



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ELIZABETE HUMAI DE TOLEDO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE PESQUISA  
COLABORATIVA VISANDO À INCLUSÃO ESCOLAR DE  
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**



ELIZABETE HUMAI DE TOLEDO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO POR MEIO  
DE PESQUISA COLABORATIVA VISANDO À INCLUSÃO  
DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vitaliano

Londrina  
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da  
Universidade Estadual de Londrina.**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

T649f Toledo, Elizabete Humai de.

Formação de professores em serviço por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão de alunos com deficiência intelectual / Elizabete Humai de Toledo. – Londrina, 2011.  
189 f. : il.

Orientador: Célia Regina Vitaliano.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Educação especial – Formação de professores – Teses.  
2. Deficiência mental – Educação especial – Teses. 3. Educação inclusiva – Teses. I. Vitaliano, Célia Regina. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376.4

ELIZABETE HUMAI DE TOLEDO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO POR MEIO DE  
PESQUISA COLABORATIVA VISANDO À INCLUSÃO DE ALUNOS  
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Regina Vitaliano  
UEL – Londrina – PR

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Marquezzine  
UEL – Londrina – PR

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Miguel Claudio Moriel Chacon  
UNESP – Marília – SP

Londrina, 20 de abril de 2011

## AGRADECIMENTOS

Agradeço.

Primeiramente agradeço a Deus pela graça de ter vivido intensamente esta experiência com seriedade e compromisso.

À minha orientadora Célia Regina Vitaliano pela paciência e dedicação.

Aos Professores Miguel Claudio M. Chacon, Maria Cristina Marquezine e Vera Lúcia M. F. Capellini pelas importantes contribuições durante a banca.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL que compartilharam seus conhecimentos e possibilitaram que eu pudesse ampliar os meus.

À professora Ione que confiou em nós abrindo-nos as portas para a realização deste trabalho.

Às professoras Débora e Lucióla companheiras deste trabalho com as quais aprendi muito.

À professora Noêmia pela sua atenção constante.

Ao Paulo, Inês, Cristiane e demais funcionários da Escola Estadual Antonio Racanello Sampaio, muito obrigado pelo carinho.

Aos alunos que participaram desta pesquisa sem as quais este trabalho não teria sido possível.

À Secretaria de Educação de Araçatuba que nos concedeu a licença para estes estudos.

Ao meu amado esposo, Aparecido, que se portou como um anjo da guarda, sempre atento as minhas necessidades e pronto a me ajudar.

Ao meu querido filho, Gregory, pela compreensão de minhas ausências e em especial, pelo cuidado que teve com minha postura durante as longas horas em que permaneci sentada ao computador ou diante dos livros.

À minha mãe que sempre acreditou em mim e com suas orações se fez presente nesta caminhada.

Às amigas: Sheila Bonini, Josiane, Gislaine, Danielle e Rosa pelo valoroso auxílio.

A todos que torceram por mim, meu muito obrigado!!!

*O pequeno, o cotidiano, cada dia, cada aluno, cada aula, cada escola, cada professor, cada professora não estão sozinhos em suas ações e não podem estar. Somos parte de um planeta que é construído e destruído por ações de cada um de nós todos juntos. Somos agora, mas outros já foram e estão incorporados em nós. Outros virão para se apropriarem de nossas ideias e ações.*

*Anna Maria Lunardi Padilha*



TOLEDO, E. H. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

## RESUMO

O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais vem ocorrendo de modo mais freqüente nos últimos anos e os professores do ensino regular que os recebem estão por sua vez, em sua maioria despreparados, neste contexto uma das formas de lidar com esta situação é o trabalho colaborativo entre professores da classe comum e professores especializados. Em contextos de pesquisa este trabalho vem sendo chamado de pesquisa colaborativa, e os resultados desta tem propiciado o desenvolvimento profissional dos professores que atuam em contextos escolares inclusivos. Tendo em vista o interesse em realizar pesquisa e ao mesmo tempo favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual este trabalho teve como objetivo investigar a eficácia de um programa de formação de professores em serviço realizado numa Escola Estadual de Ensino Fundamental II no Município de Arapongas, Estado do Paraná, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI). Os pressupostos teóricos que nortearam a organização desta pesquisa foram os fundamentos do movimento de inclusão educacional, especialmente em relação às práticas pedagógicas inclusivas. Este estudo se deu por meio de uma pesquisa colaborativa, uma vez que esta permite ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação, sendo um processo de investigação na ação, que possibilita a reflexão e a colaboração entre as participantes e a pesquisadora. Foram participantes desta pesquisa duas professoras atuantes na 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, cada uma com um aluno com diagnóstico de DI em uma das turmas em que lecionavam. Os procedimentos para coleta dos dados ocorreram em três fases: 1ª) Fez-se um levantamento junto às professoras participantes sobre seus conhecimentos acerca do processo de inclusão de alunos com DI e observações em sala de aula de suas práticas. 2ª) Desenvolveram-se os procedimentos de intervenção baseados na pesquisa colaborativa, que foram: ciclos de estudos sobre o processo de inclusão educacional; análises reflexivas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas durante as aulas e participação da pesquisadora em sala de aula auxiliando nos atendimentos aos alunos com DI. 3ª) Realizou-se uma entrevista junto às participantes com o objetivo de avaliar os procedimentos desenvolvidos. Os resultados evidenciaram melhoria da qualidade do processo de inclusão dos alunos com DI e ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores acerca da educação inclusiva. Também comprovou-se que o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores do ensino regular e professor especialista em Educação Especial é efetivo para favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

**Palavras-chave:** Educação. Formação em serviço. Inclusão. Deficiência intelectual. Pesquisa colaborativa.

TOLEDO, E. H. **Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa visando à inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**. 2011. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR, 2011.

## ABSTRACT

The process of including pupils with special educational needs has been occurring more frequently in recent years and the regular teachers who receive them are in turn largely unprepared in this context one of the ways to handle this situation is collaborative work among teachers of regular class and specialist teachers. In contexts of this research work has been called for collaborative research, and the results of this has fostered the professional development of teachers working in inclusive school settings. Given the interest in conducting research while promoting the process of inclusion of students with intellectual disabilities this paper aims to investigate the effectiveness of a training program for teachers in service held at Elementary Education II Public School, in Arapongas city, Parana State, Brazil. The focus is to facilitate the process of inclusion of students with intellectual disabilities (ID). The theoretical foundations that conducted this research are the ones of the movement of educational inclusion, particularly in relation to inclusive teaching practices. This study was made through a collaborative research, since it allows the researcher to work in two fields, research and training. As an investigation in action research, it allows for reflection and collaboration between the participants and the researcher. Two teachers working in 5th and 7th grade took part in this project, each of them with a student diagnosed with ID. The procedures for data collection occurred in three steps: 1st) A survey with participating teachers about their knowledge in the students' inclusion process, and classroom observations of their practices. 2nd) Develop the procedures for intervention based on collaborative research, which were: cycles of studies on the process of educational inclusion; reflexive analysis on developed practices during class and, participation of the researcher in the classroom helping with the ID students. 3rd) An interview with the participants to evaluate the developed procedures. The results showed improvements in the quality of the inclusion process of students with ID and extension of theoretical and practical knowledge about inclusive education for teachers. It also proved that the collaborative work between classroom teachers and specialist teachers is effective in promoting the process of including students with ID.

**Keywords:** Education. In-service training. Educational inclusion. Intellectual disabilities. Collaborative research.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Caracterização das participantes da pesquisa .....	56
<b>Quadro 2</b> – Caracterização ação dos alunos.....	56
<b>Quadro 3</b> – Síntese dos procedimentos realizados .....	60
<b>Quadro 4</b> – Freqüência de encontros e ações desenvolvidas durante a Pesquisa.....	61
<b>Quadro 5</b> – Ações de P1 e da pesquisadora nas 5 primeiras sessões .....	90
<b>Quadro 6</b> – Ações de P1 e da pesquisadora nas 5 últimas sessões.....	92
<b>Quadro 7</b> – Ações de P2 e da Pesquisadora nas 5 primeiras sessões	94
<b>Quadro 8</b> – Ações de P2 e da pesquisadora nas últimas 5 sessões.....	97

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>AAMR</b>	Associação Americana de Retardo Mental
<b>AAIDD</b>	American Association on Intellectual Disabilities
<b>CBA</b>	Ciclo Básico de Alfabetização
<b>DEEIN</b>	Departamento Educação Especial Inclusiva
<b>DI</b>	Deficiência Intelectual
<b>EI</b>	Educação Inclusiva
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LF</b>	Aluno participante
<b>LB</b>	Aluna participante
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NEE</b>	Necessidades Educacionais Especiais
<b>NRE</b>	Núcleo Regional de Ensino
<b>NTE</b>	Núcleo de Tecnologia Educacional
<b>OPS</b>	Organização Pan-americana de Saúde
<b>OMS</b>	Organização Mundial de Saúde
<b>SEED</b>	Secretaria do Estado de Educação
<b>SEEP</b>	Secretaria de Educação Especial
<b>SEESP</b>	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
<b>PAR</b>	Programa de Ações Articuladas
<b>PROESP</b>	Programa de Apoio a Educação Especial
<b>P1</b>	Professora 1
<b>P2</b>	Professora 2
<b>UBA</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UNESCO</b>	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1 REFERENCIAL TEÓRICO .....	19
1.1.1 Inclusão Educacional de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). .....	19
1.1.2 Caracterização da Deficiência Intelectual .....	27
1.1.3 Atendimento Oferecido aos Alunos com D.I.....	34
1.1.4 Formação em Serviço para Promover a Inclusão .....	35
1.1.5 Pesquisa Colaborativa como Recurso para a Formação de Professores ....	42
1.1.6 Práticas Pedagógicas para Inclusão de Alunos com D.I. ....	46
<b>2 MÉTODO</b> .....	52
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	52
2.2 PARTICIPANTES .....	54
2.2.1 Procedimentos de Seleção do Lócus da Pesquisa .....	54
2.2.2 Procedimentos de Seleção das Participantes .....	55
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA .....	57
2.4 PROCEDIMENTOS .....	58
2.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS .....	62
2.6 TRATAMENTO DE DADOS .....	62
<b>3 RESULTADO E DISCUSSÃO</b> .....	63
3.1 ANÁLISES DOS DADOS DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA .....	63
3.1.1 Análise do Contexto de Sala Observado na Primeira Fase da Pesquisa.....	66
3.1.2 Análise dos Dados Obtidos por meio do Questionário .....	66
3.1.2.1 Dificuldades apresentadas pelos alunos com DI no processo de aprendizagem em sala de aula na visão das professoras .....	66

3.1.2.2 Adaptações realizadas pela professora para lidar com os alunos com DI em sala de aula .....	69
3.1.2.3 Dificuldades sentidas pelas participantes para ensinar os conteúdos acadêmicos aos alunos com DI.....	69
3.1.2.4 Dificuldades sentidas pelas professoras para interagir com seus alunos com DI .....	70
3.1.2.5 Necessidade de receber informações e/ou orientações para lidar com esses alunos com DI .....	71
3.1.2.6 Conhecimentos para incluir alunos com DI nas atividades Acadêmicas .....	72
3.1.2.7 Interesse do professor em participar de atividades que venham a ampliar sua formação para inclusão de alunos com DI .....	73
3.2 ANÁLISE DOS DADOS DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA .....	74
3.2.1 Análise da Conversa Reflexiva I .....	74
3.2.2 Análise da Atuação Colaborativa da Pesquisadora com as Participantes em Sala de Aula.....	89
3.2.2.1 Exemplos de aulas com intervenção colaborativa .....	100
3.2.3 Análises dos Planejamentos Realizados com as Participantes e o Programa de Intervenção em Sala de Aula.....	102
3.2.4 Análise da Conversa Reflexiva II .....	114
3.2.5 Análises do Ciclo de Estudos .....	119
3.3 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DAS PARTICIPANTES SOBRE O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO REALIZADO .....	136
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>156</b>
APÊNDICE A – Termo de anuência para a realização da pesquisa.....	157
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	158
APÊNDICE C – Questionário.....	161

APÊNDICE D – Planejamento .....	164
APÊNDICE E – Avaliação do trabalho realizado .....	165
APÊNDICE F – Ciclo de Estudos Reflexivo I.....	166
APÊNDICE G – Ciclo de Estudos II .....	170
APÊNDICE H – Ciclo de Estudos III.....	174
<b>ANEXOS</b> .....	178
ANEXO A – Ciclo de Estudos IV .....	179
ANEXO B – Modelos de Pareceres.....	183
ANEXO C – Parecer do Comitê de Ética .....	184

## APRESENTAÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa decorre da experiência profissional que se deu em vários contextos de educação para alunos com deficiência intelectual. Iniciamos a atuação profissional em uma escola especial e permanecemos nela por quase uma década, observando que muitos alunos, ali matriculados, conseguiam se alfabetizar e adquirir outras aquisições acadêmicas. Este fato nos levou a refletir sobre as condições em que tais aprendizagens ocorriam. Por algum tempo, acreditamos que o reduzido número de alunos em sala e as metodologias utilizadas pelos professores especializados nas escolas especiais eram realmente responsáveis por tal resultado.

Atribuíamos o sucesso à estrutura de ensino, pois faltavam-nos conhecimentos para compreendermos que tais alunos aprendiam, porque eram capazes, apesar de apresentarem condições que geravam dificuldades de aprendizagem. Com nosso amadurecimento profissional, percebemos que, se tais alunos aprendiam nas condições oferecidas pelas escolas especiais, poderiam aprender em outros ambientes educacionais, se fossem observadas algumas das condições ali presentes como: professores especializados, apoio de outros profissionais da área, recursos pedagógicos, entre outras.

No final da década de 80 do último século, tivemos a oportunidade de participar do processo de integração, trabalhando em uma classe especial numa escola pública de ensino regular. Apesar de continuar atuando numa realidade de certa forma segregada, pensávamos no avanço alcançado, já que, nessa situação, os alunos estavam numa escola regular. Os alunos, que iam para essa sala, eram aqueles egressos normalmente da 2ª ou 3ª série, visto que as avaliações para ingresso na classe especial, geralmente aconteciam quando se observava que tais alunos apresentavam muita dificuldade para aprender os conteúdos acadêmicos e haviam sido reprovados na 2ª série.

Na classe especial havia alguns fatores que considerávamos positivos, posto que as interações com os demais alunos da escola eram possíveis. Muitas vezes eles participavam nas aulas de Educação Física junto com outras turmas, no recreio podiam interagir com os demais alunos da escola, tomavam lanche no mesmo ambiente e horário, além de participarem de alguns eventos promovidos pela escola.



Foi um período em que aprendemos muito, sofremos com as expectativas dos pais dos alunos e dos demais professores que, pelo fato de sermos especialista, depositavam em nós todas as esperanças. Durante nossa atuação neste programa de ensino, constatamos que a aprendizagem era possível: todos os alunos apresentaram avanços significativos em relação ao desempenho que apresentavam inicialmente, o que nem sempre correspondia às exigências do sistema educacional, que valorizava e ainda valoriza o desempenho por meio de “notas”. O fato do aluno permanecer muito tempo nessa classe e estar participando de um processo de ensino diferenciado, que lhe permitia aprender num tempo maior, justificava a sua permanência na classe especial e ao mesmo tempo sua exclusão do ensino regular.

Decorridas quase duas décadas, ouvimos eco do anúncio de um novo tempo, que previa a redução e, até mesmo a eliminação das classes e escolas especiais, a proposta da inclusão, que reduziu significativamente o número dessas classes, incluindo aquela em que atuávamos e que fora transformada em sala de recursos. A escola tornou-se para “todos”, leis garantiram esta mudança, não se podia rejeitar a matrícula de nenhuma criança. Por essa razão a escola, na qual trabalhávamos, não resistiu à matrícula de nenhum aluno com necessidades educacionais especiais. Assumimos, nesse momento, a sala de recursos na qual permanecemos até 2009.

Além de atuarmos como professora de uma sala de recursos das séries iniciais da rede municipal, também coordenamos o Departamento de Ensino Especial da Secretaria Municipal de Educação no período de 2005 a 2008 e dessa forma, pudemos acompanhar o processo de inclusão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, com ações voltadas à preparação dos professores, a avaliações de alunos, ao apoio às escolas e às famílias que recorriam ao departamento em busca de orientações.

Alguns pais e diretores nos procuravam preocupados com a promoção de alunos com necessidades educacionais especiais, que freqüentavam a 4ª série e, apesar de terem sido acompanhados nas salas de recursos, terem freqüentado mais de um ano cada série e estarem com mais de quatorze anos, ainda não estariam aptos para a progressão. A situação tornou-se dramática, pois acreditavam que estes alunos não renderiam mais se continuassem estacionados na mesma série e poderiam acabar desistindo, em razão da discrepância entre idade e

série. Entendíamos a situação das famílias e das escolas, comungávamos da mesma preocupação, porém havia uma resistência da Rede Estadual em receber tais alunos, principalmente se eles não dominassem a leitura e a escrita.

Por atuarmos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que a inclusão é um processo ainda difícil, porém possível neste nível de ensino. Nos anos subsequentes, no ensino fundamental II, ampliam-se as dificuldades para entrada e permanência dos alunos com deficiência intelectual.

Considerando esse contexto escolhemos esse nível de ensino como alvo desta pesquisa e por meio de uma investigação informal encontramos uma escola que vem vivenciando o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, mas que não contava com nenhum apoio para efetivar este processo.

Este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos: introdução, referencial teórico, método, resultado e discussão, e considerações finais.

Na introdução apresentamos sucintamente como vem ocorrendo o processo de inclusão nas instâncias municipal e estadual. Neste capítulo trataremos também o problema, o objetivo geral e o objetivo específico.

No capítulo do referencial teórico abordaremos os seguintes temas: Inclusão Educacional de alunos com DI; Caracterização da DI; Atendimentos oferecidos a alunos com DI; Formação em serviço para promover a inclusão; Pesquisa colaborativa como recurso na formação de professores; Práticas pedagógicas para inclusão de alunos com DI.

No capítulo referente ao método, apresentaremos a caracterização da pesquisa, participantes, procedimentos de seleção do lócus da pesquisa, procedimentos de seleção das participantes, caracterização da escola, procedimentos, instrumentos utilizados para coleta de dados, e tratamentos de dados.

No capítulo referente ao resultado e discussão trataremos as análises dos dados das três fases da pesquisa. Na primeira fase nos dedicamos a investigar como os professores das classes comuns do Ensino Fundamental II, que têm alunos com DI, percebem o processo de inclusão e como o conduzem em suas salas de aula. Na segunda fase tratamos do programa de intervenção, que objetivou desenvolver um programa de ensino colaborativo junto aos professores participantes, considerando o contexto escolar e as necessidades identificadas, com vistas a aprimorar o processo de inclusão de alunos com DI. Na terceira fase

realizamos a avaliação do programa de intervenção desenvolvido. Nosso objetivo, nesta fase, foi verificar os resultados do programa de intervenção colaborativa desenvolvido junto aos professores participantes.

## **Problema**

A pergunta que configurou o problema da presente pesquisa, à qual tentaremos responder foi: Quais os efeitos de um programa de intervenção colaborativa desenvolvido junto aos professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, tendo em vista a inclusão de alunos com deficiência intelectual?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo geral**

Investigar a eficácia de um programa de intervenção por meio de pesquisa colaborativa junto a professores do Ensino Fundamental II com vistas a favorecer a preparação dos mesmos, na promoção da inclusão e alunos com DI.

### **Objetivos específicos**

Considerando que esta pesquisa se constitui em um programa de intervenção, cada objetivo específico corresponde a uma fase desta pesquisa.

#### **1ª fase: Identificação das características do contexto**

Investigar como os professores das classes comuns do Ensino Fundamental II que têm alunos com DI percebem o processo de inclusão e como o conduzem em suas salas de aula.

#### **2ª fase: Desenvolvimento do programa de intervenção**

Desenvolver um programa de ensino colaborativo junto aos professores participantes, considerando o contexto escolar e as necessidades identificadas, com vistas a aprimorar o processo de inclusão de alunos com DI;

**3ª fase: Avaliação do programa de intervenção desenvolvido**

Verificar os resultados do programa de intervenção colaborativa desenvolvido junto aos professores participantes.

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as décadas de 60 e 70 são marcadas pelas grandes contradições no sistema político educacional (BRAZ, 2004). Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) dispõe sobre o direito das pessoas com deficiência matriculem-se preferencialmente no sistema geral de ensino, mas ainda nesse período as escolas especiais eram vistas pelas famílias que tinham filhos com deficiência como única alternativa de atendimento educacional. Decorridos 40 anos, esta continua sendo, para muitos, uma alternativa de ensino, somada a outras possibilidades, como as classes especiais que resistem abertas, mesmo diante da política de inclusão que ora vivenciamos, e as escolas de ensino comum que timidamente vêm recebendo alunos com necessidades educacionais especiais.

Temos observado, em nosso município, que a inclusão vem ocorrendo de maneira diferente nas instâncias municipal e estadual. Os professores da rede municipal recebem capacitação em serviço, contam com professores especializados em suas escolas, há atendimento especializado em salas de recurso para os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). No ano de 2009 havia 15 salas de recursos para atender alunos das 25 escolas e 2 classes especiais. Em 2010 mantêm-se as 15 salas de recursos, dez das quais foram transformadas em salas de recursos multifuncionais, estando as 2 classes especiais em vias de fechamento. Há permanentes cursos de capacitação oferecidos a todos os professores da rede municipal e incentivo financeiro de 50% para pagamento dos cursos de pós-graduação em Educação Especial. Há também grupos de estudos nesta área para os professores interessados.

Por outro lado, na rede estadual, responsável pelo Ensino Fundamental II e Médio, há 14 escolas, contando apenas três delas com sala de recursos, para atender o total de 24 alunos em 2009 e 23 alunos em 2010. Duas dessas salas localizam-se em distritos de Arapongas e atendem alunos da própria escola e de outros distritos próximos. A única sala de recursos localizada na cidade de Arapongas atende alunos da própria escola e de outras três. A formação de professores ocorre por meio de simpósios anuais e grupos de estudos. A Secretaria de Estado da Educação por meio do Departamento de Educação e Inclusão oferece capacitação aos professores que atuam na Educação Especial, no entanto as vagas

são limitadas: 10 vagas para cada Núcleo Regional de Ensino, cabendo aos professores participantes repassar aos demais a capacitação recebida, fato que dificilmente acontece de modo apropriado.

Levando em conta esta situação, optamos por realizar nossa pesquisa nesse contexto, no Ensino Fundamental II, com o objetivo de investigar um programa de intervenção colaborativa com vistas a favorecer a preparação de professores que estejam vivenciando a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI) no período que compreende da 5ª à 7ª.

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa, analisamos os seguintes temas: Inclusão educacional de alunos com NEE, em específico, alunos com DI por ser este foco do presente trabalho; Atendimento educacional das pessoas com DI; Formação em serviço para promover a inclusão; Pesquisa colaborativa como recurso na formação de professores; Práticas pedagógicas para inclusão de alunos com DI.

## 1.1 REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1.1 Inclusão Educacional de Alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE)

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) vem ocorrendo gradativamente em nosso país por meio de políticas públicas que visam à transformação do sistema educacional, como refere Mendes (2006)

[...] as propostas variam desde a idéia da inclusão total – posição que defende que todos os alunos devem ser educados apenas e só na classe da escola regular – até a idéia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções (MENDES, 2006, p.396).

Por educação inclusiva (EI) entende-se um modelo de educação para todos os alunos, independente das capacidades e condição socioeconômica (RODRIGUES, 2008). Segundo este autor, o objetivo da EI é alterar as práticas tradicionais de modo que se valorizem as diferenças existentes entre os alunos e se removam as barreiras que interferem na aprendizagem.

Duek (2009) assegura que a inclusão educacional exige que a escola repense sua organização, concepção e práticas levando em conta as diferenças culturais, sociais, econômicas, cognitivas e linguísticas. Desse modo, as escolas de ensino comum vêm se deparando com um novo alunado em seu contexto, conquanto não tenha as condições necessárias para atendê-los.

A expressão NEE vem sendo utilizada com muita frequência quando se trata da inclusão de alunos que, em decorrência de sua peculiaridade, se diferenciam no desempenho acadêmico. Encontramos na literatura diferentes conceitos e enfoques sobre quem são esses sujeitos, como veremos a seguir.

As pessoas com NEE são aquelas que têm elevada capacidade para aprender ou que apresentam dificuldades de aprendizagem, independente de deficiências, podendo essas necessidades decorrem também de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos (BRASIL, 2006). O aluno com NEE é aquele que “apresenta necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondente a sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas” (BRASIL, 2006, p. 43).

Com base em Ferreira (2006), o grupo de pessoas com NEE pode ser compreendido como grupo social em situação de desvantagem, como pessoas com deficiências, crianças e jovens indígenas, quilombolas ou as que vivem em áreas remotas ou nas ruas. Além da deficiência, o autor nos remete a questões de desigualdade social ou a fatores culturais presentes nos diversos grupos que podem representar diferença em relação a outras crianças e jovens advindas de outros meios sociais e culturais mais valorizados.

Pires (2000) considera como alunos com NEE, desde aqueles denominados “alunos problema”, por não se dedicarem à tarefa escolar e serem impertinente, desobedientes, até aqueles alunos com síndromes ou outros comprometimentos orgânicos ou neurológicos que afetam áreas como: percepção sensorial; capacidade de pensar; capacidade de relacionar-se com outros ou com o ensino; alunos com deficiência física, além de tantos outros.

Para Glat e Blanco (2007), o conceito de NEE refere-se à especificidade do aluno, a sua subjetividade e ao contexto em que está inserido. A autora destaca que NEE não significa deficiência, embora os sujeitos com deficiências estejam incluídos nesse grupo de pessoas. As autoras enfatizam que

NEE “é a demanda de um determinado aluno em relação a uma aprendizagem no contexto em que é vivida.” (GLAT; BLANCO, 2007, p. 26). Essas autoras destacam que, em alguns casos, a NEE é transitória e possível de ser resolvida por meio de adequações curriculares e práticas pedagógicas adequadas.

Analisando os conceitos aqui indicados sobre a caracterização das pessoas com NEE, percebemos que este grupo apresenta diferenças singulares que requerem atenção especial nas ações pedagógicas e na utilização de recursos que possibilitem a aprendizagem no ensino comum podendo eles receber apoio especializado como complemento ao seu desenvolvimento.

Nossas análises sobre o processo de inclusão no Brasil têm como ponto de partida a Constituição de 1988, que passa a redimensionar a educação estabelecendo a igualdade no acesso à escola e impondo ao Estado o dever de oferecer atendimento especializado, de preferência na rede regular do ensino comum, e de prover recursos públicos para manutenção de escolas e serviços especializados.

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (BRASIL, 2003, p. 123-125).

Analisando os artigos acima citados, vemos como certa a garantia do direito ao pleno desenvolvimento da pessoa com alguma deficiência e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, preferencialmente na rede regular de ensino, o que representa um grande avanço. O termo “preferencialmente”, justificou a continuidade desses alunos no modelo anterior, em escola especial, mencionada no artigo 213, que recebe apoio financeiro para sua



manutenção. Nesta direção, Prieto (2002) ressalta que, não obstante haviam decorrido duas décadas da Constituição Federal, a educação ainda se encontra muito distantes dos objetivos nela promulgados.

A preocupação com a educação básica para todos, principalmente nos países menos desenvolvidos ganha destaque com a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos em 1990, em Jomtien, Tailândia. Como veremos a seguir:

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. (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, p. 4).

Em 1994, outro documento passa a influenciar novas políticas públicas para implementação de políticas inclusivas. A Declaração de Salamanca, assinada em junho de 1994 na Espanha, reafirma o compromisso com a educação para todos. Essa declaração recomenda que os países passem a “adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

Os princípios contidos na Declaração de Salamanca apontam para a necessidade de uma nova estrutura escolar, na qual as escolas se tornem capazes de acomodar todas as crianças independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. O Brasil, como signatário desta declaração, vem engatinhando na implementação de políticas educacionais inclusivas, visto que esta exige significativa mudança cultural e estrutural do contexto escolar. Nesta perspectiva Glat e Blanco (2007, p. 30) analisam que:

A implementação de um sistema de Educação Inclusiva não é tarefa simples. Para oferecer um ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive para os que têm alguma deficiência, ou problema que afete a aprendizagem, [...] a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia e recursos pedagógicos, e principalmente, conscientizar e garantir que seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade.

