, esta se configura como um instrumento de inserção da criança na sociedade, e nos coloca diante de algumas reflexões pedagógicas. Para que a criança se aproprie do Sistema de Escrita Alfabética, que se configura como um direito de aprendizagem é imprescindível a reformulação do currículo que rege as escolas, em função da realização de práticas inclusivas (BRASIL/MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012, p. 12).

Assim, compreendemos a necessidade de todos os educadores se perguntarem como devemos atender à diferença e, caso realmente acreditem nessa possibilidade, devemos admitir um repensar, construir um novo fazer pedagógico na alfabetização, tendo em vista o atendimento de todos e a garantia dos direitos de aprendizagem. Contudo, há a necessidade de conhecer e compreender, nesse processo, os princípios da Educação Inclusiva: acessibilidade e remoção das barreiras à aprendizagem, avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, gestão participativa, participação da família e da comunidade, serviço de apoio especializado, currículo multicultural, professor com formação crítico-reflexiva (NAKAYAMA, 2007).

O ensino da leitura e da escrita é um processo complexo relacionado à construção do conhecimento. Nesse sentido, faz-se necessário compreender as concepções que respaldam a ação de ensinar. Teóricos importantes analisaram tal processo: Vygotsky (1987), abordando questões sobre desenvolvimento, pensamento e linguagem; Luria (2006), neuropsicólogo que traz contribuições sobre mediação cultural; Ferreiro (1985), com as teorias da evolução da escrita, com bases na Epistemologia Genética de Piaget (1973); Freire (1996), contemplando os aspectos político da alfabetização, apostando em uma Educação cidadã e popular. Mais especificamente sobre o termo alfabetização, visitamos estudos de Kato (1986), com proposições sobre alfabetização e letramento e suas interfaces, assim como Soares (2003), que destaca a importância de o aluno ser alfabetizado em um contexto em que leitura e escrita tenham sentido; Grossi (2004), que aponta críticas sobre os métodos convencionais de alfabetização, por considerá-los inadequados; Kleiman (2008), que considera os aspectos cognitivos da leitura, Ferreiro e Teberosky (1985), com estudos voltados para a compreensão do sistema de escrita, entre outros.

Para nossos entrevistados, a concepção de alfabetização denota um processo caracterizado como:

[...] o conhecimento pedagógico da leitura e da escrita, mas também a alfabetização da vida, de mundo, de vida mesmo. [...] quando a criança demonstra que conhece o alfabeto, contar, quando ela consegue ler alguma coisa a gente diz que já existe uma alfabetização. Eu penso que nós somos alfabetizados a vida inteira, não é só naquele período, naquele ano, naquele ciclo, mas na vida inteira do nascer até morrer (P1 AEE).

Compreensão de mundo, leitura e escrita, interpretação (P1 SR).

[...] alfabetização vem antes do processo escolar, quando a criança tem essa possibilidade de interagir socialmente dentro de casa pra identificar a relação de alguns processos [...] em casa, ela identifica um brinquedo, ela identifica

uma mamadeira, ela faz essa relação de codificação, ela está passando por um processo de alfabetização. [...] criando processos aos quais ela vai identificar determinados signos, [...] ela vai fazer essa parte decodificação, de como é que se faz essa associação entre aquilo que ela já praticava socialmente com o que é leitura, o que é escrita, então facilita bastante se ele já tiver esta habilidade desenvolvida de identificar e entender determinadas situações, se ela foi estimulada a isso pra depois você poder fazer o uso formal disso na escola (P2 AEE).

Aquisição, apropriação da leitura e da escrita e o conhecimento do mundo, das palavras (P2 SR).

A criança após ter contato com as letras, conseguir juntar aquilo e fazer a leitura, depois saber expressar escrevendo, lendo [...] (P3 AEE).

Isso é tão complicado. O processo de alfabetização tende a ser construído, então muitas vezes a criança decodifica, reconhece os sons da letra, mas ela não é letrada ainda [...] a alfabetização é um processo. (CP AEE).

As concepções de alfabetização dos entrevistados estão centradas na perspectiva da codificação e da decodificação de símbolos ou signos; no domínio do sistema de escrita da Língua Portuguesa e as relações entre grafemas e fonemas, exigindo, para tanto, a utilização de métodos sistematizados para que a aprendizagem ocorra (SOARES, 2003). Contudo, as habilidades de codificação e de decodificação não possuem valor se não estiverem vinculadas às práticas de uso linguístico, em circunstâncias de interação entre sujeitos, assim como a prática de escrita.

Ainda a partir das menções dos professores sobre alfabetização, compreendemos que não se trata apenas de aprender a ler e a escrever, podemos conceber que esse processo perpassa,

[...] uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os seus primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons. Para dominar esse sistema, o indivíduo precisa elaborar uma série de hipóteses e realizar tomadas de decisões, em uma empreitada cognitiva para compreender como ele funciona (BRILHANTE, 2012, p. 26).

Dessa forma, por meio da mediação, o aprendente precisa lançar mão das habilidades cognitivas, para que a decodificação dos símbolos implique a aquisição de um código linguístico. Considerando que a alfabetização é uma construção de hipóteses sobre o sistema alfabético e a necessidade de mediação, o aprendente precisa estar em constantes situações desafiadoras nas quais, por meio de interações com objetos do conhecimento, ele possa organizar seus conceitos de forma gradativa e constituir seu aprendizado.

Outro ponto significativo está na afirmação de que a origem dos processos psíquicos da linguagem escrita remonta à pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil, denominado “Pré-história da escrita” (LURIA, 2006). Segundo o autor, “[...] a história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras” (LURIA, 2006, p.143). Em sua teoria, afirma que, ao ingressar na escola, já existem elementos que capacitam o aprendente para a aquisição da linguagem escrita, como a habilidade de representar e dominar seu comportamento por meio de signos funcionais auxiliares (LURIA, 2006). Luria desenvolveu pesquisas na área da Neuropsicologia, com o intuito de compreender os processos mentais que resultam de atividades humanas, ou seja, as relações entre seres humanos e os objetos sociais com os quais interage. Para Vygotsky, essa questão é “[...] um dos principais mecanismos a serem compreendidos no estudo do ser humano” (OLIVEIRA, 1997, p. 38), por constituir um “[...] processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas” (OLIVEIRA, 1997, p. 38).

Portanto, o professor tem um “[...] importante instrumento: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever” (LURIA, 2006, p.144).

Com as afirmações dos grupos, reportamo-nos a Freire (2008), quando afirma que a leitura é considerada como parte de um contexto vivenciado pelo sujeito, assim, a leitura de mundo precede a leitura de uma palavra.

[...] o ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras [...] a leitura de mundo possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social (FREIRE, 2008, p. 19-20).

A alfabetização, portanto, é a ação de ensinar e aprender a ler e a escrever e essa “leitura de mundo” está relacionada ao letramento.

Temos de alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis; ao contrário, o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p.248).

A alfabetização está ligada à compreensão e à assimilação da natureza alfabética da língua e das regras e convenções do sistema de escrita e de letramento às práticas sociais da escrita. Assim sendo, “[...] a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária” (FERREIRO, 1989, p.47). Esse aprendizado vai-se constituindo ao longo da vida, também para as crianças da EE, baseado nas construções conceituais a respeito do sistema da escrita alfabética e da análise fonológica. O professor precisa conhecer como se configura o desenvolvimento cognitivo do seu aluno e como se estrutura seu pensamento. Assim terá condições de fazer uma avaliação do perfil de sua sala de aula, identificando as individualidades e as características de todo o grupo, para só então, prosseguir ao planejamento de situações que promovam a aprendizagem da leitura e da escrita.

[...] eu preciso conhecer os processos de desenvolvimento dos meus alunos, o que eles já sabem ou não, para assim fazer um planejamento adequado; muitos deles já sabem algumas letras, outros não reconhecem a grafia; mas enfim, ainda não consigo avaliar individualmente o que cada um sabe fazer, para depois fazer um planejamento específico pra cada especificidade, principalmente para os da EE, daí eu peço ajuda para o AEE (P2 SR).

[...] esse ano alguns professores vieram até o AEE conhecer o trabalho e entender como é o desenvolvimento de um aluno que tem síndrome de Down, pois, perceberam que o mesmo estava ficando de lado na sala de aula. Então eles vieram aqui para saber como lidar com esse aluno. Quais materiais e metodologias poderiam utilizar com ele para alfabetizá-lo (P1 AEE).

A P2 SR afirma ser realmente importante conhecer a realidade dos estudantes, mas diante de uma sala com diferenças marcantes, relata não conseguir identificar as habilidades dos discentes logo no início do ano letivo, o que a induz a organizar um planejamento comum para toda a sala e durante o processo, observa os que se sobressaem, para somente após essa identificação, buscar apoio para o planejamento de ações para aqueles que apresentaram dificuldade no processo de alfabetização. Observamos o interesse de alguns professores da SR como (P1 SR) em buscar informações para trabalhar com alunos da EE, o que demonstra que o trabalho da sala regular realizado em conjunto com o AEE pode contribuir, em muito, para o desenvolvimento das potencialidades.

Diante de tantos métodos e formas de ensinar a ler e escrever questiona-se a maneira mais eficaz ou competente e de fácil aceitação por parte tanto dos professores, quanto dos alunos, para se obter uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Há muito tempo, “[...] as decisões a respeito da prática alfabetizadora tem-se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados” (FERREIRO, 2003, p.29). Ainda hoje, vemos discussões acerca do que seria melhor para se alcançar bons resultados no processo de ensinar a ler e a escrever. Como exemplos, citamos a escolha do método, na dicotomia entre “analíticos e sintéticos”, “fonético e global”, entre outros.

As metodologias adotadas pelos profissionais nem sempre seguem um padrão, partem dos aspectos mais simples da língua, até atingir aos mais complexos. Assim, na teoria, há muito tempo os educadores se preocupavam em compreender qual método seria melhor ou mais eficiente, provocando embates entre dois tipos fundamentais: o método sintético e o método analítico¹³.

Sobre a metodologia os professores da sala comum seguem à risca o planejamento anual pelo que eu observo [...], dentro do conteúdo, lousa, giz [...]; se for nomear esse método é tradicionalista. A escola possui recursos para mudar essa prática, mas não há uma preocupação em se analisar qual o melhor método, pois o tradicional já está à mão (P1 AEE).

Eu acredito no tradicional, no B e A= BA, funciona, (risos) [...] (P SR).

Todavia, ao analisar esses excertos das falas dos entrevistados, observamos certos equívocos, pois, usar o quadro e giz, não quer dizer que se trata de um método tradicional. Professores construtivistas utilizam esse recurso de forma muito criativa.

Outro aspecto a considerar, está ligado à preocupação de alguns em nomear ou compreender esse ou aquele método, embora ninguém tenha apontado o melhor ou o mais apropriado. Parece-nos, mais uma vez, que há um distanciamento da teoria em relação às práticas desenvolvidas por eles.

[...] se compreendermos que qualquer informação tem que ser assimilada, e, portanto, transformada para ser operante, então teríamos que aceitar também que os métodos (como sequência de passos ordenados para chegar a um fim), não oferecem mais do que sugestões, incitações, práticas de rituais ou conjunto de proibições (FERREIRO, 2003, p.30).

Nessa perspectiva, segundo a autora, o método não favorece o conhecimento, mas interfere nos resultados finais do processo. O melhor seria questionar por meio de que tipo de prática o aluno seria introduzido no universo da leitura e da escrita e como desenvolver essa prática no contexto da sala de aula. Pensando sob a ótica da autora, verifica-se que em

¹³ O método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia. O que se destaca neste método é o processo que consiste em partir das partes do todo, sendo letras os elementos mínimos da escrita. O método analítico insiste no reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes se faz posteriormente (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p.19).

nenhum dos discursos relatados nas nossas entrevistas houve a preocupação de apontar esse ou aquele método de alfabetização; o mais importante então, é compreender qual estratégia estariam utilizando para atingir o objetivo em questão: a aprendizagem da leitura e da escrita para os alunos da EE.

Nas falas de uma das entrevistadas pudemos notar que existem dois polos distintos: Professor alfabetizador e Professor do AEE, conforme diálogo a seguir:

[...] então assim, eu to entendendo com todas essas falas que eu não sou alfabetizadora, eu sou professora do AEE, mas eu preciso entender também, por exemplo, meu trabalho como vai né [...] (P3 AEE).

[...] então você fala que você não é alfabetizadora, quando você é alfabetizadora, entendeu? (MEDIADORA).

Ah [...] eu não sou professora de ensinar A ou B [...], mas as leituras de mundo eu acabo por ajudar sim (P3 AEE).

A educadora P3 AEE não considera seu trabalho como alfabetizadora, mesmo afirmando que trabalha em suas práticas, o conhecimento de mundo que é uma forma de alfabetização. Para ela, “o professor do AEE seria um idealista e inovador (P3 AEE)” e mesmo não possuindo em suas atribuições a incumbência de alfabetizar, deve considerar e embasar seus planejamentos, em teorias e práticas atuais, evitando os modelos tradicionais de ensino, no sentido de buscar novas ferramentas para orientar tanto os professores da sala regular, quanto os alunos, quando ambos apresentam dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Em contrapartida, o professor da sala regular, seria o alfabetizador, ou seja, aquele que coloca “a mão na massa”, que utiliza métodos clássicos, que antigamente respondiam às necessidades dos alunos, exemplificamos os dois polos descritos anteriormente com as falas a seguir:

Pra mim alfabetização é mão na massa, se não for ali e fazer não vai. Tem que ir e fazer. Porque fica só pra escola, em casa os pais não ajudam. Você tem que criar coisas, fazer coisas concretas, observar, não pode ficar naquela de idealismo. É dizer eu vou abraçar essa causa e fazer (P SR).

Alfabetização para mim é a criança conseguir do seu jeito, da maneira que você vai colocar pra ela, juntar as letras e não só as letras, as imagens, é o que ela traz de casa, a vivência dela. Eu vejo hoje que a gente tá voltando lá atrás no tradicional, porque às vezes inventa tanta coisa, fica muito preso a métodos, não me recordo agora os nomes, mas eu vejo que o B com A = BA, tá funcionando (P4 SR).

Não é papel do AEE alfabetizar, mas eu preciso conhecer como se dá esse processo para assim conseguir orientar o professor sobre qual as melhores

estratégias ou métodos ele pode utilizar para o aluno em sua determinada necessidade (P2 AEE).

Os professores parecem não compreender que o ensino da leitura e da escrita é um processo mediado tanto pelo ensino regular como pelo AEE. Não há um espaço designado para alfabetização, cuja construção se faz no contexto onde o aprendente se insere, seja na escola, em casa, ou outros lugares. Estar alfabetizado implica ler e escrever o mundo, não apenas os conteúdos escolares. Nessa perspectiva, a responsabilidade da mediação é de todos os educadores.

Enfim, mediante a apresentação dos argumentos dos educadores, permanecem alguns aspectos da dicotomia nas compreensões epistemológicas de cada docente: ser idealista, inovador e acreditar que novas práticas favorecem não só os alunos da EE, como também a sala regular como um todo ou continuar utilizando métodos tradicionais para alfabetizar.

[...] no 4º ano, nós seguimos o planejamento anual [...] o conteúdo a ser ministrado, quadro, giz, bem expositivo [...], o professor é tradicionalista, não busca recursos, não tem interesse de sair do tradicional, não sei! (P2 SR).

[...] ficam inventando muitas coisas e às vezes eu vejo que não dá certo. Eu tenho observado que o $B+A=BA$ é o que funciona (P4 SR).

Não adianta só o AEE procurar estratégias para atender as necessidades dos alunos, os professores da sala comum devem também buscar novas práticas; eles já perceberam que não podem basear suas aulas em quadro e matéria [...] (CP AEE).

Compreendemos a necessidade de um olhar mais crítico e reflexivo por parte dos profissionais e da escola como um todo frente às suas concepções, pois, observamos uma visão restrita e pouco aprofundada do conceito de alfabetização. Os alunos são indivíduos em formação, precisam de um professor que identifique as diferenças, que não os rotule nem se rotule, que veja o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como um caminho que possui muitos meandros, muitos atalhos e cada ser humano o percorre no ritmo de suas possibilidades, bem como de suas expectativas e esperanças.

3.1.3 O ensino da leitura e da escrita para as crianças da EE

Para o aluno da EE, o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita desempenha um papel importante, portanto, é alvo de grandes embates acerca de muitos aspectos e um deles está relacionado a qual método deve ser utilizado para contemplar esse aprendizado.

Na Educação, de uma forma geral e equivocada, as instituições de ensino, nas séries iniciais, priorizam a reprodução de textos e cópias de palavras e frases de forma descontextualizada, sem observar a diversidade de recursos e de símbolos que a criança vivencia desde seu nascimento. A problemática está em afirmar que o conhecimento sobre a leitura e a escrita se concretiza com um emaranhado de ideias (letras, sílabas, palavras, frases) prontas a serem memorizadas. Há, dessa forma, todo um contexto cultural e social que deve atribuir sentido à aquisição de tais saberes.

Sobre o contexto abordado,

Pensar a proposição de ações pedagógicas com vistas à inclusão total do aluno com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial é ter a chance de, mais do que revelar a realidade do aluno, revelar a necessidade de se ter/desenvolver um processo educacional coerente com uma Educação democrática, que quebre barreiras tradicionais impostas pela sociedade que tenta impor, a todo momento, quem pode e quem não pode aprender (DRAGO; RODRIGUES, 2013, p. 63).

Contudo, pensar em como deveria ser o ensino da leitura e da escrita para as crianças da EE nos faz refletir sobre a necessidade de uma busca constante por estratégias metodológicas, ou seja, o conteúdo pode ser único, variável seria a maneira de ofertá-lo seja com a utilização de recursos diversificados e concretos, entre outros aspectos que já foram mencionados anteriormente.

Para o professor ensinar e o aluno aprender, é preciso ter condições para ensinar bem e a todos. Incluir impõe também a organização de uma sala de aula apropriada. É necessária uma ação coletiva, intencional, específica, em um contexto histórico, em relação a um objetivo ou a um fim que se pretende alcançar, assim,

[...] a criança não tem o destino traçado porque nasceu cega ou surda ou deficiente intelectual. A deficiência em si não a define. A predestinação é cultural e, portanto, histórica. A história é construída por nós. A cultura é produção humana (PADILHA, 2013, p. 59-60).

Com base nessa afirmação, compreendemos que, se tivermos um objetivo comum e um ensino intencional, valorizando as habilidades de cada sujeito, os meios e as formas de ensinar vão sendo construídos a partir do conhecimento de cada aluno em interação com o saber do professor.

Quando questionados sobre a perspectiva de como alfabetizar, novamente houve um princípio de “tumulto” no grupo da sala regular:

Como alfabetizar? Boa pergunta, eu também queria saber! (P3 SR). Risos entre todas!

Meu sonho é ter a “P7 A” do lado, (risos), ela dá uma atenção diferenciada ao aluno. Quando eu preciso, ela me ajuda (P4 SR).

[...] acaba frustrando um pouco a gente, porque você tem não só um aluno, você tem algumas diferenças lá dentro que aprendem de formas diferentes, que aprendem, mas tem seu tempo. Os que a gente identifica ou que já vem como alunos da EE, aí você já depara com uma situação: e agora? Até onde que ele sabe. Daí até que você descobre o que ele sabe, qual a dificuldade e por onde que ele aprende, demora pra você começar a atuar (P1 SR).