Para estas autoras nossas escolas carecem de melhores condições estruturais, nossos professores precisam ter domínio de novas metodologias e recursos pedagógicos para facilitar a prática educacional que ainda insiste em focar-se na “deficiência do aluno”.

Em 1996 aprova-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, (LDB) que assegura aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específica para atender as necessidades do alunado (art. 59). Almeida (2002, p. 57) analisa que as mudanças decorrentes da Constituição de 1988 e da aprovação da LDB “tem se processado nos âmbitos do financiamento, do currículo, da gestão, da avaliação, da organização pedagógica, dos materiais didáticos, da presença dos materiais de comunicação, etc.” Para a autora, os aspectos mencionados não são suficientes, sendo necessário adentrar na origem dos problemas que se está vinculada à desigualdade social.

Na virada deste século observamos certo avanço neste processo que demora a deslanchar. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/2001, Brasil (2001), impõe aos sistemas de ensino objetivos e metas que os tornem preparados para receber alunos com NEE. O grande desafio consiste na construção de escolas inclusivas que atendam a diversidade humana. Ainda no referido ano, é promulgada, no Brasil, a Convenção de Guatemala, por meio do decreto 3.956/2001, (BRASIL, 2001) que garante às pessoas com deficiência os mesmos direitos das demais pessoas, determinando a reinterpretação da Educação Especial no sentido de se eliminarem as barreiras que impedem o acesso à escolarização. As recomendações, leis e decretos parecem fazer caminhar o processo de inclusão, que foi desencadeado, de forma mais expressiva, em virtude da LDB/1996 (BRASIL, 1996).

Outro documento importante que apresenta a sistematização do processo de inclusão em nosso país são as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída por meio da Resolução 02 de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esta resolução regulamenta o atendimento que deve ser oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais, prevendo uma avaliação compartilhada entre o setor de educação especial e a equipe pedagógica das escolas e seus professores, bem como as condições que a escola deve prever e prover para atender os referidos alunos, tais como: organização das classes comuns com professores capacitados e

especializados; distribuição dos alunos com NEE nas diversas turmas do ano escolar; flexibilização e adequações que garantam acesso aos conteúdos curriculares; serviço de apoio pedagógico especializado em sala de aula; salas de recursos; momentos para reflexão entre professores, podendo haver parcerias com instituições de ensino superior e de pesquisa para estudos de casos, reflexão sobre práticas pedagógicas; constituição de redes de apoio e aprendizagem cooperativa; temporalidade flexível dependendo da gravidade da deficiência do aluno; assegurar a acessibilidade curricular, incluindo a arquitetônica e a de transporte.

Nesse documento, a educação especial tem como principal função apoiar o processo de inclusão dos alunos com NEE. Em casos extraordinários, poderão substituir o atendimento em escola comum por classes especiais ou escolas especiais especialmente para os alunos que necessitem de atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como de adaptações curriculares muito significativas. (BRASIL, 2001).

Essa resolução conecta a educação especial à educação comum, preocupando-se com um atendimento mais adequado à especificidade dos alunos.

Para aqueles alunos que apresentarem DI ou múltiplas fica assegurada a terminalidade específica quando eles não conseguirem avançar nos estudos, após esgotadas as possibilidades de ensino.

As Diretrizes da Educação Especial aplicada à Educação Básica é um marco importante na educação brasileira, uma vez que clarifica as ações que devem ser empreendidas para o atendimento dos alunos com NEE, tanto na educação especial como na educação comum por meio de ações conjuntas que representem avanços, ainda que insuficientes, no processo de inclusão educacional, como veremos a seguir.

Meletti e Bueno (2010) analisam, dados apresentados pelo Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, que evidenciam alguns avanços no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência, no período de 1998 a 2006.

O aumento significativo das matrículas em classes regulares é evidente: de 43.923 em 1998 para 325.136, em 2006, mas que, apesar deste elevado crescimento, continuou sendo inferior às matrículas dos sistemas segregados, que somaram 375.488

matrículas. Aliado a este fato, vale destacar que a quantidade dos alunos da educação especial incluídos no ensino regular que não receberam qualquer tipo de apoio é superior aos que receberam (MELETTI; BUENO, 2010, p. 9).

Os autores constataram que, neste período, o aumento de matrículas no ensino comum foi maior no Ensino Fundamental do que na Educação Infantil. Constatam, ainda, que houve um crescimento no número de matrículas de alunos da educação especial no Ensino Médio, que em 1997 eram de 0,03%, e, que em 2006, chegaram a 0,15%.

Os mesmos autores verificaram que as matrículas de alunos com DI, no ensino regular em 1997, foram de 11.000 e em 2006, chegaram a pouco mais de 100.000, sendo um pouco menos da metade das matrículas realizadas em sistemas segregados. Os autores analisam que a DI “[.] responde pela maioria das matrículas no sistema segregado, não havendo dados suficientes para se verificar quais os principais elementos que influem nessa configuração” (MELETTI; BUENO, 2010, p. 13).

Pensamos que esses números poderiam ser mais expressivos se não fosse tão lento o processo de mudanças ocorridas em nossas escolas, que acabam recusando matricular tais alunos sob a alegação de não estarem nem elas e nem os professores preparados e estarem as suas salas lotadas para atender alunos com NEE. Carvalho (2000, p.135) corrobora com esta análise ao afirmar que:

A falta de vagas (real ou usada como desculpa) é uma das causas mais citadas para explicar a recusa a alunos portadores de deficiência. A essa somam-se as explicações que os gestores oferecem as famílias de que não dispõem de professores especializados [.]

Autores como Góes e Laplane (2007); Carvalho (2000), Glat e Blanco (2007), entre outros, apontam alguns empecilhos que dificultam a efetivação de políticas educacionais inclusivas. Entre os obstáculos estão: o despreparo estrutural das escolas, poucos professores capacitados, trabalho solitário de professores, ações isoladas de algumas secretarias de Educação, articulação fragmentada entre ensino regular e o especial que custam a digerir as políticas

educacionais elaboradas em gabinetes com participação mínima ou inexistente daqueles que são chamados a efetivar tal política, os professores.

Ainda no ano de 2006, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça e UNESCO, com o objetivo de fomentar temáticas sobre as pessoas com deficiência e a sua inclusão na educação superior.

O documento mais recente que encontramos, é gerador de grandes polêmicas, em razão de propor um processo de inclusão mais radical que elimina a possibilidade de existência de classes especiais e escolas especiais, priorizando o atendimento educacional especializado em turno inverso. Trata-se do decreto 6571 de 17 de setembro de 2008, que institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta tem como objetivos:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Observamos um movimento discreto do governo direcionado a democratizar o processo de construção desta política que, embora ainda tenha sido construída em gabinete, contou com participação de alguns professores, coordenadores do Programa de Apoio ao Ensino Especial (PROESP) os quais se somaram a uma comissão da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e cultura (MEC) compondo um grupo de trabalho com a missão de elaborar a atual política educacional.

Finalizando a análise sobre o movimento da inclusão educacional em nosso país, apesar de estarmos longe de tê-la esgotado, concordamos com Bueno (1999) e com Marchesi (2004), que dizem que a inclusão não se efetivará por força de leis e decretos, mas será necessária a avaliação das condições das

escolas, planejamento, organização, formação profissional e consciência dos profissionais da educação em promover ensino de qualidade.

### 1.1.2 Caracterização da Deficiência Intelectual

Durante o processo histórico de atendimento às pessoas com deficiência intelectual (DI), muitas foram as terminologias utilizadas para denominar estes indivíduos. Carvalho (2000, p. 38) considera que a substituição dos termos “excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “pessoa com deficiência”, para “necessidades especiais”, denota a evolução do paradigma, já que os termos anteriores centravam-se na deficiência do aluno, e o mais recente centra-se nas respostas e nos meios que a escola e a sociedade mobilizam para melhor atendê-los.

Atualmente nos encontramos em fase de transição em relação à denominação da categoria alvo desta pesquisa. Há pesquisadores que ainda utilizam a denominação “deficiente mental” (DM) como: Glat (2007), Ferreira (2003), Emmel (2002) e algumas publicações mais recentes citamos como exemplo, Pimentel (2008), Milanez (2008), Oliveira et al. (2008), que passam a denominá-la deficiência intelectual.

A Declaração de Montreal, publicada em 2004, é um dos primeiros documentos, divulgado em nível mundial, que utiliza a nomenclatura deficiência intelectual. Os participantes da Conferência Internacional sobre DI, da OPS/OMS (Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), nos dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá, recomendam:

Incluir a "Deficiência Intelectual" nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação a "pessoas com deficiências intelectuais" e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações dessa área (DECLARAÇÃO DE MONTREAL, 2004).

Em 2006 vimos a mudança da denominação da própria Associação Americana de Retardo Mental – AAMR que passou a ser denominada “American Association on Intellectual and Developmental Disabilities”- AAIDD e adota o novo termo por julgar mais adequado. O presidente da Associação, Hank Bersani, afirma:

A Deficiência Intelectual é um termo mais preciso e moderno. [...] Nós queremos ficar longe da palavra 'retardo' (ou 'retardamento') e, ao mesmo tempo, permitir que os educadores e outros profissionais descrevam acuradamente as necessidades das pessoas que eles atendem (AAIDD, 2006, p. 1).

Em 2008 a Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação do Paraná - SEED/SUE/DEEIN, Paraná (2008), na instrução número 015/2008, se refere à área da Deficiência Mental/Intelectual e Transtornos Funcionais Específicos para definir o público alvo do atendimento especializado na sala de recursos. Com isso queremos destacar que, no Paraná, a legislação já vem utilizando o termo deficiência intelectual em seus documentos normatizadores. Na esfera nacional, o termo deficiência intelectual vem sendo utilizada pela Federação Nacional das APAEs (2007), no documento intitulado: Posicionamento do Movimento Apaeano em Defesa da Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla.

Tomando como base os argumentos que justificam a mudança do conceito de DM para DI, neste estudo adotaremos o termo DI, especialmente por trazer uma explicitação clara da área em que o indivíduo apresenta alguma limitação. Para uma pessoa ser considerada DI, é necessário que apresente alguns aspectos que a diferenciem das demais. Em vista disso analisaremos o diagnóstico e o processo de avaliação desta população.

Para a AAIDD (2006) as limitações no funcionamento intelectual estão presentes quando o indivíduo apresentar coeficiente de inteligência (QI) inferior a 70. Porém, adverte que testes de QI devem ser utilizados com cautela, uma vez que os resultados podem não expressar a inteligência do indivíduo.

Segundo esta Associação, os testes são apenas mais um dos critérios para identificar o funcionamento intelectual.

O diagnóstico de DI pode ser estabelecido observando-se alguns critérios e testes específicos. Pletsch (2009), Milanez (2008). Glat (2007); Marchesi (2004); Carvalho e Maciel (2003), Carvalho (2000) entre outros, nos advertem que a avaliação e o diagnóstico vão além de classificar, visam identificar os tipos de respostas educativas e apoios que os alunos com DI devem receber para desenvolver seu potencial.

A AAMAR (2006, p.22) apresenta as cinco dimensões que devem ser consideradas ao se diagnosticar a DM. São elas:

- 1) As habilidades intelectuais: relacionam-se aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. Compreendem habilidades de linguagem, leitura escrita, capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem;
- 2) Comportamento adaptativo: habilidades necessárias às demandas da vida cotidiana (aspectos: acadêmicos, linguagem, autocuidado, independência na vida diária, comportamento social adequado, responsabilidade com as tarefas, observação de regras);
- 3) Participação, interação e papéis sociais na comunidade: este aspecto envolve o modo de vida e as atividades que o indivíduo desenvolve (trabalho, estudo lazer.);
- 4) Saúde referente às condições orgânicas (diagnóstico clínico, etiologia, aspectos físicos e mentais);
- 5) Contexto: refere-se ao ambiente social imediato (família, vizinhos, instituições).

Glat e Blanco (2007, p. 26) ressaltam “que dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência podem requisitar diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos”. Destacamos com isso que, embora o diagnóstico possa ser o mesmo, os alunos com deficiência necessitarão de diferentes respostas educacionais. Dessa forma, a classificação através dos testes psicométricos, que diagnosticam o grau de deficiência, não direcionam para a intervenção do professor. O processo de avaliação deve abranger os aspectos listados acima, visto que estes têm como foco os contextos de vida do aluno e suas capacidades. A respeito disso Pimentel (2008, p. 3) analisa que:

[...] para diagnosticarmos um indivíduo com deficiência intelectual, faz-se necessário identificar os prejuízos de seu funcionamento adaptativo e comportamental ao invés de unicamente considerar sua medida de QI. Quando nos referimos ao funcionamento adaptativo e comportamental entendemos o modo como a pessoa lida efetivamente com as exigências costumeiras da vida e o ponto em que experimenta independência pessoal compatível com sua faixa etária, classe social e cultural no contexto de vida do qual está inserido.

A medida do QI - Quociente de Inteligência é obtida pela média de um ou mais testes de inteligência. Milanez (2008) nos adverte que o erro de



medição de aproximadamente cinco pontos pode ainda variar de um instrumento para outro. A autora ressalta que é possível diagnosticar deficiência intelectual em indivíduos com QI entre 70 e 75, que apresentam *déficit* acentuado no comportamento adaptativo.

O funcionamento adaptativo refere-se ao modo como os indivíduos enfrentam efetivamente as exigências comuns da vida e o grau em que satisfazem os critérios da independência pessoal esperado de alguém de seu grupo etário, bagagem social e contexto comunitário específico. Esse funcionamento pode ser influenciado por vários fatores, em que se inclui educação, motivação, característica de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais e transtornos mentais e condições médicas gerais que podem coexistir com a deficiência intelectual. (MILANEZ, 2008, p. 46).

A avaliação, segundo Marchesi (2004), vai além de detectar traços que categorizem as deficiências; avaliar consiste num processo sistêmico interativo e contextualizado. Sobre a finalidade do diagnóstico, Carvalho e Maciel (2003, p.154) esclarecem que:

Informar ao professor o “tamanho” do QI de um aluno encaminhado para a avaliação, pouco significa em termos do que fazer com ele para ajudá-lo, na sala de aula. Ao contrário, se o QI for baixo, muitos professores passam a ver esse aluno como deficiente e incapaz, merecedor de cuidados de um especialista que não ele, devendo ser, de imediato, encaminhado para a educação especial.

Padilha (2004, p. 115) comenta, “os relatórios com a sentença final, não escondem, nem sob as intenções, a concepção marcadamente discriminatória do *déficit* como originário no indivíduo ou nas condições culturais limitadas de sua origem social”.

A discussão sobre o diagnóstico por meio de instrumentos padronizados, que medem o QI, já tem algumas décadas, mas ainda hoje alguns sistemas de ensino exigem que os alunos tenham o diagnóstico de DI emitido por meio da avaliação psicológica, muito embora também recomendem a avaliação no contexto, para que esses alunos tenham direito ao atendimento especializado, como ocorre no estado do Paraná. Caso o aluno apresente dificuldades de aprendizagem, mas não seja “rotulado com DI”, ele não terá o direito a usufruir dos atendimentos especializados, como sala de recurso ou professores de apoio permanente, que lhe

são assegurados por lei. Tal procedimento é definido pela Instrução 13/2008 do estado do Paraná que determina que o aluno deve ser:

- I. egresso de Escolas de Educação Especial, Classes Especiais e/ou Salas de Recursos das séries iniciais do Ensino Fundamental, com avaliação no contexto escolar, realizada por equipe multiprofissional;
- II. da classe comum, com atraso acadêmico significativo decorrente da Deficiência Mental/Intelectual, com avaliação no contexto escolar, realizada por equipe multiprofissional.
- III. da classe comum, com Transtornos Funcionais Específicos, com Avaliação no Contexto Escolar, realizada por equipe multiprofissional. (PARANÁ, 2008, p.1).

Essa orientação não menciona testes de QI, porém é necessário que o aluno seja caracterizado como DI. Ao referir-se à equipe multiprofissional, inclui-se o psicólogo como responsável para emitir o diagnóstico em seu parecer. Conforme orientação desse documento, o processo de avaliação para a identificação de alunos com DI inicia-se com a avaliação no contexto escolar com enfoque nos seguintes aspectos:

[...] pedagógicos relativos à aquisição da língua oral e escrita, interpretação, produção de textos, cálculos, sistema de numeração, medidas, entre outros e das áreas do desenvolvimento considerando as habilidades adaptativas, práticas sociais e conceituais, acrescida do parecer psicológico (PARANÁ, 2008, p. 2).

A Superintendência da Educação e Departamento de Educação Especial Inclusiva SEED/SUED/DEEIN, Paraná (2008) orienta que os alunos com indicativos de DI devem ser encaminhados para avaliação psicológica. Orienta também as escolas a encaminharem os alunos que apresentarem indícios de distúrbios de aprendizagem para uma avaliação multiprofissional. Juntamente com a orientação da SEED, o Núcleo Regional de Ensino (NRE) inclui modelos de pareceres para os dois casos (vide modelo anexo nº B), parecer psicológico para alunos com DI e parecer psicológico/equipe multiprofissional para alunos com Distúrbio de Aprendizagem (DAP). Este parecer deverá ser encaminhado ao Núcleo Regional de Ensino para arquivo.

A razão de enfatizarmos o anexo B é de demonstrar que, ainda que se valorize a avaliação do contexto escolar, exige-se também a avaliação psicológica que indica se o desempenho do aluno encontra-se significativamente

abaixo da média ou abaixo do esperado para sua idade. O diagnóstico se dá por meio de teste formal para verificação do potencial intelectual. Solicita-se ainda que se inclua no parecer o CID, se houver. (PARANÁ, 2008).

Observamos que os termos utilizados para indicar o diagnóstico da DI variam de acordo com o teste psicométrico utilizado. Vemos, por exemplo, que no Raven, Teste das Matrizes Progressivas, os resultados são indicados como: “Abaixo da média”; “dentro da média” e “definitivamente abaixo da média”. Exemplificando o uso dessas expressões, citamos a pesquisa de Ogusuko e D'Antino (2009), que utilizaram o referido instrumento para a avaliação da inteligência não-verbal. Segundo essas autoras, através do teste das Matrizes Progressivas Escala Geral – RAVEN, observou-se que, a inteligência não verbal dos alunos avaliados encontrava-se entre inteligência “mediana” e “definitivamente abaixo da média”. Ao considerar estes resultados de avaliação, fica evidente que, especialmente o termo “definitivamente abaixo da média” gera expectativas negativas em relação ao indivíduo avaliado, além disso, tal termo vem impregnado da concepção de que o potencial de aprendizagem do indivíduo é fixo, sem possibilidade de desenvolvimento.

Fontes et al. (2007, p. 81) destacam que “mesmo diante de todas as dificuldades, mesmo nos casos mais graves, os alunos com DI não representam limitações ou patamares intransponíveis, já que essas aptidões podem ser desenvolvidas com a exposição ao ambiente escolar”. Destacam ainda que a descrição atribuída aos alunos com DI representa pouca valia para o professor, para que ele possa planejar seu trabalho educativo. A autora nos alerta quanto ao rótulo que limita as expectativas da escola em relação a este aluno diagnosticado como DI.

Para Milanez (2008) compreender a deficiência intelectual inclui perceber que a deficiência refere-se a um estado particular de funcionamento, que se inicia na infância e apresenta muitas dimensões. Os modelos de funcionamento referem-se aos contextos ambientais com os quais o indivíduo interage requerendo aproximação multidimensional, que reflete as suas interações com o meio e o resultado destas em relação à independência, relacionamentos, participação e contribuição na sociedade e cuidados pessoais.

O Parecer 017/2001, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no item 4.3 (p. 14), refere-se ao âmbito pedagógico da avaliação e diagnóstico de alunos com NEE prevendo que

[...] deve decorrer no processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (BRASIL, 2001, p. 14).

Com base nesse discurso, entende-se que a avaliação deve ocorrer na própria escola e contactar com professores comuns, especialistas e equipe pedagógica, podendo ainda recorrer a uma equipe multiprofissional. Percebemos que o objetivo maior é detectar os obstáculos que interferem negativamente na aprendizagem; outro aspecto importante refere-se à identificação da potencialidade do aluno em detrimento a dificuldade. Com referência a isso Ferreira (2003) analisa que:

Devemos elaborar uma outra concepção de deficiência na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos constitutivo da deficiência mental, como determinadores das possibilidades deste indivíduo, aspectos estes mais articulados com a visão médica, e jogar as luzes para aspectos sociais constitutivos do ser humano que são encontradas nas relações inter-individuais, mais compatível com as ações de atenção educacional providas pelos sistemas de ensino (FERREIRA, 2003. p. 135).

Nessa perspectiva, a deficiência deixaria de ser um quadro estável para um quadro evolutivo por meio de intervenções capazes de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento. Nessa direção, a autora nos leva a repensar a pessoa com deficiência, em suas características e implicações em relação à maioria

das pessoas, levando em consideração seu próprio tempo para a aprendizagem, uma vez que há alterações nos processos mentais que interferem na ampliação do conhecimento, na capacidade de resolver problemas do cotidiano e responder às exigências sociais. Isso não significa incapacidade permanente, uma vez que as mediações adequadas, ocorridas em ambientes estimuladores, como é o caso da escola, poderão promover o desenvolvimento desse aluno.

### 1.1.3 Atendimento Oferecido aos Alunos com DI

Ao analisar o atendimento educacional oferecido às pessoas com DI em nosso país identificamos, em Jannuzzi (2006), que as classes especiais surgiram em 1911, com o objetivo de separar alunos com deficiência dos demais alunos. Com isso, organizaram salas homogêneas supervisionadas por órgãos da inspeção sanitária. Dechichi (2001) comenta que em 1945 cria-se a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, em 1954, inaugura-se a primeira APAE, escola especial voltada para o atendimento dessa população com característica filantrópica. Na década de 60 do último século houve o fortalecimento dessas escolas com o objetivo de oferecer atendimento aos alunos com DI com apoio financeiro do poder público, criando-se em 1963, a Federação Nacional das APAEs – FENAPAES.

Na década de 90, a Federação cria o Projeto Águia, sendo um de seus programas a “APAE Educadora: A escola que buscamos.” (FEDERAÇÃO ESTADUAL DAS APAES, 2009). De acordo com Meletti (2009), este programa visava inserir as escolas especiais mantidas pelas APAES na estrutura da Educação Nacional com oferta da Educação Básica, incluindo-se as séries iniciais do Ensino Fundamental, interagindo com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA e a Educação Profissional.

A partir dos anos 90 do último século, com a implantação de políticas educacionais inclusivas, sobretudo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 e as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001), vimos acentuar o número de matrícula dos alunos com DI na classe comum. As análises de Meletti e Bueno (2010) sobre os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, indicam

que no período de 1996 a 2006 houve um acréscimo de quase dez vezes nas matrículas de alunos com DI no ensino regular.

Atualmente temos atendimento educacional a alunos com DI em escolas especiais, classes especiais e classes comuns. No entanto, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva Brasil (2008), vem tentando modificar esta situação, propondo que todos os alunos, sem exceção, sejam matriculados em classes comuns com atendimento educacional especializado no turno inverso.

A política nacional de Educação Especial publicada recentemente, propõe que toda população de alunos com DI nos próximos anos passem a ser atendidos na classe comum com atendimento especializado em salas de recursos e em centros de atendimento especializado, os quais devem ser organizados com base na estrutura já disponível nas escolas especiais (BRASIL,2008). Tomando como base essa proposta e considerando que a categoria de DI é, segundo Picchi (1999), a que mais gera dificuldades aos professores do ensino regular, nossa preocupação é investigar: Como podemos auxiliar, em sua formação, os professores que atuam nas disciplinas do Ensino Fundamental II para promover o processo de inclusão de alunos com DI os quais não contam com apoio especializado. Considerando que o foco de nosso estudo é a formação de professores, iremos discutir brevemente alguns aspectos que são fundamentais neste processo.

#### 1.1.4 Formação em Serviço para Promover a Inclusão

A tendência da inclusão de alunos com DI no ensino regular causa impacto, pois, como mostram várias pesquisas há muita resistência e dificuldades por parte dos professores de classe comum para ensinar estes alunos (VITALIANO, 2002; BECKER; MEDEIROS, 2009).

É fundamental que pensemos na formação de profissionais em serviço para podermos promover a inclusão dos alunos com DI. Nesse sentido, Martins et al. (2006) apresentam um dado preocupante, comentam que os estudos realizados por Bueno, 1999; Glat, 1995, 2000; Goffredo, 1992; Mazotta, 1994 apontam para a falta de professores de classes regulares preparados para o

atendimento pedagógico de educandos com DI. Percebemos que a formação continuada em serviço poderia ser uma forma de minimizar essa situação instalada.

Vitaliano (2002) apresenta análises de vários autores que defendem a formação de professores do ensino regular para promover a inclusão de alunos com DI. Entre estes estão: Fernandez, 1998; Jannuzzi 1995. O primeiro considera o professor como figura fundamental no processo de inclusão e sugere uma formação reflexiva, para que ele se perceba construtor e transformador social e não apenas como transmissor de cultura. A segunda enfatiza a necessidade de todos os professores terem uma formação comum. Acreditamos que o professor deva ser preparado na sua formação inicial e em serviço.

Bueno (2008) analisa que a educação inclusiva exige que não só o professor do ensino regular seja preparado em seu processo de formação para atender os alunos com DI, mas os professores especialistas ampliem suas perspectivas centradas nas características peculiares dos alunos.

De acordo com Beauchamp (2002), é muito importante investir em espaços de formação de professores no próprio local de trabalho, uma vez que as reflexões se voltam ao cotidiano, possibilitando trocas de experiências, o que favorece a construção coletiva do saber pedagógico.

A necessidade da formação do professor para a diversidade existente em nossas escolas pode ser um fator desencadeante de algumas ações, tais como: parceria entre as secretarias de Educação e as universidades, por meio de cursos de aperfeiçoamentos, especialização, assessoramento, desenvolvimento de pesquisa das universidades em escolas públicas, as quais, ao desenvolverem seu trabalho, acabam interferindo favoravelmente no processo de inclusão, promovendo a reflexão e o crescimento dos envolvidos. Neste sentido, apresentaremos algumas experiências que analisam processos de formação, que vêm ocorrendo em alguns segmentos. Essas ações nos ajudam a compreender o processo de inclusão, já que nosso objetivo vem ao encontro desta temática.

Martins et al. (2006) nos apresentam várias ações empreendidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no período de 1998 a 2006, visando a capacitação de profissionais para atenderem alunos com NEE. Essas ações ocorreram em parceria com algumas prefeituras de vários municípios daquele estado. Nesse período realizaram-se debates, palestras, curso de extensão

e, em 2004, com o apoio da CAPES 2004 houve o primeiro Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais.

Entre os trabalhos realizados destacamos o de capacitação ocorrido na cidade de Natal, no período de 1998 a 2000, com o objetivo de realizar a preparação em serviço dos profissionais de duas escolas municipais e consistiu em: investigar as dificuldades que os professores enfrentavam no seu dia-a-dia nas salas “inclusivas”, acompanhar, observar e prepará-los para a educação inclusiva. Com essa finalidade realizavam, quinzenalmente, reuniões para estudo e discussão com a equipe do projeto; reuniões com os profissionais das escolas, para discussões, orientações e acompanhamento do trabalho; observações de atividades em classe e extraclasse, envolvendo alunos e professores; realização de palestras e debates nas escolas com temas sugeridos pelos professores e equipe técnica.

Os autores ressaltam que é necessário rever valores e crenças existentes na organização dos serviços e na forma de perceber todos os alunos, e que é preciso mudar a forma de ensinar, apoiar e avaliar, levando-se em conta as necessidades individuais. Mediante as experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa pôde-se observar que houve avanços significativos, como exemplo a queda de algumas barreiras como a do medo, do preconceito, do desconhecimento e da descrença. Observaram também professores empenhados em estudar para ampliar o conhecimento e poderem atuar melhor junto a seus diferentes alunos, Martins et al. (2006, p. 24) destaca:

Reconhecemos que desenvolver um processo de educação inclusiva não é algo fácil. Não é algo que se consiga por um “passe de mágica”, requer planejamento, aceitação das diferentes maneiras de ser e de se expressar de cada educando, assim como uma reflexão permanente sobre as práticas empreendidas na escola, visando a oferta de respostas adequadas às suas necessidades.

Os referidos autores concluem que é possível uma mudança de olhar por parte dos professores em relação ao respeito às diferenças, desde que haja condições que lhes permitam rever suas concepções e refletir sobre suas práticas. Afirmam ainda que, a partir das discussões e reflexões geradas, os professores percebem que as soluções dos problemas decorrem de ações refletidas



que geram o redimensionamento da prática pedagógica para atender todos os alunos. Além disso, expõem que:

A formação continuada não deve ser vista como uma solução para todos os problemas que hoje se encontram no interior das escolas. É preciso que se pense na educação como um bem social, como um investimento em longo prazo e que se reveja o papel de cada segmento da sociedade nesse processo, para que a mesma possa garantir aos nossos alunos, independente de suas características, uma escola de qualidade para todos. (MARTINS et al., 2006, p. 147).

Como vimos, a preparação pode não ser a solução para todos os problemas, pois sabemos quantos desafios a escola vem enfrentando. As carências desta instituição vão além da preparação dos professores. O conjunto todo é importante, mas a qualidade na educação passa pelo preparo do professor.

Oliveira e Costa (2003) também desenvolveram um trabalho com o intuito de preparar professores para promoverem a inclusão de alunos com NEE. O trabalho foi realizado em Fortaleza – Ceará, envolvendo sete professores que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, e tinham alunos com NEE em suas salas de aula e também professoras de sala de apoio. Dentre as participantes, apenas uma professora possuía graduação em Pedagogia ao ingressar na carreira, as demais concluíram o curso de pedagogia em regime especial (com duração de dois anos e meio) enquanto trabalhavam.

A pesquisa pautou-se na discussão da formação continuada de professores empenhados em conhecimentos referentes à educação inclusiva e a informática, pelo fato desses conhecimentos estarem sendo incorporados ao ensino público. A formação continuada oferecida foi sobre a informática educativa para professores de alunos com NEE e foi desenvolvida no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) do Centro de Referência do Professor. O referido curso teve a duração de quarenta horas e contemplou as seguintes temáticas: caracterização das necessidades especiais e instrumentalização para o uso dos principais recursos do computador e da *Internet*; utilização da *rede social* como fonte didática e de pesquisa sobre conteúdos específicos de educação de pessoas com NEE; discussão sobre educação inclusiva; caracterização da informática educativa; apresentação de alguns recursos do computador para a educação de pessoas com NEE e utilização de jogos na rede. Facultou-se também, às participantes da

pesquisa adquirir habilidades na utilização do computador, bem como, o acesso à *internet*, em busca de informações sobre assuntos relativos às NEE.

Perguntado se tinham recebido orientações para atuar no contexto inclusivo, quatro participantes responderam terem recebido alguma orientação, enquanto que três delas não tiveram nenhuma. Das quatro que receberam algum tipo de orientação, uma foi orientada pela Regional de Ensino, as demais foram orientadas pela professora de sala de apoio e por meio dos cursos oferecidos pela prefeitura. As autoras destacam: “É visível a falta de orientação inicial ao trabalho com alunos com NEE e este pode ser um dos pontos negativos no processo de inclusão” (OLIVEIRA; COSTA, 2003, p. 41).

Constaram, por meio da pesquisa, que das participantes, apenas uma não possuía nenhum curso voltado às NEEs, as demais, embora tenham frequentado algum curso na área da educação especial, sentiam a necessidade de estarem mais bem preparadas e terem maior conhecimento sobre o assunto. No tocante ao preparo para lidarem com o computador, apenas uma havia feito um curso introdutório na área. Quanto à expectativa em relação ao curso, os dados revelaram que houve maior interesse em adquirir conhecimentos na área de informática do que em relação às áreas relacionadas às NEEs. No protocolo final, constatou-se que ao final do curso apenas três professoras conseguiram utilizar satisfatoriamente a rede *internet*, quanto às demais habilidades básicas relacionadas ao uso do computador, tiveram um avanço considerável.

Em suma, a pesquisa revela que, embora as professoras aceitem a inclusão, ainda carecem de conhecimentos sobre NEE, bem como orientação para avançarem no processo. Oliveira e Costa (2003) percebem a notável diferença na formação e atuação entre as professoras da sala regular e as professoras que atuam nas salas de apoio pedagógico. As autoras concluem serem necessárias mais investigações sobre as funções dos professores, redefinição de seus trabalhos e suas formações. Constataram, também, a necessidade da formação dos profissionais estar mais ligada à prática, no cotidiano escolar.

Figueiredo (2002) apresenta uma pesquisa realizada nas escolas municipais de Fortaleza – Ceará, que retrata como os professores demonstram insatisfação com sua prática, sentindo a necessidade de redimensionar toda ação pedagógica, pois, para eles, a escola não tem atendido seus interesses, nem de seus alunos no que se refere a sua função, isto é, seu valor como bem social,

assim como em suas práticas pedagógicas. Ela considera que “refazer toda a escola em seus princípios, organização e desenvolvimento das práticas pedagógicas é o grande desafio” (FIGUEIREDO, 2002, p. 76).

A autora destaca, ainda, que os professores alegam dificuldades para promover a inclusão dos alunos com NEE, mesmo antes de entrar em contato direto com eles, por não serem especializados e não saberem lidar com a situação, para isso solicitam apoio, alguém que os ajude. Vejamos o relato de uma professora: “Eu preciso de um apoio, de um acompanhamento, de uma pessoa atuante ao meu lado, me dando novas técnicas, me ajudando, me apoiando” (FIGUEIREDO, 2002, p.76).

Ao aprofundarem as análises sobre as dificuldades dos professores, constatam que as dificuldades residem no trato com todas as crianças e não apenas com os alunos com NEE. Relata uma das professoras entrevistadas: “A gente tem crianças que são reconhecidas como normais e têm praticamente as mesmas deficiências que uma criança com deficiência” (FIGUEIREDO, 2002, p. 76).

Sendo assim, o professor deve especializar-se, aprimorando-se no ensino e na aprendizagem, e ser capaz de identificar as dificuldades dos alunos para que possa intervir eliminando tais dificuldades. Deve ser capaz de assumir a educação refletindo, questionando, planejando sua prática, de forma a dar mais atenção aos trabalhos cooperativos que aos competitivos, sem deixar de respeitar os estilos de aprendizagem de seus alunos. Figueiredo (2002, p. 77) analisa que:

Mesmo com dificuldade, muitos docentes já começaram a exercitar essa prática na sua ação pedagógica, e, embora reconheçam o desafio, demonstram prazer e entusiasmo por estarem aprendendo, ensinando e compartilhando com o seu grupo de classe uma nova modalidade de fazer a educação. No entanto, reconhecem que este novo *modo operandi* se efetivará, de fato, quando o conjunto da escola se transformar.

No decorrer dos últimos anos, percebemos como tímida a ação do Governo na capacitação de professores. Considerando que a formação do profissional é de fundamental importância para o enfrentamento da nova realidade educacional, torna-se necessário que sejam ampliados os programas de capacitação docente para atuação em contexto inclusivo. Como exemplo de formação continuada oferecida pelo Governo citamos o Projeto Educar na diversidade, que visa capacitar professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Essa

formação teve início em 2006 com duração de 40 horas; ocorre em regiões-polos, com vagas limitadas. Os professores participantes assumem a responsabilidade de se tornarem multiplicadores desse ensino para os demais professores (DUK, 2006).

Fontes (2009) apresenta um estudo em que estão envolvidos participantes do Projeto Educar na Diversidade, na cidade de Niterói/RJ, com a seguinte análise:

[.] este tipo de formação levanta sérios questionamentos em relação a sua validade para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, observa-se que grande parte destes profissionais, por já trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais, estão habituados a participar deste tipo de formação, cujos conteúdos, em sua maioria de caráter informativo, pouco acrescentam a sua prática, [.] (FONTES, 2009, p. 147).

O estudo de Fontes (2009) revela que a maioria dos trabalhos apresentados pelos participantes, como forma de avaliação, fugiram dos objetivos propostos, que consistiam em elaborar e executar, em sala de aula com alunos com NEE, um projeto didático que contemplava: aprendizagem cooperativa, flexibilização curricular, rede de colaboração e participação da família. Ao invés disso, as participantes apresentaram um projeto sobre eixos trabalhados durante o curso. Estes dados sugerem que o projeto não vem alcançando seu objetivo.

Estudos realizados por Caiado e Laplane (2009) apontam dificuldades em avaliar o Projeto Educar na Diversidade. As autoras ouviram as gestoras do programa nos municípios-polos e constataram, nos depoimentos, alguns conflitos teóricos, metodológicos e ideológicos na concepção e implementação da política inclusiva. As autoras relatam que:

A mudança nas concepções de inclusão e também na abrangência do Programa gera um questionamento: como planejar e mesmo avaliar ações de formação relacionadas aos municípios de abrangência se estes mudam de ano para ano e se convivem municípios que já possuem alguma experiência com outros que estão apenas iniciando os primeiros contatos com o referencial e a proposta inclusiva? (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 310).

Dentre os depoimentos apresentados nos estudos de Caiado e Laplane (2009) destacamos dois que evidenciam a dificuldade na avaliação do projeto, “[.] não há como avaliar a eficácia da formação oferecida pelo município

polo, se esta for realizada apenas por meio de uma capacitação na forma de curso” (p.310). Outra gestora observa: “A gente chama, faz o evento, as pessoas retornam para o município e nós não temos garantia nenhuma de que isso realmente vá se efetivar na prática, né?” (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 310).

Percebemos a necessidade de mecanismos eficazes que avaliem e reorganizem os programas de formação de professores para atuarem em contextos inclusivos.

Outra iniciativa de formação de professores que constatamos a partir de 2009 que foi proposta pela SEESP/MEC em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UBA (BRASIL, 2010) é o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que, em 2009, ofereceu 8.000 vagas para curso de aperfeiçoamento e 5.000 vagas para curso de especialização para atendimento educacional especializado. Poderiam participar desse curso os professores dos sistemas de ensino estaduais e municipais que tinham aderido ao Programa de Ações Articuladas (PAR) e tinham sido contemplados pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Considerando-se a transformação pretendida para efetivar a educação inclusiva, faz-se necessário ampliar a oferta de programas de cursos de capacitação nas diversas áreas, com vistas a atender um número significativo de professores.

Nos últimos anos vimos emergir algumas publicações que apresentam um procedimento específico que contempla as características exigidas para a realização de uma pesquisa científica e, ao mesmo tempo, provê formação de professores, estamos nos referindo à pesquisa colaborativa. A seguir apresentamos alguns exemplos, visto que a presente pesquisa também optou por esse modelo.

#### 1.1.5 Pesquisa Colaborativa como Recurso para a Formação de Professores

Na presente pesquisa, o programa de formação pretendido se configura como um programa de intervenção colaborativa, que visa acompanhar o professor por um determinado período, em seu próprio contexto de atuação. A pesquisa colaborativa vem sendo desenvolvida por alguns pesquisadores, entre os quais podemos citar: Ibiapina (2008), Mendes (2008), Peterson (2006), Capellini

(2004), Ferreira e Reali (2005), Jesus (2005), Zanatta (2004) entre outros. Com base nas análises de Ibiapina (2008) definimos a pesquisa colaborativa como uma proposta de investigação educacional, capaz de articular a pesquisa e o desenvolvimento profissional a partir de aproximação entre universidades e escolas.

Iniciaremos as análises de pesquisas colaborativas com o trabalho de Capellini (2004) a qual comenta que a literatura científica de países com maior experiência na inclusão educacional considera o trabalho colaborativo, em contexto escolar, como uma estratégia que vem se mostrando efetiva para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, bem como para a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores. Segundo a autora, estudos das diversas áreas vêm destacando a colaboração como principal elemento no trabalho em equipe, uma vez que este requer uma relação de respeito mútuo, convivência com as diferenças, além de ser um processo flexível, de negociação constante.

Identificamos no relato de pesquisa de Capellini (2004) vários aspectos semelhantes aos do tema e dos objetivos propostos na presente pesquisa, visto que esta verificou as implicações do “ensino colaborativo”, que envolveu a parceria de professores do ensino especial dentro de salas regulares em apoio aos professores do ensino regular que atendiam alunos com DI. O estudo durou dois anos e contemplou quatro turmas do Ensino Fundamental I, sendo destinado um semestre para cada turma. O trabalho obteve resultados que mostraram ser adequado o processo de intervenção colaborativo junto aos professores para favorecer a inclusão de alunos com DI.

Capellini (2004) também analisa que a colaboração entre os educadores do ensino regular e os especialistas de educação especial, e até mesmo entre alunos, tem sido um mecanismo utilizado para vencer as barreiras de aprendizagem presentes na escola. Destaca ainda que a colaboração amplia conhecimentos por meio de troca de experiências e auxilia na resolução de problemas de aprendizagem. Para Wood (apud CAPELLINI, 2004), um dos desafios do trabalho colaborativo é o tempo para planejar, desenvolver e avaliar conjuntamente. O planejamento deveria garantir apoio adequado e contínuo aos professores, a fim de favorecer ajustes e novas estratégias de ensino com objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos.

Lourenço e Mendes (2009) desenvolveram uma proposta de trabalho colaborativo para implementar tecnologia assistiva com o envolvimento de professores e profissionais da área de reabilitação de alunos com paralisia cerebral em um programa de formação que ocorreu numa escola especial, na cidade de São Paulo. As autoras optaram pelo ensino colaborativo como metodologia, com enfoque na “consultoria colaborativa”. Foram participantes da pesquisa os professores do ensino regular e do ensino especial e profissionais técnicos especializados. As autoras destacam que, “além de uma forma eficiente de atuação na resolução de problemas práticos do cotidiano escolar, a colaboração promove também ganhos pessoais e profissionais a todos os envolvidos” (LOURENÇO; MENDES, 2009, p. 2561).

Para desenvolver o trabalho colaborativo, as referidas pesquisadoras, estruturaram duas grandes frentes: a parceria entre a pesquisadora e os participantes e a interação entre os participantes, a equipe técnica e os professores. O trabalho foi organizado a partir do estudo de um texto sobre ensino colaborativo junto aos grupos, que em seguida planejavam as ações e dividiam-se em duplas para executar as ações planejadas. A descrição do trabalho colaborativo contou com as informações coletadas em videogravações, com a realização das atividades propostas e com as observações e diários de campo da pesquisadora. O trabalho teve como base reflexões de ordem mais teórica, como a realização de leituras, construção de atividades no computador, trabalho direto com o aluno e os equipamentos, além da realização dos registros dessas práticas. As duplas se encontravam, ao menos duas vezes por semana, para conversar e planejar as ações da semana. Todo esse processo foi acompanhado, em forma de parceria colaborativa, com a pesquisadora, em momento de supervisão de prática e resolução de problemas.

As autoras ressaltam que são muitas as dificuldades de escolarização decorrentes da falta de recursos humanos e falta de materiais adequados, decorrentes também da inacessibilidade física ao ambiente escolar e ao currículo, e que são necessários implementação tecnológica, adequações de mobília, espaços físicos e auxílios pedagógicos. As autoras afirmam que:

Como evidenciado na literatura, o trabalho em equipe colaborativa possibilita diminuir as distinções de papéis no atendimento ao aluno e fundir habilidades e saberes. No entanto, a prática bem sucedida em colaboração envolve disponibilidade de tempo, suporte, recursos, pesquisas, monitoramento e persistência. (LORENÇO e MENDES, 2009, p. 2564).

Segundo as autoras, os dados iniciais da pesquisa demonstram mudanças de prática, entre os participantes, no que tange à colaboração efetiva, refletida inclusive em bons resultados de ação direta com os alunos com paralisia cerebral e os recursos computacionais.

Souza (2009) é outra autora que discute as possibilidades da pesquisa colaborativa para a construção de uma escola inclusiva, voltada para o desenvolvimento profissional e a superação das dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de alunos surdos na instituição regular. Para ela, a pesquisa colaborativa tem a função de promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor que se sente desorientado no trabalho com alunos com deficiência, nas escolas regulares. Nesse trabalho a autora propõe a discussão teórica da educação do surdo no Brasil sob uma perspectiva bilíngue. Souza (2009, p. 403) afirma que:

O trabalho em equipe, desenvolvido colaborativamente trará resultados satisfatórios na superação dos problemas enfrentados no processo educacional inclusivo, sejam eles de caráter estruturais, físicos, pedagógicos, teórico-metodológicos ou formativos. A formação de professores para o atendimento da diversidade dos alunos surdos, não deverá apenas girar em torno dos métodos e técnicas, apenas esses não darão conta das diversas condições pedagógicas não previstas do cotidiano escolar inclusivo.

Essa autora analisa que a inclusão ainda é um grande desafio para os professores da sala regular, uma vez que eles carecem de formação e preparo. Ela considera que o trabalho colaborativo possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. As sessões reflexivas e de intervenções realizadas a partir das ações planejadas nas sessões permitiram que os professores se sentissem coautores do conhecimento ali produzidos. Souza (2009, p. 405) conclui seu trabalho com a seguinte consideração:



O trabalho colaborativo tem potencial para trazer resultados satisfatórios na resolução dos entraves no processo educacional inclusivo, sejam eles de qualquer caráter. No entanto não se pretende encará-lo com poção milagrosa a todos os problemas enfrentados pela escola, mas como uma possibilidade de boas experiências de autoformação para os professores e educativas para os alunos.

A nosso ver, qualquer situação em que se pretenda a capacitação de professores, os resultados podem ser satisfatórios ou não, uma vez que, em boa parte eles dependem da motivação dos envolvidos, do tempo de que dispõem, das reflexões realizadas, entre outros fatores. Desse modo pensamos que, quando as reflexões emergem da realidade vivenciada, essas podem gerar implementação de práticas pedagógicas que venham responder às necessidades dos alunos. Mendes (2008) relata que a literatura científica de países experientes em práticas inclusivas demonstram que o trabalho colaborativo tem sido efetivo tanto na solução de problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais como também na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Para Idol, Paolucci-Whitcomb e Nevin (apud MENDES 2008, p. 105), o trabalho colaborativo “é um processo interativo que habilita grupo de pessoas, com perícias diversas, a gerar soluções mais criativas do que aquelas produzidas por cada membro no isolamento.” A troca de experiência entre os colaboradores amplia o conhecimento dos pares e encoraja novas práticas pedagógicas que partem da reflexão das situações vivenciadas pelo grupo. Considerando que práticas pedagógicas adequadas podem favorecer o desempenho escolar de alunos com DI, apresentaremos a seguir algumas sugestões e considerações sobre esta questão.

#### 1.1.6 Práticas Pedagógicas para Inclusão de Alunos com DI

Com a chegada de alunos com DI no ensino comum, os grupos em sala de aula têm sido constituído mais heterogêneo, o que para alguns professores pode causar certo desconforto, em razão das novas exigências em relação ao “como” fazer para ensinar a todos. A insegurança no modo de ensinar pode ser o reflexo do modelo anterior de ensino, que contemplava salas mais homogêneas. Beyer (2006) nos lembra que Vigotski opõe-se à proposta de formação de grupos homogêneos “quanto a critérios de desempenho intelectual acadêmico”, preferindo

grupos heterogêneos, pois as trocas psicossociais contribuem para o crescimento de cada grupo.

A escola é um espaço social capaz de desenvolver um papel de estimulação do relacionamento; nela ocorrem trocas entre os pares. Estas trocas certamente permitem que o professor proporcione atividades desafiadoras, nas quais ele também será um importante mediador das situações favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, social, emocional e linguístico de seus alunos e, em especial, do aluno com DI. Para Beyer (2006, p. 12), o modelo ontogenético vigotskiano:

[.] se pauta pela concepção de que a emergência de novas estruturas cognitivas e linguísticas – e as correspondentes competências intelectuais e afetivas – decorre das mediações semióticas. A criança desenvolve novas competências por causa da aproximação dos outros sociais, esses outros entendidos, por um lado, como as novas apropriações semióticas (linguagem fundamentalmente) que a criança faz no grupo cultural, e, por outro, o adulto ou o par mais desenvolvido como mediador das novas competências.

Esta citação reforça a importância da figura do mediador, que poderá ser o professor ou outro adulto, mas também outra criança mais desenvolvida, além dos instrumentos que são disponibilizados. Dessa forma, o professor, ao preferir trabalhos em grupo e oferecer materiais diversificados, estará facilitando a aprendizagem de todos e, conseqüentemente, o desenvolvimento de cada um. O professor deverá estar atento ao compor esses grupos de trabalhos, para que neles estejam alunos com diferentes níveis de competência. Assim, os mais adiantados servirão de mediadores para os demais alunos.

Mainardes (1999) relata uma experiência de trabalho de alunos de 2ª etapa do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em que o foco era a produção de textos, e se enfatizavam a importância do papel da mediação. A autora destaca

A ação partilhada e resolução conjunta desencadeava operações de troca, “empréstimos”, colaborações mútuas, estímulo à produção (escrita, neste caso). Assim, intervenções do outro, (professor, alunos) e fornecimento de pistas explícitas mostraram-se eficazes [.]” (MAINARDES, 1999, p. 39).

Essa experiência retrata o efeito da mediação em virtude do trabalho em grupo e da intervenção do professor, reforçando a discussão apresentada por Beyer (2006) como já foi exposto.

Fontes et al. (2007) ressaltam que, ao planejar uma aula, o professor deve ter em mente todos os alunos da sala de aula, e que é importante que o professor utilize diferentes formas de linguagem para assegurar ao aluno com DI a aprendizagem dos conteúdos. A autora sugere aos professores que apresentem os conteúdos de forma visual e auditiva utilizando recursos que possibilitem a compreensão dos alunos, principalmente do aluno com DI. Um dos procedimentos recomendados refere-se ao sistema de tutoria, no qual os alunos que se terminarem antes suas tarefas ajudem seus colegas mais lentos. Geralmente, alunos com DI são mais lentos e demoram a concluir suas atividades. Outra sugestão refere-se ao trabalho em grupo, no qual cada integrante desempenha diferentes atividades de acordo com suas habilidades: alguns escrevem, outros recortam, outros colam e juntos realizam um trabalho e constroem conhecimento, estratégia denominada de aprendizagem cooperativa (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 1995).

No tocante ao planejamento, Glat (2007) sugere “cantinhos” da arte, do teatro, da leitura, entre outros. Esses “cantinhos”, por apresentar materiais concretos, facilitam a explicação dos conteúdos, além de desenvolverem as habilidades adaptativas. Outro recurso apresentado por esta autora são os jogos, estes representam um importante recurso metodológico capaz desenvolver a socialização, a cognição e o senso moral. Atividades lúdicas permitem a discussão das regras, a postura ética, o enfrentamento dos desafios que existem na atividade e na avaliação do desempenho da tarefa. Como vimos, atividades que valorizam a interação entre professor e alunos, entre aluno e aluno favorecem a aprendizagem de todos. A seguir apresentaremos uma experiência que valoriza as interações e gera aprendizagem.

Ao nos referirmos à atuação do professor, pressupomos uma ação conjunta, com o envolvimento da escola, que disponibiliza os recursos necessários, e com o apoio da equipe pedagógica, que lhes dão o suporte adequado para ensinar todos os alunos que compõem a heterogeneidade da sala de aula. Conforme comenta Padilha (2004, p. 77) “À escola cabe, dispor de recursos e

procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.

Para implementar práticas pedagógicas que contemplem a heterogeneidade da sala de aula é necessário que se observem as interações estabelecidas pelos alunos. Padilha (2004, p. 54) considera que “as ações do sujeito são sempre mediada pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização”.

Quanto às formas de facilitar a interação entre os alunos, Gil (2009) apresenta cinco sugestões de estratégias que o professor pode utilizar em sua sala de aula para facilitar a interação entre os alunos e possibilitar a aprendizagem num processo de cooperação entre alunos. Tais formas são baseadas no documento da UNESCO denominado: “Necessidades Educativas Especiais na Sala de aula”. Lisboa, IIE apud (GIL, 2009, p. 21-22), conforme veremos a seguir:

**Aprendizagem cooperativa:** O professor coloca os alunos em grupos de trabalho, juntando alunos com dificuldades em determinada área com alunos mais habilidosos nesse assunto. Na aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham juntos para atingir determinados objetivos. A descoberta de interesses mútuos permite a eles explorar assuntos junto com colegas que têm interesses comuns. As estratégias de aprendizagem cooperativa melhoram as atitudes diante das dificuldades de seus colegas com ou sem deficiência e, simultaneamente, eleva a autoestima de todos. (GIL, 2009, p. 21).

Esta estratégia é conhecida também como tutoria por pares. Ela exige que o professor esteja atento às habilidades e interesses dos alunos para que possa organizar os grupos de modo que os objetivos propostos sejam atingidos. Além disso, vimos que esta estratégia é a mais citada na literatura especializada, como adequada para promover a participação dos alunos com NEE e diminuir os processos de discriminação. Como exemplo citamos os autores: Ribeiro (2006), Duk (2006), Fontes et al. (2007, p. 21).

**Estratégias de aprendizagem criança a criança:** oferecem a oportunidade de compreender melhor as pessoas que, por qualquer motivo, são diferentes (maneira de vestir, crenças, língua, deficiências, raça, capacidades). Quando as crianças compreendem que toda criança é diferente, deixam de fazer brincadeiras cruéis e podem se tornar amigos.

Entendemos que a estratégia de aprendizagem pela interação entre crianças permite aos pares conhecerem-se melhor, e os leva a perceber que as diferenças pessoais fazem parte da vida humana e que todos podem aprender, mesmo que de maneiras diferentes e em tempos diferentes.

**Ensino por colegas:** método baseado na noção de que os alunos podem efetivamente ensinar os seus colegas. Neste método, o papel de aluno ou de professor pode ser atribuído a qualquer aluno, com deficiência ou não, e alternadamente, conforme as matérias em estudo ou as atividades a desenvolver. Diversos estudos demonstram que os alunos que fazem o papel de professor podem, às vezes, ser mais eficazes que os adultos para ajudar a desenvolver a leitura ou ensinar conceitos de matemática. Pode ser que isto aconteça porque eles têm mais familiaridade com a matéria que está sendo ensinada, por compreenderem melhor a frustração dos colegas ou por usarem vocabulário e exemplos mais adequados à sua idade. Além disso, a aprendizagem por intermédio dos colegas pode ser, também, positiva para as crianças que ensinam, melhorando seu desenvolvimento acadêmico e social (GIL, 2009, p. 21).

Consideramos que esta estratégia pode ser eficaz, principalmente porque a linguagem utilizada entre os pares é mais adequada ao seu modo de entender usam exemplos práticos e próximos da realidade vividas por eles (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 1995). A relação de ensino e aprendizagem entre colegas pode ser menos tensa e mais prazerosa.

**Apoio entre amigos:** é uma forma específica de aprendizagem através de colegas, na qual o envolvimento acontece principalmente com assuntos extra-escolares. Por exemplo, um amigo pode ajudar um aluno com deficiência física a se sentar na carteira ou pode acompanhá-lo antes e depois das aulas (GIL, 2009, p. 22).

Esta estratégia também pode ser aplicada a alunos com outras deficiências como a intelectual e a visual. Sempre se pode auxiliar um colega que demonstre a necessidade de ser auxiliado em situações diversas. Para Stainback e Stainback (1999), a amizade favorece o desenvolvimento de diversas áreas, mas nem sempre a amizade ocorre naturalmente, sendo necessário que seja mediada e incentivada pelo professor ou por outra pessoa que age como facilitador.

**Círculo de amigos:** é uma estratégia para que os alunos de uma turma recebam um novo colega com deficiência e aprendam a conhecê-lo e ajudá-lo a participar de atividades dentro e fora da escola. Inicialmente, organiza-se uma espécie de “comitê de boas-vindas”, formado por alunos que, diariamente, poderão fazer visitas ou manter conversas por telefone com o novo colega e saber das suas experiências no novo ambiente escolar. O professor funciona como facilitador para criar o círculo de amigos e pode dar apoio, orientação e conselhos, à medida que o resto da classe vai sendo agregado ao círculo inicial. É importante deixar claro que esse grupo de amigos não é um “projeto para amigos especiais”, para alunos “coitadinhos”, nem tem a finalidade de “praticar boas ações”. Pretende, isso sim, criar verdadeiros laços de amizade que resultem num apoio real. É possível que a composição do grupo mude mas, geralmente, criam-se laços prolongados de amizade. As crianças com e sem deficiência têm a oportunidade de se beneficiar desta experiência. O objetivo de uma rede de apoio entre colegas é enriquecer a vida escolar de todos os alunos. É sem dúvida enorme a capacidade dos alunos para se ajudarem uns aos outros na escola, mas para que esta capacidade se exerça é necessário que os professores liderem o processo, encorajando-os (GIL, 2009, p. 22).