O profissional da área precisa conhecer seus instrumentos de trabalho, entretanto, como observamos, apesar do discurso, nas entrelinhas, os docentes não adotam uma metodologia definida *a priori* e quando se deparam com o aluno e suas especificidades, se vêem perdidos e não sabem como dar início ao processo de alfabetização, comprometendo assim, sua atuação.

Contudo, os profissionais da EE não demonstram desconhecimento sobre como alfabetizar, apesar de considerarem um processo difícil, acreditam na importância de utilizar todos os recursos possíveis e necessários para que ocorra o aprendizado e, caso não os tenham, alegam que é possível sua criação juntamente com o aluno da EE. Segundo a professora do AEE “[...] recursos visuais é o que mais nós utilizamos” (P1 AEE). Os professores do AEE partem da necessidade específica do aluno, por exemplo, se é deficiência física, precisa de acessibilidade; se é deficiência visual, algum recurso tátil que possa utilizar para chegar a esse processo. O P2 AEE conceitua esse movimento de instrumentalizar o profissional e faz uma ressalva, afirmando sentir-se preocupado com esse contexto, pois não se trata somente de instrumentalizar a alfabetização, vai, além disso, para que o aluno da EE possa exercer socialmente outras possibilidades:

[...] trabalhando a autoestima dos nossos alunos, trabalhando a habilidade; [...] a P1 AEE fala muito disso né, que determinados alunos nossos vão ter muitas dificuldades em processos de alfabetização, mas será que eles vão poder interagir socialmente de outra forma? (P2 AEE).

Mesmo que os alunos não se alfabetizem da maneira convencional, eles têm a possibilidade de interação social que lhes permitirá adquirir autonomia em muitos aspectos. Esse profissional respondeu ao seu próprio questionamento, realizando uma afirmação que entra em contradição com seu próprio pensamento:

[...] ao exercer uma atividade laboral que lhe permita gerar receita (ganho financeiro), como, por exemplo, um caso de deficiência visual, em que o sujeito utiliza a massoterapia

como objeto de trabalho e não necessariamente, tenha que estar alfabetizado em Braille, o sujeito se sentirá útil em sua comunidade (P2 AEE).

Não podemos afirmar qual situação é mais relevante para o aluno: aprender uma atividade profissional (assim ele seria apto somente como mão de obra especializada) ou o conteúdo escolar (voltado para as potencialidades desse sujeito); um aprendizado pode contribuir com o outro. Não podemos conceber que o aprendente da EE seja considerado um mero executor de atividades manuais, desconsiderando as possibilidades de aprendizagem cognitiva e socioafetivas que lhes podem ser apresentadas e apreendidas. O aluno da EE é perfeitamente capaz de aprender várias tarefas; é certo que, algumas habilidades podem sobressair-se a outras, mas não cabe pré-determinismo sobre qual será em maior ou menor intensidade, pois muitos aspectos estarão envolvidos nos processos de aprendizagem.

Sobre a forma de interação, P3 AEE ressalta que, além dos pontos abordados anteriormente, aspectos afetivos devem ser considerados:

[...] a questão de leitura e escrita que vai, além disso, também porque os aspectos que eles trazem emocionalmente são muito emblemáticos no dia a dia, no trabalho que a gente faz no dia a dia com eles, então assim, é um trabalho de significar e ressignificar constantemente as leituras de mundo [...] é tudo isso, não é só ele ser capaz de ler palavrinhas [...] (P3 AEE).

As questões emocionais estão ligadas à afetividade e a relação professor/aluno depende dessas estruturas para se concretizar. Assim, “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 1996, p. 161). Portanto, um conjunto de ações é necessário para que ocorra o ensino e a aprendizagem; uma depende da outra e essa interação produz o conhecimento.

Houve relatos de alguns professores, durante as entrevistas, assinalando que o processo de ensino e aprendizagem desprovido de sentimentos, de emoções, seja no ambiente de sala de aula, ou em casa com toda a família, causa enormes prejuízos ao aluno. De acordo com relatos da P SR, “a afetividade é importante de ser trabalhada tanto em sala como em casa junto a família. Mas é muito difícil fazer com que o professor demonstre esse afeto. Não sei se é por medo de se apegar, ou porque está cansada mesmo, não sei! (P SR) ”.

Nesse sentido, algumas discussões têm sido promovidas pela escola e estudos vêm sendo realizados para validar a importância da afetividade no trato não só com a criança, mas com todo aprendente que está em constante desenvolvimento cognitivo, social e emocional, como forma de afirmar e assegurar sua personalidade, identidade e sua aprendizagem escolar

e para vida. Todavia, os resultados positivos ainda são irrisórios segundo relatos de alguns professores, pois, envolve mudança de olhares, necessidade de revisitar conceitos para reformular outros, apresentar metodologias e conhecimentos mais condizentes à realidade.

Um aspecto mereceu destaque nas afirmações de alguns profissionais: o atual aparato tecnológico entusiasma a todos, porém, não sobrepõe o impacto que a afetividade produz entre o professor e o aluno em sua trajetória escolar.

Apesar de estarmos em um contexto de periferia, alguns alunos têm acesso a computadores, internet, celulares e muitos deles se apegam tanto a esses artificios, que trazê-los de volta ao mundo da leitura e da escrita, do quadro e do giz, é muito complicado. Muitos profissionais aqui da escola compreendem que a tecnologia sozinha não produz os efeitos desejados [...], precisa mais, precisa amor [...] P2 AEE.

Alguns professores têm a consciência que o afeto é um princípio relevante e precisa ser considerado no processo de alfabetização. No entanto, esses profissionais, em sua grande maioria, não estão dispostos a lidar com circunstâncias emocionais, sentimentais, ou de desarranjos de ordem psicológica, financeira e social, oriunda muitas vezes da família a qual a criança pertence.

Emergem, assim, novas e velhas questões a serem discutidas, nas formações dentro e fora da escola, com uma atenção voltada a essa temática, uma vez que a escola cada dia mais, tem se tornado o primeiro espaço social da criança fora do contexto familiar e por isso, precisa ser um ambiente acolhedor onde o aprendente se sinta confiante e protegido, favorecendo, a aceitação desse novo espaço como extensão de sua casa; o mais natural e prazeroso possível. Por fim, a equipe de gestão escolar da escola, precisa preparar todo o ambiente de uma forma harmônica e acolhedora e aos professores cabe distribuir doses de afeto o que favorecerá a eliminação de possíveis problemas de aprendizagens.

Compreender a relevância da afetividade como mediadora da aprendizagem na alfabetização e utilizar dela efetivamente, proporciona ao educador e seu aluno momentos divertidos e prazerosos no convívio em sala de aula, facilitando a maneira de ensinar e aprender.

A esse respeito, a P SR reafirma a importância da interação entre os professores, os métodos, os materiais e os aspectos emocionais para a efetivação do ensino da leitura e da escrita. Relata orientar os professores da sala comum a utilizar “[...] tudo o que for necessário enquanto recurso para conseguir ensinar os alunos” (CP SR).

A P SR afirma também que:

[...] professor quando tem dificuldade com o aluno, vem até a mim e tentamos organizar um plano de ação. No princípio, eu faço uma breve avaliação dos conceitos que a criança possui e logo em seguida, sentamos novamente, eu e o professor para efetuar o planejamento. Nem sempre conseguimos bons resultados, pois alguns professores ainda relutam em pôr em prática as orientações. Mas, quando isso acontece, eu mesma os coloco em projetos de leitura e escrita e incluo a família para ajudar nesse processo. E quando todos os esforços foram exauridos, peço ajuda ao AEE (P SR).

A entrevistada afirma ainda que, apesar de tudo, os avanços estão acontecendo, não na velocidade de que gostaria, mas são concretos e ela demonstra uma satisfação ao ver os resultados.

Eu fico muito feliz quando meu aluno é desligado dos meus projetos por já estarem alfabetizados; quando ele vem e me mostra as atividades realizadas de forma correta, ou quando passo em sala e a professora regente dirige elogios ao desenvolvimento do aluno, é muito gratificante (P SR).

A CP AEE enfatiza que há muito a fazer com relação ao ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE e que, na prática, ainda permanecem os velhos hábitos, então não há como dizer se há diferenças em relação ao ensino para os alunos do ensino comum e a EE, o que ela percebe

[...] é que há estratégias diferenciadas para esse mesmo ensino e que se os professores da sala regular adotar tais “táticas” podem favorecer inclusive os alunos que não são da EE, porém apresentam algumas dificuldades no processo de alfabetização (CP AEE).

Os profissionais da instituição apontam como parte dessas estratégias a relevância de um bom currículo e um projeto político pedagógico que contemplem as necessidades e anseios de todos os alunos, porém, as falas revelam dificuldades teóricas, inclusive com relação aos documentos que estão disponíveis na instituição para seu embasamento. Sabemos que um bom currículo e documentos não garantem um ensino de qualidade. Alguns aspectos à respeito desses documentos foram mencionados a seguir.

3.1.4 O PPP da escola e o currículo

Como já apontamos anteriormente, precisamos atentar para a velocidade com que a sociedade em que vivemos se tem desenvolvido, impulsionada pelas novas tecnologias e com isso, compreendemos a necessidade de repensar e de reconstruir a instituição escolar como um sistema de ensino e aprendizagem não excludente. Com relação a isso, encontramos no PPP da instituição a seguinte afirmação:

Ainda, existem problemáticas que estão presentes no percurso histórico de nossas sociedades que intervêm diretamente na consolidação de uma Educação mais igualitária e justa, uma vez que a concentração de riquezas e a exclusão social contribuem diretamente no desenvolvimento e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. É de conhecimento notório que os desafios da Educação são muitos e desanimadores, entretanto cabe fazer uma analogia com a ‘consciência do inacabamento’ referido por FREIRE (1996), no qual a ideia de inacabamento do ser ou de inconclusão, é próprio da vida humana. Desse modo, ao pensar e discutir a Educação em toda sua amplitude se faz necessário ter consciência do seu inacabamento, pois a Educação é um processo vivo e dinâmico, e exige convicção de mudanças possíveis (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016, p. 4).

Com base nessa declaração, compreendemos que a instituição acredita que o aprendente está na condição de “inacabamento”, do que decorre a relevância do ato de ensinar e, para que essa prática se configure em sua totalidade, é necessário um exercício constante de refletir criticamente sobre as ações pedagógicas assumidas pelos atores e autores da escola, para que realmente o ensino da leitura e da escrita tome forma na sala de aula, pois,

[...] não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 1996, p. 42-43).

O ensino da leitura e da escrita exige uma preparação, o que é reafirmado no PPP da instituição, quando ressalta a importância de um bom currículo que atenda às necessidades específicas dos alunos em processo de alfabetização. De acordo com o referido documento,

O currículo vigente nesta instituição de ensino constitui-se dos princípios políticos, filosóficos e pedagógicos referendados nas diretrizes Básicas de ensino da Rede Municipal de Educação [...]. Tal proposta [...] é o elemento nuclear que viabiliza o processo de ensino e de aprendizagem, que materializa as intenções da escola e que define o que ensinar para quem ensinar e como ensinar e as formas de avaliação. [...]. No decorrer do processo de ensino e de aprendizagem dos referidos conteúdos, as aulas desenvolvidas e as intervenções pedagógicas ocorrem de modo a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação, argumentação, inferências, do respeito às diferenças, bem como da noção de direitos e deveres. Enfim as ações desenvolvidas pela a escola, tendem estimular o crescimento e desenvolvimento das potencialidades dos alunos numa visão inclusiva quanto a diversidade cultural, étnica e moral, promovendo alterações positiva na realidade vivenciada na população (...) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016, p. 21).

Ainda segundo o mesmo documento, as temáticas contidas no currículo escolar, são efetivadas mediante diversas ações ao longo de todo o ano letivo. Essa afirmativa é respaldada conforme documento a seguir:

As mudanças relativas às práticas de alfabetização ou às outras áreas de conhecimento se relacionam a mudanças curriculares se tomarmos a definição de currículo como apontado por Moreira e Silva (1994), não como um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas como um lugar em que ativamente em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, nessa perspectiva, a criação, recriação, contestação e transgressão (BRASIL, MEC, SEB, 2012, p.7).

Dessa forma, não podemos enfrentar e aceitar velhas práticas, velhos currículos e velhos modelos. Moreira e Candau (2007) afirmam que os discursos acerca dos currículos abrangem múltiplos fatores. Entre eles, os autores citam os conhecimentos escolares, as relações sociais e os procedimentos, configurando o contexto em que os conhecimentos são ensinados e aprendidos e provocando as mudanças que desejam instigar nos alunos, os valores que se desejam orientar e os sujeitos/personalidades que se pretende construir. Os autores, ao falarem sobre currículo, referem-se a “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU 2007, p. 18).

Essa afirmação vem ao encontro do PPP da escola, quando descreve que o currículo da instituição, “[...] consolida a cultura da escola porque ele está centrado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que [...] elaboraram” (PPP, 2016, p. 21). Para contribuir para a construção da identidade dos alunos da EE, compreendemos que é necessário que esse currículo contemple a EE e não somente isso, mas que também faça cumprir as regulamentações legais e oficiais que organizam os componentes curriculares, a fim de assegurar o ensino e a aprendizagem desses aprendentes.

Com relação ao currículo, Glat; Pletsch (2004) aponta que o grande problema da Educação Inclusiva está na questão da heterogeneidade da sala de aula e em como ensinar ao aluno da EE juntamente com os demais; nesse contexto, o que é conceito, paradigma ou ideal, torna-se concreto. Na EE, o currículo deve contemplar, segundo Glat; Pletsch (2004) a participação desses alunos em atividades cotidianas da sala comum, sendo-lhes ensinados os mesmos conteúdos que os dos demais colegas, mesmo que sejam necessárias formas diferentes, competindo ao professor/mediador desse processo a realização de adequações pertinentes ao currículo.

E o que eu percebo é que a grande pedra no sapato, talvez seja essa heterogeneidade, isso incomoda demais os professores, principalmente os da alfabetização [...]. Eles ainda não conseguiram entender que tem que ser feitos planejamentos separados sim. [...] não chega a ser um atendimento individualizado não, mas se você conseguir pelo menos agrupar aqueles

alunos e fazer atividades mais voltadas para aquilo que eles precisam, já é um grande passo [...] (CP AEE).

Não podemos deixar de concordar com a CP AEE, pois a realidade vivenciada no contexto escolar está distante do discurso pela diversidade; na prática, os professores não fazem planejamentos que contemplem a especificidade do aluno da EE e não estão dispostos a refletir sobre essa possibilidade. A homogeneização ainda é uma tendência nas instituições educacionais e a reflexão sobre essa prática exige muito do educador, acostumado a dar o mesmo tratamento a todos os conteúdos e a todos os alunos de uma forma unificada.

Sobre essa diversidade na sala de aula comum e o currículo, temos que,

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de Educação para todos, por meio de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (BRASIL, 1994b, p.11-12).

A respeito da ideia de que cada aluno aprende em um ritmo, observamos que a aprendizagem como processo “[...] não ocorre naturalmente ao longo da vida, em um pseudo-ritmo próprio”, mas que aprender é “[...] resultado de uma intervenção social, a qual pode associar seguramente certas aprendizagens a certos períodos de tempo, mais precisamente aos anos letivos” (GROSSI, 2004, p.11-12). Portanto,

[...] quem ensina de verdade tem metas e prazos, uma vez que ensinar não é uma ação da natureza, mas da cultura. [...] se nós aprendemos pela interação com a realidade, a velocidade de nossas aprendizagens também depende da organização, melhor ou pior, do ambiente ensinante (GROSSI, 2004, p. 24).

Todavia, em se tratando de ritmo, um termo muito utilizado, não quer dizer que todos os alunos tenham que aprender de uma forma unificada, exatamente o mesmo conteúdo, nem iniciarem no mesmo nível. Trata-se de constituir um núcleo comum de conhecimentos, não desconsiderando que a sala é constituída de alunos de diferentes níveis, como, por exemplo, em uma única turma, podemos encontrar alunos pré-silábicos, silábicos e alfabéticos, e essa diversidade de níveis possibilita as interações entre os aprendentes e favorece a aprendizagem. No entanto, essa diversidade nem sempre corresponde ao entendimento dos professores, conforme evidencia CP AEE.

[...] é muito fácil falar que compreende que cada um tem seu tempo, todo mundo fala isso, mas entre você falar e realmente trabalhar respeitando o tempo dele é diferente. [...] não dá pra pegar uma coisa pronta e trazer pra turma toda, tem que fazer um pré-requisito pra série (CP AEE).

No âmbito da EE, considera-se necessário reestruturar a escola,

[...] um dos pontos chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não (MENDES, 2010, p. 39).

Para contemplar os conteúdos curriculares são necessárias adaptações que,

[...] pretendem, mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses alunos a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar uma resposta, por meio do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo (HEREDERO, 2010, p. 198).

O autor ainda complementa que:

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. Por isso, realizam-se em três níveis: 1) No âmbito do projeto pedagógico e seu currículo escolar. 2) No currículo desenvolvido em sala de aula. 3) No nível individual de cada aluno (HEREDERO, 2010, p.198).

Para ele, as adequações seguem uma ordem que perpassa alguns ajustes no plano educacional comum, pouco significativo, de “pequeno porte” a modificações mais significativas, de “grande porte” (HEREDERO, 2010).

Assim, “[...] se a escola organizar e desenvolver adaptações curriculares, as necessidades educacionais especiais do aluno podem ser transitórias e ele pode obter o sucesso escolar” (GLAT; BLANCO, 2009, p. 30).

Contudo, o professor se preocupa principalmente com “adaptações”, enquanto que o fazer pedagógico precisa ater-se também a produção de materiais adequados a cada necessidade e com a flexibilidade.

Após as discussões sobre o currículo e o PPP os dados nos indicaram que as ações norteadoras de boas práticas de ensino devem considerar a relação entre teoria e prática,

todavia, ter um bom PPP não garante boas práticas pois, não há uma mágica capaz de solucionar todas as lacunas encontradas nos discursos evidenciados nesse estudo.

O trabalho realizado com os professores por parte da CP AEE e da P SR traz o aporte de autores que abordam os aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, EE e outras temáticas quando se fazem necessárias, para que a prática em sala de aula contemple a heterogeneidade da turma. Contudo, a teoria se configura como mero estudo, sem o exercício efetivo com o aluno, ou seja, ao professor é oferecido material para pesquisa e são promovidos diálogos relacionados ao ensino para o aluno da EE, porém, ao se deparar com o discente e suas determinadas especificidades, os saberes apreendidos não são colocados em prática por vários motivos. Isso se revela nos relatos da CP AEE e da P SR, com relação ao trabalho de orientação que desenvolvem com seus professores.

Tenho tentado trazer informação aos professores em todos os aspectos, me colocando à disposição deles para esclarecer qualquer dúvida que apareça. Mas é na prática do dia-a-dia que vemos as dificuldades que aparecem. Acredito muito no meu trabalho de orientação, apesar de às vezes não consegui êxito em todas as ações (CP AEE).

Sou muito preocupada com meus alunos. E o professor tem liberdade pra chegar a mim e pedir ajuda. Dou um suporte ao professor quando ele utiliza todos os recursos possíveis e o aluno não consegue aprender. Eles me encaminham o aluno e após observação, direciono esse aluno à projetos de intervenção. Alguns professores têm formação, já fizeram cursos, mas nunca atuaram e na prática, ali com o aluno, ficam perdidos. Então, não adianta muitas vezes só leituras e pesquisas. Outros sabem que precisam pesquisar e não fazem por considerarem que o que já sabem tá bom, ou porque não têm interesse mesmo e por ai vai [...] (P SR).

As falas revelam interesse e motivação de ambas as profissionais no trabalho por elas desenvolvido, em especial pelas questões da alfabetização dos alunos da sala comum e da EE. De um modo geral, as posturas apresentadas pelas participantes da pesquisa demonstram compromisso e respeito pela docência, embora haja problemas conceituais na compreensão de quem é o sujeito da EE e como ele aprende, com isso, demarcam as dificuldades na realização de seu trabalho.

Reconhecem a importância de se manterem atualizadas diante das mudanças e avanços que ocorrem no campo educacional como parâmetros para o desenvolvimento de suas práticas.

Eu acredito muito nas formações. Se a gente não for atrás de se atualizar pra acompanhar, porque esses meninos podem estar chegando com muitas dificuldades pedagógicas, mas eles fazem parte da sociedade da informação, tecnológica, então o raciocínio deles é diferente do nosso (CP AEE).

O professor quando vem atuar seja de 1º ao 5º ano ou do 6º ao 9º, não vem instrumentalizado a atender as especificidades e/ou dificuldades dos alunos. Nesse sentido, a formação é importante (P 2 SR).

Por outro lado, notamos que, apesar do reconhecimento de todos os profissionais a respeito da necessidade de uma formação contínua como meio de se atualizarem constantemente, ainda há uma concepção de prática como experimentação, uma espécie de tentativa e erro.

Os professores ainda persistem em fazer de sua prática uma espécie de tentativa e erro, ou seja, eu não sei o que fazer, ou que atividade realizar com esse aluno, então eu faço uma atividade parecida com a que dei pro meu aluno da sala regular e vejo se dá certo [...] e não é bem assim que funciona. Fazer tentativas em cima de bases teóricas relevantes faz todo sentido, mas demanda estudo; apostar em tentativas aleatórias, não produzirá o mesmo efeito na aprendizagem desse aluno (CP AEE).

Episódios como este, distanciam a prática da teoria, que, em princípio, deveria atribuir-lhe sentido. Por isso,

A prática não passa de uma estratégia que torna possível a apreensão da teoria: esta não passa de um conteúdo conceitual, ideal, desvinculado e qualquer prática anterior é transmitida pelo ensino. Teoria e prática não são complementares entre si. Uma depende da outra apenas parcialmente (BECKER, 2012, p. 36).

Não desconsideramos os experimentos mediante as práticas, entretanto, devemos aliar teoria e seus conceitos, para que haja um respaldo cognoscente que valide tais experiências. A esse respeito, a coordenadora pedagógica acredita na formação dos professores como parte das ações que a instituição tem propagado para ampliar os conceitos e as práticas e conseguir um ensino e uma aprendizagem significativa diante dos desafios da EE e seu público. Outro ponto relevante da relação teoria e prática, diz respeito à avaliação da aprendizagem, muito discutida por provocar inquietações concernentes à padronização, dos métodos ou instrumentos avaliativos, bem como sobre o que e como avaliar, principalmente na EE. Segue a discussão na próxima seção.

3.1.5 Avaliação

A avaliação é um instrumento revelador de concepções e práticas docentes, uma vez que explicita os procedimentos e objetivos de ensino. Considerando a tentativa de afastar qualquer prática avaliativa excludente, a escola campo da pesquisa adota procedimentos

avaliativos diversificados, reafirmando a importância de a avaliação ocorrer em momentos diferentes e que múltiplos fatores podem implicar o baixo rendimento e a evasão escolar.

Nessa perspectiva, a instituição tem desenvolvido ações como,

[...] a retomada do conteúdo no qual o aluno apresentou dificuldades, estratégias diferenciadas de aprendizagem durante a recuperação paralela. Nesse processo é solicitada a presença dos pais para acompanhar, orientar e participar da vida escolar dos filhos, (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016, p. 23).

Apesar de esses aspectos estarem registrados no PPP da instituição, as relações escola/comunidade são problemáticas, como já apontamos. Por meio de uma relação bem estruturada, é possível estabelecer possibilidades de construção do conhecimento recíproco, em que os alunos são o foco principal.

De acordo com o PPP e com as falas dos docentes, a escola trabalha questões referentes à igualdade social, à consciência ambiental, o respeito aos valores sociais, entre outros eixos temáticos, valendo-se de atividades lúdicas, para que a criança faça sua leitura de mundo e sinta-se parte desse contexto. A partir das relações que são estabelecidas, torna-se possível instigar os alunos a construir as suas aprendizagens. A escola compreende que o processo avaliativo é inerente ao desenvolvimento de ensino e aprendizagem, próprio do ambiente escolar. A instituição afirma não compartilhar de “estratégias estanques de avaliação” (PPP, 2016, p. 24), pois, todos os procedimentos avaliativos precisam ser processuais, relacionais, conceituais e metodológicos, alcançados por meio de projetos, reuniões pedagógicas, reuniões de pais, conselho escolar entre outros. Quando obtidos em equipe são momentos indispensáveis para análise das medidas propostas e realizadas pela escola.

Os alunos da EE são atendidos tanto pela sala regular, como pelo AEE e ambos possuem a mesma responsabilidade. Contudo, na prática, observamos controvérsias entre o que está escrito e o que vem sendo realizado, conforme se verifica nos excertos que se seguem.

As avaliações deveriam ser planejadas em conjunto, SR e AEE; nos raros momentos em que isso acontece, percebemos como o trabalho flui [...] (CP AEE).

Grande parte dos professores da sala regular não gosta de elaborar várias provas; alguns até me procuram pedindo ajuda para adaptar para esse ou aquele aluno, mas isso não é frequente. Mas procuro orientá-los a manter

sempre um diálogo com a equipe do AEE, para juntos pensarmos no que é melhor para o aluno (P SR).

Os impasses dessa relação, desfavorecem o aluno da EE. No entanto, esse ponto não é observado somente na EE: os professores tendem a organizar uma única avaliação quantitativa que, muitas vezes, não afere o conhecimento de ninguém, mas isso é uma questão cultural que há muito se vem arrastando nas escolas.

Segundo o PPP (2016), a avaliação realizada na escola consiste em diagnosticar a situação de aprendizagem do aprendente em relação a indicadores de desempenho. As reuniões do Conselho de Classe acontecem bimestralmente, de forma sistematizada, quando ocorre uma discussão e análise do processo de aprendizagem de cada sujeito para serem tomadas as devidas providências.

Quando questionada a respeito da avaliação no caso da EE, mais especificamente sobre o processo de alfabetização e se tem contemplado o desenvolvimento dos aprendentes, a CP AEE relata que a padronização do sistema avaliativo tem tolhido e atrapalhado o trabalho dos profissionais: “[...] no quesito de avaliação, acho que poderia ser melhor, mas talvez eu esteja sendo muito criteriosa, às vezes a gente já tenha um resultado melhor [...]” (CP AEE).

De acordo com a CP AEE, a avaliação para os alunos da EE é uma das discussões que ainda gera conflitos relacionados à forma de avaliar, de aplicar e de corrigir. Segundo a entrevistada, a avaliação é de responsabilidade do professor do ensino regular, que elabora o instrumento de acordo com o conteúdo ministrado, todavia, ela afirma que o mesmo passa pela equipe do AEE para analisar se está adequado ou não à necessidade de determinado aluno.

Via de regra, muitos professores não fazem isso e aplicam direto e aí o resultado é péssimo. Daí volta pra gente terminar a avaliação. Em resumo, o professor da sala regular monta a avaliação e aplica; quando o aluno não consegue fazer, o aluno é encaminhado ao AEE pra terminar a prova. Mas o ideal seria que essa avaliação fosse adaptada, passasse pela equipe do AEE pra que fosse orientado ao professor, “essa aqui ele consegue fazer, essa não”; em uma avaliação adaptada, ele vai conseguir fazer de igual pra igual, por exemplo, se ele atingiu 80%, sua média é 80%, se conseguiu 20%, sua média é 20%, foi adaptada pra ele. Agora se entrega a mesma avaliação dos demais, aí a correção tem que ser diferente ou a aplicação tem que ser mediada, vai depender de caso a caso, porque o que a gente orienta mesmo que é esse diálogo dos professores do regular com o AEE, a maioria das vezes não acontece, infelizmente. (CP AEE).

Se o planejamento das avaliações fosse discutido por todos os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do aluno, os resultados relacionados ao sentimento de

frustração tanto do professor, quanto do aluno, talvez fossem minimizados, com efeitos menos traumáticos, em muitos casos.

A CP AEE afirma que foi realizado na instituição um teste de adequar a avaliação e uma tentativa de aplicar de forma diferenciada; as professoras da sala regular avaliariam da maneira que quisessem. Os professores da sala regular foram orientados individualmente, de acordo com a especificidade do aluno da EE, a fazerem a adequação da avaliação, usando como padrão a avaliação da sala regular. A orientação foi que quando não conseguissem planejar a prova adequada, o AEE estaria à disposição para ajudar. Mas, na realidade, essa prática nem sempre acontecia, como vimos na fala da CP AEE e quando não havia adequação, geralmente o aluno não conseguia realizar, como consequência, era direcionado ao AEE para tentar terminar a prova e, ao ser mediado pelo professor, o discente, na maioria das vezes, concluía o processo.

Com relação à correção diferenciada, também é uma prática que o professor da sala regular é orientado a fazer, caso a avaliação não tenha sido adequada às suas necessidades de acessibilidade, para observar pontos relevantes no desenvolvimento do aluno. A correção é realizada pela equipe do AEE, juntamente com o respectivo professor da sala regular e geralmente é mantida uma média do que o aluno conseguiu realizar. Para a profissional, o professor possui muitas formas de avaliar o aluno da EE e não só a avaliação quantitativa permite saber o que o aluno aprendeu, mas todo o processo; a participação em sala de aula, nas atividades em grupo e com os professores de outras disciplinas, enfim, é preciso avaliar todo um contexto que propicia o desenvolvimento qualitativo dos alunos e não somente por meio de um instrumento mensurador de conteúdo.

Na verdade, isso é muito dialogado com o professor do regular. Tem professor que encontra uma maneira de avaliar e aplicar e já consegue esse resultado direto e valoriza aquilo que o aluno conseguiu fazer e mesmo o aluno não conseguindo média, no final do ano pelo conselho ele pode ser aprovado. Então não existe uma normatização igual pra todo mundo, mas me parece que a secretaria de Educação está revendo essas questões (CP AEE).

Em suma, a responsabilidade pela adequação e aplicação das avaliações é do professor regente, com o apoio do AEE sempre que necessário.

Sempre deixo claro que quem avalia é o professor, a gente aplica, mas o embate que temos, tem professor que acha que a gente dá resposta, que a gente facilita, então quando o professor entende que não, que a gente está só oportunizando o aluno uma instrumentalização maior, o resultado é bom. Então sempre falo que o ideal é que o professor aplique, a gente pode até

estar junto, mas que ele aplique, tenho convidado muito eles pra isso [...] (CP AEE).

A fala de CP AEE revela a existência de um conflito de julgamentos, em que alguns professores consideram que, se o aluno da EE tem resultados positivos em suas avaliações, o motivo seria pela “ajuda” e não pela adaptação da avaliação realizada pelo próprio professor regente ou pela mediação dos professores do AEE, quando a prova não está adequada. Por esse motivo, a coordenadora acredita ser papel do professor regente a aplicação das avaliações e mesmo que eles não consigam realizar e forem encaminhados ao AEE para finalizar, é importante a participação dos docentes no processo, para que eles comprovem que, assim, o aluno tem a oportunidade de realizar uma avaliação de acordo com suas especificidades e que observem que as “notas” são consequências do trabalho em conjunto de todos os professores e alunos.

A falta de credibilidade no processo avaliativo dos alunos da EE ainda está presente em resultados positivos que eles apresentam. Muitos não lhes concedem o mérito do sucesso, inculcando nos professores a facilitação no processo: “Os professores precisam ver como nós fazemos, que não estamos aqui para dar respostas a ninguém, é só uma oportunidade de avaliar de uma forma mais justa” (CP AEE).

Acreditamos que, quanto melhor for essa relação de confiança entre SR e AEE, melhores serão os resultados nas avaliações.

Com base nos resultados expostos em todas as avaliações, a equipe de pedagogos, juntamente com a direção e professores, levanta as possíveis variáveis a serem corrigidas, ou, se positivas, reforçadas para elevarem o índice de aproveitamento e rendimento escolar.

Essa afirmação nos remete às questões referentes ao fracasso escolar e à posterior evasão escolar. Mesmo após anos de pesquisas, há ainda a discussão sobre “[...] alunos continuaram a concluir o primeiro ano e mesmo o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever” (ALBUQUERQUE, 2012, p.18). Isso se confirma pelos resultados de avaliações propostas pelo Governo, sejam internacionais (PISA), nacionais (SAEB, Prova Brasil), estaduais ou municipais e esses instrumentos revelam que “[...] o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler” (ALBUQUERQUE, 2012, p.18).

Em contrapartida, medidas têm sido efetivadas na tentativa de solucionar tais problemas no âmbito do aprendizado da leitura e da escrita, tais como,

[...] a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como forma de garantir que os alunos da rede pública de ensino iniciem o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade [...] a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização [...], o investimento na formação continuada de professores, por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores e do desenvolvimento de programas de formação continuada como o Pró-Letramento (ALBUQUERQUE, 2012, p.18).

Quando questionada sobre o papel da instituição com relação ao que tem realizado para que haja o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE, a CP AEE afirma que, além das formações, ela tem buscado firmar parcerias com os professores da sala regular, como já mencionado; antes vem orientando os professores do AEE, no sentido de incentivá-los a ter uma boa relação com os professores do ensino regular, que, às vezes, não demonstram tanta aceitação do trabalho realizado pelo AEE, ignorando suas orientações.

Então assim, resumindo, na nossa escola, na sala regular o aluno faz a avaliação que a professora prepara. Se foi adaptada e passou pela equipe do AEE e vimos que está de acordo com suas necessidades, a nota que ele conseguir, será aquela mesmo. Mas se o professor aplicou a mesma avaliação dos demais alunos e o mesmo não conseguiu realizar como na maioria das vezes acontece, o aluno é encaminhado ao AEE para finalizar o processo e em seguida é feita uma média para se chegar à “nota” final desse aluno (CP AEE).

Como observamos, a avaliação ainda é um desafio também para a EE e, como não há a neutralidade na Educação, é possível compreender que nós, professores, consideramos os conhecimentos construídos pelos discentes, da forma em que se apresentam, nem sempre cuidando e reavaliando constantemente nossas posturas e práticas frente às diferentes necessidades não só dos alunos da EE, mas de uma forma geral.

Uma vez analisados os saberes e as práticas dos mediadores do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos da EE, a próxima categoria vai apontar questões importantes sobre os fatores que contribuem ou não para esse processo.

3.2 Fatores intervenientes no ensino da leitura e da escrita para alunos da EE

Alguns aspectos precisam ser considerados e podem interferir em um bom ou mau funcionamento de um sistema de ensino. As parcerias estabelecidas com toda a comunidade escolar são imprescindíveis para o sucesso das ações propostas para a instituição. Nesse sentido, essa segunda categoria aborda um dos fatores relevantes que diz respeito à relação entre ensino regular e AEE. Segundo afirmações, os professores do ensino regular deixam a

cargo do AEE os assuntos relacionados à EE, mesmo após anos de estudos e pesquisas direcionadas à EE, conforme indicam as falas de duas professoras:

Ela tem uma deficiência [...] eu não sei, é intelectual, é visível só de olhar pra ela, ela não consegue, não é alfabetizada, mas aí quem consegue falar é o AEE, eles têm um laudo (P4 SR).

[...] as crianças nos anos iniciais vêm sem diagnóstico, e aí você entra em atrito com a família, no caso do meu aluno, eu entrei em atrito com a família, a gente fala assim, olha ele precisa de ajuda, e a mãe: — Ah, mas o que eu posso fazer? E eu digo: — Olha, eu não sei, eu sei que o seu filho tem algo diferente, eu não sei identificar o que é, então eu preciso que você consiga um laudo para encaminhar ao AEE, porque lá eles podem me dizer o que seu filho tem [...] (P3 SR).

Nessas situações, muitas vezes, os profissionais preferem assumir a facilidade de encaminhar ao atendimento especial, a procurar ajuda no sentido de compreender a especificidade do aluno, para, em seguida, trabalhar as suas potencialidades. Com isso, vemos a transferência de responsabilidades que é notória na maioria das instituições educacionais, inclusive dos participantes da pesquisa. A CP AEE exemplifica tal aspecto:

Por exemplo, você tem um aluno com cegueira, o professor não é obrigado a ter o Braile, mas ele vai ter que ler o Braile dele quando fizer um exercício, como é que ele vai fazer? Vai trazer pro AEE? Quais são as ferramentas que esse professor está utilizando para incluir esse aluno (CP AEE).

De acordo com a CP AEE, são comuns procedimentos como o descrito anteriormente; o desconhecimento, a falta de interesse por parte dos professores da sala regular e outras questões fazem com que haja essa lacuna. O AEE não pode ser o único responsável pelo ensino do aluno da EE, mas é o que geralmente acontece na instituição. Confirmamos essa realidade, ao nos depararmos com as práticas dos professores da sala comum e da própria P SR; como os docentes desconhecem a necessidades do aluno e, após algumas tentativas sem sucesso, esse aprendente é encaminhado para o AEE, contribuindo para a sobrecarga de atendimentos e mesmo após exaustivos estudos sobre a quem se destina o referido atendimento, há uma enorme falta de compreensão sobre os aspectos que devem ser considerados e o público a que se dirige a EE.

[...] como que eu faço com a criança que não aprende? Às vezes eu fico um pouco frustrada com o AEE de aceitar esse e não aceitar aquele, [...] eu já tentei ‘N’ recursos [...] e a gente não consegue! O aluno não tem uma deficiência visível, mas alguma coisa tem e aí? (P SR).

A P SR, deixa claro o descontentamento quando não tem atendido seu pedido de inserção de algum aluno na EE; ela traz exemplos de vários alunos que não estão na EE e declara ter ciência de que conhece seu foco e o público que deve ser atendido por ela.

No entanto, contesta e diz que o contexto social deveria ser levado em conta e não só os aspectos biológicos. Quando questionada com relação a uma das crianças que citou, se seria caso para estar na EE ou se possuía alguma deficiência, respondeu:

Alguma coisa tem! Você sabe por quê? Você tem que avaliar o histórico, eu pelo menos faço isso enquanto pedagoga da escola. [...] eu acho que o AEE, tinha que olhar para o fator social, por exemplo, uma mãe teve seu filho e ela estava numa condição de drogada... o quanto isso fez mal pra criança; as crianças que presenciam alguns fatos na família, por exemplo, uma criança viu o irmão que era deficiente morrer nos braços da mãe e a partir daí, tem reações terríveis [...] Então laudo ele não tem, mas e aí? (P SR).

É possível compreender a frustração da pedagoga diante do desafio de não se ter um diagnóstico (laudo ou relatório de especialistas) no ato da matrícula, para assim, inserir o aluno que não aprende na EE. À medida que avançamos nas análises, as falas vão reafirmando a crença no “laudo” como uma “varinha de condão”, que solucionaria todas as dificuldades de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que versa sobre a Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, tem-se:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE¹⁴, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário (BRASIL, MEC/SECADI/DPEE, 2014, p. 3).

Na concepção da professora essa flexibilidade deveria se estender aos demais alunos. Assim, cabe compreendermos que a importância está em assegurar o direito dessas pessoas à Educação o qual não pode estar vinculado à exigência de laudos médicos. Os conflitos poderiam ser esclarecidos mediante a relação entre AEE e ensino regular, possibilitando estabelecer um Ensino colaborativo ou co-ensino, que é definido como,

¹⁴ O AEE tem como parte de suas atribuições, organizar o atendimento especializado aos alunos e os professores nomeiam essa organização de Plano de AEE.