O círculo de alunos é uma estratégia que demanda tempo e dedicação do professor, a quem cabe a função de organizar e monitorar o grupo para que o objetivo seja alcançado. Pensamos que esta prática pode dar certo nas séries iniciais, em razão do professor permanecer mais tempo com a turma e contar com a participação das famílias. Já nas séries mais avançadas, o professor tem seu horário muito reduzido e muitas turmas para atender.

Essas sugestões evidenciam que as práticas pedagógicas devem promover a interação entre os diferentes alunos, além de favorecer a aprendizagem significativa, desenvolver respeito diante das diferenças, elevar a autoestima, além de desenvolver valores que dignificam todas as pessoas independente de sua condição.

A seguir apresentamos a descrição dos caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa.

## 2 MÉTODO

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma abordagem qualitativa que elege como forma de desenvolver seu processo de constituição a pesquisa colaborativa, a qual consiste na coprodução de conhecimento, no uso da prática investigativa como estratégia de formação e desenvolvimento profissional, e de mudanças das práticas educativas, com mediação do pesquisador. (IBIAPINA, 2008).

Vemos publicadas nos últimos anos, várias pesquisas, cuja elaboração seus autores aderiram à pesquisa colaborativa como método colaborativo. Entre eles identificamos: (SOUZA, 2009; LOURENÇO e MENDES, 2009; IBIAPINA 2008; JESUS, 2005; CAPELINI, 2004; ZANATTA, 2004) entre outros.

Em seus estudos, Mendes (2008) elenca vários autores que vêm investigando o trabalho colaborativo envolvendo o professor do ensino regular e do ensino especial entre eles estão: (BAUWENS; HOURCADE; FRIENDE, 1989) estes foram os primeiros a utilizar a expressão ensino colaborativo; COOKE FRIEND (1995) abreviaram a expressão de ensino colaborativo para coensino; (ARGUELES, HUGHES; SCHUMN, 2000) mantiveram a expressão ensino colaborativo; (GATEL; GATELY, 2001) utilizam o termo coensino, todos eles abordam o trabalho entre professor do ensino especial e o do ensino regular atuando juntos colaborativamente em salas regulares heterogêneas, contendo alunos com necessidades educacionais especiais.

Percebemos que tanto o ensino colaborativo como o coensino apresentam o mesmo modo de relação entre os profissionais envolvidos que juntos aprendem e dão apoio para a aprendizagem de todos, o que se configura uma estratégia de desenvolvimento profissional.

Identificamos, também em Capellini (2004), a opção por esse tipo de pesquisa. Ela nos diz que se fundamentou em pesquisas realizadas por Garrido, Pimenta e Moura (2000), Misukami et al. (2002), Elliott (2003) entre outros, os quais tratam deste modelo de pesquisa em que pesquisadores e pesquisados tornam-se colaboradores da pesquisa e na construção de novas realidades.

Outra pesquisadora com vasta experiência no método da pesquisa colaborativa é Ibiapina (2008), a qual analisa que na educação, a pesquisa colaborativa permite ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação. Sendo assim, o pesquisador deve dominar a habilidade de propor atividade reflexiva que permita, por um lado, satisfazer as necessidades profissionais dos professores e, por outro lado, avançar nos conhecimentos necessários ao domínio da pesquisa no qual se está inscrito. Para essa autora, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, ajudando-os a enfrentar as dificuldades educacionais cotidianas, e os professores colaboram quando refletem sobre suas práticas compreendendo os conflitos nelas existentes. A autora destaca:

O trabalho colaborativo e a negociação de atribuições que viabilizam a colaboração entre professores e pesquisadores não exclui o conflito, ao contrário, na pesquisa a colaborativa, deve-se criar um clima democrático para enfrentá-lo e geri-lo coletivamente e, sempre que possível, resolvê-lo de maneira criativa. (IBIAPINA, 2008, p. 39-40).

A pesquisa colaborativa envolve interesses pessoais e sociais comuns entre os participantes, o que compõem uma densa teia de conexões interpessoais. Professores e pesquisadores se envolvem em processos reflexivos, partilhando as experiências, ideias que possibilitem a ampliação do nível de aprendizagem da profissão docente. (IBIAPINA, 2008, p. 37).

A referida autora defende que o caminho para mudar a prática dos professores está em encarar a pesquisa como um processo de investigação na ação, considerando-o essencialmente reflexivo e colaborativo. Pensamos que esta ideia estará permeando nossa pesquisa.

A mesma autora apresenta três elementos essenciais para a condução da pesquisa colaborativa, que são: coprodução de conhecimento; uso da prática investigativa como estratégia de formação e desenvolvimento profissional; e mudanças nas práticas educativas, por intermédio da mediação do pesquisador.

Em relação ao envolvimento do pesquisador e do participante, Ibiapina (2008, p. 32) entende que o processo de colaboração não implica a colaboração dos professores envolvidos nas mesmas tarefas e com a mesma intensidade. O importante é que cada participante possa contribuir para o projeto no qual está inserido e beneficiar-se dele. “[.] e que os professores não se sintam



pressionados a participar das tarefas de pesquisa para as quais eles não foram preparados.” A autora ressalta que a competência das tarefas formais da pesquisa é do pesquisador, os professores são coprodutores da investigação, sem necessariamente tornar-se pesquisadores.

## 2.2 PARTICIPANTES

### 2.2.1 Procedimentos de Seleção do Lócus da Pesquisa

Inicialmente realizamos uma sondagem por meio de consulta junto às pedagogas de duas escolas estaduais do município de Arapongas com o objetivo de confirmar se haviam nessas escolas alunos com DI, tínhamos informações que estas escolas atendiam alunos com NEE. Nas duas escolas as pedagogas informaram que haviam alguns alunos com DI matriculados e frequentando as aulas; num segundo momento agendamos as visitas às diretoras destas escolas, as duas dispuseram-se a nos receber. Realizamos as visitas com objetivo de verificar o interesse das mesmas na pesquisa que pretendíamos realizar.

Na primeira escola visitada, a diretora comenta que está vivenciando o processo de inclusão e que para isso contava em seu quadro de professores, com duas professoras especializadas, uma que já atendia alunos na sala de recursos e outra que iria desenvolver um trabalho de orientação aos seus professores que atendiam alunos com DI em suas salas de aula. Esta diretora fala que estão todos muito atarefados e que seria muito difícil aos professores conciliar o trabalho com a pesquisa.

Visitamos a outra escola, na qual a pedagoga já havia manifestado grande interesse e relatado a situação dos alunos com DI com pesar, afirmando que infelizmente eles permaneciam na sala de aula sem nenhuma atenção especial. Durante a visita a diretora dessa escola demonstrou interesse na pesquisa, colocando a escola a nossa disposição.

Tendo em vista a aceitação da diretora da segunda escola visitada, iniciamos o processo de conhecimento das reais necessidades desta escola em relação à preparação dos professores para o processo de inclusão dos referidos alunos.

## 2.2.2 Procedimentos de Seleção das Participantes

No mês de outubro iniciamos nosso trabalho na escola realizando uma reunião para a apresentação do projeto a quatro professoras indicadas pela pedagoga, por terem em suas salas alunos com DI. Após a apresentação do projeto, três professoras aderiram ao projeto assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice B). Uma professora não aderiu ao projeto, mas interessou-se em responder ao questionário (apêndice C). Foram aplicados os questionários as quatro professoras logo após a reunião. As professoras permaneceram na sala dos professores, sentadas e compenetradas nas questões; duas entregaram o questionário respondido e não fizeram nenhum comentário, outras duas entregaram o questionário respondido e comentaram sobre a dificuldade que sentiam em ocupar a hora atividade com o projeto, uma vez que elas têm em seu dia a dia tantas tarefas como: elaborar provas, corrigir provas e trabalhos, passar notas entre outras ocupações. Pensamos por um instante que fossem desistir, porém, a conversa entre elas continuou e chegaram à conclusão de que o projeto poderia ajudá-las a enfrentar as dificuldades que têm com seus alunos (nomearam os alunos).

A professora que não aderiu ficou pensativa e disse que seria muito difícil participar do projeto, apesar de ter um aluno na 6ª série com o qual é muito difícil de trabalhar, mas andava cansada e com muitos afazeres para concluir no período de hora atividade, pois ministrava duas disciplinas (Inglês e Português) para as turmas de 6ª, 7ª, 8ª séries e de Ensino Médio.

Iniciamos a presente pesquisa com a participação de três professoras que atuavam em turmas de 5ª e 7ª série contendo um aluno em cada turma com o diagnóstico de deficiência intelectual. Das três professoras que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aceitando participar da pesquisa, uma não permaneceu em razão da troca de turno e turmas no início do ano letivo de 2010. O trabalho de campo teve início em outubro de 2009 e foi concluído no final do segundo semestre de 2010.

A seguir apresentaremos o quadro 1 que descreve as características das duas participantes que serão representadas pela letra P (professora) seguida dos numerais: 1 e 2 que as identificarão.

**Quadro 1 – Caracterização das participantes da pesquisa**

Participante	Idade	Disciplina ministrada	Formação	Pós-graduação	Tempo de experiência docente	Séries e turmas	Período de atuação
P1	31	Artes	Educação Artística	Administração, Supervisão e Orientação Educacional	Entre 5 a 10 anos	5 <sup>a</sup> , 6 <sup>a</sup> e 7 <sup>a</sup> Todas as turmas	Matutino, Vespertino e noturno
P2	39	Língua Portuguesa e Inglesa.	Letras	Língua Inglesa	Entre 5 a 10 anos	5 <sup>a</sup> e 6 <sup>a</sup> Todas as turmas	Matutino e Vespertino

As professoras pertencem ao quadro efetivo da escola, visto que este foi um dos critérios estabelecidos para participarem da pesquisa, em vista da necessidade de sua permanência no ano seguinte para continuidade da coleta dos dados. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice B) e responderam ao questionário inicial (vide apêndice C).

Na tabela abaixo, relacionamos os alunos que apresentavam DI identificados pela escola, uma que cursava a 5<sup>a</sup> série e outra a 6<sup>a</sup> série das classes e em que atuavam as professoras participantes em 2009. Em 2010 um destes alunos, (LB) encontra-se na 7<sup>a</sup> série e LF, por ter reprovado a série em 2009, manteve-se na 5<sup>a</sup> série. A seguir, apresentaremos o quadro 2 com a caracterização dos alunos com DI.

**Quadro 2 – Caracterização dos alunos**

Aluno	Idade 2009/2010	Série 2009/2010	Turma 2009/2010	Sexo	Diagnóstico
LB	16 - 17	6 <sup>a</sup> - 7 <sup>a</sup>	A - C	F	Significativamente Abaixo da média
LF	13 - 14	5 <sup>a</sup> - 5 <sup>a</sup>	C - A	M	Inferior a média

A P1 informa que LB falta eventualmente e, apesar de não ter apresentado desempenho satisfatório, foi promovida para a 7<sup>a</sup> série em razão da idade. A aprovação se deu por decisão do Conselho Escolar.

Durante a primeira “conversa reflexiva”, para a qual se usou uma das aulas de cada professora do período de observação, coletamos algumas

informações a respeito dos alunos LB e LF. A P2 informou que LF é um aluno faltoso, o que se comprovou durante o período de observação. As participantes informaram que os alunos em questão não frequentam atendimento especializado (sala de recurso) em razão da distância. Segundo as professoras, a família não tem como levá-los ao atendimento, uma vez que precisam trabalhar e não dispõem de tempo para essa tarefa.

A primeira fase de nossa pesquisa possibilitou-nos obter as primeiras impressões sobre os alunos com DI as quais contribuíram para caracterizá-los; a descrição deles constam na seção dos resultados.

### 2.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Trata-se de uma escola do Ensino Fundamental e Médio pública, mantida pelo Governo do estado do Paraná. Atende uma média de 830 alunos distribuídos em 24 turmas em três turnos, com o total de 45 professores; 26 atuam no ensino fundamental; apenas uma delas possuía especialização em Educação Especial, atuando como professora de Geografia.

A faixa etária no ensino fundamental variava entre 11 e 17 anos. Os alunos residiam em diferentes bairros da região, eram filhos de trabalhadores da indústria cuja renda de mensal variava entre um e três salários mínimos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, Paraná (2007, p. 19) a escola segue a Pedagogia histórico-crítica, estando o ensino voltado para a interação entre conteúdos e realidades sociais; seu propósito é avançar sempre em relação à articulação política, tecnológica e pedagógica.

A escola não contava com apoio especializado para os alunos com NEE, mas oferecia um programa de apoio a alunos da 5ª série com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o foco deste atendimento estava na defasagem de conteúdos. Os alunos abordados neste trabalho, identificados pela escola com DI não frequentavam esse atendimento por apresentarem dificuldades em todas as disciplinas. Grande parte dos professores não era lotada nesta escola, sendo a demanda suprida por professores temporários.

## 2.4 PROCEDIMENTOS

Os procedimentos foram organizados em três fases conforme descrevemos abaixo:

### 1ª fase: Identificação das características do contexto

Inicialmente (no mês de outubro) realizamos uma reunião com a equipe pedagógica da escola e os professores que atuavam no período vespertino de 5ª à 8ª série para esclarecimentos, apresentação do projeto e coleta de sugestões acerca do seu desenvolvimento. Nessa oportunidade, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide apêndice B) aos professores que aceitaram participar da pesquisa e responderam a um questionário (vide apêndice C) com o intuito de obter informações referentes à caracterização dos participantes e suas percepções sobre o processo de inclusão dos alunos com DI, visto que os últimos dados fazem parte dos objetivos da pesquisa. Na seqüência, no mês de novembro realizamos três vezes por semana observações com registro contínuo nas turmas cujos professores foram alvo da pesquisa. Utilizamos um diário de campo para o registro das observações. Nesse período não houve intervenções. Essa atividade teve por objetivo conhecer a dinâmica da escola, estabelecer vínculos com os participantes e comunidade escolar e verificar como os professores conduziam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com DI.

No período de dezembro e janeiro, analisamos os dados coletados por meio do questionário e das observações realizadas nas salas de aula, para identificar o perfil inicial da população, a dinâmica da escola e as possíveis necessidades de preparação dos professores a serem trabalhadas no processo de intervenção colaborativa na fase seguinte.

### 2ª fase: Desenvolvimento do programa de intervenção

No final do mês de dezembro, realizamos o que Ibiapina (2007, p. 77) chama de “diálogo face a face: entrevista dialógica individual ou coletiva”, que no nosso caso foi individual. No diálogo a pesquisadora relatou os registros de uma das aulas observada, extraída do diário de campo para cada participante. Após o

relato da aula destacamos os aspectos relevantes observados que poderiam desencadear uma análise reflexiva. Denominamos a este momento de Conversa Reflexiva I, por referir-se à 1ª fase. Utilizamos um gravador para registro e posteriormente transcrevemos o que foi registrado nas fitas de áudio. Nosso objetivo foi promover uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, como orienta Ibiapina (2007, p. 76).

A pesquisa colaborativa ao promover condições para o desenvolvimento da reflexão crítica, conta com a ajuda de dispositivos mediadores como as narrativas (auto) biográficas, a observação colaborativa, as entrevistas coletivas, a videoformação, as sessões reflexivas, dentre outros. (IBIAPINA, 2007, p, 76).

Iniciamos, no mês de fevereiro, o planejamento das ações que empreenderíamos juntamente com as professoras, levando em conta as necessidades evidenciadas nas respostas obtidas no questionário, durante as observações em sala de aula e as comentadas nas conversas reflexivas. Considerando que cada professor tem 4 horas de atividades distribuídas na semana, pensamos inicialmente em utilizar duas destas horas para desenvolvermos a pesquisa, pois compreendemos que o professor necessita de um tempo para execução de suas tarefas rotineiras, como organizar livros de chamada, planejar aulas para as demais turmas que não participam da pesquisa, analisar as produções dos seus alunos, entre outras. Em razão de algumas dificuldades apresentadas pelas participantes, não foi possível, durante o período de intervenção, de fevereiro a julho, seguir esta previsão. Houve semanas em que os professores não dispuseram de nenhum horário para realizarmos as atividades previstas. Desse modo, realizamos no semestre: quatro encontros para os ciclos de estudos que consistiu em leitura e reflexão de textos que abordaram aspectos teóricos e práticos referentes ao processo de inclusão de alunos com DI; um encontro mensal para planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula; e um encontro no semestre, para análise e reflexão de algumas aulas, ao qual denominamos de conversa reflexiva.

Participamos colaborativamente, em média, duas a três vezes por semana, durante os meses de abril a junho de 2010, em cada uma das turmas, nas aulas das professoras participantes, num total de 29 aulas de acompanhamento junto à P1 com a aluna LB e 38 aulas junto à P2 com o aluno LF em sala de aula.

Permanecemos mais tempo com a P2, visto que essa ministra aulas de Língua Portuguesa e tem uma carga horária semanal maior. As duas turmas mantiveram em média 35 alunos, cada uma, durante o período.

### 3ª fase: Avaliação do programa de intervenção desenvolvido

Para finalizar a coleta dos dados no mês de julho de 2010, realizamos uma entrevista semi-estruturada com as professoras participantes da pesquisa, com o objetivo de avaliar os resultados do programa de intervenção.

Esclarecemos que as sessões previstas de observação em sala de aula e o programa de intervenção colaborativa foram realizados individualmente com os professores participantes.

O quadro a seguir apresenta um resumo dos procedimentos realizados.

### Quadro 3 – Síntese dos procedimentos realizados.

Fases	Período	Ações
1ª fase Investigação	Outubro/2009	Apresentação do projeto de pesquisa e formalização da mesma;
	Novembro/2009	Aplicação de questionário;  Observação nas salas de aulas das participantes.
2ª fase Intervenção	Dezembro/2009	Conversa reflexiva I: Reflexões sobre as aulas observadas na 1ª fase
	Fevereiro/2010	Ciclo de estudo I: Estudo de texto (Apêndice F); Planejamento das atividades colaborativas Atividade colaborativa em sala de aula.
	Março/2010	Ciclo de estudo II: Estudo de Texto (Apêndice G); Planejamento; Atividade colaborativa em sala de aula.
	Abril/2010	Planejamento de aulas; Conversa reflexiva II: Conversa sobre as aulas; Atividade colaborativa em sala de aula.
	Maió/2010	Planejamento de aulas; Ciclo de estudo III: Estudo de texto (Apêndice H); Atividade colaborativa em sala de aula;
	Junho/2010	Ciclo de estudo IV: Estudo de texto (Anexo nº A); Atividade colaborativa em sala de aula;
3ª fase Avaliação	Julho/2010	Avaliação: entrevista semi-estruturada com cada participante.

Durante a pesquisa foram realizados 104 encontros com as participantes, conforme apresentamos no quadro 4.

**Quadro 4 –** Frequência de encontros e ações desenvolvidas durante a pesquisa.

Fases da Pesquisa	Nº de Encontros	Atividades desenvolvidas	Período
Fase I	01	Reunião (assinatura do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido e Aplicação de Questionário).	Outubro/2009
	07	Observação em sala de aula da P1.	Outubro/2009
	10	Observação em sala de aula de P2	Outubro/2009
Fase II	01	Conversa reflexiva I: Retomada da aula com a P1	Dezembro/2009
	01	Conversa reflexiva I: Retomada de aula com a P2	Dezembro/2009
	01	Encontro com a P1 e a P2 para planejamentos do processo de intervenção	Fevereiro/2010
	29	Acompanhamentos em sala de aula com trabalho colaborativo junto à P1	Abril a junho/2010
	38	Acompanhamentos em sala de aula com trabalho colaborativo junto à P2	Abril a junho/2010
	04	Encontros com a P1 e a P2 para os Ciclos de estudos (estudo de textos)	Abril a junho/2010
	02	Conversa reflexiva II: retomada de aulas com a P1	Abril a junho/2010
	02	Conversa reflexiva II: retomada de aulas com a P2	Abril a junho/2010
	04	Planejamento de aulas com a P1	Abril a junho/2010
	02	Planejamento de aulas com a P2	Abril a junho/2010
Fase III	01	Encontro avaliativo com a P1	Julho/2010
	01	Encontro avaliativo com a P2	Julho/2010



## 2.5 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

- Questionário aplicado na primeira fase da pesquisa (vide apêndice C);
- Diário de campo para registro das observações realizadas durante as fases da pesquisa;
- Roteiro de plano de aula, espaços para registros sobre os resultados ou alterações ocorridas em cada aula (vide apêndice D).
- Roteiro de entrevista semi-estruturada realizada na terceira fase da pesquisa junto às participantes (vide apêndice E).

## 2.6 TRATAMENTO DOS DADOS

Analizamos os dados de acordo com a perspectiva da investigação qualitativa, isto é, por meio de descrição de episódios significativos, tomando como base os dados transcritos a partir das conversas reflexivas, ciclo de estudos, anotações no diário de campo e entrevista aberta e semiestruturada. A análise ocorreu de forma indutiva. Os dados foram obtidos diretamente por meio do contato da pesquisadora em diálogo com as participantes na situação estudada, no ambiente natural onde ocorreu a investigação, caracterizada pela natureza descritiva. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O procedimento adotado na análise dos dados aproxima-se do realizado por Capellini (2004) ao tratar os dados de sua pesquisa por meio da descrição dos resultados obtidos em cada fase de sua pesquisa, buscando dialogar com outros autores com vistas a realizar análises com base em referenciais teóricos sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto escolar, com destaque para as práticas pedagógicas.

### 3 RESULTADO E DISCUSSÃO

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, nossas análises são descritivas e observou o desenvolvimento de cada fase da pesquisa.

#### 3.1 ANÁLISES DOS DADOS DA PRIMEIRA FASE DA PESQUISA

A primeira fase teve como objetivo caracterizar o contexto no qual o programa de intervenção colaborativa foi desenvolvido. Para tanto, aplicamos um questionário às professoras selecionadas e realizamos observações em sala de aula. Os dados derivados desses procedimentos serão apresentados nesta sequência: inicialmente apresentaremos uma síntese dos dados derivados das observações realizadas em sala de aula, a seguir apresentaremos os dados derivados da aplicação do questionário organizado em sete categorias conforme a proposta de análise de conteúdos de Bardin (1977). Essas análises, por sua vez, foram complementadas com os dados de observação registrados no diário de campo.

##### 3.1.1 Análise do Contexto de Sala Observado na Primeira Fase da Pesquisa

Durante a primeira fase da pesquisa nos dedicamos a observar as características do contexto em que estávamos adentrando. Verificamos que as turmas eram heterogêneas, com alunos de diferentes idades, entre eles, alguns repetentes. Em específico os alunos com DI alvo das observações apresentavam as seguintes características: O LF era um menino alegre, bem humorado, andava muito pela sala, brincava, provocava seus colegas com gracinhas de mau gosto. Dificilmente realizava as tarefas, normalmente seu caderno e demais materiais permaneciam na mochila. Em uma ocasião em que observamos o LF copiando alguma coisa do quadro, percebemos que seu caderno tinha pouquíssimas folhas. Debochava de si mesmo, achava graça de tudo. Tentava impor-se aos colegas, que se apresentavam tolerantes, isto é, dificilmente revidavam. Um deles que, segundo a professora também apresentava dificuldades para aprender os conteúdos acadêmicos, brincava muito com LF.

A LB era uma jovem tímida, retraída, estava sempre no lugar, falava extremamente baixo. Relacionava-se com uma colega que se sentava atrás dela. Não apresentava iniciativa, normalmente não realizava as atividades, perdeu seu caderno e permaneceu sem ele praticamente o mês todo.

O número de alunos nas salas variava entre 35 a 38 alunos. As professoras apresentaram-se calmas (ou controladas), falavam baixo e, normalmente, orientavam a turma de modo rotineiro e geral não interagiam com alunos específicos. Nesta fase observamos que as professoras não utilizavam procedimento pedagógico que propiciasse uma participação mais efetiva dos alunos com DI, foco de nossa pesquisa.

Para ilustrar o contexto observado apresentaremos alguns exemplos de episódios retirados do diário de campo a partir dos registros das aulas das participantes. Apresentaremos a seguir um recorte do nosso diário de campo que evidencia essa situação.

#### Aula de P1

A professora cumprimenta os alunos e inicia a aula solicitando que tragam até ela as atividades pendentes para serem avaliadas, os alunos parecem não ouvi-la, há muito barulho na sala de aula. A professora permanece na sua mesa chamando pelos alunos que ainda não apresentaram as atividades que valem notas, cobra dos alunos os cadernos com desenhos de ambientes diferentes, paisagens e as esculturas. Os alunos parecem não levar a sério, muitos não apresentam suas tarefas, a professora alerta que ela precisa que tragam os trabalhos para que possam ter notas na sua disciplina. Alguns alunos apresentaram seus trabalhos outros não se manifestaram. A professora introduz um novo conteúdo, explica que vão estudar sobre texturas, muitos alunos ainda permanecem fora dos seus lugares e conversando outros assuntos. A professora passa no quadro e um texto sobre o conceito de textura. LB permanece quieta em seu lugar copiando o texto. A professora continua passando o texto no quadro, já está na terceira parte e muitos alunos ainda permanecem brincando e conversando. A professora adverte os alunos, chamando os para a cópia do texto, os alunos aos poucos se acalmam e iniciam a cópia. A professora faz a chamada enquanto copiam em seguida explica o conteúdo, alguns alunos continuam copiando. Ela convida os alunos a participarem, solicita exemplos aos alunos, que participam bem. A professora passa um vídeo demonstrando diversas texturas, explica novamente e lança perguntas aos alunos relacionadas ao texto e ao vídeo. LB permanece quieta, não responde às questões da professora, fica conversando baixinho com uma colega que se senta atrás dela. LB não se atém à explicação da professora. A professora solicita à turma que iniciem um desenho que deverá ser concluído na próxima aula podendo utilizar colagem, para isso deverão trazer materiais diversos, os alunos falam sobre o que poderão trazer (areia, cascas.) para trabalhar no desenho, a professora dá outros exemplos.

Constatamos, nessa observação, que a P1 não utilizava estratégias para motivar a LB a realizar a tarefa. Percebemos que a aluna ficava desprovida de atenção da professora que se ocupava com a turma de um modo geral. LB é mais

uma aluna na sala; sua necessidade educacional especial é ignorada pela professora. Neste sentido Freitas nos adverte:

Frente a essa realidade vale destacar que, ao tratar todas as crianças como iguais, a escola transforma as diferenças e as desigualdades, em inúmeros instrumentos de segregação social, não só limitados à instituição escolar (FREITAS, 2006b, p. 39).

O trato igualitário pode estar relacionado à falta de preparo das participantes. Isso foi constatado em nossa primeira investigação por meio do questionário, como veremos a diante. Conforme Hoffmann (2006), devemos valorizar as diferenças criando novos jeitos de ensinar e aprender. Constatamos, nesse início de análise, que a atitude da participante pode estar relacionada à falta de conhecimento de estratégias para promover a participação da aluna com DI. Outro aspecto observado foi a excessiva importância dada à nota pela professora. Ela utiliza-se da nota para exercer controle sobre a turma. Esta situação nos remete a Moretto (2004, p. 10)

Nossa experiência mostra que muitos professores transformam as provas na “hora do acerto de contas” com seus alunos, reagindo desta forma ao desinteresse pelas aulas, à indisciplina, à falta de estudos, à alienação escolar.

A seguir apresentaremos outro recorte do nosso diário referente à primeira fase da pesquisa; a situação retrata parte de uma aula da P2.