[...] um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, sendo que esse modelo emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, e especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2006, p.32).

Essa estratégia está diretamente ligada à parceria entre os professores da sala comum e do AEE.

[...] a gente tem tentado fazer um esquema de parceria com o AEE e o ensino Regular, a gente não dá conta de ir atrás de todos os professores então a gente sempre deixa muito claro que o professor do regular pode vir até o AEE, e sempre oriento os professores do AEE: se o professor do regular chegou te pedindo ajuda e você não puder atender naquele momento marca um horário, agenda com ele, pra que ele possa conhecer o trabalho que é feito com aquele determinado aluno, conforme vai aparecendo a dificuldade de trabalhar, então a orientação é de que o AEE esteja sempre disposto a orientar o professor do regular. Infelizmente nós não temos o quantitativo suficiente de professores para ficar indo de sala em sala perguntando se está tudo certo (CP AEE).

Segundo a coordenadora pedagógica, a escola precisa assumir esse aluno, pois, a instituição e seus professores desejam ter o ideal e rejeitam o real, ou seja, aquele que corresponde às expectativas, que não provoca inquietações e não retira o professor de sua zona de conforto é considerado o modelo de aluno perfeito, enquanto que, outros que não se enquadram no padrão esperado por todos e gera uma série de desafios para todos os educadores, tem sido a realidade da escola. O aluno não é do AEE, mas da escola.

Compreende-se, portanto, que,

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU 2003, p.161).

Nessa perspectiva alguns profissionais consideram que existe um movimento crescente de aproximação entre AEE e ensino regular, na instituição como é revelado nas falas a seguir:

Meu relacionamento com os professores é muito bom, tenho conseguido um bom trabalho de orientação com meus professores (P SR).

[...] a gente tem tentado fazer um esquema de parceria com o AEE e o ensino Regular (CP AEE).

As profissionais reafirmam a necessidade de um bom diálogo entre elas e os professores por elas orientados, um trabalho de respeito e valorização dos saberes que cada um apresenta. Outra relação muito importante, diz respeito a P SR e a CP AEE e os diálogos estabelecidos entre elas.

[...] então, nós (pedagoga da sala regular e a coordenadora pedagógica) temos tentado dialogar da melhor maneira possível do 1º ao 3º, ela é muito novata, primeira vez que ela trabalha, ainda tem muitas dúvidas, tento ajudar nesse sentido, mas ainda tem falta de compreensão dessa parte [...] sem querer ou não tenho que ter um diálogo constante com o pessoal do AEE e com a P SR [...] (CP AEE).

Quando iniciei, eu não tinha muita troca com o AEE porque eu via o AEE como um setor separado da minha função de pedagoga, porque eu achava que o AEE era pra atender o aluno especial e que essa era a função dela (P SR).

A inexperiência relatada pela CP AEE e a falta de informação e de formação são fatores que em muito prejudicam os alunos da EE e produzem certa resistência por parte dos que não conhecem.

Portanto, é importante salientar que as parcerias devem estender-se a todos os professores e profissionais que atendem o aluno, como base para a construção de uma rede de apoio. Contudo, poucos professores demonstraram conhecer o que é ensino colaborativo e como podem contribuir para o bem das relações na instituição escolar. As profissionais P2 SR, P3 SR e P4 SR afirmaram haver essa parceria entre elas.

Eu estou na sala de aula com muitos alunos, nem sempre dá tempo de procurar o AEE para pedir ajuda, mas sei que o pessoal de lá estão disponíveis (sic) sempre que eu precisar (P2 SR).

Eu não vou muito ao AEE, mas quando vou sou bem atendida; a CP AEE costuma vir até minha sala para saber como está o desenvolvimento dos alunos e eu acredito que essa parceria é muito importante para o desenvolvimento principalmente na alfabetização (P3 SR).

Tenho uma relação muito boa com os profissionais do AEE e acredito sim que podemos atrelar nossos conhecimentos em benefício dos alunos (P4 SR).

Já o P2 AEE e P1 AEE garantem que ainda persiste a resistência em se apoiar e obter a ajuda necessária para um trabalho que contemple a todos.

Os professores da sala regular ainda resistem a nos procurar, tendem a fazer sozinhos e somente quando não conseguem é que vem ao AEE para pedir ajuda (P2 AEE).

Nosso relacionamento com a sala comum deveria ser melhor; nós do AEE deixamos claro que estamos à disposição, mas os professores insistem em encaminhar os alunos ao invés de vir e tentar compreender ou até mesmo aprender estratégias para atender o aluno da EE (P1 AEE).

A queixa dos professores do AEE com relação aos diálogos que deveriam existir para a realização de um bom trabalho para os alunos da EE é quase unânime; eles afirmam que trabalhar com o que já existe é mais fácil e a padronização do ensino, bem como das avaliações é uma prática que aos poucos tem provocado reflexões acerca dos novos papéis que a escola deve assumir com relação à inclusão efetiva do aluno da EE na sala regular.

Sobre isso, assevera-se que,

A implantação de propostas com o intuito da construção de uma Educação Inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais, etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos (HEREDERO, 2010, p. 197).

No entanto, a distância entre os dois segmentos, SR e AEE configura outro aspecto que deve ser considerado, a aparência de que há um trabalho comum, como se vê a seguir:

Tenho a impressão que alguns professores fazem de conta que existe um trabalho de parceria entre a sala comum e o AEE, mas quando observo o trabalho desse profissional que acompanha o aluno do AEE na sala regular, vejo que a orientação que foi destinada a ele, não adiantou nada (CP AEE).

Segunda a entrevistada, os professores ouvem as orientações, mas não as colocam em prática e, como agravante, resistem a mudar suas ações inadequadas, por outra forma a que foram orientados.

Contudo, é necessário o estreitamento das relações de parceria. O aluno é responsabilidade de todos os profissionais da Educação e os planos de atuação, de metas e de intervenção devem ser organizados em conjunto e aplicados em um contexto de colaboração, cada um em sua função e em seu espaço. O professor do AEE não tem o dever de se responsabilizar sozinho pela evolução do aluno, para depois ser culpado, caso não haja o desenvolvimento esperado, caracterizando uma desarticulação entre as ações realizadas entre a SR e o AEE.

[...] essa resistência de alguns professores em ouvir o outro, em pedir ajuda, ou até mesmo ajudar, provoca muita estranheza e ‘picuinhas’ no nosso meio; um professor falando mal do trabalho do outro, por não concordar, porque às vezes ele tem que sair da rotina dele e com isso dá um trabalho maior [...] (P6 SR).

A CP AEE confirma essa afirmação e aponta que, devido a questões como tempo, afinidade, entre outras, os dois grupos, SR e AEE ficam divididos, não há discussões e colaboração mútua entre ambos, ficando a cargo dos profissionais do AEE verificar, avaliar e reformular o plano individual do aluno.

A desarticulação entre SR e AEE, de acordo com a CP AEE, demonstra que, mesmo com as formações, fatores como comodismo, tempo insuficiente para estudos e planejamentos específicos, entre outros, fazem com que os professores da sala regular considerem as diferenças, não só do aluno em questão, mas das metodologias que poderiam utilizar, dos materiais que têm ao alcance das mãos. Bastaria conhecer e aprender a usar, sem ficarem paralisados em um modelo tradicional de aula que não contempla o aluno em sua diversidade e “terceiriza”, como bem disse a CP AEE, a tarefa de alfabetizar os alunos da EE.

[...] e uma coisa que eu acho complicado é que esse professor da sala regular terceiriza o aluno pro AEE. Então eu não sei lidar com aquele aluno, não sei como é que eu faço um planejamento pra ele, nem uma avaliação, então eu vou lá no AEE e entrego a minha avaliação e o AEE que adapta, entendeu? Ele terceiriza isso! (CP AEE).

Se eu não sei como atuar com esse aluno, eu delego a responsabilidade a quem é de “direito”, mas, sabemos que isso não deveria acontecer (CP AEE).

Cada profissional desempenha seu papel e tem importância individual e no conjunto, entretanto, as relações de cumplicidade e respeito são necessárias, pois conforme afirma Carvalho (1997), a Educação Inclusiva abrange, além dos profissionais da Educação em questão, o todo (outros atores e autores), reafirmando a relevância de políticas públicas e das articulações entre as diversas secretarias para proporcionar serviços de qualidade e promover o desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, não há um único sujeito responsável pelo desenvolvimento dos alunos da EE, mas todo um conjunto de ações, de setores e de sujeitos preparados para o atendimento às diferenças e aptos à novas ressignificações que se fazem necessárias, pois a evolução do ser humano é constante e como já foi mencionado, a neutralidade não existe em Educação. Portanto, “[...] o especial da Educação traduz-se por meios para atender à diversidade” (CARVALHO, 1997, p. 59). Se as pessoas são diferentes, o ensino também deve ser diferente e atender a cada aprendente.

Além das relações interpessoais, um aspecto tão relevante quanto, diz respeito a formação dos profissionais envolvidos no processo de ensino, assim, faremos alguns apontamentos a esse respeito na seção a seguir.

3.2.1 A formação inicial e continuada dos professores

Além da relação entre a SR e o AEE, a formação de professores é outro fator interveniente do processo de ensino da leitura e da escrita para alunos da EE. Na análise do perfil profissional dos docentes que atuam na escola, podemos observar um quadro bem qualificado quanto à formação inicial e em suas trajetórias profissionais. Encontramos entre os professores participantes da pesquisa, faixa etária entre 33 (trinta e três) e 55 (cinquenta e cinco) anos de idade, predominância do gênero feminino, experiência na docência superior a treze anos.

Com relação à formação, há variantes, contudo, constatamos que, durante a formação inicial, alguns professores da sala regular não se especializaram e/ou não receberam qualquer informação e/ou orientação sobre como trabalhar pedagogicamente com alunos da EE, embora assinalassem como fator relevante para desenvolverem uma boa prática pedagógica. Nessa direção, está em vigor, desde o ano de 1994 a Portaria nº 1.793/MEC, que estabelece às instituições superiores, formadoras de docentes, a complementação de seus currículos das licenciaturas:

Art. 1º. Recomendar a inclusão da disciplina ‘Aspectos Ético-Político-educacionais da normalização e integração das pessoas portadora de necessidades especiais’, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, MEC, SEESP, 1994b).

Desde o ano de 1994, vemos a preocupação dos cursos de formação de professores em propor um currículo que atenda às especificidades dos alunos da Educação Especial. Sobre esse dispositivo, ressalta-se que,

[...] a formação que vise contribuir para que o professor seja capacitado para trabalhar com todos os alunos sob sua responsabilidade, levando em consideração a diversidade da clientela. Essa formação inicial de professores possibilita conhecimentos prévios, que aliados à prática, vão favorecer uma aprendizagem satisfatória tanto para os alunos com deficiência, como para os considerados dentro dos padrões da normalidade (PRIETO, 2006, p. 88-89).

Portanto, torna-se primordial, diante das especificidades e necessidades de cada sujeito aprendente, seja da EE ou não, uma formação específica para o melhor desenvolvimento da práxis docente.

Na perspectiva da “formação continuada”, constatamos que é preciso rever a organização e o desenvolvimento dos projetos de formação da instituição, tendo em vista o reconhecimento da necessidade de refletir sobre o tipo de Educação ofertada e os interesses tácitos nas formas de disposição dos tempos e dos espaços educacionais.

A formação continuada, regulada em vários dispositivos legais, pretende favorecer a dinâmica de atualização e aprofundamento do conhecimento necessário para o exercício da profissão docente, bem como desenvolver intervenções inovadoras no contexto de desempenho profissional. Neste sentido a Escola [...] defende a participação dos profissionais nos encontros de formação continuada que são oferecidos pelo CEMEPE, bem como também em outras instituições, com a participação dos professores que deverão cumprir a carga horária de Módulo II reservada, dentro de sua jornada semanal de trabalho para este fim. Além destas oportunidades, os funcionários dessa instituição de ensino contam com uma formação *in loco* desde 2015 com os temas: 2015: ‘Prática Pedagógica: reflexões e ações’; 2016: ‘Tecendo diálogos: valores humanos, sexualidade, diversidade social e cultural’ (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016, p. 23).

Para CP AEE, as formações são uma ferramenta que a instituição utiliza para uma capacitação constante. Há duas formas pelas quais elas acontecem: a Formação *in loco* e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O primeiro formato diz respeito ao programa da SME da cidade que oferece cursos em diversas especialidades/habilidades e estão disponíveis para o professor, tanto da sala regular como do AEE. Na EE, os cursos estão disponíveis também nas instituições, demandando apenas sua organização por parte da equipe gestora da escola. A CP AEE afirma: “Eu acredito muito nas formações, eu acredito que professor que estagna, que não estuda, ele fica para trás. Eu sempre falo nas formações que eu dou, eu sempre falo isso”.

Conforme a educadora, ela investe muito tempo e estudo para organizar as formações na instituição. Assim, “[...] a formação docente tendo a escola como locos necessita acontecer de forma sistematizada, entendida num continuum, até mesmo para que esta se constitua como constructo da profissionalização docente [...]” (TROIAN, 2012, p. 43).

Pensando nisso, a CP AEE, com o apoio da direção, organiza formações *in loco* para os professores do AEE, uma iniciativa da administração atual. Para os professores da sala regular de primeiro a terceiro anos (ciclo de alfabetização), é oferecido o PNAIC pelo Governo Federal, com o pagamento de bolsas para professores que aderem à formação. De

acordo com a Resolução nº 6, de 1º de novembro de 2016, há o apoio a todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, no sentido de planejarem suas aulas e usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao PNAIC e desenvolverem suas ações. A Resolução considera o:

[...] compromisso assumido por todos os entes governamentais, no âmbito do Decreto nº 6.094, de 2007, de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; a meta de alfabetizar todas as crianças, até, no máximo, o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, estabelecida no Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e a necessidade e a relevância de promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da Educação que atuam na Educação básica [...] (BRASIL, MEC, SEB, 2012, p. 1).

Apesar dos esforços dedicados pela instituição em oferecer cursos, a adesão é pequena, quando comparada ao número de reclamações com relação a vários fatores, como sobrecarga de trabalho, dobra de turnos em mais de uma escola, baixos salários, entre outros. A CP AEE, afirma ainda que as direções se preparam para realizar formações *in loco* para o ensino regular, mas esbarram no problema da carga horária: “Poucos professores se dispõem a ir à escola à noite ou aos sábados [...]” (CP AEE).

O desenvolvimento no campo da leitura e da escrita dos alunos da EE está relacionado à atuação dos professores como mediadores desse saber. Tem-se investido em formações em todos os âmbitos para os profissionais da Educação, todavia, falta apoio específico da instituição, no sentido de buscar nos professores, respostas concernentes ao trabalho que lhes fora orientado. Em um desses comentários, a CP AEE reafirma a crença na formação e aborda a apatia e acomodação dos professores e a falta de normativa no sentido de exigir mais envolvimento e responsabilidade com o trabalho, demonstrando sua inquietação com relação ao trabalho de orientação desenvolvido por ela, pela dinâmica e pelos hábitos instalados na instituição, afirmando, com isso, o desinteresse ou a desmotivação por parte dos professores da sala regular em conhecer/aprender novas técnicas e estratégias para atender o aluno da EE.

No que concerne a não haver uma forma de “cobrar” o envolvimento e os resultados dos professores acerca das formações e à falta de um acompanhamento mais efetivo por parte da mantenedora da instituição, quanto aos resultados da participação desses profissionais em cursos de capacitação ou no seu efetivo trabalho em sala de aula, observamos que, conforme previsto no Plano de Carreira do Servidor Municipal, há uma avaliação de desempenho do Servidor do Quadro Administrativo, para efeito de sua progressão vertical, mas essa avaliação não garante o envolvimento e empenho necessários por parte dos educadores. É realizada anualmente, consoante as normas estabelecidas pela Secretaria Municipal Educação,

[...] considerando-se o envolvimento e a participação ativa na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da unidade e o compromisso no desenvolvimento das atividades do órgão em que estiver atuando, conforme as atribuições de seu cargo; o desenvolvimento e o conhecimento do trabalho na área de sua atividade; o conhecimento e os procedimentos do processo de gestão relacionados ao seu cargo; o permanente investimento em sua formação profissional, em instituições credenciadas, ou em cursos promovidos ou aprovados pela secretaria Municipal de Educação; o tratamento com presteza, respeito e de forma esclarecedora aos pais, a comunidade em geral e aos colegas de trabalho e o compromisso ético profissional do servidor (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016, p. 27).

Na Escola, são realizadas formações com leituras (carga horária a distância) e poucos encontros presenciais. Segundo a CP AEE, os profissionais sempre tiveram cursos, não direcionados apenas à leitura e à escrita, mas de capacitações diversas, todavia, novamente ressalta que a adesão é irrisória. Para ela, a participação deveria ser maior, reforçando a ideia de que os alunos da EE provocam inquietudes, enquanto na realidade eles são alunos da instituição e não somente do AEE e, independentemente dos professores estarem ou não atuando no AEE, todos deveriam conhecer e compreender os processos de ensino e aprendizagem dos alunos da EE.

Independente das condições e disposições dos profissionais em questão, compreendemos que há esforços no sentido de promover as formações, sejam elas *in loco* ou em parcerias com outras instituições. O que é necessário avaliar está relacionado com o que as formações têm provocado nas práticas dos docentes. A formação que não gera a reflexão e a ressignificação das ações desempenhadas pelos profissionais não produz o efeito necessário, muito menos faz com que haja novas percepções sobre o fazer pedagógico que contemple os discentes.

A experiência em sala de aula, a faixa etária e a formação profissional, como apresentamos, configuraram-se como expressivas nesse cenário, conforme afirma Perrenoud (2000), pois competência está relacionada ao domínio de uma determinada situação, à mobilização de recursos necessários para seu desenvolvimento e conhecimentos teóricos ou metodológicos em uma circunstância de conjunto. A esse respeito, P5 SR afirma: “Trabalho há muitos anos na Educação, tenho muito conhecimento prático, mas tenho plena consciência de que em se tratando da EE, ainda preciso aprender muito” (P5 SR).

Tão importante quanto a formação são as condições de trabalho do professor, observadas também pela jornada que cumpre nas instituições; outra questão que discutiremos

a fim de compreender como esses aspectos interferem no ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE.

3.2.2 As condições e jornada de trabalho dos professores

Pesquisadores como Esteve (1999), Siqueira e Ferreira (2003) e Codo (2006) têm estudado a temática do “adoecimento do corpo docente”. Sobre isso, consideramos que,

[...] a docência tem sido caracterizada como uma profissão extremamente desgastante, cuja execução é agravada pelas condições de trabalho tais como jornadas exaustivas, salários insuficientes e demandas que extrapolam o ambiente profissional (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 265).

Contudo, pouco destaque tem sido destinado à questão da sobrecarga de trabalho, principalmente das mulheres relacionadas ao trabalho doméstico, acentuada pelas atividades do trabalho docente que, pela falta de tempo destinado a essas tarefas no próprio ambiente escolar, chegam à vida particular. Nosso estudo demonstra o quanto essas questões estão relacionadas e aponta algumas implicações dessa situação no trabalho docente.

Com relação à jornada de trabalho, constatamos que todos os profissionais atuam em, pelo menos, duas escolas, em dois turnos. Devido às várias atividades docentes empreendidas pelos professores da instituição, compreendemos que,

[...] o sistema educacional também cria barreiras, porque nossos professores precisam trabalhar em mais de uma escola, devido aos baixos salários que recebem. As condições em que ensinam, também não são das mais favoráveis o que os leva a se sentirem cansados e desmotivados (CARVALHO, 2004, p. 122).

Isso nos remete a uma reflexão sobre a profissionalização docente, que é um tema bem discutido atualmente. Os professores utilizam do seu horário de descanso para fazer correções de provas, atividades extras como estudo e planejamento das aulas, além de se preocuparem em complementar a renda, tornando sua jornada de trabalho exaustiva e injusta.

Compreendemos que a ‘segurança no trabalho’ é fator primordial para um desempenho satisfatório em qualquer profissão. Na docência, os debates sobre a profissionalização precisam ser fortalecidos, pois, [...] fatores tais como salário, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista etc., influenciam no desenvolvimento profissional do professor (RAMALHO; NUNÊS; GAUTHIER, 2003, p. 67).

Dessa forma, faz-se necessário repensar as políticas públicas que possam favorecer uma estrutura educacional que garanta ao educador o direito de optar por um único local de trabalho que valorize seus conhecimentos e lhe confira um salário justo pelos seus préstimos trabalhistas.

[...] tenho tentado buscar novos conhecimentos para me preparar melhor para atender meus alunos, mas trabalho muito, tenho dois cargos e, às vezes não consigo conciliar meus estudos, mas eu tento (P1 SR).

As pesquisas e os livros demandam gastos que não conseguimos arcar, meu salário não me permite investir em novos conhecimentos; além disso, o tempo disponível na instituição para nossos estudos estão cada vez mais escassos (sic) (P3 SR).

Não posso deixar de considerar que quando o professor possui dois cargos, fica muito mais difícil cobrar dele uma formação especializada; às vezes eu percebo que a motivação desses profissionais fica comprometida por esse motivo (CP AEE).

Portanto, não podemos responsabilizar somente o docente por não se capacitar, mas sim, a sobrecarga de trabalho e os baixos salários, exigências do mundo globalizado.

Esta sobrecarga evidencia aspectos culturais que se mantêm nas relações familiares, os quais levam as mulheres a assumirem as mesmas demandas que lhes eram atribuídas antes de ingressarem no mercado de trabalho. Mas também é consequência dos baixos salários recebidos pela categoria, pois enquanto outros/as profissionais mais bem remunerados/as encontram tempo livre para a família e o lazer por meio da contratação de mão de obra doméstica, as professoras não têm condições de fazer o mesmo (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270).

Essa afirmação revela o conflito instalado pelas más condições de trabalho e de vida particular dos docentes, principalmente das mulheres. Por priorizarem as questões profissionais, as professoras se culpam pela desatenção e pela impaciência dispensadas aos filhos e, em contrapartida, quando não atendem à solicitação para realizar tarefas extras, fora do horário de trabalho, acreditam que não estão sendo comprometidas com sua função.

Afirma-se que “[...] para enfrentar de forma efetiva o mal-estar docente, onde se deve atuar prioritariamente é sobre suas condições de trabalho e sobre o apoio que o professor recebe para realizá-lo” (ESTEVE, 1999, p. 144).

Assim, teremos profissionais saudáveis física e emocionalmente, mais bem preparados e com materiais adequados às necessidades dos aprendentes. Em suma, precisamos considerar todos os aspectos e as características intrínsecas encontradas nesses sujeitos, reafirmando seu grau de importância, o que lhes confere segurança para atuarem como professores de salas

com a diversidade de alunos, apesar das lacunas deixadas pela formação inicial e pelo excesso de trabalho a que se sujeitam, por obrigação.

Após compreendermos esses aspectos, outro fator que interfere no trabalho docente é a falta de comprometimento da família como veremos na próxima seção.

3.2.3 Falta de acompanhamento familiar

Na perspectiva sócio-histórica, a família é considerada primordial e fundamental na formação do indivíduo. Alguns autores apresentam o conceito de família como sendo a “célula mater da sociedade” (CASTRO, 2000, p. 205), por desempenhar um papel importante no desenvolvimento biológico e social, como também por ser a instituição da qual se origina muitas outras.

O termo família, segundo o dicionário, diz respeito ao “conjunto de pai, mãe e filhos; pessoas do mesmo sangue; descendência; linhagem” [...] (BUENO, 2007, p.347). Considera-se, portanto, que, “[...] a família é uma das mais antigas instituições sociais, sendo talvez, a que mais caracteriza a vida em sociedade. Ela é formada por um complexo sistema de relações entre seus membros, composto pelos cônjuges, filhos e parentes mais próximos” (SILVA, 2007, p. 57). Ela é responsável por iniciar nas crianças as concepções de relação, de cultura e de vida em sociedade.

Destarte, a família passa a ser a primeira instituição responsável pela formação do indivíduo (ARIÈS, 1981). Porém, a Educação oferecida pelos familiares é uma instrução informal, baseada na prática das tarefas diárias, e não em um princípio de ensino. O mesmo autor sobrepõe ainda que “[...] a criança aprendia pela prática, [...] toda Educação se fazia por meio da aprendizagem, e dava-se a essa noção um sentido muito mais amplo do que o que ela adquiriu mais tarde” (ARIÈS, 1981, p. 156). Assim, o que era considerado conhecimento, adquirido no âmbito da sociedade, tornava-se uma aprendizagem fundamental para o indivíduo se situar dentro das relações estabelecidas no contexto familiar e cultural em que vivia.

Na visão educacional, enfatiza-se o surgimento da escola como padrão de uma Educação sistemática, metódica, diferente dos saberes aprendidos em casa.

A função da escola no trabalho com conhecimentos está relacionada ao processo sistemático, que visa à transmissão de determinadas ciências, métodos/técnicas e

conteúdos/disciplinas; sendo assim, uma Educação formal baseada em princípios pré-estabelecidos, em uma relação de poder no processo de desenvolvimento do sujeito.

Contudo, o que vivenciamos hoje na atualidade, é que a estrutura ou modelos de família descritos anteriormente, não reflete os arranjos presentes nos contextos familiares dos nossos alunos. As transformações pelas quais as famílias têm passado são decorrentes de inúmeros fatores sociais, culturais e econômicos, o que ocasiona uma mudança nas identidades de cada pessoa dentro do núcleo familiar. Todavia, há que se afirmar que, apesar de todas as mudanças em sua constituição, a família ainda continua sendo um espaço para a construção das primeiras experiências de aprendizagens significativas e que abrirão caminhos para novos conhecimentos em outros ambientes apropriados para tal.

As estruturas familiares que presenciamos nas escolas hoje possuem variações. Por isso,

Tais arranjos diversificados podem variar em combinações de diversas naturezas, seja na composição ou também nas relações familiares estabelecidas. A composição pode variar em uniões consensuais de parceiros separados ou divorciados; uniões de pessoas do mesmo sexo; uniões de pessoas com filhos de outros casamentos; mães sozinhas com seus filhos, sendo cada um de um pai diferente; pais sozinhos com seus filhos; avós com os netos; e uma infinidade de formas a serem definidas, colocando-nos diante de uma nova família diferenciada do clássico modelo de família nuclear (OLIVEIRA, 2009, p. 68).

Essa nova realidade pode interferir e muito no desenvolvimento de ações mais específicas na instituição escolar. É claro que não podemos considerar um único padrão a ser seguido como forma de manter as relações escola e família, mas a diversidade desse contexto tem assumido um papel relevante nas contradições e eventuais problemas no diálogo família e escola.

O fato é que a relação entre escola e família enfrenta múltiplos desafios relacionados ao desempenho e à responsabilidade que cada instituição possui na formação integral da criança. Desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, a preocupação com a relação das duas instituições é observada sendo ratificada a importância de trabalharem de forma cooperativa, num processo de colaboração, conforme vemos no Art. 205, que diz:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2003, p.122).

Portanto, é evidente a necessidade de encontrar meios para promover de forma saudável as relações família e escola, mesmo diante de diferentes embates que ambas enfrentam na construção de valores morais e éticos na conduta das crianças.

É fato que os alunos precisam de um suporte por parte da família, para que sejam supridas necessidades básicas de sua Educação; quando isso não ocorre, há um impacto negativo no ensino e na aprendizagem. Na EE, esse apoio refere-se, também, ao cumprimento das normas de utilização do serviço do AEE. Geralmente, as crianças não podem ir até a escola sem a presença dos responsáveis, que precisam levar os filhos para os atendimentos (no AEE ou em outros programas da escola); assuntos tratados em reuniões também exigem comprometimento dos pais, uma vez que, para discussões de alguma eventualidade ou assunto pertinente ao aluno, exigem dos familiares, organização de tempo e, em alguns casos, implica inclusive, faltar ao trabalho e como nem sempre essa alternativa é possível, atrasa, e muito, o desenvolvimento das atividades propostas tanto pelo AEE, quanto pelos projetos que a pedagoga da sala regular desenvolve com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os professores reclamam da ausência da família, mas esse não é um problema da escola, é um problema social, que existe no Brasil todo, não é exclusivo nosso. Eu costumo dizer que a gente não precisa contar com eles, a gente tem que fazer um trabalho sem contar com a família [...] a família é um fator externo, eu tenho que pensar naqueles fatores internos que eu consigo mexer né; eu não tenho como mexer lá fora, tenho que mexer aqui dentro. Mas não é possível, ficar sonhando com o impossível a gente sofre demais. (risos) (CP AEE).

Os pais muitas vezes não participam da vida escolar dos filhos; fazemos reuniões e eles não vêm; nos projetos que desenvolvo, muitas vezes, os alunos levam atividades para casa e precisam da ajuda para sua realização e eles contam que não fizeram porque não sabia fazer (P SR).

Pudemos comprovar esse aspecto, ao observarmos, por meio da análise do material escolar, que muitos cadernos retornam à escola sem a realização da atividade proposta e sem a assinatura dos pais e, como essas tarefas devem ser realizadas em casa, a criança fica prejudicada. O PPP (2016) também ressalta a importância da relação da escola com os pais:

[...] o relacionamento com pais e a comunidade em geral acontece por meio de projetos desenvolvidos nessa escola [...] A escola, está sempre aberta a todos, tendo um diálogo aberto mediante o exercício crítico da escuta e da fala para melhorar cada vez mais a convivência dos profissionais da Educação, dos alunos e a comunidade (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016, p. 33).

A questão essencial da escola, hoje, refere-se à sua qualidade, que está diretamente relacionada com a participação da comunidade nos projetos desenvolvidos. Para o sucesso das

ações propostas para intervenção, a família deve empenhar-se em atender à solicitação dos professores e dos próprios alunos. Os reflexos da ausência dos responsáveis ou o desconhecimento provocam problemas sérios nas questões relacionadas à vida escolar dos alunos em específico da EE.

Quando há a participação da família, tudo muda [...] (P7 SR).

O comprometimento dos pais é essencial para o desenvolvimento dos alunos (P SR).

Quando propomos intervenções para os alunos, sem a participação dos pais é quase impossível o sucesso e desenvolvimento do aluno (CP AEE).

Esse é um fator importante, porém,

[...] a observação pertinente é que as instituições escolares precisam realizar um trabalho sistemático com a família, de modo a fazer os encaminhamentos corretos, as intervenções necessárias, os registros e as avaliações. Assim, é possível favorecer a oportunidade de realizar atividades que estimulem a família a atuar efetivamente junto aos educandos para trabalhar o seu desenvolvimento e evitar que comecem a apresentar dificuldades no aprender (JESÚS, 2016, p. 51).

Quando são encontradas evidências de problemas relacionados ao aprender, a instituição precisa estar atenta às possíveis causas para propor ações pedagógicas pertinentes.

Ainda segundo a autora:

Cabe à escola uma compreensão maior dos desarranjos que se podem encontrar nos meios familiares e programar ações no sentido de produzir práticas pedagógicas de inclusão de alunos que passam por circunstâncias difíceis, como precariedade econômica, falta de recursos materiais escolares, conflitos emocionais, o que leva a certa descrença quanto aos estudos, tanto por parte do aluno, quanto dos seus pais, colocando a escolarização em segundo plano (JESÚS, 2016, p. 51).

Considerando os alunos da EE, os “desarranjos” podem ser ainda mais preocupantes, uma vez que os aprendentes dependem parcial ou integralmente do responsável legal para terem seus direitos atendidos.

Partindo dessa premissa, compreendemos que na EE não apenas os alunos devem ser incluídos, mas seu contexto familiar, a fim de que as relações sejam bem estabelecidas e sejam esclarecidos quais os reais papéis de cada ator na instituição.

Para que as crianças tenham uma experiência educativa significativa, os pais têm de ser também envolvidos no processo de inclusão. “O professor, antes de inserir a criança na classe regular, precisa convocar reuniões com os pais e convidá-los a visitar a classe em

questão. É de primordial importância abrir portas de comunicação com os pais” (NIELSEN, 1999, p. 25).

Mais uma vez, comprovamos a necessidade da participação da família para o sucesso das intervenções propostas pela instituição, conforme nos revelam os relatos a seguir:

Quando convoco uma reunião de pais para determinada situação, percebo que os mesmos chegam até aqui, bem armados, acredito que eles só esperam receber notícias ruins sobre seus filhos, o que muitas vezes não condiz com a realidade. Nós do AEE, costumamos dar o retorno aos pais sobre o desenvolvimento dos alunos e acontece de serem resultados bem positivos [...] (CP AEE).

O que eu percebo, é que os alunos que apresentam mais problemas, são os que não possuem o apoio da família. Eu ligo, chamo pra reunião, mas não participam. Isso complica muito nossa intervenção nas dificuldades deles (P SR).

Contudo, não “culpamos” a família ou a responsabilizamos pelas questões relacionadas ao aprender, mas há a necessidade de se conhecer e manter um diálogo claro e constante com o meio familiar, no sentido de identificar os benefícios e qual espécie de apoio ela poderá propiciar ao seu filho, como também, as faltas e o que não será possível oferecer. Assim,

Reconhecer e assumir os pontos fortes da família é apenas o primeiro passo a tomar no caso de uma abordagem otimista. Para concluir a tarefa, esses mesmos pontos fortes devem ser usados e exponenciados durante o desenvolvimento e a implementação dos planos de intervenção. Isto significa ajudar os pais a reconhecerem os seus próprios pontos fortes e suas próprias capacidades, encorajá-los a usá-los e a desenvolverem os conhecimentos e as capacidades que já possuem, e ajudá-los a localizar e usar os recursos de que necessitam (MC WILLIAM, et. al., 2003, p. 13).

De acordo com essa ideia, o educador precisa aproveitar os pontos fortes de cada família, para propor ações efetivas, na tentativa de eliminar os pontos fracos da relação. Os docentes, quase sempre, encontram dificuldades em estabelecer a parceria e um diálogo permanente com as famílias, principalmente, quando precisam orientá-los com relação a questões como indisciplina ou não desenvolvimento das atividades propostas, sentem a tendência de os pais não reconhecerem as demandas dos filhos. Os profissionais precisam sensibilizar-se com a real situação da família e não apenas rotular diante dos fatos que estão visíveis.

O professor deve fazer sentir aos pais que se preocupa, que ‘está do lado deles’, e que quer que a criança desenvolva todo o seu potencial individual. É também importante que o professor perceba que a atitude dos pais, muitas

vezes, revela unicamente uma tentativa de encontrar uma justificção para a sua situação extremamente difícil. Os educadores devem, por isso, ter sempre presente o fato de as ações da maior parte dos pais representarem tão só a sua tentativa de educar os seus filhos da melhor forma (NIELSEN, 1999, p. 29).

Assim sendo, para Correia (2008), é essencial compreender todos os sentimentos existentes nas famílias e nos profissionais que lidam com crianças da EE. Conforme o autor, por meio dos diálogos entre as famílias, os profissionais devem “[...] ser capazes de criar relações de confiança e de empatia, que constituem um primeiro passo para a ajuda a estas famílias” (CORREIA, 2008, p.159).

Enfim, as relações estabelecidas entre escola e família, em toda a sua trajetória histórica, sempre ocupou um espaço importante nas discussões no âmbito educacional e no meio científico, uma vez que são elas as duas principais instituições responsáveis pela formação, desempenhando papéis distintos, e complementares nesse processo.

Como já apontamos, o contexto familiar é o primeiro ambiente de socialização e será nele que a criança aprenderá os valores e a cultura na qual seus pais estão inseridos e que nortearão toda sua vida. Mas a escola, na mesma direção, também se encontra imersa no papel de educar o indivíduo, mediante o trabalho efetivado pelos profissionais que nela atuam, com vistas ao desenvolvimento do aluno, valorizando o “fazer pedagógico” aliado ao “apoio familiar”, ambos com um único fim: a constituição de uma pessoa preparada para o aprendizado dos saberes escolares, como também para a vida em sociedade.

Sendo assim, escola e família precisam construir relações de colaboração e de coparticipação em todos os processos. A família precisa atuar como potencializadora do trabalho proposto pela escola, de forma a incentivar, acompanhar e auxiliar a criança em seu desenvolvimento; e a escola precisa realizar uma prática pedagógica que colabore para a formação do sujeito crítico reflexivo e que valorize a participação ativa dos pais no processo educacional, favorecendo assim, a edificação de uma sociedade inclusiva.

3.3 O ensino da leitura e da escrita para alunos da EE: construindo possibilidades

Nesta terceira categoria, temos o intuito de analisar quais são os resultados que a instituição tem alcançado com relação ao ensino da leitura e da escrita dos alunos da EE.

De acordo com o PPP (2016) há, por parte da instituição, a crença em uma gestão democrática e em uma Educação que, como direitos de todos e dever do Estado, deve ser

fundamentada nos princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, visando a constituir um instrumento de desenvolvimento da capacidade de elaboração, de reflexão crítica da realidade e de preparação para a vida em uma sociedade democrática. Pensando assim, a escola trabalha com várias parcerias para atingir um objetivo maior, que é a qualidade da Educação em uma perspectiva social e inclusiva.

Após a leitura e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com a pedagoga da sala regular e com a coordenadora pedagógica do AEE, dos documentos das falas dos GFs dos professores (SR e AEE), foi possível inferir que ainda há concepções e procedimentos de ensino da leitura e da escrita dos alunos da EE que precisam ser reavaliados. Com base nas falas dos interlocutores, compreendemos que os resultados obtidos com os alunos do EE não contemplam os anseios e as expectativas dos educadores. Para os professores da sala regular, essa observação é mais evidente:

[...] os resultados com esses alunos são muito lentos. Não há como esperar muito logo no início (P4 SR).

Alguns conseguem fluir, mas a maioria demora muito; mas eles conseguem, basta ter um pouco de paciência (P6 SR).

O trabalho de intervenção é específico dos professores do AEE que observam melhor os avanços e dão atenção aos mínimos detalhes do desenvolvimento. Na sala regular, alguns professores agem como se não fossem de sua responsabilidade os atendimentos aos alunos, com o agravante de observar somente o resultado final, desconsiderando o processo.

Os ritmos distintos no processo de aprendizado da leitura e da escrita dos alunos da EE, bem como em outras áreas específicas e a comparação entre os alunos de uma mesma sala, são elementos que dificultam a compreensão dos professores da SR quanto aos avanços alcançados.

Nós temos a tendência de ter um parâmetro a seguir. Por exemplo, se meu aluno X tem 7 anos e já reconhece as letras do alfabeto, o aluno Y precisa conhecer também! Mas sabemos que não é assim que funciona, principalmente com os alunos da EE. Como já falamos, cada um tem seu tempo certo pra aprender (CP AEE).