P2 cumprimenta a turma e fica aguardando silêncio, a turma está bastante agitada. P2 retoma a matéria da primeira aula com as correções das questões que se referem ao relacionamento familiar, assunto tratado na “tira” do livro. Ela desenha o um retângulo “tira” contendo três partes e explica a divisão das cenas, as ações. Retoma a questão dos rabichos, explicando e instigando os alunos a responderem para que servem os rabichos, nos balões. Segue corrigindo oralmente as perguntas que copiaram do livro na 1ª aula. LB não corrige, arranca a folha do caderno, pega algumas folhas com desenhos e fica olhando. Terminada a correção oral, a professora passa outra atividade e fala que tem a intenção de trabalhar a criação de personagens, mas não sabe se dará certo realizar esta atividade nesta turma, fala que dependerá da turma. Os alunos ficam curiosos e querem saber como é a atividade. P2 explica que é um trabalho em grupo, que deverão usar bonecos e bonecas ou improvisar personagens. Devem ir pensando no personagem que vão criar e caracterizar. P2 solicita que escolham os componentes dos grupos. A professora em meio ao tumulto da organização dos grupos, escreve no quadro: “Criando personagens”; Grupos de quatro (pelo menos um menino no grupo); Ver página 170 – modelo. A professora ressalta que iniciarão hoje, mas a apresentação será na próxima aula. Há uma dupla de meninas que não aceitam um menino no grupo, elas permanecem em

dupla. LB fica sozinho, sem grupo, não se agrupa. P2 anda pela sala verificando os grupos, vendo como trabalham; os alunos tiram par ou ímpar para decidir os personagens, outros jogam 2 ou 1, para resolver o sexo dos personagens, parecem estar envolvidos. A professora se aproxima de um grupo que também está jogando 2 ou 1, ela pergunta por que estão jogando, eles respondem que é para saber quem vai escrever. A professora fica em pé ao lado da pesquisadora no fundo da sala, alguns alunos a procuram com seus textos, outros com perguntas, a professora os atende, olha os textos, orienta-os, responde as dúvidas dos alunos, sempre com tom baixo e amável. P2 volta a andar na sala parando nos grupos e conversando com eles. LB permanece em seu lugar mas fica conversando com um colega que integra um grupo no fundo da sala. LB grita com uma pessoa que passa no corredor, a professora pergunta o que houve, ele responde que não foi nada. Bate o sinal.

Na situação descrita, observamos inicialmente que a forma de correção das tarefas, a oralidade, não foi adequada a LB, que não se envolveu na correção, se dispersou e arrancou folhas do seu caderno. Na seqüência a P2 propôs uma atividade interessante aos alunos, usou uma metodologia adequada para desenvolver o conteúdo, porém não realizou nenhuma intervenção que motivasse a LB a participar da atividade em grupo.

Nesta fase da pesquisa, a postura da P2 é semelhante a de P1, ambas agem como se não tivessem, em suas salas de aula, alunos com NEE.

### 3.1.2 Análise dos Dados Obtidos por meio do Questionário

A seguir apresentaremos a análise dos dados obtidos com o questionário e que foram organizados em sete categorias. Considerando que alguns dados obtidos na observação complementam as análises dos dados obtidos com o questionário, a eles recorreremos, a fim de possibilitar maior compreensão do contexto.

#### 3.1.2.1 Dificuldades apresentadas pelos alunos com DI no processo de aprendizagem em sala de aula na visão das professoras

As participantes relataram as seguintes dificuldades:

Dificuldades em entender, acreditam estar fazendo certo, fazem as atividades, porém erradas, retornam a fazê-las mas continua errado ou mesmo não tentam fazer, simulação em estar fazendo as atividades. (P1)

Compreender enunciado, muitas vezes simples, de uma atividade. Interpretar *textos*. *Escrever com coerência e coesão*. (P2)

Observamos que as participantes fizeram avaliações semelhantes em relação às dificuldades apresentadas por seus alunos com DI. Como vimos,

observaram que estes demonstraram dificuldades de compreensão e interpretação. A P2, professora de Língua Portuguesa ressaltava a dificuldade de escrever com coerência e coesão.

Considerando-se que os alunos com DI apresentam problemas cognitivos, o que pode tornar mais lenta a aprendizagem, as dificuldades apontadas pelas participantes são comuns. Segundo Glat (2007), alunos com DI apresentam ritmo de aprendizagem mais lento e a capacidade de abstração e generalização pode apresentar-se mais limitada. Sobre isso Ferreira (2003, p. 135) diz:

Temos que considerar que não se trata de uma lentidão que afetaria só o tempo em que o sujeito atingiria o objetivo e critério educacionais; há de se considerar a existência de uma alteração nos processos mentais que afeta de forma significativa a capacidade para ampliar o conhecimento, resolver problemas da vida diária e saber ser adequado, frente à multiplicidade de relações interpessoais e exigências sociais.

Em face dessa situação, são indicados procedimentos favoráveis ao processo de aprendizagem dos sujeitos que, mesmo diante de algumas desvantagens próprias do seu quadro, podem evoluir.

Considerando tal discurso, pensamos na implementação de novas estratégias que possam favorecer a compreensão, principal queixa das professoras. Segundo Fierro (2004, p.197), “a capacidade da mente pode ser ampliada como consequência de uma melhoria das estratégias”. Adverte Costa-Renders (2007, p.19).

Fazer de uma forma só, ou ensinar de uma forma só, não cabe mais no perfil do ser professor. É preciso aprender a fazer diferente, fazer diferente significa reconhecer os processos de construção de conhecimento utilizados pelos diversos aprendizes que se encontram em sala de aula – é descobrir um jeito de ensinar que comunica a todos e deixa que todos se comuniquem.

Levando em conta as dificuldades dos alunos com DI, relatadas pelas professoras, ponderamos a necessidade que elas conheçam o processo de aprendizagem dos seus alunos, bem como estratégias de ensino diversificadas para favorecer seu processo de aprendizagem.

Pelas observações realizadas em sala de aula verificamos que a P2 estabelecia interações que não atendiam as necessidades educacionais especiais do aluno LF, conforme evidencia nosso registro no diário de campo. A seguir

apresentamos o relato de uma aula observada para ilustrar os procedimentos rotineiros utilizados pela P2:

#### Relato de uma aula de P2 observada na fase 1 da pesquisa

A professora cumprimenta os alunos em meio a uma confusão na sala, alguns alunos não se acertam em seus lugares, há muito barulho, LF encontra-se no fundo da sala cantando e brincando, os colegas que estão próximos a ele permanecem sentados, e acham graça de seu comportamento. A professora olha para LF, com uma expressão repreensiva, não adianta, ele permanece em pé no fundo da sala. A professora apresenta o conteúdo, (Discurso direto, Narrativa.) página 164. LF está sem o livro. A professora explica que o conteúdo já foi visto na aula passada e farão as correções. Os exercícios do livro foram copiados e resolvidos no caderno (não podem escrever no próprio livro, será devolvido à escola para alunos do próximo ano). A correção ocorre de forma oral com a participação de alguns alunos. LF fala: passa tarefa professora. Hoje LF está com caderno novo, parece querer usá-lo. Ele parece estar escrevendo alguma coisa, mas arranca a folha do caderno embola e joga no chão, a professora parece não ver este comportamento de LF. Alguns alunos participam da aula, outros ficam conversando, brincando e LF continua sem fazer nada. Durante a aula a professora não estabelece nenhuma interação com LF. A professora explica o conteúdo, fala sobre cinco elementos de um texto narrativo e discurso direto. LF não presta atenção, permanece em seu lugar, às vezes “resmungando” dizendo que quer fazer tarefas. LF fica em pé e passa a brincar com a cortina, praticamente se enrola nela. A professora que está à frente da turma próxima do quadro, chama a atenção de LF, solicita que preste atenção na aula. A professora solicita aos alunos que prestem atenção na leitura, lê o texto, alguns alunos ouvem atentamente, outros permanecem brincando com seus colegas que sentam próximos, porém, todos permanecem em seus lugares. Ao terminar a leitura a professora solicita que façam os exercícios do livro (sempre transcrevem para o caderno para depois responder). A professora espera um pouco, anda pela sala olhando os alunos na execução da tarefa e logo inicia a correção das atividades no quadro. Uma das atividades tratava da escrita de um texto contendo narrador e personagem. Enquanto isso alguns alunos continuam corrigindo ou copiando do quadro, outros conversam, LF parece escrever alguma coisa entre brincadeiras e risada provoca turma falando em voz alta: “quem não der uma risada é banguela”. A professora o ignora ou não percebe, continua andando e olhando as tarefas. Na seqüência, a professora pede que dois alunos leiam o texto produzido em voz alta, depois de um tempo, dois alunos se apresentam para fazerem a leitura. LF continua brincando e falando em voz alta atrapalhando a leitura dos colegas. A professora convida outros alunos a ler. A professora elogia os alunos que fizeram a leitura. Em seguida a professora escreve no quadro o enunciado de uma tarefa, os alunos conversam, LF anda pela sala. A professora chama sua atenção, ele volta para seu lugar e permanece alguns segundos sentado, nessa ocasião a professora se aproxima de LF orientando rapidamente na atividade. Como está sem o livro a professora sugere que sente perto de um colega. Ele leva a sua carteira para perto do colega, senta-se, mas fica agitado na carteira, olha para os lados mexe a carteira. Após um tempo LF inicia a cópia do quadro com a caneta vermelha, prossegue escrevendo, agora copiando do livro do colega. De repente LF arranca a folha em que estava copiando, amassa e joga no chão. Inicia novamente a atividade com caneta preta e logo desiste, permanecendo em seu lugar. Percebe-se que alguns alunos estão concentrados na atividade. A professora faz a chamada. LF passa um tempo sem fazer nada, começa novamente a escrever olhando no livro do colega, depois de alguns minutos abandona tarefa novamente e fica conversando com o colega ao lado, falando também em voz alta com outros alunos da sala. A professora olha de longe solicitando que faça tarefa. A professora anda entre as filas olhando a produção dos alunos. LF retorna a atividade, copiando do livro do colega. Bate o sinal e LF não concluiu a atividade.

Em muitos momentos de observação, notamos que a LF arrancava as folhas de seu caderno e a professora não se manifestava a respeito. Nesta aula percebemos que a professora dirigiu-se à LF cinco vezes para repreender seu

comportamento inadequado. No entanto, não se aproximou nenhuma vez para valorizar o aluno quando ele se dedicava à atividade ou quando apresenta comportamento adequando ou ainda, para auxiliá-lo na tarefa. Resultados semelhantes foram encontradas por Vitaliano (1993) ao observar as práticas de uma professora com os alunos que apresentavam baixo desempenho acadêmico.

### 3.1.2.2 Adaptações realizadas pela professora para lidar com os alunos com DI em sala de aula.

Sobre a necessidade de adaptar os procedimentos de ensino para atender seus alunos com DI as participantes relataram:

*Atendimento individualizado, até mesmo fazer junto a atividade (P1).*

*Explicações diferenciadas das atividades com exemplos mais simples. (P2)*

As adaptações comentadas pelas participantes nos remetem às adequações de pequeno porte, que são de responsabilidade do próprio professor. Segundo Fernandes e Redig (2006, p.8), “as adaptações de pequeno porte facilitam a aquisição de conteúdos por alunos com necessidades especiais, desenvolvendo a autonomia ao realizar as tarefas.” Queremos acreditar que este “fazer junto” signifique apoiar, oferecer pistas, intervir no processo. No entanto, percebemos que apesar das participantes afirmarem que, fazem adaptações, os procedimentos apresentados são comuns a qualquer aluno, tendo ou não DI. Durante o período de observação não presenciamos o apoio ou atendimento individualizado, bem como atividades diferenciadas, conforme observado no relato das aulas anteriormente apresentadas.

### 3.1.2.3 Dificuldades sentidas pelas participantes para ensinar os conteúdos acadêmicos aos alunos com DI.

As participantes relataram algumas dificuldades:

*Explicar, re-explicar, fazer junto e ainda não obter resultado. (P1)*

*Um cartão do Dia dos Namorados que o aluno fez como se fosse uma criança de primário. (P2)*



Em relação a esta questão, a P1 demonstra frustração por não obter êxito em suas ações.

Constatamos que as ações empreendidas apresentam-se ineficazes, o “explicar e reexplicar” nos leva a questionar o modo como a explicação vem sendo dada. Sabemos que diferentes alunos necessitam de diferentes formas de ensinar, uma vez que aprendem de forma diferente, sendo então necessário conhecer a realidade dos educandos a fim de utilizar exemplos que os ajudem a estabelecer relação entre o conteúdo que se pretende ensinar e as situações de vida cotidiana.

Conforme orienta Carvalho (2000, p. 67), devemos conhecer os alunos e seus interesses, “modificar planos e atividades à medida que as reações dos alunos vão oferecendo pistas”. Esta idéia encontra-se em consonância com a premissa de que “todos aprendemos, mas é preciso saber como ensinar [...] quais as diferentes formas de aprender aquilo que eu quero ensinar?” (MUSTACCHI; SALMONA, 2007, p. 14).

Conhecer o aluno implica saber quais são suas necessidades, interesses, modos de aprender o que os motiva à aprendizagem. Este conhecimento demanda tempo, observação e interação com os alunos. (DUK, 2006).

#### 3.2.1.4 Dificuldades sentidas pelas professoras para interagir com seus alunos com DI.

Em relação às dificuldades de interação com alunos com DI, somente a P1 demonstra ter dificuldade. Ela responde:

*Os alunos se sentem envergonhados, chegam a mentir que estão fazendo, insegurança do aluno em não saber fazer. (P1)*

Nota-se que a P1 não se reporta a sua relação com o aluno, não se coloca diante da situação, mesmo estando ciente que ele mente quando diz ter realizado a atividade. Pensamos que a vergonha, a mentira e a insegurança dos alunos, conforme o relato da professora pode ser algo natural, considerando as características dos alunos e a história de cada um. Miranda e Rosa (2010) dizem analisa que os sujeitos com DI apresentam singularidades próprias de sua história, sentimentos, forma de entender o mundo, e sua relação com as pessoas, espaços e tempo. Vejamos a seguir:

[.] papéis não são dados, mas sim construídos, nas relações no interior da escola, onde a sala de aula aparece como o espaço privilegiado. Na construção do papel de aluno, entra em jogo a identidade que cada um veio construindo, até aquele momento, em diálogo com a tradição familiar, em relação com a escola, e com suas experiências pessoais em escolas anteriores. É um diálogo com estereótipos socialmente construídos, que terminam por cristalizar modelos de comportamento, com os quais os alunos passam a se identificar, com maior ou menos proximidade: o bom aluno, o mau aluno, o bagunceiro, o tímido, o esforçado, o burro, o que não aprende. Concorre para essa escolha a tradição que a própria escola, e seus professores, mantêm relacionada com uma concepção de aluno naquele espaço. (MIRANDA; ROSA, 2010, p. 7-8).

Entendemos que quanto melhor for a relação entre professores e alunos, melhor será a aprendizagem. O aluno poderá sentir-se mais seguro não precisará “mentir” para justificar o erro ou esquivar-se de mostrá-lo.

### 3.1.2.5 Necessidade de receber informações e/ou orientações para lidar com esses alunos com DI.

As participantes afirmam necessitar de informações e orientações para melhorar o trabalho com aluno que apresenta DI. A P1 acredita que cursos e palestras podem ajudá-las. A P2 não acrescenta nenhum comentário, responde, afirmativamente. A P1 também, e justifica brevemente.

*Sim, precisamos de cursos e palestras. (P1)*

Para Freitas (2006a), Marchesi (2004) e outros, a capacitação ou formação continuada dos profissionais é um dos fatores de fundamental importância para os professores atuarem no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

A P1 gostaria de receber informações sobre a maneira como tratar a pessoa com deficiência. Aqui ela se contradiz, pois anteriormente havia dito que não sentia dificuldade no relacionamento com o aluno. Vejamos seu relato:

*A maneira de chamar sua atenção ou corrigir o que está errado em suas atividades. Sinto insegurança por não querer tratá-los como inferior aos demais. (P1)*

P1 demonstra-se sensível e insegura no tocante às questões interpessoais, o que dificulta sua postura diante do aluno. Em nossa observação, verificamos que sempre que precisou cobrar as tarefas para atribuição de notas, esta professora o fez de forma geral. Percebemos que ela não tem por hábito aproximar-se de alunos ou chamar a atenção isoladamente e dificilmente profere o nome dos alunos. Quando necessário chamar atenção ou falar algo a alguém, fala com a turma toda, sem citar nomes. A seguir apresentamos um recorte do nosso diário de campo que ilustra este fato.

*A Professora chama a atenção calmamente de um modo geral, diz que o texto é enorme e tem gente que ainda não começou e não conseguirá terminar antes de bater o sinal. A Professora faz a chamada pelos números dos alunos. Quando não ouve a resposta, pergunta: \_ Quem é o nº 6? (P1)*

Pensamos que a aproximação da professora a seus alunos pode propiciar uma intervenção mais direta e sem constrangimento. Pois, a “didática está intimamente relacionada com um vínculo empírico através da empatia pessoal entre aluno e professor.” (MUSTACCHI; SALMONA, 2007, p.14).

### 3.1.2.6 Conhecimentos para incluir alunos com DI nas atividades acadêmicas

As participantes alegam não ter conhecimento para incluir alunos com DI nas atividades acadêmicas. Isso ficou claro durante nossa observação, quando percebemos que as professoras agem como se não tivessem alunos com DI. Apresentamos a seguir recortes do nosso diário de campo em que isso fica evidente

*A professora pede aos alunos que formem duplas. Aguarda a organização e em seguida passa distribuindo um gibi para cada aluno. As duplas recebem a mesma história. LF não se agrupa, permanecendo sozinho em seu lugar. A professora pede que escolham um personagem para ler sua fala. Algumas duplas entendem e se interessam pela atividade, outras ficam folheando o gibi, olhando as figuras e demoram em se decidir que personagem escolher para ler. Finalmente a maioria dos alunos iniciam a leitura. Alguns alunos se empolgam chegando a imitá-los em voz alta, em*

*certos momentos, podemos ouvir um ou outro dizendo “Viva o Quico!” LF não lê fica apático, debruça-se sobre a carteira. A Professora permanece parada próxima de sua mesa observando a turma. (P2).*

*A professora faz uma pausa com a verificação dos trabalhos e pergunta se pode apagar a primeira parte do quadro, a intenção é continuar passando o texto. LB ainda não começou a copiá-lo. Os alunos alegam não terem copiado a primeira parte, então a professora dá mais um tempo enquanto continua vendo os trabalhos. Depois de aguardar um tempo apaga uma parte do quadro e continua passando o texto. LB volta a olhar as folhas avulsas, ainda e não realizou a cópia. (P1)*

A falta de preparo dos professores também foi evidenciada no trabalho de Camargo e Pássaro (2006) quando investigaram as concepções de pais e professores sobre a inclusão de pessoa com DI. Ao questionarem sobre o preparo que os professores recebiam para trabalhar com alunos com DI, constataram que os professores sentem-se despreparados para esse trabalho. Os três entrevistados alegaram não ter conhecimentos para atuarem nesse contexto. Ferreira (2003) considera que a falta de formação para atuar em contextos inclusivos pode gerar insegurança e resistência dos professores a atenderem alunos com DI.

### 3.1.2.7 Interesse do professor em participar de atividades que venham a ampliar sua formação para inclusão de alunos com DI

Ao serem indagadas sobre o interesse em participar de atividades que possibilitassem a ampliação de conhecimento, as participantes responderam apenas “sim”, demonstrando interesse em ampliar seus conhecimentos. Ferreira (2003) analisa que é necessária a implementação de políticas e programas que qualifiquem o professor no contexto escolar. Para ela, a parceria ou articulação entre professores da educação especial e professores do ensino comum pode constituir-se em um recurso importante para práticas inclusivas, uma vez que este apoio ajuda o professor do ensino comum na condução de sua aula.

Ao finalizar o levantamento das características do contexto e as percepções das participantes sobre o processo de inclusão dos alunos com DI, vimos que o programa de intervenção teria como foco a preparação das atividades em sala de aula, de acordo com as necessidades educacionais identificadas, bem

como o estabelecimento de interação entre as participantes e os alunos alvo da pesquisa.

### 3.2 ANÁLISE DOS DADOS DA SEGUNDA FASE DA PESQUISA

A segunda fase da pesquisa consistiu no programa de intervenção, o qual ocorreu por meio de:

- conversa reflexiva I, referente ao período de observação inicial realizada na fase 1;
- intervenção na sala de aula de forma colaborativa com as participantes;
- planejamento de aula e aplicabilidade durante as aulas;
- ciclos de estudos;
- conversa reflexiva II referente ao período de intervenção.

As análises dos resultados obtidos nesta fase serão apresentadas na sequência acima mencionadas.

#### 3.2.1 Análise da Conversa Reflexiva I

Iniciamos o programa de intervenção propriamente dito com o que Ibiapina (2007) denomina de conversa reflexiva, atividade parte de situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula. Pensamos que desse modo estaremos facilitando ao professor refletir sobre a própria prática.

Vitaliano e Valente (2010) analisam que, embora haja aspectos negativos no paradigma de formação de professores reflexivos, devemos considerar os aspectos positivos, um dos quais consiste, sem dúvida, como recurso importante para a formação de professores as próprias reflexões sobre suas práticas. Levando em conta a importância da reflexão do professor, propiciamos momentos de reflexão a partir da leitura em conjunto com as participantes de uma das aulas registrada na fase 1.

Para a escolha das aulas observadas a partir das quais desenvolvíamos a conversa reflexiva levamos em conta a manifestação das dificuldades dos alunos e o não atendimento pelas participantes. A seguir apresentamos sínteses das aulas observadas e suas respectivas análises com as

participantes. Iniciamos analisando a aula da P1 e, na sequência, uma aula da P2. A duração de cada encontro foi de 40 a 50 minutos. Neste encontro inicialmente lemos junto com as professoras a aula selecionada em seguida buscamos refletir sobre os aspectos que lhes chamaram a atenção. A seguir apresentamos o relato de uma das aulas da P1 registrada no diário de campo e os recortes desta aula seguidos das reflexões que se seguiram.

#### Aula de P1:

A professora inicia a aula informando que irá passar um texto no quadro e que enquanto copiam, ela vai olhar os cadernos de desenhos e as texturas. LB alega ter perdido o caderno e sai da sala para procurá-lo, com a autorização da professora. Depois de um tempo retorna sem o caderno, senta-se no meio da última fila (próximo a janela), tira o estojo e um caderno da mochila e conversa com a colega que se senta atrás dela. Esta colega que já estava copiando o texto, continua a copiar e a conversar com LB. A professora continua passando no quadro o texto intitulado: Cinema a 7ª arte. O texto já ocupa as três partes do quadro e ainda há alunos que não iniciaram a cópia, permanecem conversando, brincando, fazendo gracinhas, LB também não iniciou a cópia, está com umas folhas avulsas na mão, olha muito para elas, mostra para a colega que está atrás, dobra-as e guarda no meio do caderno. Em seguida chama uma colega que está um tanto distante dela, depois chama outra colega que está ainda mais longe. Nesse dia fala com tom de voz alto, normalmente fala muito baixo. LB está meio agitada, não se importa em interromper as colegas que estão copiando o texto. A professora chama a atenção calmamente de um modo geral, diz que o texto é enorme e tem gente que ainda não começou e não conseguirá terminar antes de bater o sinal. A Professora faz a chamada chamando os alunos pelos seus números. Quando não ouve a resposta pergunta: \_ Quem é o nº 6? Feita a chamada, inicia-se a avaliação dos trabalhos de textura e outros pendentos no caderno de desenho. Depois de um tempo a professora pergunta se já pode apagar a primeira parte do quadro para continuar passando o texto. LB ainda não começou a copiá-lo. Os alunos alegam não terem copiado a primeira parte, então a professora dá mais um tempo, enquanto continua vendo os trabalhos. Depois de alguns minutos apaga uma parte do quadro e continua passando o texto. LB volta a olhar as folhas avulsas, ainda não iniciou a cópia. Depois guarda as folhas e fica folheando o caderno. A aula é interrompida pela diretora, que solicita a presença da professora, antes de sair a professora pede a uma aluna que continue passando o texto no quadro. A aluna termina a primeira parte do quadro, e apaga um pedaço do texto da 2ª parte, os alunos começam a reclamar em tom áspero com ela, pois não haviam copiado, chegam a chamá-la de “jumenta”. A aluna continua passando o texto, LB não copia nada. Alguns alunos que sentam no fundo da sala iniciam uma conversa sobre time de futebol, rapidamente o assunto se espalha e quase todos os alunos estão falando, gritando, xingando, os times e jogadores. Vira uma total bagunça, não se importam com a presença da observadora. Um aluno se levanta e “soca” o outro, chuta a carteira. O colega agredido não entra na briga, sofre as agressões como se fosse uma brincadeira, chega a rir. Ao retornar a professora se depara com a confusão, calmamente chama a atenção da turma com a voz em tom baixo. Ela diz: “Eu já falei que vou dar prova, quem não tiver os textos completos não conseguirão fazer. Vocês sabem que não têm livros e que a matéria do 4º bimestre também é importante, mesmo para os que já têm a nota para passar de ano”. Ela continua. \_ “Tem gente que não tem a nota suficiente para passar e parece que não está preocupando-se”. A professora retoma pela 3ª vez a verificação dos trabalhos. Os alunos já mais calmos continuam copiando o texto, alguns não copiam, é o caso da LB. Como o texto é muito extenso, a professora fala que vai continuar passando na próxima aula. Pareceu-nos que não foram todos os alunos que a professora chamou, pode ser que alguns já tivessem apresentado na aula anterior. LB estava sem o caderno da disciplina, ficou pendente sua apresentação, ainda está sem nota.

Ao terminarmos a leitura, a P1 imediatamente comenta:

*A história de eu ter saído, que a diretora pediu e depois ter voltado foi uma loucura mesmo, estavam numa agitação muito grande e isso normalmente não é uma situação única, e quando um professor precisa deixar a sala por algum motivo é isso mesmo que acontece. Normalmente a gente procura se manter em sala de aula em período integral.*

A P1 deixa claro que o comportamento dos alunos manifestado durante sua ausência é algo natural. Pensamos que, apesar de ser tido como algo natural, o comportamento da turma certamente a incomodou, uma vez que ela inicia sua fala justificando-se. Após este comentário solicitamos à participante que fizesse uma avaliação da sua aula, principalmente no tocante à LB.

#### Recorte 1 - reflexão da aula de P1

P1: Toda aula eu verifico quem tem trabalhos e tem que me entregar e chamo de novo para ver se trouxe ou não trouxe. Isso já é comum nas minhas aulas. E daí a história de começar um texto novo. LB realmente já é desde a 5ª série que eu trabalho com ela, esse ano parecia que ela tinha começado muito bem, estava fazendo os trabalhos, e no final acabou que ela se distraiu mais e a gente não conseguiu, pelo menos eu não consegui mais. No caderno, consegui ver as atividades, do primeiro bimestre ela teve muito auxílio de uma das amigas que estuda na mesma sala, que auxiliava muito ela, quando ela tinha muita coisa que ela deixava por fazer, essa amiga vinha e falava: tem que ser feito dessa maneira. Eu explicava cobrava, re-explicava e quando a amiga via que não tinha solução, ela dizia assim: vem aqui que eu te ajudo, vamos sentar e fazer junto. Depois elas acabaram meio que pela conversa, sendo separadas, ficando uma um pouquinho distante da outra. E daí acabou tendo este distanciamento e a LB também perdeu o caderno, não achou mais, daí não. não sei se por dificuldade financeira não comprou outro, apesar de tudo, você observou, o que eu não consegui ver, que ela tinha folhas em branco que ela poderia ter feito nestas folhas avulsas.

P: Estas folhas avulsas continham alguma coisa nelas que eu não consegui observar o que era, ela mostrava alguma coisa para a colega, tinha algum significado, eu não consegui ver o que era, mas ela olhava, retomava, guardava no meio do caderno, havia alguma coisa.

P1: De repente poderia ser algum trabalho meu que ela não finalizou e ficou com vergonha de me mostrar. Acredito nisso. Eu vi mexendo em um caderno de matérias, agora essas folhas avulsas eu não vi. Se fosse algum desenho, ela poderia ter me mostrado, mesmo que estivesse incompleto, até para auxiliar no término da atividade.

P: Você não acha que ela está desmotivada? Veja está sem a colega que costumava ajudá-la, sem caderno pra fazer as tarefas, não consegue as notas necessárias, o que pensa sobre isso?