Na sala regular, o professor se preocupa com o que o aluno não sabe; se ele está tumultuando a sala, enfim, essas coisas (P1 AEE).

Novamente, vemos o impasse nas relações que são estabelecidas entre os profissionais da sala comum e do AEE. A desarticulação e os olhares distintos ao trabalho realizado por ambos os serviços, refletem-se nas expectativas em relação ao resultado. Dessa forma, os

professores do AEE consideram cada mínimo avanço do aluno, independente de ele conseguir ler e escrever logo nos primeiros dias ou se leva um semestre para conseguir tal feito.

[...] meus alunos são 10, se você falasse, dá uma nota de 0 a 10 eu dou 10
[...] a gente não ouve comentários só do professor, mas da família também.
A família dos alunos que eu atendo vem aqui na escola elogiar a evolução dos filhos (P1 AEE).

[...] a gente está tendo resultados positivos com os alunos sim; não vou te dizer que é perfeito porque tem aqueles alunos que não foram, mas é bem individual, depende do tempo de cada um (P2 AEE).

Em contrapartida, os professores da sala regular, quando se distanciam das ações do AEE, não sabem como avaliar os pequenos avanços, pois esperam os mesmos resultados dos outros alunos.

[...] eu vou ser bem sincera, não sei como avaliar esse aluno não, eles demoram muito a mostrar um avanço e nós somos obrigados a seguir um padrão, uma avaliação sistemática (P2 SR).

Observamos fatos como esses ainda bem presentes nas instituições de ensino.

Os resultados obtidos com os alunos da EE, no âmbito da leitura e da escrita, são fruto de muito estudo, de discussões e de reuniões realizadas pelos educadores e das parcerias que os profissionais do AEE buscam firmar com os docentes da sala comum. Nesse contexto, mais uma vez, a CP AEE coloca em evidência a formação dos profissionais da instituição.

[...] os resultados no regular, acho que ainda não são satisfatórios, bom depende, cada caso é um caso, não dá pra generalizar, acho que a gente ainda pode melhorar [...]. Daí, novamente eu volto nas formações. É preciso perceber quais são as perspectivas, os estudos mais recentes da área, o que dizem a esse respeito, porque senão ficamos presos no século passado, mas penso que a gente já caminhou bastante (CP AEE).

A CP AEE afirma, ainda, ter o apoio da equipe gestora em suas ações frente ao desafio de atuar de forma a contemplar a diversidade em sala de aula. A gestão é sempre aberta a diálogos e está propensa a disponibilizar as estruturas na escola e quando não as tem, procura alternativas para tentar encontrar a solução necessária.

Do ponto de vista da P SR, ocorrem avanços pontuais, principalmente naqueles alunos que são acompanhados individualmente, pois os projetos desenvolvidos por ela na instituição atendem a alguns alunos da EE. Pelo atendimento do AEE e pelo reforço escolar a que os alunos são submetidos, a P SR verifica o desenvolvimento dos aprendentes.

Como esse aluno faz parte do meu projeto, consigo acompanhá-lo melhor em relação ao seu desenvolvimento. E coloco a família pra me ajudar nesse

processo. Cobro a realização das tarefas de reforço que envio e peço aos responsáveis que passem um tempo com seus filhos no intuito de conhecer suas dificuldades e tentar ajudar a solucioná-las. O relato de alguns pais também me ajuda nessa avaliação de resultados. A caminhada ainda é longa, temos profissionais que não conseguem compreender esse trabalho de formiguinha e dificultam um pouco nosso trabalho. Não dá pra generalizar, cada professor é um, mas em geral, estamos conseguindo (P SR).

Como vimos, a prática pedagógica requer participação de todos os envolvidos no ensino/aprendizagem; bons aportes teóricos e pesquisas por meio das formações continuadas como já vimos anteriormente, bem como ampliação de diferentes espaços e tempos organizacionais, tendo em vista as diferentes necessidades educacionais. Pontualmente, a escola precisa conhecer o aluno, compreendê-lo como ser único dotado de habilidades e potencialidades e garantir o seu acesso e a permanência no ambiente escolar, ambos com qualidade.

Os alunos da EE precisam ser respeitados e atendidos da melhor forma possível; quando eles são estimulados eles conseguem; claro que precisamos respeitar o tempo deles, mas eles conseguem (P1 AEE).

São poucos os casos que não alcançamos êxito nenhum; se ele chega na escola sem saber pegar no lápis e ao passar dos meses ele consegue escrever seu nome, no caso de uma aluna com paralisia cerebral, pra nós já é um sucesso (P2 AEE).

O otimismo e a crença no sucesso das práticas desenvolvidas pelas profissionais na instituição são visíveis. Todavia, P3 AEE contesta tantos pontos positivos encontrados pelos profissionais da escola ao afirmar que:

[...] o trabalho da escola é nenhum [...]. O professor da escola, assim quando o aluno é identificado como aluno da EE passa a ter o suporte do AEE e ser identificado como um problema a ser resolvido no AEE. Então o que acontece? O aluno passa a ser o problema. Ele é aluno da escola, então o professor e os alunos da sala de aula de ensino regular teriam que ser agentes no processo de solução dele, teriam que ter uma outra visão que seja (P3 AEE).

Assim, o efetivo trabalho é realizado pelo AEE e pela ótica desse profissional, a instituição pouco colabora.

[...] onde é que estão as ações da escola? Estão no AEE! A escola em si, ela não faz tanto. Um exemplo: a adaptação de provas para o aluno; tem professor que deixa, que fala assim: professor, quando é que você vai vir fazer a avaliação do aluno?

Novamente observamos a falta de integração entre a SR e AEE. Para esse professor, os resultados obtidos são falhos e a escola em si não se preocupa com a identidade do aluno,

portanto não cumpre seu papel de propiciar avanços aos alunos da EE. Outro questionamento direciona as falas ao fato de que alguns professores até conseguem realizar atividades diversificadas, organizar materiais adaptados e recursos individuais para os alunos, mas a escola não está preparada para receber esse aporte, ou seja, não aplica e nem dá sequência a esses recursos: “[...] tem estratégias diversificadas em sala de aula? Alguns professores têm. Tem sim, mas, e a escola está organizada?” (P3 AEE).

Nessa perspectiva, observamos que há alguns recursos que exigem, por parte dos gestores da escola, um planejamento diferenciado que fuja à estrutura engessada da instituição e que possa ocasionar alguns desconfortos pelo fato de sair da rotina escolar.

A escola deve ser pensada como um contexto social presente em grande parte da vida de cada cidadão, constituindo-se, ainda, como espaço de formação estruturado e dinamizado que influencia diretamente a vida dos seus educandos em sociedade. Assim, no processo de aprendizagem de mundo, o ensino da leitura e da escrita deve-se estabelecer em um espaço privilegiado de trocas e de interações. Esse é o grande desafio apresentado aos professores na atualidade, aqui em especial, aos da alfabetização dos alunos da EE.

Com relação aos aspectos de aprovação e reprovação, a EE passa pelos mesmos critérios que a sala comum; observamos que, por se tratar do Ensino Fundamental, mais especificamente, do Ciclo Inicial de Alfabetização, os procedimentos não foram considerados em sua totalidade, uma vez que o aluno nos anos iniciais não pode ser reprovado.

No que concerne à evasão, também é um aspecto pouco observado nos anos iniciais de escolarização, salvo por motivos de mudança de domicílio, longos processos de internação por doenças graves, ou até mesmo pelos tratamentos pelos quais alguns alunos da EE são submetidos ao longo do ano letivo, o que às vezes os impedem de frequentar a escola. Ao contrário, temos visualizado situações de evasão em outros níveis de escolarização, o que demandaria outra pesquisa.

Os avanços processuais pelos quais a instituição incide é que foram considerados em nossa pesquisa. Como vimos, ainda há um caminho longo a ser seguido no sentido de garantir o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE. Nesse sentido Freire (1987) nos leva a acreditar que, no âmbito da Educação, não deve existir e não existem neutralidade e imparcialidade. Para o autor, a Educação é um ato político, então compreendemos que a não aprendizagem do aluno conforme mencionada pela P SR, não está relacionada somente ao seu processo de desenvolvimento biológico, é mais do que isto: os aspectos histórico, cultural e

social desse sujeito vão requerer da escola projetos educativos que corroborem um caráter coletivo, no qual cada um e todos tenham sua parcela de empenho, de comprometimento e de dedicação. “A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência [...] tenta, por meio da reflexão e da ação, transformá-la em independência” (FREIRE, 1987, p. 53). Todavia, essa busca pela autonomia dos alunos, é observada parcialmente nas ações efetivadas na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

NÃO TERMINAMOS POR AQUI: CONTRIBUIÇÕES DOS DIÁLOGOS E REFLEXÕES

A aprendizagem não emana de certezas, mas de inquietações, de desconstruções, crises e questionamentos que nos levam a novos conhecimentos. Com base nessa afirmação, para conhecer a atuação dos profissionais envolvidos no ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para as crianças da EE faz-se necessário pensar esse processo como um ato desafiador e instigador.

Ao longo dos capítulos, fomos tecendo e considerando as reflexões pertinentes ao estudo. Dialogamos com os atores, os dados coletados e os autores que compuseram nossa pesquisa, assim como os aportes da Psicopedagogia que nos auxiliaram a compreensão a partir do olhar/escuta acerca dos processos de aprendizagem.

Na constituição do trabalho, conforme exposto na introdução, três questões nos orientaram: (a) Como a instituição trabalha o processo de ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE? (b) Quais os fatores facilitadores e/ou dificultadores para o desenvolvimento de uma proposta de ensino da leitura e da escrita aos alunos da EE? (c) Quais os resultados obtidos pela instituição no processo de ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE? Mediante tais questionamentos consideramos um objetivo geral: investigar como a escola propicia o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE inseridos em seu contexto. Assim, definimos como campo da pesquisa uma instituição pública da rede municipal de ensino.

Conseguimos responder às questões norteadoras, contudo os dados trouxeram novas questões que não serão aprofundadas devido à complexidade que demanda novas pesquisas. No decorrer do estudo, enfatizamos os obstáculos enfrentados pela instituição e seus professores com relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, embora sejam identificadas possibilidades de realização do trabalho, mesmo que incipientes. A partir das análises compreendemos os resultados obtidos pela instituição em suas propostas de alfabetização e observamos alguns pontos de como isso se configura na prática pedagógica dos professores.

Observamos no decorrer da pesquisa que os profissionais da instituição “fugiram” da indagação sobre o conceito de EE, porém, compreendemos que a EE é uma modalidade de ensino que oferece um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, garantindo uma

educação formal às pessoas com deficiência e altas habilidades/superdotação, oferecida preferencialmente na sala regular de ensino. Há ainda, grandes impasses e equívocos relacionados aos conceitos/nomenclaturas. Assim, a compreensão e as definições dos papéis do trabalho do AEE precisam ser mais bem esclarecidas entre os profissionais da instituição.

No trabalho com a leitura e a escrita para os alunos da EE os saberes e as práticas docentes revelam uma distinção entre o espaço da sala de aula regular e o AEE. O primeiro ponto a ser destacado está no questionamento sobre de quem é a responsabilidade de alfabetizar: professor alfabetizador ou do AEE? Compreendemos que não é o lugar que determina o processo de alfabetização. O papel de mediação é de ambos os espaços, que poderiam realizar um planejamento em conjunto, pois o processo de alfabetização não acontece só em sala de aula.

Outro fator que demonstra distinção entre sala regular e AEE, está no fato de na sala de aula regular o aluno da EE participa do mesmo planejamento realizado para a turma, não há um material diferenciado, cujo conteúdo seja específico para as demandas desse aluno. Podemos afirmar que prevalece a homogeneização, ou seja, todos os alunos estão sujeitos a mesma proposta pedagógica, independente de suas especificidades; embora alguns poucos professores tentem organizar estratégias de ensino diferenciadas observando a necessidade do educando da EE. Para tanto eles podem contar com o apoio e a estrutura do AEE. Porém, observamos um distanciamento entre os profissionais da SR e do AEE, no que diz respeito a buscar tais aportes ou a utilizar materiais e informações que são disponibilizadas, o que vai repercutir na condução do processo pedagógico.

Também no espaço da sala de aula regular, os dados revelaram que os aspectos quantitativos das avaliações sobressaem aos qualitativos, portanto os pequenos avanços não são considerados como progressos, uma vez que não suficientes para obtenção da nota almejada. Em uma perspectiva distinta, os profissionais do AEE tendem a fazer uma análise diferente do processo avaliativo, considerando o desenvolvimento dos alunos da EE numa concepção formativa. Dessa forma ressaltam as conquistas processuais e não somente o resultado final. Podemos inferir que o procedimento de avaliação é um dos aspectos mais sensíveis na relação entre sala regular e AEE, a ponto de ocorrer conflitos quanto a elaboração e aplicação dos instrumentos avaliativos, assim como do resultado obtido pelo aluno. Para os professores da sala regular, a prova aplicada no AEE favorece o aluno, para os professores do AEE, quando aplicada em sala de aula, a prova prejudica o aluno. Essa contradição de ideias é um dos indícios da falta de articulação entre as ações do ensino regular e do AEE.

Para propiciar o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE a instituição procura parcerias internas e externas, realiza a formação continuada para os professores da sala regular e para os do AEE. Da mesma forma há orientações do trabalho a ser realizado pelos professores do ensino regular pela CP AEE e, também, pela P SR. Ao ensinar a ler os docentes afirmaram que a intenção é que os alunos interpretem e compreendam o que leem.

Por este motivo devem ser desafiados a ler, ouvir e participar da leitura de vários gêneros textuais, com estruturas composicionais diferentes. Leite (2007) destaca alguns aspectos desta estruturação: (a) todos os conteúdos linguísticos que constituem o código utilizado na escrita das palavras da língua devem ser estudados com as crianças; (b) o planejamento de um procedimento metodológico é condição de sistematização necessária; e (c) o processo de avaliação constante dos alunos permite ao professor discernir sobre os efeitos pedagógicos de sua prática e de intervenções efetivadas. Nesse contexto, observamos que não há diferenciação na organização da estrutura básica, mas sim, na maneira em como o ensino e sua metodologia são aplicados.

Constatamos em nossas análises que os aspectos destacados por Leite (2007), embora presentes no discurso e na intenção dos docentes, não se efetivam na prática, pois a maioria, principalmente da sala regular, desenvolve procedimentos de alfabetização apreendidos há tempos, não ampliou conceitos e nem aprimorou procedimentos metodológicos. Para superar essa realidade a CP AEE e a P SR orientam os docentes a trabalhar a alfabetização como parte do cotidiano dos alunos, incentivando o uso da leitura e da escrita a partir do conhecimento disponível. Consideramos que as práticas de ensino da leitura e da escrita para todos os alunos precisam ser atualizadas constantemente e em se tratando dos alunos da EE, os instrumentos e estratégias de abordagem também necessitam ser revistas, tendo em vista as demandas específicas.

Os dados revelaram fatores facilitadores e dificultadores para efetivação do ensino da leitura e da escrita aos alunos da EE. Em relação aos aspectos considerados como facilitadores podemos pontuar: a) a instituição busca ser inclusiva, conforme estabelece em seu PPP, porém, contraditoriamente, ainda há um árduo caminho a ser trilhado para que se consiga realmente realizar um trabalho contrário a hegemonia dos alunos ditos normais; b) as ações da instituição com o intuito de orientar os professores da sala regular e do AEE com relação às especificidades dos alunos da EE e suas possíveis dificuldades; c) por meio da formação continuada os professores têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a EE e

desenvolvimento do aluno, embora os cursos não atinjam um número expressivo de professores, principalmente da sala regular, sendo do AEE o público mais participativo.

Dentre os pontos dificultadores do trabalho, elencamos os seguintes aspectos: a) o foco está no que falta ao aluno, ou seja, no que ele ainda não consegue ou não sabe fazer, não são consideradas as conquistas ou as possibilidades, conforme preconiza a psicopedagogia, mas sim as supostas limitações e dificuldades; b) a falta de entendimento acerca dos conceitos/significados de EE e alfabetização produz efeitos catastróficos no sentido de deixar marcas, muitas vezes, irreversíveis na vida dos alunos, à medida que lhes são atribuídos rótulos indevidos; pautado nos pressupostos psicopedagógicos, é importante lembrar o princípio de que o aluno da EE é um sujeito de direito e perfeitamente capaz de aprender; nesse sentido, reportamos novamente a formação dos professores, a qual deveria ocorrer na direção da superação das contradições presentes no cotidiano da escola; acreditamos na formação que problematiza a realidade para superá-la, efetivando perspectivas social e politicamente mais pertinentes; c) a jornada de trabalho a que são submetidos, produz desinteresse nos professores em participar de outras ações e das formações que lhes são oferecidas; essa é uma questão complexa por envolver políticas educacionais, exigindo criatividade e autonomia da escola para amenizar seus efeitos perversos; buscar possibilidades se torna mais difícil quando as ações entre os protagonistas da instituição são isoladas e desarticuladas; d) durante o percurso da pesquisa foi possível apreender conflitos na relação entre os docentes, a pedagoga da sala regular e a coordenadora pedagógica do AEE, embora haja tentativas tímidas de ações rumo ao ensino colaborativo; e) alguns aspectos encontrados no interior da escola, nas falas dos interlocutores, trazem também questões concernentes à família, no tocante a pouca participação dos pais; vemos um movimento de culpabilização ultrapassando os muros da escola e chegando até aos pais.

Afinal, de quem é a responsabilidade pelo ensino? Outro ponto chave para ser assumido pela instituição e seus pares. Contudo, não descartamos a relevância da parceria entre família e escola, por ser uma relação que quando bem firmada, possibilita avanços significativos nos processos de aprendizagem.

Todos os fatores abordados como facilitadores e dificultadores foram de suma importância para a compreensão de como se configura o processo de ensino da leitura e da escrita dos alunos da EE, no entanto, não há um consenso quanto aos resultados obtidos pela instituição. Na prática, o ensino da leitura e da escrita tem provocado inquietações por parte de alguns professores da sala regular e em relação aos profissionais do AEE tem instigado a

procura por novas metodologias para alcançarem resultados satisfatórios. Para estes os resultados revelam desenvolvimento dos alunos na alfabetização, pois apreciam todo o processo e cada avanço, mesmo que não corresponda literalmente ao conteúdo exigido para o ano correspondente. Já os professores da sala regular consideram que o resultado deixa a desejar, devido a cultura das avaliações quantitativas da escola que selecionam e classificam os bons e os ruins. Em se tratando da alfabetização, mesmo não sendo atribuídas notas, observamos que muitos não são alfabetizados no tempo almejado pelo professor, o que o leva a pensar que o aluno não se desenvolveu ou que nada aprendeu.

Para finalizar, entendemos que é por meio da reflexão de práticas pedagógicas como a dos educadores entrevistados, que talvez possamos apontar caminhos para o desafio de ensinar os alunos da EE a ler e a escrever. Destacamos, por conseguinte, que compreender as capacidades linguísticas e o que cada aprendente já apreendeu, constituem-se como conhecimentos essenciais para os educadores, pois, permitem a organização e sistematização do trabalho na alfabetização. Isto porque eles orientam o caminho que cada aluno precisa percorrer para alfabetizar-se.

Por fim, no caso específico da EE, não se trabalha com pessoas “especiais” em sentido pejorativo, mas no que a palavra tem de mais significativo: os alunos são especiais, porque são diferentes, únicos, sujeitos em construção, com vistas à cidadania e à igualdade de oportunidades. Na realidade, todos os alunos são “especiais”, por serem todos diferentes e únicos, cada qual com seu ritmo de aprendizagem e com suas configurações individuais. E cada professor deve ter sabedoria para que consiga reconhecer essa “especialidade”, ou seja, essa diferença.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D. A.; DAY, G. S. **Marketing research**. New York: Wiley, 1990.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. **Concepções de alfabetização**: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios. ano 1, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- ALBUQUERQUE E. R.; ALBUQUERQUE, L. M. B. **Inclusão**: discurso legal e atendimento educacional especializado (aee) no cotidiano escolar apresentada na 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- ANDRADE, M. S. Bases epistemológicas da Psicopedagogia: iniciando a discussão. Memnon, **Cadernos de Psicopedagogia**, n. 1, v. 1, p 4-13, 2001.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- _____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F. e MENDONÇA, R. H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- BECKER, F. **Epistemologia do professor de matemática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BELISÁRIO JÚNIOR, J. F. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escola**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto. Porto, 1994, p. 47-51.
- BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 19 jun. 2016.
- _____. Lei nº 4.024 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 5 jul. 2016.
- _____. Lei nº 5.692 (1971). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF:

Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. UNESCO: Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO: Jomtiem/Tailândia, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994b. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 15 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação da Educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. **Decreto nº 3.956.** Promulgação da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de deficiência. Brasília: Subchefia para assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 5 jul. 2016.

_____. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. In: _____. Leis e Decretos. **Constituição da República Federativa do Brasil:** atualizada até 01.01.2003. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União,** Brasília. Nº 190, 05 de outubro de 2009. Seção 01. p.17.

_____. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Decreto nº 7.611.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, nº 221, 18 de novembro de 2011. Seção 01. p. 12.

_____. **Decreto nº 8.368.** Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: unidade 05 / Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2012a. **Resolução nº6**. Estabelece normas e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília, DF. 2012b.

_____. **Resolução CEE/SEE**. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário Oficial “Minas Gerais”** – Diário do Executivo - de 11 de fevereiro de 2013 – Páginas 20 e 21.

_____. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 jan. 2017.

_____. Lei nº 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 10 jan. 2017.

BRILHANTE, L. H. de A. A. **Processos metacognitivos implicados na produção escrita de crianças do 1º ano do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

BUENO, S. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. São Paulo: FTD, 2007.

CARMO, H.; FERREIRA, M. M. **Metodologia da Investigação**. Lisboa, Universidade Aberta, 1998.

CARVALHO, R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, J. S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2004, p 11-24.

CASTRO, C. A. P. de. **Sociologia geral**. São Paulo: Atlas, 2000.

CASTRO, R. C. M. de. A formação de professores. In: FACION, J. R. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: Ibepe, 2009. p. 43-78.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

CHAGAS, J. F. **Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades**. In: FLEITH, D. de S; ALENCAR, E. M. L. S. (org.) *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CODO, W. (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis, RJ.: Vozes/ Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 2006.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3 Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

CORREIA, L. M. **A escola contemporânea e a inclusão dos alunos com NEE – considerações para uma educação com sucesso**. Porto: Porto Editora, 2008.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C. **Princípios e Fundamentos da Educação Especial**. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da (orgs). **Curso básico: Educação Especial e atendimento educacional especializado**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 39-53.

DRAGO R.; RODRIGUES, P. da S. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 3, jul/dez 2009, p. 49-56.

_____. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p. il.

EMJA. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Uberlândia, MG, 2016. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP, 2016).

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: Edusc, 1999.

FAGALI, E. Q. **Psicopedagogia institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. Eloisa Quadros Fagali e Zélia Del Rio do Vale. Ilustrações de Francisco Forlenza' 9 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

FARIA, P. A. **“Olhares” psicopedagógicos: desvelando concepções de aprendizagem de crianças, mães e professores da educação infantil da Eseba em Uberlândia, Minas Gerais**, 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2014.

FERNANDÉZ, A. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Os idiomas do aprendente.** Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERREIRA, J. M.; VECTORE, C.; DECHICHI, C. **Mediação Pedagógica como estratégia de atuação junto ao aluno do Atendimento Educacional Especializado.** In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da (orgs). Curso básico: Educação Especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 55-74.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita.** Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização.** Tradução de Horácio Gonzáles e outros. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, v. 14, n. 1, Jan./Jun. 1989.

_____. **Alfabetização em Processo.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Com todas as letras.** Cortez. Cortez, São Paulo, 2003.

FEUERSTEIN, R., KLEIN, P. S., TANNENBAUM, A. J. Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund, 1994. In: FERREIRA, J. M.; DECHICHI, C.; SILVA, L. C. da (orgs). **Curso básico:** Educação Especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012. 252 p.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. **A Emergência das estratégias de leitura em sujeitos com deficiência mental.** In: 26ª Reunião da ANPED, 2005, Poços de Caldas. Novo governo novas políticas?, 2005.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo.** 3.ed. Brasília: Liber livro, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 38.ed. São Paulo: Paz e Terra; 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação:** atendimento especializado. 2.ed. rev. e ampl. Marília: ABPEE, 2012.

GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús-Nicasio. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica;** tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GATTI, B. A. Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber livro, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. Brasília, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial o contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.15-35.

GOODMAN, K. Learning to read is natural. Conferência sobre Teoria e Prática da Instrução do Começo da Leitura. University of Pittsburg, 1976. In: COLL, C. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar**. v. 3 Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A. de M. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2004.

GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, C. M. M; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

GROSSI, E. P. (Org). **Como anda no alicerce: ciclos escolares**. São Paulo> Paz e Terra, 2004.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta **Scentiarum, Education**. Maringá, v.3\2, n.2, p.193-208, 2010.

I-TECH EDUCATION AND PUBLISHING. Interaction Design Foundation. Disponível em:<<https://www.interaction-design.org/literature/publisher/i-tech-education-and-publishing>> In: UNIVERSITY OF WASHINGTON I-TECH. **Organizar e Conduzir Grupos Focais: Um Guia de Implementação Técnica**. 1 ed. I-Tech, 2008. 8p. Acesso em: 20 mar. 2016.

JESÚS, S. F. de. **Aprendizagem e problemas de escolarização no Ensino Médio Técnico integrado: uma perspectiva psicopedagógica**, 2016. 224 f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

KATO, M. A. **No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KIGUEL, S. M. **Normalidade x patologia no processo de aprendizagem: abordagem Psicopedagógica**. Revista Psicopedagogia. São Paulo: ABPp, v. 10, nº 21. 1991.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000. In: BOMFIM, L. A. (2009). **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008. 294 p.

LAGATI, S. Deaf-Blind" or "Deafblind? International Perspectives on Terminology, p. 306. **Journal of Visual Impairment & Blindness**, May-Jun 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, M. Q. **O nascimento da gramática portuguesa**. Uso & Norma. São Paulo: Humanitas: Paulistana, 2007. 334pp.

LODI, A. C. B.; MOURA, M. C. de: **Primeira língua e constituição do sujeito**: uma transformação social. In: ETD - Educação Temática Digital 7 (2006), 2, pp. 1-13. URN: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssolar-101535>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKI L. S.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p. 143-189.

DSM-V. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MCWILLIAM, P., WINTON, P., & CRAIS, E. **Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce centrada na Família**. Porto: Porto Editora, 2003.

MENDES, E.G. **Deficiente mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. 1994.

_____. **Colaboração entre ensino regular e especial**: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E.J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

_____. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MESQUITA, G. Dificuldade de ensino e de aprendizagem no ciclo inicial de aprendizagem: questões para debate. In: SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO, 2., 2011, Vitória/ES. **Anais do II Seminário de Alfabetização**. Vitória, 2011.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio: 2. ed. rev.atual. ampl., Curitiba: Ibpx, 2008.

MIRANDA, M. I. **Crianças com problemas de aprendizagem na alfabetização** – Contribuições da teoria piagetiana. Araraquara: J. M., 2000.

_____. **Tópicos em Psicopedagogia**. Coleção Pedagogia a Distância UFU/UAB. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2013. 49 p.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOORE, A. M. **Female control over: first sexual intercourse in Brazil: case studies of Belo Horizonte, Minas Gerais and Recife, Pernambuco**. 2004. 182f. Tese (Doctor of Philosophy) – The University of Texas at Austin, Austin, 2004.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos**. In: Revista Brasileira de Educação, n.23, mai/jun/jul/ago 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D; NASCIMENTO, A. R. do. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo, EPU, 2011.

MORGAN, D. L. Focus groups as a qualitative research. California: Sage Publications, 1997. In: BOMFIM, L. A. (2009). **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde**.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

MOROZ, M. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2.ed., Brasília: Liber Livro, 2006.

NAKAYAMA, M. A. **Educação Inclusiva: Princípios e representações**. 2007. 364f. (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2007.

NAVARRO, A. de A. **Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda**. São Paulo: Cultural, 2005.

NIELSEN, L. B. **Necessidades educativas especiais na sala de aula**. Um Guia para Professores. Porto: Porto Editora, (1999).

OLIVEIRA, M. K. de. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 75-84.

_____. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, N. H. D. de. **Recomeçar: família, filhos e desafios** [online]. São Paulo: UNESP: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PADILHA, A. M. L. Escola é lugar de sujeitos que aprendem. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PAÍN, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. 2.ed., Porto Alegre Artes Médicas, 1986.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite a viagem**. Tradução de Patrícia Chittini Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET J. **Problemas de epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Forense; 1973.

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

RAMALHO, B. L.; NUNÊS, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

REIS, M. B. de F. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Instituto de Economia, UFRJ, Rio de Janeiro, 2013.

RELVAS, M. P. **Fundamentos Biológicos da Educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

_____. **Neurociência e Educação** Potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. pp. 33-39/97-101, Wak, Rio de Janeiro, 2010.

_____. **Que cérebro é esse que chegou a escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. pp. 45-50/212-231, Wak, Rio de Janeiro, 2012.

RENZULLI, J. S.; REIS, S.M. **The schoolwide enrichment model: a how-to guide for educational excellence**. 2.ed. Mansfield Center: Creative Learning, 1997.

ROPOLI, E. A. **A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1.).

RUDIO, F. V. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986.

SABATELLA, M. L.; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com altas Habilidades/Superdotação. In: Fleith, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas Habilidades/Superdotação: orientação aos professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SIGNORINI, I.; DIAS, R. **Até agora, só ferrada, cara!** O cognitivo, o afetivo e o motivacional na alfabetização de jovens. In: BAGNO, M. (org.). *A linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SILVA, M. V. **Crônicas do cotidiano familiar: relações com a escola**. Juiz de Fora: FEME, 2007.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpx, 2010.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. Saúde das professoras das séries iniciais: o que o gênero tem a ver com isso? **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

SISTO, F. F. *et al.* **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SME – Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 001/2011**. Diário Oficial do Município. Ano XXIII Nº3667. Uberlândia-MG, sexta-feira, 20 de maio de 2011.

SMITH, F. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1978. In: COLL, C. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. v. 3 Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

SMOLKA, A. L. B. O Trabalho Pedagógico na Diversidade (Adversidade?) da Sala de Aula: **Cadernos CEDES 23 – Educação Especial**. São Paulo: Cortez, 1989, p. 39-48.

SOARES, M. B. **Letramento: Um tema em três gêneros**/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**. v. 09, n. 52, jul./ago. 2003.

SOLÉ, I.; TEBEROSKY, A. O ensino e a aprendizagem da alfabetização: uma perspectiva psicológica. In: COLL, C.; MARCHESI, A. PALACIUS, J. (Orgs) E. R.; **Desenvolvimento psicológico e Educação**. Trad. Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SORDI, R. O. Modalidade de Aprendizagem: uma contribuição para a ampliação do conceito. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. v. 26. ed. 80. 2009.

SOUZA, D. T. de. Entendendo um pouco mais sobre sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999, p. 115-129.

SOUZA, J.; KANTORSKI, L. P.; LUIS, M. A. V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000.

TORRES, S. **Aprender com os erros**: o erro como estratégia de mudança. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

TROIAN, T. V. S. P. **A Escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no projeto sala de educador**. Rondonópolis – MT: UFTM, 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis - MT. 2012.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VICKERY, B.C., **Techniques of Information Retrieval**, Butterworths, London, 1970.

VISCA, J. **Clínica Psicopedagógica**. Epistemologia Convergente. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A Formação Social da Mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1978.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 5 ed. Rio de Janeiro DP E A, 1999.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S. R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010. Editora UFPR.

ANEXOS

ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – para Coordenadora Pedagógica AEE e Pedagoga sala regular

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA – interface com a psicopedagogia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^ª. Dr^ª. Maria Irene Miranda e Prof^ª. Esp. Mariana de Lima Alves Hathenher. Nesta pesquisa nós estamos buscando conhecer a proposta de ensino da leitura e da escrita para os alunos da Educação Especial - EE de uma instituição pública da rede municipal de ensino; as possibilidades e os obstáculos enfrentados nesse processo, assim como os resultados obtidos pelos profissionais da escola. O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Mariana de Lima Alves Hathenher junto à coordenadora pedagógica e a pedagoga, participantes da pesquisa. Sua presença será de suma importância para a pesquisa em questão e nosso convite consiste na participação de um encontro para ouvirmos as concepções e opiniões da coordenadora pedagógica e pedagoga da instituição onde atua sobre o processo de ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE. Para tal, faremos uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica do AEE e com a Pedagoga da Sala Regular. O encontro será organizado da seguinte forma: faremos os esclarecimentos a respeito da forma pela qual será realizada a coleta de dados e sobre a preservação das suas integridades; em seguida daremos início ao processo de coleta de dados – vocês: coordenadora do AEE e pedagoga da Sala Regular participarão de uma entrevista onde responderão questões sobre o processo de ensino da leitura e da escrita para a criança da EE e o papel da instituição nesse contexto. Utilizaremos para a entrevista um conjunto de questões pertinentes à essa temática. Com isso, poderemos compreender como a instituição trabalha o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE, pela ótica da coordenadora pedagógica e pedagoga. Para melhor registro das falas, utilizaremos de gravações em áudio e vídeo, sendo que após suas transcrições para a pesquisa, serão desgravadas. A fim de evitar quaisquer distorções das informações prestadas pelos participantes durante as análises, organizaremos um novo encontro em dia e horário previamente agendados (no seu horário de trabalho) para validar as informações com os participantes após a transcrição dos dados coletados, para que dessa forma, seja mínimo o desvio entre o que será transcrito pelas pesquisadoras e o que foi dito pelos participantes. Vale ressaltar que você não terá gasto com esse novo encontro, bem como não será prejudicado (a) em sua carga horária como já

mentionado anteriormente. O deslocamento ficará a cargo das pesquisadoras. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Consideramos importante ressaltar que alguns riscos podem aparecer. Há um risco quanto à identificação do participante, seja pelo nome, ou por seu local de atuação profissional. Para minimizar este risco, ou mesmo testificar de que não haja esta ocorrência, como já dito, os participantes serão referidos nas transcrições das entrevistas por letras ou siglas. No entanto, os benefícios são relevantes para a instituição do ponto de vista social, científico e pessoal. A importância social está no fato de contribuir com a própria instituição investigada, estimulando a discussão sobre o processo de ensino da leitura e da escrita para alunos da EE, desfazendo mitos e pré-conceitos. Cientificamente pode produzir um debate rico sobre os diversos pontos de vista sobre como a instituição atua frente aos desafios da aprendizagem e do ensino da leitura e da escrita desses alunos. Por fim, a relevância pessoal diz respeito ao nosso desejo de compreender como se configura todo o processo de ensino da leitura e da escrita para alunos da EE, pois em nossa trajetória acadêmica e profissional nos deparamos com sucessos e desafios nesse percurso e mais do que descrever ou afirmar que esses alunos possuem dificuldades é necessário que se construa um mapa do que está sendo feito pela instituição para que ele aprenda a ler e a escrever.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Irene Miranda (34) 3239-4163 (Sala 134, Bloco G) ou Mariana de Lima Alves Hathenher (34) 99642-2808, Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica Sala 1G 156. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Gostaríamos desde já de agradecer a sua presença e dizer que sua participação nessa pesquisa para nós como pesquisadoras foi de suma importância, contribuindo para o nosso desenvolvimento enquanto pesquisadora e profissional da área da educação da nossa cidade.

Prof^a. Dr^a. Maria Irene Miranda
Orientadora da Pesquisa

Prof^a. Esp. Mariana de Lima Alves Hatherher
Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO B - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – Professores: SR e AEE

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA – interface com a psicopedagogia”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Prof^ª. Dr^ª Maria Irene Miranda e Prof^ª. Esp. Mariana de Lima Alves Hathenher. Nesta pesquisa nós estamos buscando conhecer a proposta de ensino da leitura e da escrita para os alunos da Educação Especial - EE de uma instituição pública da rede municipal de ensino; as possibilidades e os obstáculos enfrentados nesse processo, assim como os resultados obtidos pelos profissionais da escola. O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Mariana de Lima Alves Hathenher junto aos professores participantes da pesquisa. Sua presença será de suma importância para a pesquisa em questão e nosso convite consiste na participação de dois encontros para ouvirmos as concepções e opiniões dos professores da instituição onde atua sobre o processo de ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE. Para tal, os professores serão divididos em grupos: Grupo de Professores do Ensino Regular e Grupo de Professores do AEE. Os encontros serão organizados da seguinte forma: Primeiro – faremos os esclarecimentos a respeito da forma pela qual será realizada a coleta de dados e sobre a preservação das suas integridades; Segundo – daremos início ao processo do processo de coleta de dados: você professor participará de um diálogo sobre o processo de ensino da leitura e da escrita para a criança da EE e o papel da instituição nesse contexto. Utilizaremos para disparar as falas de todos os participantes, um instrumento em pesquisa conhecido por Grupo Focal, desencadeado pelo recurso de um guia de discussão. Por meio do Guia de discussão, obteremos as falas, opiniões e interações de todos os professores da instituição participante. Com isso, poderemos compreender como a instituição trabalha o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE, pela ótica dos professores. Para melhor registro das falas, utilizaremos de gravações em áudio e vídeo, sendo que após suas transcrições para a pesquisa, serão desgravadas. A fim de evitar quaisquer distorções das informações prestadas pelos participantes durante as análises, organizaremos um novo encontro em dia e horário previamente agendados (no seu horário de trabalho) para validar as informações com os participantes após a transcrição dos dados coletados, para que dessa forma, seja mínimo o desvio entre o que será transcrito pelas pesquisadoras e o que foi dito pelos participantes. Vale ressaltar que você não terá gasto com esse novo encontro, bem como não será prejudicado (a) em sua carga horária como já mencionado anteriormente. O deslocamento ficará a cargo das

pesquisadoras. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Consideramos importante ressaltar que alguns riscos podem aparecer. Há um risco quanto à identificação do participante, seja pelo nome, ou por seu local de atuação profissional. Para minimizar este risco, ou mesmo testificar de que não haja esta ocorrência, como já dito, os participantes serão referidos nas transcrições das entrevistas por letras ou siglas. No entanto, os benefícios são relevantes para a instituição do ponto de vista social, científico e pessoal. A importância social está no fato de contribuir com a própria instituição investigada, estimulando a discussão sobre o processo de ensino da leitura e da escrita para alunos da EE, desfazendo mitos e pré-conceitos. Cientificamente pode produzir um debate rico sobre os diversos pontos de vista sobre como a instituição atua frente aos desafios da aprendizagem e do ensino da leitura e da escrita desses alunos. Por fim, a relevância pessoal diz respeito ao nosso desejo de compreender como se configura todo o processo de ensino da leitura e da escrita para alunos da EE, pois em nossa trajetória acadêmica e profissional nos deparamos com sucessos e desafios nesse percurso e mais do que descrever ou afirmar que esses alunos possuem dificuldades é necessário que se construa um mapa do que está sendo feito pela instituição para que ele aprenda a ler e a escrever.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Irene Miranda (34) 3239-4163 (Sala 134, Bloco G) ou Mariana de Lima Alves Hathenher (34) 99642-2808, Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica Sala 1G 156. Poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131.