P1: Não sei, não sei se alguma coisa em casa, ela faltou uns dias alternados, desde o outro ano a gente já percebe estas faltas, não consecutivas, são bem alternadas, mas ela falta muito, daí ela perde o assunto, perde uma explicação, daí já dificulta mais o trabalho, dá a impressão que ela vai se perdendo no meio do caminho. Ela está perdida, parece que ela não acompanha.

Neste relato analisaremos três aspectos. O primeiro se refere ao papel da aluna colaboradora. Fica evidente que enquanto recebia apoio da colega, LB realizava as tarefas, e sem esse apoio, caiu o seu rendimento. Percebemos aqui a importância do trabalho colaborativo, ou de tutoria conforme apresentado por Fontes (2006). Percebemos que nesse caso mencionado, esta prática ocorreu de forma incidental, isto é, não se tratou de um trabalho consciente e orientado pelos professores, os quais acabaram por separar as alunas por causa das conversas. O segundo aspecto refere-se ao fato da professora se eximir atribuindo a responsabilidade pela execução e apresentação da tarefa exclusivamente à aluna. Consideramos que, se a professora estivesse atenta à LB, ela poderia motivá-la a utilizar as folhas para a realização da tarefa ou, no caso de se tratar de algum trabalho, poderia avaliá-lo. O último aspecto refere-se à falta de informação da professora a respeito dos motivos que levaram a aluna a frequentes faltas às aulas. Consideramos que a professora poderia buscar esta informação com a pedagoga ou notificá-la sobre as faltas, o que poderia levar a escola a fazer uma investigação, uma vez que a família precisa ser informada e/ou questionada sobre as faltas de seu filho às aulas.

Também foram analisados outros aspectos como mostram os relatos a seguir:

#### Recorte 2 --- reflexão aula de P1

P: A partir de agora, que estamos refletindo sobre esta situação, o que você pensa que poderia estar fazendo, ou, já que estaremos juntas no próximo ano, o que poderíamos fazer juntas para contornar a situação, para estar respondendo mais as necessidades dela, você tem alguma coisa em mente?

P1: Na verdade eu acho que deveria ser um trabalho mais individualizado, de repente a gente poder sentar e fazer o que esta amiga fazia, sentar do lado e construindo junto com ela, “olha porque não isso?” ir questionando ela, “porque fazer desse jeito e não do outro”, ir auxiliando, mais individualmente. O maior problema que eu vejo é que numa turma de 30 alunos que tem essa coisa de conversa porque eles são muito amigos e amigos tanto para briga quanto para conversa. Se você se atém mais a um aluno, a sala restante não consegue trabalhar sozinha. Acho difícil. Os alunos têm ciúmes uns dos outros, parece coisa de irmão.

P: É., mas se os alunos tiverem mais consciência da dificuldade dela, talvez eles possam contribuir mais, compreender sobre o tempo que a professora se dedica mais a ela. Eu achei interessante essa parceria com uma colega, como você colocou, que acontecia, porque assim ela produzia, ela precisa de um apoio, pelo que eu observei, ela precisa mesmo de apoio direto, como você mesmo colocou que ela faz quando tem alguém perto.

P1: Eu ainda não sei até que ponto, na verdade essa colega era boa ou ruim, porque eu não sei, muitos trabalhos elas começavam em sala e terminavam em casa. Então eu tenho dúvidas se era LB que fazia ou se era a amiga. Como ela é mais devagarinho, o trabalho nunca era finalizado na sala de aula era finalizado em casa. Então assim, parceria com o colega só se for na sala.



Analisando o quadro acima, notamos que a P1 tem noção de que a LB necessita de atendimento mais individualizado, pistas e questionamentos que a levem a refletir sobre sua aprendizagem ou, ainda, da colaboração de outros colegas para realizar as suas atividades. No entanto, a P1 relatou ter dificuldades de implementar tais procedimentos, reclamando do elevado número de alunos na sala, e referindo-se aos ciúmes que os colegas poderão ter da atenção dispensada à LB e, também, ao tipo de colaboração oferecido pelos colegas, uma vez que a experiência observada no início do ano foi considerada negativa no que se refere ao resultado. A professora não tinha como saber sobre quem concluía as tarefas. Neste relato notamos que a professora tem dificuldades em organizar trabalhos em duplas, estratégia denominada de tutoria. Para Glat et al. (2007); Seabra Junior (2009), a tutoria realizada entre pares, é uma importante estratégia de ensino. Vejamos a análise da autora:

A proposta de tutoria por pares favorece justamente a interação entre alunos que apresentam um diferencial diante das situações de aprendizagem, de relação pessoal, de organização. Nesse contexto aquele aluno que termina a atividade muito rápida, poderá auxiliar, ainda sob a mediação e, quando necessário, sob a intervenção do professor, o colega que não concluiu a mesma. (GLAT et al., 2007, p. 93).

Consideramos que o professor necessita conhecer estratégias de trabalho colaborativo para que ele ocorra de forma consciente, planejado e monitorado pelo professor.

### Recorte 3 – Reflexão da aula da P1

P: Seria mesmo interessante que a atividade fosse concluída na sala e entregue no dia, assim LB conseguiria apresentar os trabalhos, evitando que ela viesse sentir-se incapaz, pois pode ocorrer dela não terminar na sala para outra pessoa fazer para ela em casa.

P1: Eu notei que no início do ano eu comecei a trabalhar a margem, media com régua, um centímetro, dois, entrei um pouquinho na estética do caderno. Ela teve muitas dificuldades em como fazer as medidas da margem e a colega ajudava muito ela. Só que esta colega botava a mão e fazia pra ela, então eu chegava pra ela e dizia: Você pode ajudar, mas quem tem que pôr a “mão na massa” é LB. Quem vai usar a régua é ela. Você pode ajudá-la posicionar a régua, explicar pra ela como posicionar, mas não você, eu quero ela. Elas até tentavam, mas quando elas viam que eu não estava olhando elas davam uma rapidinha, assim né, deixa eu pôr aqui para você ver como é que é.

P: Você pode variar os colegas colaboradores, assim poderá ter aquele que vai ajudá-la no sentido de orientá-la a fazer, ela também poderá estar observando o colega fazer a margem

no seu próprio caderno. Sugiro pontuar que mesmo que as margens não fiquem perfeita nas primeiras tentativas, poderá melhorar com o tempo. É importante mostrar que há outros tipos de margem que não exige régua, que poderá fazer outro modelo, desenhada, por exemplo.

P1: É. Eu dizia: está melhorando, está muito melhor, tem que continuar treinando dessa maneira, você pode fazer. As outras meninas perguntavam: professora a gente pode fazer colorida, pode fazer curvas, daí eu respondia: pode, pode fazer, pode começar a inventar, desenhar as suas. Com o tempo LB foi fazendo. Antes da cópia a colega alertava: faz a margem, coloca a data, não esquece. Então acho que ela foi pegando.

P: LB conseguiu alcançar seu objetivo, se sua intenção era que ela organizasse melhor o caderno, você percebeu que ela conseguiu apesar de seus limites, ela chegou lá.

P1: Então, no final eu vi uma decadência de novo, ela chegou a perder o caderno. Então quer dizer, não foi só que parou de se organizar ou parou de fazer os trabalhos, ela inclusive perdeu o caderno.

P: A que você atribui o fato da “decaída” aconteceu alguma coisa na escola ou em casa, você tomou conhecimento de algum problema?

P1: Não, a minha suspeita seria a distância dessa pessoa que ajudava o tempo inteiro.

P: Então você atribui que era importante o apoio que ela recebia?

P1: Acho que era fundamental no caso dela, porque ela construía, conseguia fazer algumas coisas, mas com auxílio.

P: Então, acha que seria importante rever isso para o próximo ano?

P1: Eu acho que a gente pode rever sim.

P: Mais alguma coisa que você tem notado em relação à LB que você queira colocar, ou em relação à aula que lemos, há alguma observação que eu fiz que você queira comentar?

P1: (abaixa a cabeça pensativa, fica em silêncio com aspecto de dúvida)

P1: É. Normalmente é isso, ela é assim mesmo, ela chega senta e ali ela fica, conversa só com o grupinho bem restrito, só com as meninas que são mais amigas dela, não é de falar alto, normalmente a gente não ouve a voz dela, até na chamada você deve ter percebido que quando a gente chama, ela responde muito baixo, geralmente a gente tem que dar uma olhada e verificar se ela está por ali. Aparentemente ela é uma pessoa muito tranquila.

P: No contexto geral da sala, vemos que ela é comportada, quieta, não atrapalha a aula. Ela está precisando ser ajudada para poder produzir, teremos que nos mobilizar para chegar até ela.

P1: Isso, porque mesmo não entendendo, a impressão é que ela finge estar fazendo para não ser chamada atenção. Então, assim, até o folhear do caderno, não é só nesta aula, mas também em outras que ela já estava sem o caderno (de desenho), ela pegava o caderno de linha, por que eu sempre falo: \_ não tem o caderno de desenho, então vamos utilizar o caderno de linha ou outra folha e fazer o trabalho da mesma maneira. Mas quando é cobrada ela diz: \_ “Não fiz” ou “esqueci”. Ela assume que não fez, que ela não trouxe, porém ela finge estar tentando.

A P1 relata que a colega colaboradora desempenhava um papel importante, mas, em alguns momentos, acabava realizando a tarefa para a LB. Enquanto contava com a colega colaboradora, a LB realizava as atividades, mas sem a ajuda da colega, ela esmorecia. Apesar de constatar este fato, a P1 não providenciava nova parceria. Mas, relata que, em certos momentos, a LB finge estar fazendo a tarefa, o que demonstra que ela está atenta às atitudes da aluna. Em outros momentos, vimos que a P1 não demonstrava ter consciência da presença da aluna, visto que, ao fazer a chamada precisava verificar se ela realmente estava na sala.

Fingir estar fazendo a tarefa pode ser um recurso que a aluna utilizava para manter-se naquele ambiente em que se exigia que todos realizassem as atividades. Diante da exigência da realização de tarefas, a simulação pode ser considerada uma estratégia de sobrevivência: “se todos fazem, tenho que fazer também”. Pensamos que isso, pode estar ligado ao papel que cada um cabe desempenhar neste ambiente.

Permitir que alunos passem o tempo na escola, simulando aprendizagem, é incompatível com o dever social da escola. Para Beauchamp (2002, p. 99), a escola deve ser um espaço que contribua para o desenvolvimento do ser humano em direção à autonomia, “deve ser um espaço de socialização do poder e do saber.”

#### Recorte 4 – Reflexão da P1

P: Ela não copiou o texto. O que pensa sobre isso?

P1: Não copiou o texto e daí na prova ela não sabe fazer. Como você observou nós não temos livros, então, os textos são importantes no caderno, não no sentido de nota, porque eu geralmente não atribuo nota pela cópia do texto, então eu falei: tem que copiar, vai estudar da onde, só da explicação? Algumas vezes a explicação oral é mais rica, mas você tem que ter uma base para lembrar aquilo que você ouviu. E daí realmente não teve nota de prova satisfatória, foi muito ruim. Na verdade eu deveria até ter feito ela copiar né, mas como eu já cobre no geral da sala, que eles teriam dificuldades de fazer a prova, e como eu não atribuo nota, eu não confiro, não vou de mesa em mesa ver se copiaram ou não, são crianças que já deveriam ter esse entendimento de que é necessário, foi falado inúmeras vezes que é preciso, que eles vão precisar para estudar depois, eu acho que eles teriam que copiar sem se cobrar, na verdade é isso, eu já fiz uma cobrança anterior.

P: LB tem deficiência intelectual, talvez precisasse mais incentivo, de motivação para ela permanecer na tarefa, para ela fazer a cópia. Talvez uma cópia menor. O que você pensa sobre isso?

P1: Incentivo até acredito que sim, mas não sei de que tipo de incentivo, se é através de atribuição de nota diferenciada. Talvez abordagem direta.

P: Eu percebo que você sempre fala de um modo geral, “tem aluno que.”, Mas LB fica indiferente a esta fala. O que fazer para ela perceber que é com ela que está falando?

P1: Eu falo geralmente no “geralção” assim, para não causar algum tipo de constrangimento, eu ia usar o termo preconceito mas não é. Porque se constrange, eu sinto que ela reconhece que ela tem dificuldades e que ela tem vergonha das dificuldades dela. Eu tenho a impressão que se eu chamar ela todas às vezes, ela vai ficar pior, eu tenho essa impressão. Acho que daí sim ela vai pensar: olha, não vou conseguir mesmo e vou parar por aí. Acho que pioraria a situação. Mas também a abordagem direta pode ser uma tentativa.

P: A abordagem direta no sentido de dar uma passadinha na carteira dela, olhar se está copiando, sinalizar a ela que está legal. Só para dar uma sustentação para ver se ela se importa. Nas últimas aulas que observei, ela faltou muito, eu pude observá-la muito pouco, mas enfim, quando estava presente ela não fez as atividades propostas.

P1: É a preocupação dela é com a janela.

P: Ela estava sempre solitária. Querendo mostrar, querendo resposta do que ela falou. Penso que além de outras estratégias que estaremos vendo, poderemos observá-la mais de perto, sinalizando com algum comentário positivo, como o que sugeri, do tipo: “Que bom que está fazendo!” Ou outro comentário para mostrar que você está percebendo ela na sala. Isto pode ser legal. Talvez em função do quadro dela, ela não se atém ao geral, quando você fala com a intenção dela perceber pode ser que isso não esteja sendo eficaz. O que acha?

P1: Pode, lógico que pode.

A P1 não se aproxima da carteira de LB para verificar se ela está efetuando a cópia, atividade do momento. Ela acredita que a LB estaria copiando, porque assim ela teria como estudar e conseguiria tirar boa nota na prova. Luckesi (2002) diz que, para alguns professores, a avaliação tem o sentido de exame e que muitos professores agem inconscientemente sob à influência de sua própria história, na qual foram examinados à exaustão. Para esses professores, os conteúdos devem ser anotados, uma vez que são conteúdos de prova. Nessa perspectiva, muitos professores ainda focam a nota, interessados no resultado da prova. Hoffman (2001) nos ensina que a avaliação deve expressar o conhecimento produzido pelo aluno nos diferentes momentos por meio das diversas oportunidades para construção de aprendizagens.

Durante a reflexão a P1 percebe que a aluna necessita de incentivo para realizar a tarefa, menciona a abordagem direta e aceita nossas sugestões. Capellini e Mendes (2007) ponderam que a análise reflexiva possibilita modificar a prática do professor para oferecer um atendimento adequado aos alunos com DI. A

P1 alega não se dirigir à aluna individualmente para evitar constrangimento. Góes (2007) fala da importância das atividades que explorem tanto as características que nos fazem diferentes quanto as que nos fazem semelhantes aos outros. Sugere que consideremos a natureza plural do indivíduo, valorizando a convivência entre pessoas heterogênicas. Desse modo, os alunos poderão compreender a atitude da professora em relação à aluna que precisa de atenção individualizada.

#### Recorte 5 – Reflexão da aula da P1

P: Teremos mais alguns meses pela frente, no ano que vem, vamos nos propor a aprender juntas, porque ela também nos ensinará com ensiná-la. Eu acredito que ela aprende, mesmo não demonstrando esta aprendizagem deve estar aprendendo.

P1: Eu acho que de um ano todo, ela adquiriu conhecimento. Ela vem aprendendo, ninguém fica nulo, mesmo que seja num nível menor, mas ela consegue aprender.

P: Você estava trabalhando um texto extenso, a escola não providencia cópia nestes casos?

P1: Não. Uma que eu acho que se torna um pouco caro, porque dar um texto para cada um dos alunos para que eles tenham o texto no caderno, você não vai poder trabalhar com todas as salas, então fica bem caro mesmo. Eu tenho a impressão que se eles não copiam o texto, não vão nem lê-lo. Mesmo que a gente explique, eles vão ficar mais alheios ainda. Eu sempre falo, até é uma coisa que o Ensino Médio me cobra muito, eles falam: \_ professora a senhora passa textos intermináveis, será que uma apostila não resolveria isso? Eu falo para eles assim: que quando eles estão escrevendo, eles estão tirando alguma coisa de lá. Se eu der o texto, tem uns que não vão ouvir minha explicação e não vão ler o texto depois, então é pior ainda. Eu prefiro fazer recortes maiores até do meu conteúdo que eu tenho que passar, para que eles copiem o texto para que eles possam estar retirando alguma coisa.

Um aspecto importante a destacar é que a professora acredita que todos aprendem. Ela admite que os textos que passa aos alunos são extensos, não vendo alternativa no momento para fazer diferente, e acredita que durante a cópia há aprendizagem. Esta postura, em particular, nos lembra a escola tradicional. Quanto a isso, Schramm (2001) adverte que os métodos da escola tradicional são apresentados de forma linear e não levam em conta as características dos alunos.

A seguir apresentaremos as análises da conversa reflexiva realizada com a P2.

#### Aula de P2

A professora inicia a aula saudando os alunos, não é ouvida porque a turma se encontra avorçada ela comunica que fará a retomada do conteúdo que estão estudando: a fala dos personagens – discurso direto. A professora registra num canto do quadro a data, a saudação “boa tarde” e inicia o registro de um texto que conceitua o que é discurso direto. Ela pede aos alunos que copiem. P2 anda pela sala olhando a atividade nos cadernos,

verificando se estão copiando adequadamente. LF no final da sala, onde costuma sentar-se não iniciou a tarefa. P2 olha para ele e faz uma expressão facial de cobrança, como quem dissesse: vamos, faça a tarefa! LF entende a expressão no olhar da professora e diz: \_ só esse pedacinho aí? A professora responde: - só isso. A professora percebendo que alguns alunos já terminaram de copiar, inicia a explicação do conteúdo, usa de exemplos variados. Menciona o texto da aula anterior da página 167. LF demonstra estar interessado na aula, como não trouxe seu livro novamente, coloca sua carteira ao lado do colega, o mesmo colega de sempre. A professora pede aos alunos que façam a leitura das características do discurso direto, em seguida solicita que realizem o exercício 11. A professora realiza junto com a turma a leitura das questões objetivas e pergunta qual está certa, os alunos respondem oralmente, a professora sinaliza se está correta a resposta, discute quando erram e só depois do consenso os alunos marcam com (x), depois copiam a questão correta no caderno. LF não pergunta nada a professora, quando esta se aproxima dele. A professora retoma o lugar em frente aos alunos, dá mais algumas explicações sobre o conteúdo e passa para a próxima atividade do livro didático. Alguns alunos chamam a professora e ela os atende, sanando suas dúvidas. LF permanece calmo, tenta fazer a tarefa olhando o livro do colega, a professora arruma um livro emprestado para ele. LF se anima, faz a cópia alternando as cores das canetas vermelha e preta. A turma continua silenciosa, a professora permanece um bom tempo perto de LF, depois volta a sua mesa e faz a chamada. Apesar da demora na realização da tarefa, LF permanece nela por um bom tempo. A professora ao perceber que muitos dos alunos terminaram a tarefa, solicita que os alunos façam um texto em forma de diálogo, usando discurso direto. A professora explica e exemplifica, usa os próprios alunos como exemplo, la sugere que em duplas escrevam o diálogo entre eles. LF ainda não acabou a tarefa anterior, e agora, passa a arrancar as folhas do seu caderno, embolá-las e jogá-la no chão. Como estou sentada próxima de LF, pergunto a ele se posso pegar uma das folhas que jogou no chão, ele diz que sim, ele vê que estou olhando para a folha, então pergunto se posso ficar com ela, ele sinaliza que sim acenando com a cabeça, demonstrando-se indiferente. Finalmente LF e seu colega iniciam o diálogo na oralidade, LF pergunta ao colega como escreve. Bate o sinal e a professora diz que terminarão na próxima.

Ao terminarmos a leitura a P2 comenta:

*Neste dia eu tinha pensado no diálogo mesmo para aproximar os alunos. Porque esta sala é bem individualista, eles não se interessam muito em ajudar o próximo, ajudar o colega e também não conseguem perguntar quando eles estão errados. Quando eles não sabem, eles não conseguem ter esse desprendimento para estar perguntando. Então eu já fiz este diálogo propositalmente. Eu achei que foi uma aula interessante, eles gostaram, eu achei que eles participaram bem mesmo pelas dificuldades deles, eles realizaram a atividade e em outra aula eles apresentaram o diálogo lá na frente, foi muito importante. (P2)*

Observamos que a P2 demonstra ter atitudes que favorecem a participação dos alunos, procura atendê-los individualmente, usa de vários exemplos, está atenta ao LF, repreende-o discretamente com o olhar, chamando-o à atividade. Ao perceber que ele estava sem o livro pede que se aproxime de um

colega que trouxe e em seguida providencia um livro emprestado para ele. Outra característica importante é a preocupação em promover a interação entre os alunos por meio da colaboração nas atividades em grupo.

#### Recorte1 – Reflexão da aula da P2

P: Eu percebi pontos positivos na tua atitude, principalmente quando a gente pensa no aluno com DI, como é o caso de LF, ele é uma criança bastante difícil em termos de atenção, muito disperso, anda pela sala, e neste dia ele parecia estar concentrado, parecia gostar da aula. Você percebeu isso também?

P2: Sim, a aula tem que ser bem incentivadora pra ele, ele demora nas atividades, demora para iniciar, eu acredito que ele fique esperando mesmo que a gente chame sua atenção: “você não vai copiar? Tá na hora de copiar.” Ele gosta que a gente observe ele, e faça essa pergunta pra ele, então muitas vezes eu faço esta pergunta a ele e algumas vezes eu espero a iniciativa dele também, pra ver até que ponto que vai. Eu acho que esse dia ele participou bem.

P: Observei que foi bem legal quando você realiza junto, esperava a resposta oral dos alunos da tarefa para que em seguida assinalassem com (x) e só depois de terem certeza do acerto copiassem. Isso possibilita que ele e os demais alunos com mais dificuldades possam ter um referencial e não percam tempo copiando questões erradas o que pode desestimular. Em algumas aulas eu notei que ele fica meio perdido, e nessa aula eu percebi que ele estava bem, sabendo o que ia fazer, ele olhava no livro do colega via onde estava o (x) e copiava, fazia. Neste caso a cópia teve um sentido, uma vez que copiaram as questões corretas, que foram realizadas anteriormente na oralidade, discutidas. Esta atividade foi acessível a ele. Estava em consonância com aquilo que ele conseguia fazer.

Percebemos que a P2, conhece LF no que se refere ao seu comportamento diante da tarefa. Sabe que ele precisa da sua atenção, e utiliza uma estratégia que, a nosso ver, foi eficaz. A metodologia utilizada permitiu que o LF e os demais alunos da sala, inclusive os que têm dificuldades na realização das tarefas, realizassem a atividade proposta com sucesso.

#### Recorte 2 – Reflexão da aula da P2

P: Quando você troca o livro, começa a dificuldade porque neste não tinha (x), assinalado na questão que responderam oralmente. Então eu percebi que ele ficou um pouquinho perdido. Talvez seria interessante ter assinalado pra ele, ou mostrado pra ele o (x), ou ter falado: vamos botar o (x) na resposta certa como foi colocado naquela hora? O que você acha?

P2: É foi uma falha, é verdade. Isso o ajudaria a fazer a tarefa.

P: Percebi que este aluno normalmente não traz o material, o que você pensa sobre isso?

P2: Eu acho que é uma desorganização dele, é uma deficiência que já vem há muito tempo. Eu acho que ele não teve esta instrução, até eu mesma deveria ter feito isso, instruir sabe, ou de repente dar um estojo, mas ele perde muito, mesmo dentro da sala. Uma porque ele não tem a preocupação de cuidar de suas coisas, ele não para no lugar, ele sempre deixa cair a caneta no chão e ali fica. Eu acho que às vezes ele não traz já para não fazer. Acontece isso às vezes: “Ah, não estou fazendo porque não tenho lápis, não estou fazendo porque eu não tenho caneta.” Então até arrumar a caneta, a aula já passou um pouco. Eu acho que é um meio que ele utiliza. Eu tenho pena, eu acho que a família tinha que estar mais presente.

P: Observei que a amizade com o colega que se senta próximo a ele em alguns momentos é positiva, mas a proximidade permanente, em alguns momentos também o prejudica. Você percebe isso?

P2: Eu concordo. V também é um aluno que não é muito exemplar, em questão de estudar em estar fazendo as obrigações, as tarefas. Então LF percebe que V não faz a tarefa, ele também não faz. Eu acho que os dois juntos não combinam. Eles se gostam, mas não rendem, não adianta separar que eles acabam se juntando, ou ficam andando na sala um na carteira do outro sem parar. Então acabo deixando eles próximo um do outro. Como você percebeu, a gente dá liberdade, quando eles vão formar grupo ou vão formar dupla, a gente dá a liberdade para eles escolherem e eles escolhem exatamente sempre os mesmos.

Apesar de mostrar-se preocupada com o LF buscando resolver o problema da falta do livro, a P2 não percebeu que a estratégia utilizada para facilitar a execução da atividade, o “x” para apontar a resposta, não estava mais disponível. Nesse momento de reflexão, ela reconhece que foi uma falha.

Ao mencionarmos a ausência de materiais, a P2 reporta-se à falta de organização do aluno, atribuindo o problema à família; no entanto, ao refletir sobre a questão passa a reconhecer-se como responsável por ajudá-lo dizendo: “até eu mesma deveria ter feito isso”. Para a P2, a desorganização pode ser também uma forma de chamar a atenção, ou de protelar o início da realização da atividade.

Nessa aula a P2 realizou trabalho em duplas. Ela relatou que todas as vezes que fazem trabalho em grupo, os alunos têm liberdade para se organizarem e sempre ficam juntos os mesmos alunos na composição dos grupos, Pensamos que a P2 poderia ter estabelecido critérios para a organização das duplas ou grupos, de modo que houvesse variação dos componentes dos grupos. Vygotsky (1989) enfatiza a importância das atividades em grupo, dizendo que as trocas que ocorrem na relação entre os pares se constitui em um importante fator de mediação da aprendizagem.



## Recorte 3 – Reflexão da aula de P2

P: Pareceu-me que LF é carente, quer que alguém olhe pra ele, o motive para continuar na tarefa. Ele estava fazendo bem a tarefa e aconteceu que ele arrancou as folhas. O que você pensa sobre o fato dele arrancar as folhas e jogá-las fora?

P2: Eu acho que ele nunca está contente com o que ele fez. Acho que ele não se acha capaz, então ele faz e de repente ele olha para o caderno dos outros, ele vê que a letra dele não tá legal, Sempre tem alguma coisa, então acho que ele não está contente com as coisas dele. Ele não se valoriza.

P: O que você acha que poderia estar fazendo para contribuir, para melhorar esse comportamento. Você tem alguma ideia?

P2: Eu acho que o ano que vem, de repente. assim eu estava até pensando em cada tarefa estar marcando no caderno separado é. se fez, não fez, apesar que eu acho que isso é coisa mais de 1ª a 4ª série, porque a gente não tem muito tempo pra isso, porque a gente não fica em sala de aula 4 horas, você entra ali 40, 45 minutos e tem que sair. Então essa anotação é difícil, porque daí a explicação do conteúdo, vai ficando sempre para trás. Mas eu posso tentar fazer isso e escrever elogios no caderno também, acho que isso é importante pra ele, porque ele é um aluno que precisa de amadurecimento. Então às vezes, a gente não quer tratar o aluno como criança, mas você tem que fazer alguma coisinha assim para poder incentivar.

A professora reconhece que precisa valorizar mais as produções de LF, concorda com a pesquisadora que o LF pode estar desmotivado, necessitando de atenção. Ela reconhece que dadas as suas características, “tem que fazer alguma coisinha assim para poder incentivar”. Essa percepção está presente também em Loureiro e Medeiros (2004), os quais comentam que crianças com dificuldades na aprendizagem são mais vulneráveis a perda da autoestima e ao sentimento de desamparo, isso pode resultar em problemas emocionais e comportamentais que se manifestam na escola e fora dela.

A professora refere-se à necessidade de dedicar de mais atenção ao aluno, como sendo própria das séries iniciais, no entanto, reconhece que o LF é imaturo. Embora assim pense, a professora se preocupava com os conteúdos e sente-se limitada em razão do pouco tempo de que dispunha para trabalhá-los.