O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Gostaríamos desde já de agradecer a sua presença e dizer que sua participação nessa pesquisa para nós como pesquisadoras foi de suma importância, contribuindo para o nosso desenvolvimento enquanto pesquisadora e profissional da área da educação da nossa cidade.

Prof^ª. Dr^a Maria Irene Miranda
Orientadora da Pesquisa

Prof^ª. Esp. Mariana de Lima Alves Hatherher
Pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO C - Roteiro de organização do grupo focal

I. Preparação da sala:

- 1.1 Organizamos o espaço para realização da discussão, verificando a limpeza da sala, localização das mesas e cadeiras para todos os professores, iluminação e eliminação de possíveis ruídos para não atrapalhar as gravações;
- 1.2 Testamos os dispositivos de gravação de áudio e vídeo;
- 1.3 Disponibilizamos uma pasta com papel e caneta para possíveis anotações.

II. Preparamos um lanche para os professores.

III. Esclarecemos aos professores dados importantes sobre a participação de cada um para um bom resultado na pesquisa:

- 3.1 Sobre o tema da pesquisa e seus objetivos;
- 3.2 Sobre a importância da participação e o que se esperava de cada um; apontamos como seria a dinâmica da discussão e que não esperávamos uma unanimidade de opiniões, nem consenso e sim pontos de vistas divergentes que poderiam surgir a partir de diferentes concepções de cada participante;

IV. Avisamos sobre a duração do encontro, que seria aproximadamente de uma hora e trinta à duas horas;

V. Informamos a garantia do sigilo e que os resultados seriam apresentados de uma forma ampla;

VI. Reafirmamos a importância do conteúdo das proposições, assim, não haveriam acertos e erros nas respostas obtidas;

VII. Dinâmica

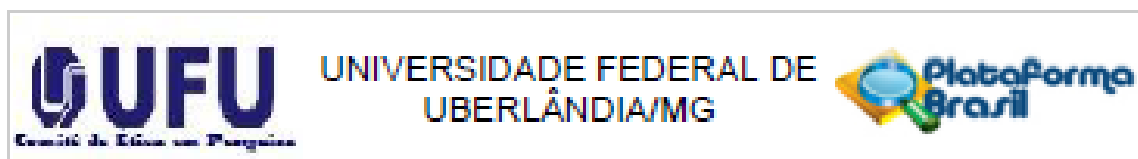
- 1. Escravos de Jó; Observar que cada um tem um ritmo diferente; seja professor, seja aluno. Há acertos e erros e que não necessariamente quem errou possui alguma deficiência.

VIII. Guia de Discussão

Foi desenvolvido um guia com dez questões para Grupo Focal com Professores da Sala Regular e Professores do AEE;

- IX. Foi solicitado aos participantes que escrevessem um comentário sobre o que esperavam de uma escola que atendessem aos alunos com NEE no seu processo de alfabetização, sem identificação e com participação voluntária.
- X. Para finalizar, agradecemos à participação e nos colocamos à disposição para qualquer questionamento a respeito de todo o processo.

ANEXO D Parecer de Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, *¿ Interface com a*

Pesquisador: Maria Irene Miranda

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70104917.7.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.319.439

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo:

Os autores apresentam um trabalho com abordagem qualitativa, composta de um estudo exploratório de uma Instituição escolar da rede pública municipal sobre o ensino da leitura e da escrita das crianças da Educação Especial – EE, com o intuito de observar o que a escola tem feito para propiciar esse ensino, uma vez que a Educação Especial vem passando por inúmeras mudanças ao longo de sua trajetória, utilizando a abordagem psicopedagógica, uma vertente que acredita no ensinar para as pessoas da Educação Especial com ênfase nas possibilidades e por ser nosso campo de atuação.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o projeto:

Objetivo geral: Investigar como a escola propicia o ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE inseridos em seu contexto, para compreender as possíveis falhas e dificuldades nesse processo e identificar como a psicopedagogia pode auxiliar esses alunos.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.319.439

Objetivos específicos:

Como objetivos específicos os autores propõem:

- analisar criticamente a proposta de ensino da leitura e da escrita de alunos para alunos da EE uma Instituição pública da rede municipal de ensino;
- analisar as possibilidades e os obstáculos enfrentados pela Instituição e seus professores com relação ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita;
- analisar os resultados obtidos pela Instituição em suas propostas de alfabetização;
- analisar a existência ou não de ações efetivadas pela Instituição com o intuito de orientar os professores da sala regular e do AEE com relação às especificidades dos alunos e suas possíveis dificuldades; neste sentido deseja-se verificar como está e se há formação continuada para que esses profissionais tenham conhecimento a cerca da diversidade de alunos que atendem;
- verificar se há interação entre os docentes, a pedagoga da sala regular e a coordenadora pedagógica do AEE, profissionais esses que compõe a equipe multiprofissional da Instituição;
- verificar se os profissionais da Instituição tem conhecimento sobre a psicopedagogia e de seus aportes na Investigação e Intervenção em se tratando das questões da aprendizagem e suas variáveis;
- analisar as metodologias de ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE, verificando seus impactos nas aprendizagens dos alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos: Os riscos consistem na possibilidade de haver um entendimento distorcido das colocações feitas pelas pessoas participantes. Neste caso, para que isso não ocorra, será utilizada a triangulação de dados de modo a obter um retrato fidedigno da realidade ou mesmo uma compreensão mais completa do fenômeno a analisar. Inter-relacionar os dados recolhidos, usando de mais de um método será a forma de viabilizar esta legitimidade da percepção do fenômeno a ser estudado. As combinações de mais um método contribui efetivamente para não haver distorções nos resultados. Quanto ao investigador, o mesmo se propõe a manter a objetividade necessária e a neutralidade, de forma a manter o rigor científico a que deve a pesquisa. Há um risco quanto à identificação do participante, seja pelo nome, ou por seu local de atuação profissional. Para minimizar este risco, ou mesmo testificar de que não haja esta ocorrência, como

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.319.439

Já dito, os participantes serão referidos nas transcrições das entrevistas por letras ou siglas. Outro problema seria quanto aos aspectos emocionais dos participantes, os quais podem impedi-los de repassarem as informações mais próximas das reais situações pelos quais estão passando no contexto da pesquisa. Esta insegurança pode levá-los a esconder informes importantes para o andar da investigação; ou mesmo conflitos internos podem levá-los a certo constrangimento e entender que possam estar passando mensagem que não devem ser expostas. Visando resguardar a dignidade da pessoa, participante da pesquisa, será garantido o direito a devolutiva, ou seja, tudo que se recolher de dados durante a entrevista será encaminhado para o entrevistado fazer a verificação antes que se construa o relatório final. Será assegurado o bem estar durante do entrevistado no momento da entrevista, oferecendo a segurança que ele necessita, de forma que deixe bem claro para o mesmo que nenhuma informação passada será publicada sem o seu consentimento.

Benefícios: Os benefícios serão significativos quanto às soluções para os problemas enfrentados pela escola no que se refere ao ensino da leitura e da escrita para os alunos da EE e os problemas envolvidos nesse processo. A construção de conhecimento vai beneficiar a escola e consequentemente os colaboradores diretos da mesma. O levantamento dos aspectos inerentes à problemática, e possíveis formas de intervenções, ajudará cada participante da equipe da Instituição a mover ações em prol da mesma. Além disso, o alargamento do conhecimento sobre o assunto da pesquisa contribui para abrir a visão dos educadores da Instituição e de outros contextos parecidos, com o fim, à produção de debates e diálogos para a melhoria destes contextos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa e tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador o principal instrumento de coleta. Para Bogdan e Bikien (1994), a pesquisa qualitativa supõe o contato direto [...] do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, por meio de trabalho intensivo de campo. Caracteriza-se como um tipo de pesquisa onde os dados são descritivos, as informações obtidas possuem descrições de lugares, pessoas, utilizando-se de entrevistas, depoimentos, etc. Nesse tipo de estudo, há uma preocupação maior com o processo no decorrer da investigação, do que com o resultado propriamente dito. Constitui-se em um Estudo Exploratório ou Pesquisa exploratória, que de acordo com Gil, (2002, p. 41) “[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Portanto, ao indagarmos a escola e os

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco “1A”, sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



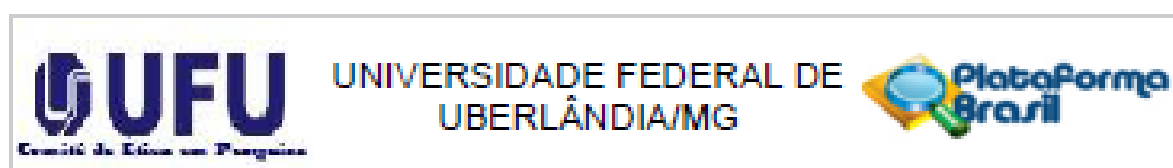
UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 2.318.408

profissionais que nela atuam por meio dessa modalidade, nos é permitido conhecer o espaço escolar, as pessoas que lá trabalham e as características peculiares de todo o contexto, ampliando o entendimento acerca do nosso objeto, explorando-o a ponto de formular hipóteses e até mesmo orientar propostas de intervenção. A escolha do campo da pesquisa, a escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Uberlândia aconteceu pelo quantitativo significativo de alunos da EE em processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, que, segundo seus professores, apresentam alguma dificuldade nesse processo. Forma de abordagem e recrutamento dos participantes: Para participação na pesquisa, os mesmos serão convidados por meio de indicação da coordenadora pedagógica e em seguida, receberão um convite realizado pessoalmente pela pesquisadora para explicar a importância da sua participação na pesquisa. Os participantes estarão em horário de aula, assim, não serão prejudicados sendo liberados de suas funções em dia e horário agendado; com isso, não haverá o problema de faltas durante as entrevistas e grupos focais. Com relação ao número da amostra em pesquisa qualitativa, a orientação segundo Adler and Adler (2012) é de "Entrevistar cerca de doze pessoas. Esse número permite ganhar experiência no planejamento das entrevistas, de transcrevê-las e tirar conclusões". Assim, justificamos o número de participantes da pesquisa em um número total de 13 participantes, pois, além de ser o quantitativo que muitos autores orientam, todos atuam diretamente com os alunos da Educação Especial e poderão responder aos nossos questionamentos. Serão utilizados os seguintes procedimentos de coletas de dados, grupo focal com os professores da sala regular e com os professores do AEE (turmas de 1º ao 5º anos) onde se concentram a maior parte dos alunos em processo de aprendizagem da leitura e da escrita e que apresentam alguma dificuldade nesse processo; entrevista semi estruturada com a pedagoga da sala regular das turmas de 1º ao 5º anos e com a coordenadora pedagógica do AEE; para tais entrevistas, será preparada uma sala destinada a esse fim, que fica localizada nas dependências da biblioteca da referida Instituição; Investigação de dois documentos que registram informações pertinentes ao nosso estudo: o projeto político pedagógico (PPP) da escola e a pasta de registros dos alunos. Para tal, será utilizada a análise documental, pois os documentos como registros escritos, trazem informações valiosas para a compreensão de fatos, favorecendo o entendimento de dados históricos e social do objeto de estudo. (OLIVEIRA, 2007). Justificamos a utilização de mais de um instrumento de coleta de dados por acreditamos que nem sempre um único método é suficiente para orientar todos os procedimentos a serem desenvolvidos ao longo da pesquisa, ampliando dessa forma, as possibilidades de análise, considerando que não há apenas uma maneira de compreender toda complexidade da investigação em questão.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3238-4131 Fax: (34)3238-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.319.409

O projeto informa que o orçamento é de Financiamento Próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer 2.246.191 de 29 de Agosto de 2017, foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: outubro/novembro de 2017.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo Participante da pesquisa.

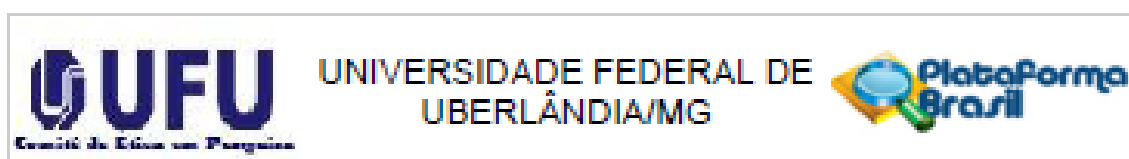
b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O Participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.319.439

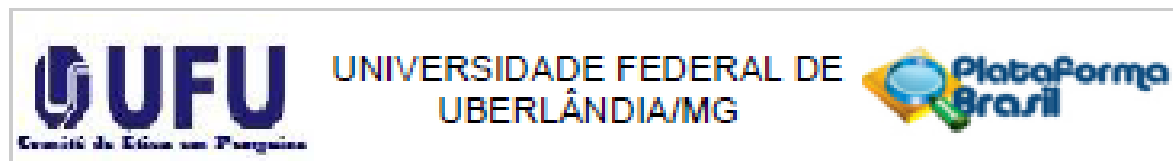
previsto ao participante da pesquisa ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, Item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_944219.pdf	04/09/2017 17:41:11		Aceito
Outros	Resposta.docx	04/09/2017 17:38:49	Maria Irene Miranda	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	04/09/2017 17:37:36	Maria Irene Miranda	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_PROFESSORES_SR_AEE.doc	18/07/2017 16:41:57	Maria Irene Miranda	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_CP_P_SR.doc	18/07/2017 16:41:39	Maria Irene Miranda	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	17/07/2017 12:34:56	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	Instrumentos.docx	17/07/2017 12:34:06	Maria Irene Miranda	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Instituicao_coparticipante.pdf	14/06/2017 20:11:11	Maria Irene Miranda	Aceito
Outros	LINK_CURRICULO_LATTES.docx	14/06/2017 20:08:29	Maria Irene Miranda	Aceito

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121 - Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 2.319.408

Declaração de Pesquisadores	equipe_executora.pdf	14/06/2017 20:07:48	Maria Irene Miranda	Aceito
-----------------------------	----------------------	------------------------	---------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 06 de Outubro de 2017

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo do guia de discussão GF professores sala regular

1. O que é alfabetização?
2. O que significa ser aluno da EE?
3. Como é ou deve ser o aprendizado da leitura e da escrita para as crianças da EE?
4. Como a escola está trabalhando com a criança da EE?
5. Qual sua avaliação com relação às propostas que a instituição tem elaborado para o desenvolvimento do aluno da EE no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?
6. Quais as dificuldades os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula com alunos EE?
7. Quais são os fatores que favorecem os trabalhos junto aos alunos da EE?
8. Como é a relação entre as professoras da sala de recurso e da sala regular?
9. Como é a relação entre as professoras da sala regular e a coordenadora pedagógica que acompanha o AEE?
10. Os resultados obtidos junto aos alunos da EE são satisfatórios? Explique.

APÊNDICE B - Modelo do guia de discussão GF professores AEE

1. O que é alfabetização?
2. O que significa ser aluno da EE?
3. Como é ou deve ser o aprendizado da leitura e da escrita para as crianças da EE?
4. Como a escola está trabalhando com a criança da EE?
5. Qual sua avaliação com relação às propostas que a instituição tem elaborado para o desenvolvimento do aluno da EE no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?
6. Quais as dificuldades os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula com alunos EE?
7. Quais são os fatores que favorecem os trabalhos junto aos alunos da EE?
8. Como é a relação entre as professoras da sala de recurso e da sala regular?
9. Como é a relação entre as professoras do AEE e a pedagoga que acompanha o Regular?
10. Os resultados obtidos junto aos alunos da EE são satisfatórios? Explique.

APÊNDICE C - Modelo do guia de entrevista: pedagoga da sala regular

1. O que significa ser aluno da EE?
2. Qual ou quais concepções de alfabetização você considera ideal?
3. O que a levou a considerar determinada concepção de alfabetização?
4. No Ensino Fundamental da escola essas concepções estão presentes para os alunos da EE?
5. Em sua opinião, qual proposta de alfabetização contemplaria melhor o aluno da EE?
6. O que a instituição poderia fazer para aprimorar esse processo?
7. Como a escola está trabalhando com a criança da EE?
8. Qual sua avaliação com relação às propostas que a instituição tem elaborado para o desenvolvimento do aluno da EE no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?
9. Quais as dificuldades os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula com alunos da EE?
10. Quais são os fatores que favorecem os trabalhos junto aos alunos da EE?
11. Como é sua relação com as professoras da sala de recurso e da sala regular?
12. Como é sua relação com a coordenadora pedagógica do AEE?
13. Os resultados obtidos junto aos alunos da EE são satisfatórios? Explique.

APÊNDICE D - Modelo do guia de entrevista: coordenadora pedagógica do AEE

1. O que significa ser aluno da EE?
2. Qual ou quais concepções de alfabetização você considera ideal?
3. O que a levou a considerar determinada concepção de alfabetização?
4. No Ensino Fundamental da escola essas concepções estão presentes para os alunos da EE?
5. Em sua opinião, qual proposta de alfabetização contemplaria melhor o aluno da EE?
6. O que a instituição poderia fazer para aprimorar esse processo?
7. Como a escola está trabalhando com a criança da EE?
8. Qual sua avaliação com relação às propostas que a instituição tem elaborado para o desenvolvimento do aluno da EE no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita?
9. Quais as dificuldades os professores enfrentam no cotidiano da sala de aula com alunos da EE?
10. Quais são os fatores que favorecem os trabalhos junto aos alunos da EE?
11. Como é sua relação com as professoras da sala de recurso e da sala regular?
12. Como é sua relação com a pedagoga do Ensino Regular?
13. Os resultados obtidos junto aos alunos da EE são satisfatórios? Explique.

**APÊNDICE E - Modelo do questionário de identificação realizado com os professores,
coordenadora pedagógica e pedagoga**

Participante da Pesquisa

Para contribuir com os dados da pesquisa, favor preencher os itens abaixo relacionados à você. Lembrando que os mesmos serão mantidos em sigilo.

Número: XX

Idade: _____

Experiência na docência: _____

Atua na Escola-campo da Pesquisa há quanto tempo: _____

Formação:

() Ensino Técnico em _____, concluído no ano de _____

() Ensino Superior em _____, concluído no ano de _____

() Pós-graduação Latu Sensu em _____, concluído no ano de _____

() Mestrado em _____, concluído no ano de _____

() Doutorado em _____, concluído no ano de _____

() Pós doutorado em _____, concluído no ano de _____

() Outra (s) _____, concluído no ano de _____

Formação Complementar:

Cursos de capacitação na área da Educação Especial. () Não () Sim - Se sim, qual (is):

_____, ano de _____; _____, ano de _____

_____, ano de _____; _____, ano de _____

_____, ano de _____; _____, ano de _____

Área da Educação que atua, hoje: _____

Ano (s) de ensino que atua, hoje: () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano

() sala de recursos multifuncionais

APÊNDICE F - Modelo do instrumento de análise do material escolar

Aluno	Sala	Professor	Tipos de Atividades alfabetização	Correção do professor	Acompanhamento pais e/ou responsáveis	Observação Se a criança realiza algum registro escrito; Como é esse registro; Há trocas, omissões ou qualquer outro aspecto da escrita; - Há capricho;