Loureiro e Medeiros (2004) reconhecem que a interação entre professor e aluno é muito importante. Para estas autoras, o aluno pode melhorar seu desempenho acadêmico, mas isso depende do grau do sentimento que tem de sua capacidade. A regulação da auto-eficácia está relacionada ao processamento cognitivo e envolve a ponderação de condições pessoais, da interação social e das emoções. Loureiro e Medeiros (2004, p. 160) dizem que:

A auto-eficácia dos estudantes, juntamente com outras crenças e atitudes para a aprendizagem, tem sido considerada forte preditora de desempenho acadêmico. A auto-eficácia influencia o desempenho acadêmico e, ao mesmo tempo, é influenciada por ele, tendo implicações no desenvolvimento da criança como um todo.

Por conseguinte, entendemos que o LF poderá melhorar seu desempenho acadêmico por meio de interações com a professora se esta valoriza suas produções, condição que pode melhorar o seu sentimento da eficácia de sua capacidade.

#### Recorte 4 – Reflexão da aula da P2

P: Eu acho interessante porque quando você deu o livro, ele ficou feliz, como lemos no relato, ele mostrou que estava satisfeito, ele se animou. Percebemos que ele mudou de postura, então, é realmente isso que você colocou, tem que valorizar mais o esforço dele quando ele faz alguma coisa, porque normalmente ele não faz, então quando ele se coloca em uma atividade, tem que fazer isso mesmo que você disse reforçar, Ah! Você está fazendo, que bom! Elogiar a letra. Não é toda hora tá elogiando, com o tempo você poderá estar tirando isso, prá não ficar aquela coisa tão acostumada: só faz com elogios, só faz quando a professora está perto, só se a professora vem olhar meu caderno. Para ele não ficar dependente disso.

P2: É. Eu também acho.

P: Em relação ao LF, tem mais alguma coisa que gostaria de comentar?

P2: O comportamento. Ele é um aluno que não adianta dar bronca, acho que ele já vem de casa com muita bronca, pelo que a gente ouve aqui, e na escola a gente não pode gritar, acho que isso baixa mais ainda a auto estima dele. Então eu procuro conversar, o que a gente consegue é com diálogo. Eu venho aprendendo a lidar com LF tive dificuldades no começo do ano, a sala dele também no início era mais difícil, no comportamento, toda a sala. Então a gente teve que aprender muito prá lidar com esta 5ª série. LF é um aluno que na verdade melhorou no comportamento só no conteúdo que não. Ele precisava de mais apoio para estudar, em casa e mesmo na escola, ele precisava de mais apoio.

P: Concordo, acho que realmente ele precisa de mais apoio, ele busca apoio no colega. Vamos analisar aquele momento que ele diz: é só esse texto, é só isso aí? Ele estava querendo um retorno, não é mesmo? Será que você poderia dizer: é pequenininho, vamos fazer? Será que ele não esperava sua atenção? Você pode partir daí, já que você sabe que ele faz isso, dá mais atenção a ele, responder mais a necessidade dele, mas não é toda hora porque a turma é grande. Eu trouxe para você ver a produção dele, que ele jogou fora. Eu achei tão interessante, ele estava escrevendo, fez a primeira parte da tarefa, copiou o texto que você colocou no quadro, fez uns enfeites, trocou de caneta, estava fazendo a cópia da questão do livro mas sem mais e nem menos ele arranca a folha. Mostra bem isso mesmo, tipo assim: porque eu vou continuar fazendo?

(a pesquisadora apresenta a folha que fora jogada fora à professora)

A P2 reporta-se à falta de comportamento como uma dificuldade algo que vem sendo superada gradativamente; ela se preocupa no momento com a

aprendizagem de conteúdos e sente a necessidade de apoio tanto da família quanto da escola.

Acreditamos que a colaboração da família e a relação desta com a escola pode ser um fator favorável à aprendizagem do aluno. Nesta direção Parolin (2006) reconhece que a parceria entre família e escola pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e comportamental do aluno. No entanto, temos observado, em nossa vivência, que as famílias estão cada vez mais distantes da escola. O mesmo foi constatado por Del Prette e Del Prette (2008) que observaram que as famílias brasileiras têm transferido à escola a função de educar seus filhos, também em aspectos não acadêmicos. Os autores dizem haver necessidade de maior compromisso da família com a escola, atuando como parceiros dos professores.

O outro apoio, o da escola, referido pela P2, também parece ser algo difícil na realidade observada, já que vez que não há professores auxiliares disponíveis para apoiá-los. A pedagoga é o único apoio, de que a escola dispõe; ela tem a função de apoiar todos os professores, atender as famílias, além das várias ocorrências que afetam a relação dos alunos com a escola. Também tem a função de acompanhar os registros de notas, chamadas, projetos escolares, entre outras atividades tudo isso em vinte horas semanais.

Diante desta situação, percebemos que a professora encontra-se solitária, tendo que atender todos os alunos e apoiar os que mais necessitam de atendimento individualizado.

#### Recorte 5 – Reflexão da aula da P2

P: É ele quis caprichar, olha ele muda de cor de canetas, ele usa duas cores de caneta, vai alternando o vermelho com o preto. Tem erros, a gente percebe que até ao copiar ele erra algumas coisas, tem um probleminha na escrita, mas a gente percebe que com incentivo pode ser que ele dê um melhor resultado. O que pensa sobre isso?

P2: Pode ser sim. A gente tem que acreditar mais nele, ter arrancado esta folha que esta com a tarefa praticamente pronta. é difícil de entender.

P: Por que será que ele fez isso?

P2: Eu acho que é o que eu falei, ele acha que a professora não vai gostar. Para ele, do jeito que ele está fazendo nunca tá bom. Pode ser que ele já venha com esse déficit já a muito tempo.

P: Nesta aula ele manteve-se bastante na tarefa. Ele ficou nela o tempo todo, só o diálogo que ele não escreveu, mas ele entrou no diálogo oral. Ele ficou com V.

P2: E no dia da apresentação dos alunos ele sentou lá na frente para ouvir os outros diálogos. Ele queria prestar atenção em cada um que estava apresentando. Ele gostou do conteúdo.

P: O conteúdo era significativo, foi da realidade deles. Muito interessante sua aula, gostei. Seu trabalho foi interessante, o trabalho em grupo que você propôs favoreceu a inclusão.

P2: Torna-se gratificante pra gente, apesar de que a gente sabe que para estes alunos, a gente tem que preparar muito. Porque tudo que você prepara e traz, às vezes ainda não é suficiente pra aula, mas eu fiquei contente em obter melhora nos resultados.

Percebemos aqui o sentimento de frustração, quando a professora fala que o aluno nunca está contente com sua produção. Este fato nos remete à discussão já realizada anteriormente quando nos referimos à auto-eficácia, abordada por Loureiro e Medeiros (2004).

Outro aspecto importante refere-se a um conteúdo que a professora vê como interessante porque percebe que o aluno manteve-se mais atento à aula interessado no assunto. A professora reconhece que é necessário preparar a aula para conseguir a atenção do aluno com DI.

Considerando o objetivo desta pesquisa, após a realização da primeira conversa reflexiva sobre as aulas, iniciamos a atividade colaborativa em sala de aula.

### 3.2.2 Análise da Atuação Colaborativa da Pesquisadora com as Participantes em Sala de Aula.

Dando continuidade à segunda fase do trabalho, passaremos a analisar o programa de intervenção propriamente dito ocorrido no primeiro semestre de 2010. Nesta fase, estivemos presente nas salas de aula, colaborando com as professoras participantes, atendendo os alunos, de um modo geral, em suas dificuldades e orientando-os, de forma mais individualizada, com prioridade aos alunos com DI, foco do nosso trabalho. Ao final de cada aula, registrávamos, em nosso diário, as principais ocorrências, os conteúdos, a forma como a professora conduziu a aula, nossas intervenções e as percepções das relações estabelecidas no ambiente da sala de aula.

Lembrando que foram realizadas 29 sessões de participação com a P1 e 38 sessões com a P2, limitamos para a análise 10 sessões de cada uma das participantes. A escolha das primeiras sessões e das cinco últimas derivou do objetivo de evidenciar as possíveis mudanças nos procedimentos pedagógicos das participantes ocorridos durante o programa de intervenção. A seguir apresentaremos uma síntese das ações das participantes e da nossa participação em atuação colaborativa em sala de aula, durante 10 sessões compostas das cinco primeiras e das cinco últimas sessões de cada participante. Cada sessão compreendeu uma aula de 50 minutos.

A seguir apresentamos o quadro cinco que contém um resumo das ações desenvolvidas pela P1 e por nós nas cinco primeiras sessões de atuação colaborativa.

**Quadro 5 – Ações de P1 e da pesquisadora nas 5 primeiras sessões**

Sessão	Ações de P1	Ações da pesquisadora
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passa texto na lousa</li> <li>• Passa tarefa (fazer um desenho)</li> <li>• Anda pela sala olhando as atividades</li> <li>• Explica à classe que devem concluir a tarefa em casa</li> <li>• Faz a chamada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa LB a curta distância</li> <li>• Orienta um aluno próximo a LB</li> <li>• Aborda LB e comenta sobre a tarefa</li> <li>• Permanece próxima a LB observando as atividades dos alunos</li> <li>• Conversa com a colega de LB</li> <li>• Apoia aluno com dificuldade na realização da tarefa</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verifica as atividades dos cadernos de desenho, atendendo os alunos individualmente em sua mesa (avaliação)</li> <li>• Elogia individualmente LB pelos trabalhos apresentados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movimenta-se pela sala</li> <li>• Conversa com LB que não fez a tarefa de casa</li> <li>• Fala a LB da importância da realização das tarefas</li> <li>• Elogia o trabalho de LB e provoca-a ampliá-lo</li> <li>• Incentiva outros alunos a realizar a tarefa</li> <li>• Oferece pistas aos alunos para que estes iniciem a tarefa</li> </ul>
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anuncia o conteúdo novo explicando brevemente</li> <li>• Passa o texto na lousa</li> <li>• Faz a chamada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anda pela sala incentivando os alunos a copiarem</li> <li>• Orienta os alunos que estão atrasados a pularem linhas</li> <li>• Conversa com LB sobre o significado do que escreve</li> <li>• Conversa com a P1 relatando as</li> </ul>

		dificuldades observadas
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com os alunos,</li> <li>• Orienta os alunos para a atividade em grupo</li> <li>• Explica o conteúdo</li> <li>• Fez leitura do texto da aula anterior junto com os alunos</li> <li>• Explica o texto e os significados das palavras</li> <li>• Solicita aos alunos que se organizem em 5 grupos</li> <li>• Ajuda na organização dos grupos</li> <li>• Explica a tarefa</li> <li>• Faz a chamada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda LB na leitura do texto</li> <li>• Anda pela sala apoiando os alunos na leitura</li> <li>• Ajuda na organização dos grupos</li> <li>• Conversa com LB sobre o que planejam fazer</li> </ul>
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta os alunos para a atividade</li> <li>• Passa tarefa em grupo</li> <li>• Orienta sobre a realização da tarefa</li> <li>• Anda pela sala conversando com os alunos nos grupos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanha os ensaios</li> <li>• Observa os grupos</li> <li>• Conversa com LB sobre a tarefa a ser realizada</li> </ul>

Percebemos que, nas primeiras cinco sessões das aulas colaborativas, as ações de P1 seguem uma rotina que consiste em: passar texto no quadro, explicar, orientar as tarefas, olhar as tarefas, conversar com os alunos e realizar a chamada, enquanto andamos pela sala, conversamos com os alunos apoiamos individualmente LB na realização das tarefas, orientamos diretamente os alunos com mais dificuldades, entre outras ações.

Observamos que embora as atitudes de P1 contemplaram orientações, explicações e atenção aos alunos o que é muito positivo, os textos na lousa ocuparam muito tempo. Se a professora trouxesse os textos impressos, sobraria mais tempo para a realização das tarefas em sala de aula. Foucault (apud XAVIER; RODRIGUES, 2002) nota que o professor continua ainda utilizando grande parte do seu tempo, em sala de aula, utilizando o quadro e o giz, e os alunos acabam realizando muitas cópias.

A seguir apresentamos o quadro seis que contém as ações da P1 e da pesquisadora nas cinco últimas sessões.

**Quadro 6 – Ações de P1 e da pesquisadora nas 5 últimas sessões**

Sessão	Ações de P1	Ações da Pesquisadora
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retoma o conteúdo da aula anterior com explicação oral.</li> <li>• Passa novo texto na lousa</li> <li>• Da explicação sobre o texto</li> <li>• Chama a atenção de alguns alunos que cantam durante a aula</li> <li>• Orienta a cópia do texto com desenhos</li> <li>• Faz a chamada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta os alunos para lerem o que copiaram</li> <li>• Conversa com LB sobre a realização da tarefa</li> <li>• Incentiva LB a tentar realizar a tarefa</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa sobre o conteúdo, explica que é o mesmo da aula anterior</li> <li>• Passa texto na lousa</li> <li>• Aproxima-se de LB e conversa com ela</li> <li>• Anda pela sala observando os alunos</li> <li>• Atende individualmente LB sanando dúvidas</li> <li>• Orienta a turma para leitura do texto que será realizada por fila</li> <li>• Orienta LB individualmente para a leitura</li> <li>• Explica o texto lido</li> <li>• Passa tarefa que será realizada individualmente (completar desenhos de expressões faciais em folhas impressas)</li> <li>• Aproxima-se de LB e dá explicação individual</li> <li>• Faz a chamada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoia a LB incentivando-a na leitura do texto</li> </ul>
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com a turma, expondo o plano de aula do dia</li> <li>• Passa o texto na lousa</li> <li>• Chama a atenção de um aluno que incomoda (LB)</li> <li>• Faz a leitura do texto</li> <li>• Explica o texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoia dois alunos na realização da cópia</li> <li>• Conversa com aluno solicitando mudança de lugar</li> <li>• Apoia LB na realização da tarefa</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anda pela sala recolhendo as tarefas para avaliá-las</li> <li>• Conversa com LB</li> <li>• Orienta a turma sobre a tarefa de casa</li> <li>• Faz a chamada</li> </ul>	
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com os alunos</li> <li>• Passa a tarefa (elaboração de uma tira)</li> <li>• Explica sobre a tarefa para a turma</li> <li>• Faz um modelo na lousa de tira</li> <li>• Orienta passo a passo a tarefa</li> <li>• Conversa com os alunos</li> <li>• Anda pela sala observando e orientando os alunos</li> <li>• Comunica que irá vistar os cadernos na próxima aula.</li> <li>• Faz a chamada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auxilia LB na realização da tarefa</li> <li>• Anda pela sala incentivando os alunos na realização da tarefa</li> </ul>
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expõe o plano para o dia</li> <li>• Passa tarefa em duplas ou trios</li> <li>• Explica a tarefa</li> <li>• Vista as atividades realizadas (avaliação)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anda pela sala sanando dúvidas dos alunos</li> <li>• Conversa sobre a tarefa com o grupo em que está LB</li> </ul>

Nas cinco últimas sessões, a P1 segue a mesma rotina observada nas primeiras cinco sessões, porém passa a dar mais atenção individual a LB, inclui modelos de atividade no quadro, explica passo a passo a realização de determinada atividade, expõe plano de aula, oportuniza mais a leitura dos textos e anda mais pela sala. Ela continua utilizando textos na lousa, mas incluiu uma atividade impressa e verifica as atividades sistematicamente como uma das formas de avaliação. A professora denota estar incorporando práticas mais adequadas levando em conta o contexto vivenciado. Consideramos que estas mudanças podem ser decorrentes das reflexões sobre as trocas que ocorreram durante este processo de intervenção. A respeito disso Aguiar e Ferreira (2007, p. 85) dizem:

[...] os processos colaborativos, de um modo geral favorecem o desenvolvimento humano, bem como que sua aplicabilidade, no âmbito da ação docente, constitui-se um pressuposto importante para o profissional da educação (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 85).



Capellini (2004) também analisa que a colaboração entre os educadores do ensino regular e os especialistas em educação especial pode ser eficaz na ampliação de conhecimentos por meio das trocas de experiências.

Nós mantivemos as ações desenvolvidas nas cinco primeiras sessões, apoio individual a LB, atenção aos alunos com mais dificuldades, andamos pela sala orientando individualmente os alunos, entre outras atividades.

A seguir apresentamos o quadro nº 7 no qual está registrada as ações da P2 em sala de aula e as ações da pesquisadora em atuação colaborativa nas cinco primeiras sessões.

**Quadro 7 – Ações de P2 e da Pesquisadora nas 5 primeiras sessões**

Sessão	Ações de P2	Ações da pesquisadora
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fala aos alunos que irá retomar o conteúdo</li> <li>• Explica o conteúdo à turma</li> <li>• Lê dois textos do livro didático com diferentes estilos de linguagem</li> <li>• Conversa com os alunos comparando os textos lidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anda pela sala orientando e incentivando os alunos na realização da tarefa</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita a participação dos alunos</li> <li>• Cita exemplos</li> <li>• Passa atividade no quadro</li> <li>• Anda pela sala sanando dúvidas</li> <li>• Escreve um exemplo no quadro</li> <li>• Passa tarefa de casa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atende vários alunos, sanando dúvidas e solicitando que revejam a escrita</li> <li>• Incentiva os alunos a ampliar a resposta</li> </ul>
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz uma pergunta à turma sobre o conteúdo que vem sendo trabalhado</li> <li>• Cita exemplos</li> <li>• Lê um texto do livro didático para turma</li> <li>• Discute o texto lido com os alunos</li> <li>• Solicita aos alunos que realizem uma atividade oral</li> <li>• Solicita a participação dos alunos</li> <li>• Conversa com a turma para participarem da atividade proposta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com LF incentivando-o na realização da tarefa (produção de um diálogo)</li> <li>• Orienta LF na produção do texto</li> <li>• Permanece próxima a LF conversando sobre a escrita</li> <li>• Verifica o texto de LF</li> <li>• Conversa com LF sobre os acertos e os erros</li> <li>• Ajuda LF analisando com ele as palavras que precisam ser corrigidas</li> <li>• Elogia LF pela produção</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresenta o resultado da atividade que deveria ter sido realizada pelos alunos</li> <li>• Pede aos alunos que escrevam um diálogo</li> <li>• Solicita que alguns alunos leiam o diálogo produzido</li> <li>• Faz a leitura de uma história em quadrinhos acompanhada pelos alunos</li> <li>• Conversa com os alunos sobre o tipo de linguagem</li> <li>• Pede que copiem do livro didático os exercícios de interpretação e respondam</li> <li>• Solicita que terminem a interpretação em casa</li> </ul>	
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita organização de fila antes de entrarem na sala de aula</li> <li>• Escreve a data e três palavras no quadro</li> <li>• Explica o que é frase</li> <li>• Pergunta se as três palavras do quadro é uma frase</li> <li>• Acrescenta novas palavras às três palavras escritas no quadro e pergunta se é frase</li> <li>• Escreve vários tipos de frases no quadro</li> <li>• Solicita que copiem um pequeno texto do livro didático</li> <li>• Explica sobre a pontuação</li> <li>• Atende a pesquisadora</li> <li>• Dirige-se a LF a pedido da pesquisadora</li> <li>• Conversa com LF</li> <li>• Escreve um elogio no caderno de LF</li> <li>• Faz a chamada</li> <li>• Pede aos alunos que se apressem em copiar as frases do quadro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anda pela sala olhando as tarefas de casa dos alunos de um modo geral</li> <li>• Conversa com a professora sobre a turma em geral</li> <li>• Atende LF individualmente</li> <li>• Conversa com a professora sobre LF</li> <li>• Elogia LF pela realização da tarefa</li> </ul>

05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saúda os alunos</li> <li>• Escreve no quadro a data em seguida escreve palavras com SS e Ç</li> <li>• Convida os alunos para lerem a palavra</li> <li>• Explica a questão da escrita ortograficamente correta</li> <li>• Conversa com os alunos sobre dígrafos</li> <li>• Pede aos alunos que copiem uma lista de palavras com lacunas</li> <li>• Solicita aos alunos que façam a tarefa</li> <li>• Explica que farão a correção juntos</li> <li>• Faz a correção no quadro perguntando aos alunos como completaram as palavras</li> <li>• Elogia LF ao ver seu caderno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orienta individual a LF</li> <li>• Elogia a produção de LF</li> </ul>
----	---	--

Observamos, nas primeiras cinco sessões, que a P2 é bastante ativa, faz leituras, conversa com os alunos, explica conteúdos, cita exemplos, passa tarefas, incentiva os alunos a participarem das aulas. Notamos que a P2 movimentou-se pela sala atendendo alunos, em apenas duas vezes, e a LF, individualmente por três vezes após ter sido orientada por nós. Verificamos que o recurso mais utilizado pela P2 foi o livro didático.

Nós andamos pela sala atendendo os alunos, conversando com a professora, atendendo LF individualmente várias vezes orientando-o e incentivando-o à realização das tarefas e elogiando-o pelas tarefas realizadas.

Duk (2006) recomenda aos professores que andem pela sala observando os alunos quanto ao desempenho na realização das tarefas, de modo que compreendam o processo de aprendizagem, e possam ajustar o ensino.

A seguir apresentaremos o quadro nº 8 que mostra as ações da P2 e nossa nas últimas cinco sessões em atuação colaborativa.

**Quadro 8 – Ações da P2 e da pesquisadora nas últimas 5 sessões**

Seção	Ações de P2	Ações da pesquisadora
01	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escreve no quadro a data e a página do livro didático</li> <li>• Pede silêncio e inicia a leitura de um texto do livro didático em voz alta</li> <li>• Pergunta aos alunos se entenderam o texto lido</li> <li>• Ouve as respostas dos alunos</li> <li>• Explica a moral da história</li> <li>• Explora o texto na oralidade</li> <li>• Solicita que os alunos copiem e façam os exercícios do livro didático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com LF</li> <li>• Incentiva LF a pegar o livro didático</li> <li>• Orienta LF</li> <li>• Observa LF</li> <li>• Conversa com LF</li> <li>• Anda pela sala atendendo os demais alunos</li> </ul>
02	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita silêncio para iniciar a aula</li> <li>• Escreve no quadro o nome de uma fábula: “O patinho feio”</li> <li>• Conversa com os alunos sobre o comportamento que devem ter, lembrando-os que num outro dia não foi possível terminar o vídeo</li> <li>• Fala o que é fábula e o que é moral da história</li> <li>• Conversa com alunos sobre a próxima aula, na qual terão uma atividade sobre falas dos personagens do filme</li> <li>• Solicita silêncio</li> <li>• Assiste ao filme com os alunos</li> <li>• Conversa com os alunos sobre o filme e pergunta qual é a moral da história</li> <li>• Explica sobre a subjetividade da beleza, aproveitando a participação de uma aluna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa LF durante um filme</li> </ul>
03	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com os alunos sobre um texto lido em outra aula</li> <li>• Pede que os alunos abram o livro didático</li> <li>• Orienta os alunos sobre a tarefa a ser realizada utilizando o livro didático</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervém em situação de conflito entre LF e outra aluna</li> <li>• Anda pela sala</li> <li>• Orienta LF na escrita</li> <li>• Apoia LF na conclusão da tarefa</li> <li>• Atende outros alunos</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faz a chamada</li> <li>• Atende LF que a procura</li> <li>• Anda pela sala observando os alunos na realização da tarefa</li> <li>• Atende LF que vai até ela.</li> <li>• Explica para a turma o que é fantasia e realidade</li> <li>• Retoma a explicação do texto (narrador personagem.)</li> <li>• Faz a leitura de parte do texto do livro didático para a turma</li> </ul>	
04	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com a turma orientando a tarefa</li> <li>• Faz correção oral</li> <li>• Solicita que escrevam um texto</li> <li>• Orienta os alunos como deve ser o texto</li> <li>• Solicita que terminem o texto em casa e tragam na aula seguinte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoia LF na correção da tarefa</li> </ul>
05	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pergunta quem fez o texto (apenas dois alunos fizeram)</li> <li>• Pede que terminem o texto ainda nesta aula</li> <li>• Solicita aos dois alunos que fizeram o texto que ilustre com desenho</li> <li>• Percebe a dificuldade da turma e pede que se agrupem para concluírem o texto</li> <li>• Anda pela sala olhando os trabalhos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoia LF na escrita de um texto</li> <li>• Orienta outros alunos</li> <li>• Conversa com a professora</li> </ul>

Observamos, nessas últimas cinco sessões de aulas colaborativas, que a P2 comportou-se de modo semelhante às primeiras sessões, porém nessas últimas, notamos que ela não se dirigiu nenhuma vez a LF e andou pela sala duas vezes, mantendo o mesmo número de atendimentos individualizados das primeiras sessões. Solicitou silêncio aos alunos quatro vezes, incluiu recurso audiovisual uma vez, e continuou utilizando o livro didático como principal recurso. Verificamos também que LF teve mais iniciativas na busca da atenção da professora nesse período, indo ao encontro da professora duas vezes.

Nesta amostragem de sessões, assim como nas demais registradas, percebemos que as participantes utilizaram poucos recursos pedagógicos e que suas aulas foram expositivas. A P2 passou mais atividades em grupos enquanto a P1 optou por trabalhar com a turma de modo que cada aluno realizasse a atividade proposta individualmente. Apenas uma atividade foi proposta para ser realizada em duplas. Embora, nesta escola, haja em cada sala de aula uma TV Pendrive, a P2 utilizou recursos audiovisuais uma vez, enquanto a P1 não os utilizou nenhuma vez, nas 10 sessões selecionadas. Percebemos que P1 modificou significativamente sua prática nas últimas 5 sessões, enquanto a P2 mudou em alguns aspectos.

Os comportamentos da P1 e da P2 observados nas sessões apresentadas nos remetem a Carvalho (2000) que indica a necessidade do professor modificar seus procedimentos de ensino baseados em aulas expositivas:

Dentre as inúmeras mudanças que, se espera, sejam adotadas para a remoção das barreiras para a aprendizagem em sala de aula, a preleção (aula expositiva, centrada no educador) deverá ser substituída por estratégias mais participativas, como os trabalhos em grupo, favorecedores das trocas de experiências e da cooperação entre seus integrantes (CARVALHO, 2000.p. 65).

Analisando o comportamento das participantes podemos dizer que a P1, ao incluir atividades em grupo com maior frequência em suas aulas, demonstra estar se movimentando favoravelmente para as mudanças sugeridas pela autora.

Nossa atuação durante as aulas baseou-se nos acordos estabelecidos com as participantes durante o planejamento. A tarefa principal de passar os conteúdos e conduzir a dinâmica da aula sempre foi das professoras. Em nossa atuação procuramos circular pela sala de aula conversando, atendendo os alunos, ajudando-os a sanar as dúvidas, motivando-os na realização das tarefas, e apoiando mais diretamente os alunos com DI, bem como pontuando as dificuldades dos alunos para as professoras e indicando procedimentos para atendê-los. Duk (2006) diz que devemos circular pela sala conversando com os alunos a fim de assegurar que estejam compreendendo aquilo que fazem.

No segundo momento apresentaremos o recorte de outras duas aulas, uma de cada participante, para ilustrar o cotidiano da sala de aula.

### 3.2.2.1 Exemplos de aulas com intervenção colaborativa

Para ilustrar a dinâmica da sala de aula com intervenção colaborativa apresentaremos a seguir recortes de outras duas aulas, uma da P1 e outra da P2.

Iniciaremos com o recorte de uma das aulas da P1, na qual se evidencia nossa atuação junto à aluna LB e o desempenho desta aluna em resposta à intervenção.

#### Recorte de aula da P1

P1 Explica que vai chamar um a um para verificar o caderno, orienta que enquanto isso todos devem ir fazendo um desenho livre com o tema “ambiente”, este deve ser colorido como desejarem. A pesquisadora ao andar pela sala percebe que há alguns alunos que não fizeram a tarefa de casa, LB é uma delas. A pesquisadora incentiva os alunos a fazerem a atividade, se aproxima de LB e permanece um tempo perto dela, pergunta a LB por que não fez, ela sorri timidamente e responde em tom baixo, esqueci. Então a pesquisadora explica o que ela deve fazer e alerta que a professora irá atribuir nota. LB inicia a tarefa atrasada e consegue concluir antes que a professora a chame. O desenho dela é bem simples, mas a professora a elogia após a verificação do caderno. LB volta feliz para seu lugar e lá permanece sem iniciar a tarefa do dia. A pesquisadora que anda pela sala atendendo os demais alunos, volta a se aproximar de LB e a lembra que deve iniciar o desenho livre, ela desenha uma paisagem de praia, com poucos elementos. A pesquisadora elogia seu trabalho e pergunta o que mais poderá acrescentar, ela olha, sorri e não fala nada. A pesquisadora pergunta se ela conhece praia, ela diz que não. Pergunta então se já viu em fotos, filmes ou gravuras, ela diz que sim. Então a pesquisadora pergunta novamente se pode acrescentar mais alguma coisa em seu desenho, ela pensa um pouco e logo desenha mais uma árvore, tipo coqueiro. A professora termina a verificação dos cadernos e atribuições de notas e em seguida circula pela sala atendendo os alunos de modo semelhante ao da pesquisadora, dando dicas para os alunos ampliarem seus desenhos e os elogiando.

Pensamos que a intervenção realizada junto à aluna foi fundamental para a realização das atividades. Duk (2006) destaca que o professor deve intervir para que o aluno possa confrontar e resolver os conflitos cognitivos. No caso, a aluna só ampliou o desenho após a problematização sobre os elementos que compõem uma paisagem de praia.

Durante nossa permanência na sala de aula, procuramos circular entre os alunos, apoiando-os e encorajando-os na realização das tarefas, principalmente a aluna LB. Esta prática vem ao encontro das recomendações de Duk (2006), assim se expressa:

Enquanto os aluno (a)s estão trabalhando, o professor(a) deve circular pela sala de aula, obtendo informações através de indagações e bate-papos. Temos que nos assegurar de que todos os aluno (a)s compreendem o que estão fazendo e por quê. E temos que comprovar, permanentemente, que as tarefas e as atividades, bem como os objetivos subjacentes, levem devidamente em conta as aptidões e os conhecimentos adquiridos por cada aluno (a) (DUK, 2006, p. 212).

Verificamos, ao longo de nossa permanência nas salas, que as participantes passam a andar mais pela sala, atendendo os alunos, olhando suas produções, indagando-os, suscitando reflexões, motivando-os em suas produções. Isso pode ser constatado também na aula da P2 como veremos a seguir.

#### Recorte de uma das aulas da P2 que ilustra nossa a intervenção

A professora inicia a aula solicitando aos alunos que escrevam um texto sobre o significado da Páscoa. Os alunos demoram para iniciar a tarefa, conversam entre si. A professora dá algumas pistas. LF também demora a iniciar. A pesquisadora anda pela sala parando nas carteiras sugerindo algumas ideias possíveis para facilitar a iniciativa. LF só inicia depois da intervenção direta da professora que também anda pela sala, ela lhe diz: "Vamos LF escreva o que é a Páscoa para você". Ele sorri e diz: Sei lá o que é a Páscoa, sei que a gente ganha ovo de chocolate. Então a professora pede que ele escreva sobre isso. Ela sai de perto dele e olha alguns alunos e volta à sua mesa e faz a chamada. Alguns alunos escrevem sobre a ressurreição de Jesus, outros sobre os chocolates. LF faz sua tentativa, escreve muito pouco e com muitos erros. A Pesquisadora fica um tempo perto dele perguntando o que mais pode escrever, ele fala que não sabe escrever, a pesquisadora olha sua escrita incentivando que continue, de vez em quando fala para ele como se escreve determinadas palavras, corrigindo algumas delas. LF escreve que vai ganhar ovos de páscoa da escola, da avó, das tias e seu pai, escreve as marcas dos chocolates, perguntando a pesquisadora como é que se escreve: LACTA e NESTLÉ. Fala que sua avó dará um ovo bem grande. A pesquisadora dá pistas ele escreve e pergunta se está certo, a pesquisadora indica trocas ou omissão de letra ele corrige. Foi perguntado a ele o que mais é Páscoa, ele responde que é uma festa. A professora pede que ilustrem o texto com desenho, LF desenha uma porção de ovos de Páscoa.

Novamente percebemos que as mediações da professora e as nossas mediações foram fundamentais para que LF realizasse a tarefa, o que vem ao encontro da análise de Duk (2006). Para ela, o professor serve de mediador quando facilita o processo de construção da aprendizagem.

Algumas de nossas intervenções diretas junto ao aluno LF e a P2 mostraram-se eficazes, LF raramente fazia alguma atividade em seu caderno; quando registrava alguma coisa fazia-o por meio de cópias fragmentadas de exercícios que a professora passava no quadro. Quando menos se esperava, LF arrancava as folhas do caderno e jogava-as fora. Após nossa intervenção da professora que consistiu basicamente em olhar sua produção, incentivá-lo a fazer as



atividades e elogiá-lo quando permanecia na tarefa, LF passou a realizar as atividades com mais frequência. Nesse programa, a professora realizou os procedimentos sugeridos para atender o referido aluno. Como vimos, ela passou a olhar as produções de LF, incentivando-o, cobrando-o e elogiando-o. Com esses procedimentos em pouco tempo o aluno parou de arrancar as folhas, e passando a se dedicar às tarefas. Essa foi, a nosso ver, uma evolução significativa. Santos (2009 p. 5) analisa que os cadernos “são materiais que se tornam, ao longo da trajetória escolar, registro de aprendizados, retrocessos, tentativas, erros e acertos.

Entendemos que o fato das participantes terem acolhido as sugestões e passarem a adotar mudanças nos procedimentos em sala de aula seja fruto das reflexões, o que, a nosso ver, favoreceu o processo de inclusão dos alunos com DI. Quanto a isso, Vitaliano (2002) ressalta a importância dos professores em reformular suas práticas, a partir de suas reflexões, utilizando procedimentos adequados nas diversas situações.

Os dados obtidos durante as aulas serviram para direcionar nosso trabalho em busca de textos que viessem ao encontro das necessidades que emergiam da prática, esses subsidiaram os planejamentos de aulas, as reflexões nos encontros do ciclo de estudos, bem como as conversas reflexivas que aconteceram nas horas atividades. A seguir apresentaremos nossas análises sobre as sessões de planejamento e suas respectivas aplicações em sala de aula.

### 3.2.3 Análises dos Planejamentos Realizados com as Participantes e o Programa de Intervenção em Sala de Aula.

Durante a fase de intervenção, tivemos a oportunidade de realizar seis encontros de planejamento das aulas. Considerando a extensão das atividades propostas, analisaremos um dos planejamentos realizados com cada uma das participantes.

Constatamos nos encontros realizados com a P1, que ela se mostrou mais receptiva a aceitar nossa participação nos planejamentos de suas aulas. Nossa intenção inicial foi desenvolver o planejamento das aulas em conjunto com as participantes, semanalmente. Isso não foi possível porque a professora preferiu planejar suas aulas para um período maior, em torno de 4 à 5 aulas, que

compreendiam em torno de 20 dias. Sendo assim, durante o semestre ocorreram seis encontros com essa finalidade.

Quanto a P2, que seguia o livro didático, ela preferia utilizar suas horas atividades corrigindo e elaborando provas para as diversas turmas em que lecionava. Não percebia como prioridade planejar as aulas. Sendo assim realizamos apenas dois encontros de planejamento. Conforme relata P2:

*Eu sempre sigo o livro didático, já tem tudo ali, eu vou dando continuidade nos conteúdos (P2).*

A seguir apresentaremos um dos planejamentos da P1e da P2 e dados de nosso diário de campo referentes à aplicabilidade dos mesmos em sala de aula.

Frisanco e Cortegoso (2003) afirmam que os professores têm dificuldades em planejar aulas; seus objetivos são definidos de forma intuitiva. As autoras destacam que alguns professores ensinam aquilo que aprenderam do modo e na sequência como foram ensinados.

#### Planejamento de aulas da P1

Planejamento nº 2

Planejamento de aula colaborativa – Disciplina: Artes – 7ª B

Participante: P1 dia 18/03/2010

**Conteúdo:** Sonoplastia - Período: 2 semanas (+-)

**Objetivos a serem atingidos:** Que os alunos sejam capazes de reconhecer diferentes sons em diversas situações.

**Planejamento das atividades observando as adequações necessárias, contendo as estratégias de ensino:**

Textos no quadro para serem copiados; Exploração Oral (explicação), construção e apresentação de história contendo efeitos sonoros provocados pelo próprio corpo e diversos materiais que reproduzam diferentes efeitos sonoros.

**Adequações sugeridas:** Texto sucinto. Após a cópia do texto pelos alunos, realizar leitura do mesmo em voz alta para que os alunos tenham acesso às informações na íntegra. Utilização de vários exemplos ilustrativos. LB copiará o texto do quadro uma vez que ela tem esta habilidade. A atividade de construção da história será em grupo e o registro será feito no caderno, os alunos irão registrando a história conforme ela vai sendo construída. LB registrará observando seu entendimento e terá os colegas do grupo como colaboradores, além da pesquisadora que estará dedicando atenção especial a este grupo. Para a apresentação espera-se que LB desempenhe um papel a ela atribuído. A pesquisadora estará atenta ao papel que o grupo atribuir ou ela mesma escolher, ajudando-os nesta tarefa caso seja necessário.

**Avaliação:**

Será avaliada a atividade realizada pelo grupo, verificando se a história produzida e apresentada contou com efeitos sonoros adequados.

**Definição de papéis do professor e da pesquisadora na realização do Plano (acordo):**

A Professora será responsável pela aula como um todo, organizará os grupos. O texto utilizado na aula será selecionado ou elaborado pela professora. A pesquisadora auxiliará os alunos na organização dos grupos, se limitará a colaborar com a professora auxiliando no atendimento dos grupos, principalmente naquele que estiver a aluna LB. Podendo ainda atender outros grupos que necessitem de apoio.

Durante o encontro, a professora apresentou o conteúdo que iria trabalhar e juntas elaboramos o planejamento. Ela comentou que não tinha por hábito sistematizar e registrar seu planejamento. Por esse motivo, inicialmente P1 participou na oralidade e expôs suas ideias cabendo, a nós a sistematização e registro do plano. A seguir apresentaremos a aplicabilidade do planejamento do conteúdo “sonoplastia” que ocorreu durante cinco aulas.

## Sonoplastia - aula nº 1

A professora inicia a aula falando que iniciará um novo conteúdo: Sonoplastia, explica brevemente o que é sonoplastia. Em seguida passa no quadro um texto explicativo sobre o assunto. O texto é extenso e toma a aula. Não sobra tempo para a leitura do mesmo como foi sugerido pela pesquisadora durante o planejamento. Então enquanto a professora escreve apaga o quadro diversas vezes, a pesquisadora orienta os alunos a pularem uma quantidade de linhas e continuarem copiando, chega a ditar para alguns alunos para que estes avancem na cópia. LB está na sala, como sempre quieta e copiando tudo de forma automática. Às vezes a pesquisadora para ao seu lado e pergunta se ela sabe o que escreveu, ela diz que depois lerá, que agora só está copiando. Outros alunos fazem a mesma coisa. Comento com a professora ela diz: “é assim mesmo, muitos só copiam e deixam pra ler depois e acabam não lendo”. A pesquisadora permanece um tempo ao lado de outro aluno que está muito atrasado na cópia. Ao tentar ditar para o aluno, ele diz: “eu preciso olhar no quadro”. Este aluno é bastante desorganizado na cópia, não observa as margens para se orientar. LB consegue copiar tudo, então a pesquisadora permanece próxima a ela ajudando-a na leitura.

Constatamos que a professora insiste em textos longos, ocupando toda aula, com isso não é possível a leitura em voz alta como fora combinado. Percebemos que alguns alunos têm dificuldade na leitura e que LB copia rapidamente e de forma automática, sem se preocupar com a leitura; o mesmo ocorre com outros alunos.

Nesta aula, a professora observou o assunto e um dos procedimentos, a cópia do texto, previsto no planejamento. A explicação sobre o tema ocorreu de forma muito rápida.

Na saída conversamos rapidamente com a P1 sobre a necessidade da leitura em voz alta para a turma, conforme previsto no planejamento. Ela se justifica alegando que não deu tempo e que o fará na próxima aula. Porém, na aula

seguinte em que seria realizada a leitura, alguns alunos faltaram e outros não trouxeram o caderno. A professora não segue o planejamento realizado, pois pede aos alunos que escrevam um texto sobre a Páscoa.

Na semana seguinte, a ela retoma o planejamento, como segue abaixo:

### Sonoplastia - Aula nº 2

A professora inicia aula colocando a data no quadro, em seguida pede que peguem o texto que passou na última aula sobre sonoplastia. Os alunos encontram-se agitados, parecem não ouvir. Ela solicita silêncio e diz: “se não fizerem silêncio não vamos ler o texto. Ela aguarda um pouco e convida os alunos a ler o texto com ela. Enquanto leem, a pesquisadora anda pela sala indicando para alguns alunos em que parte estão lendo, faz isso com muitos alunos que parecem perdidos, inclusive LB. Alguns alunos permanecem com seus cadernos fechados, sendo necessário que a pesquisadora os ajudassem a procurar o texto e o ponto em que estava a leitura. Como o texto era extenso, ao final da leitura todos pareciam acompanhá-la na leitura. Em seguida a professora faz uma exploração oral sobre o significado de algumas palavras contextualizando-as em outras situações. Explica o conteúdo do texto e pede que os alunos se organizem em grupos de 5 componentes. A pesquisadora anda pela sala ajudando na organização dos grupos, a professora também. A professora diz que eles deverão pensar e escrever um texto contendo efeitos sonoros que poderiam ser feitos com o próprio corpo ou com o uso de alguns objetos imitando e reproduzindo o som daquilo que eles iriam escrever. Ela cita exemplos como barulho de uma moto, de uma porta batendo ou abrindo, de chuva, vento. Os alunos iniciam uma conversa, os grupos parecem animados, LB fica atenta, ri com os colegas, mas não emite opinião sujeitando-se ao que o grupo vai decidindo. A pesquisadora pergunta a LB sobre o que escreverão, ela sorri e responde que ainda não sabem direito.

Nesta aula, percebemos que a professora segue o planejamento. Porém entendemos que a leitura não atingiu o objetivo. A professora não aguardou o silêncio necessário e não esperou que todos estivessem de posse do texto para iniciar a leitura. Deste modo, muitos alunos que estavam dispersos, ou ocupados localizando o texto no caderno, não conseguiram prestar atenção, inclusive LB. Os procedimentos de formação de grupo e leitura do texto atenderam às nossas sugestões.

### Sonoplastia - Aula nº 3

A professora inicia a aula solicitando que os grupos se reúnam para concluir o texto e ensaiar a apresentação. A pesquisadora acompanha os ensaios, os grupos animados, riem muito e discutem sobre o que fazer para produzirem os sons. LB está em um grupo que ainda está terminando a produção, uma aluna escreve enquanto as outras vão sugerindo. LB parece muito interessada, fica atenta ao que os colegas falam e acha graça. Os componentes do grupo vão se identificando com os personagens do texto, vão fazendo os efeitos sonoros com a boca, com as mãos. A pesquisadora pergunta a LB se ela sabe reproduzir o som da chuva ela diz que não, então a pesquisadora pergunta que som ela

sabe reproduzir, ela imita um cachorro e um gato. A pesquisadora elogia, ela sorri. Após concluir a chamada a professora anda pela sala conversando com os grupos. Os alunos continuam distribuindo papéis, inventando e treinando os sons, tudo ainda parece meio desorganizado nos grupos.

P1 continua centrada no planejamento. Consideramos que, em relação às aulas observadas em 2009 e no início de 2010, a professora vem apresentando uma postura mais adequada, observamos também que ela sai mais de sua mesa e que, a exemplo de nosso procedimento, ela tem-se movimentado mais na sala dando atenção às produções dos alunos.

Na aula seguinte, os alunos continuam ensaiando para a apresentação do texto, LB perde o ensaio por ausência. A falta representa um problema a LB, conforme observaremos a seguir.

#### Sonoplastia - Aula nº 4

Inicia-se a aula, os alunos estão eufóricos e a professora pede que façam silêncio. LB está na sala, permanece em silêncio, não interagindo com as colegas do grupo. A professora diz que chamará os grupos aleatoriamente para as apresentações. Os alunos seguem as orientações da professora. Fazem silêncio, abaixam a cabeça conforme solicitado. Durante as apresentações riem das histórias criadas e dos sons que o grupo produz. Ao final de cada apresentação recebem os aplausos dos colegas e em seguida a professora dá o feedback, falando sobre os pontos positivos e negativos e o que mais poderiam ter feito. Ao chegar a vez do grupo em que estava LB, percebe-se que a aluna não acompanha o grupo, a pesquisadora que está próxima a aluna pergunta se ela não vai participar. A aluna diz que foi cortada do grupo porque faltou no dia do ensaio. A pesquisadora comunica a professora que ainda não havia percebido a ausência da aluna no grupo. A professora indaga ao grupo sobre o motivo de LB não está com elas. Uma das alunas explica que a aluna não estava preparada, não tinha ensaiado. A professora pede para o grupo rever a situação e apresentarem na próxima aula. O grupo aceita. A pesquisadora se aproxima do grupo que já está retornando aos seus lugares e incentiva-os a acolher novamente a aluna LB. O grupo diz que vai incluí-la novamente e que vão ensaiar durante o recreio para que ela possa participar. A professora pede a outro grupo que ainda não se apresentou, para que deixem para a próxima aula também. Ela explica que já terá outro grupo e o tempo que resta é muito pequeno, o grupo aceita.

A princípio, a P1 não havia percebido a situação em que se encontrava LB. Porém, ao ser informada, toma uma atitude muito positiva: busca conhecer o problema com o grupo e com LB sobre o motivo que a levou a faltar na aula anterior. A professora pede ao grupo que reveja a situação. Este é um momento importante. A professora delega ao grupo autonomia para acolher LB e deixar a apresentação para outra aula, juntamente com outro grupo. O fato dos grupos deixarem a apresentação para a aula seguinte demonstra o esforço conjunto

para favorecer a participação de LB, o qual ilustramos com a descrição da aula a seguir apresentada.

#### Sonoplastia - Aula nº 5

A professora inicia a aula solicitando silêncio, explica que seguirão o mesmo procedimento para a finalização das apresentações. LB encontra-se alegre, seu grupo é o primeiro a ser chamado. O grupo vai até a frente e inicia a apresentação. LB fica responsável em fazer o barulho do relógio (tic, tac; tic tac.) no momento que falam sobre o tempo que está passando. Reproduz barulho de passos andando. A cada momento que antecede o som a ser reproduzido por LB, uma colega dá um toque na aluna indicando que será sua vez. No final da apresentação LB lê a frase anotada em uma tira de papel: "Já cansei desta história, agora chega!" Durante a leitura a aluna faz uma pausa ( aparentemente estava nervosa), recebe ajuda de uma colega, a mesma que lhe dava os toques na hora de produzir o som. LB conclui a leitura que encerrava a apresentação. O grupo é aplaudido. LB encontra-se sorridente. A professora adota a mesma postura do dia anterior, conversa com o grupo apontando as falhas e os acertos. O outro grupo se apresenta. P1 faz suas considerações e em seguida faz a chamada, elogia os grupos de um modo geral, fala sobre o compromisso que tiveram com a tarefa, com as notas, etc. Pede aos alunos que tragam tesoura e papel colorido para a próxima aula que iniciaram um novo conteúdo.

Percebemos alguns conflitos vivenciados pelo grupo em que se encontrava LB. Houve momentos de tensão quando o grupo optou por cortar LB, tendo em vista a falta de ensaio da aluna. Em seguida tiveram de lidar com a situação reintegrando-a ao grupo. Brandão (1996, 121) refere que "A sala de aula organiza sua vida a partir de uma complexa trama de relações de alianças e conflitos, de imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão de acordos."

Destacamos que, no caso em questão, a mediação da professora foi fundamental. Ela levou o grupo a solucionar a situação de conflito, o que se demonstrou eficaz, uma vez que o grupo realiza com sucesso a tarefa, Mello (2002, p. 211) afirma: "A mediação é efetiva e adequada à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança quando o professor consegue equilibrar o tipo, a quantidade, a qualidade e o momento das interferências". Outro aspecto importante foi a postura colaborativa de uma das integrantes do grupo, que forneceu pistas e apoio necessários para que LB pudesse enfrentar o aparente nervosismo por causa da leitura que encerrava a apresentação.

O planejamento possibilitou romper com as aulas tradicionais e o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas em que os alunos puderam manifestar suas aprendizagens de forma criativa, refletindo e decidindo sobre o que

e como fazer. Wechsler (2002, p. 203) analisa que “O planejamentos de aulas diferentes das tradicionais é eficaz não só para alunos com necessidades especiais, mas para todos os outros.” Isto foi constatado nesta sala, todos os alunos, inclusive LB, demonstraram ter aprendido o conteúdo trabalhado.

Consideramos que o planejamento foi desenvolvido na íntegra e o objetivo alcançado, pôde-se perceber a evolução da postura da professora que, aos poucos, se modifica atendendo as necessidades de LB.

A seguir apresentaremos um planejamento de P2 e as respectivas aulas.

### Planejamento da P2

Disciplina: **Língua Portuguesa – 5ª A**

Participante: **P2 dia 09/03/2009** - Período: 2 semana (+-)

**Conteúdo:** Textos poéticos

**Objetivos a serem atingidos:** Que os alunos reconheçam as características e estrutura do texto poético.

**Planejamento das atividades observando as adequações necessárias, contendo as estratégias de ensino:**

Leitura de textos poéticos; Exploração oral e interpretação através de escrita; atividades com rimas; trovas ou quadras.

**Adequações sugeridas:** Leitura do texto em voz alta para que LF possa compreender melhor o conteúdo dos textos; Exemplos significativos e diversificados aproveitando palavras do cotidiano; Atividades com áudio; Uso de dicionário; Atividade em grupos.

**Avaliação:** 1) Trabalho de pesquisa sobre Cecília Meirelles, biografia da poetiza e poemas da mesma com ilustrações; 2) Trabalho de compreensão de texto poético no que se refere à estrutura e característica; 3) Produção escrita de um poema observando a estrutura e características; 4) Avaliação trimestral envolvendo questões deste conteúdo;

**Definição de papéis do professor e da pesquisadora na realização do Plano (Acordo):**

A Professora será responsável pela aula de um modo geral, a pesquisadora atuará conjuntamente com a professora da sala, ajudando-a no que for necessário, enriquecendo com exemplos que facilite a compreensão dos alunos caso seja necessário. Atendimento mais individualizado a LF e aos alunos que apresentarem mais dificuldades.

A P2 manifestou dificuldade em elaborar o planejamento, e dizendo que iria trabalhar texto poético, apresentou um texto poético impresso e algumas atividades que havia elaborado para serem realizadas. Notamos que, pela primeira vez, ela se desvincula do livro didático. Registramos o planejamento que é elaborado conjuntamente a partir das atividades apresentadas pela professora. Percebemos que a P2 preocupou-se com este momento, diferentemente de como procedeu no planejamento anterior, em que contemplou apenas atividades do livro didático.

## Textos Poéticos – aula nº 1

A professora cumprimenta os alunos de um modo geral, fala que vão estudar poema, explica o que é poema. LF joga “bafo” com alguns alunos, outros brincam, ignoram a professora que continua explicando. A professora conversa com os alunos sobre o comportamento solicita que se comportem que façam silêncio para compreenderem a explicação. Há um silêncio temporário, ela aproveita e solicita que abaixem a cabeça e fechem os olhos, pede que imaginem um jardim florido, muito bonito, com vários tipos de flores, pede que imaginem este lugar e depois de visualizarem pede que acrescentem alguma coisa neste jardim. Em seguida P2 solicita que desenhem o jardim visualizado na imaginação com o que acrescentaram nele. Alguns alunos demoram muito para iniciar a atividade, outros não atendem a professora, é o caso de LF, que também não faz o desenho, anda pela sala em alguns momentos, debocha dos desenhos dos colegas. A pesquisadora fala com ele, pede que faça a atividade, ele parece não ouvir. Muitos alunos circulam pela sala, mostram seus desenhos para os colegas, emprestam lápis de cor e chamam a pesquisadora muitas vezes para mostrar o desenho. A professora pede que escrevam um texto sobre o desenho. P2 continua sentada no final da sala anotando em seu livro de chamada.

A P2 introduz o novo conteúdo com as devidas explicações, como o previsto no planejamento. Na sequência passa para uma atividade que não estava prevista. Na saída perguntamos sobre a razão da mudança de procedimento, e ela diz que foi uma maneira de motivar os alunos, já que não prestavam atenção na explicação.

## Texto poético – aula nº 2

A professora inicia a aula passando no quadro informações sobre trovas, texto poético com rimas e escreve alguns exemplos. Em seguida explica como fazer uma trova e pede que vejam o texto que fizeram na aula anterior e que o tome por base para escrever duas trovas. LF permanece no fundo da sala, às vezes sai do seu lugar, conversa e brinca com os colegas. A pesquisadora anda pela sala ajudando os alunos que a chamam sem parar. Eles estão com dificuldade, não sabem como iniciar a tarefa. É necessária nova orientação, porém, muitos alunos não fizeram o texto da aula anterior, sobre um jardim imaginado e desenhado por eles. LF não fez o desenho e nem o texto, a pesquisadora pede que faça o texto, ele responde que não quer fazer nenhum texto sobre jardim e em seguida faz brincadeira com o nome de uma colega da sala e o jardim, usando rimas. A professora começa a chamar os alunos um a um para que levem o caderno que ela irá ver o texto da aula anterior. Alguns alunos que não fizeram o texto começam a fazer, chamam a pesquisadora que se desdobra em atendê-los orientando-os na escrita das trovas e dos textos. Os alunos querem escrever o texto, mas não sabem o que escrever. A pesquisadora fala para a professora sobre a dificuldade dos alunos e ela responde que quem aprendeu a escrever até a 4ª série sabe escrever, mas quem não aprendeu, não consegue. A professora pede que façam em casa um trabalho individual sobre a bibliografia de Cecília Meireles e 5 poemas ilustrados com desenhos. Explica que devem escrever dados sobre a vida da poetiza, que podem pesquisar em livros e na *internet*.

A professora aproveitou o texto que solicitou na aula anterior sobre o desenho para trabalhar trovas. Desse modo, a atividade que parecia desconexa



ganhou sentido. Percebemos a necessidade de planejar melhor as atividades considerando o tempo de cada aula. Consideramos que a P2 poderia oferecer mais tempo e apoio para a realização de cada tarefa e só avançar quando a maioria dos alunos tivesse concluído a atividade solicitada. Apesar de não se interessar em realizar as tarefas, LF demonstrou algum entendimento do conteúdo trabalhado pela professora, fez brincadeiras fazendo rima com o nome de uma aluna. Imaginamos que P2 poderia ter solicitado que fizessem o trabalho de Cecília Meireles em grupo, cada aluno poderia pesquisar uma poesia e ilustrá-la e juntos elaborariam a biografia, uma vez que no planejamento consta esse procedimento.

#### Texto poético – aula nº 3

A professora inicia a aula solicitando o trabalho de casa, a bibliografia de Cecília Meireles e cinco poemas da poetiza, apenas um aluno fez. P2 pede que tragam na próxima aula. Em seguida passa no quadro uma série de palavras e pede que agrupem as que rimam entre si. Depois passa outro exercício que solicita que escrevam uma relação de palavras e pede que os alunos escrevam ao lado de cada uma delas, outra palavra com a mesma terminação sonora. A professora explica as atividades, dando exemplos. LF copia e faz toda a tarefa. P2 e a pesquisadora andam pela sala olhando e orientando os alunos que se dedicam à tarefa, às vezes um pede para o outro o que escreveu. A sala hoje está tranquila, alguns alunos conversam, mas mantêm-se em seus lugares.

A professora prosseguiu no planejamento e então percebemos que, nessa aula, foi apresentada atividades com menor grau de dificuldade. Todos os alunos participaram realizando o que foi proposto, inclusive LF. Os exemplos foram eficazes, os alunos demonstraram compreender a atividade e realizaram tranquilamente.

#### Texto poético – aula nº 4

A professora inicia a aula escrevendo a data e a saudação no quadro e em seguida passa um exercício no quadro, trata-se de um texto poético com palavras grifadas. Que os alunos deverão copiar e depois transcrever o texto substituindo as palavras grifadas por outras palavras de forma que o texto tenha sentido. A professora explica como devem fazer, fala que poderão utilizar o dicionário dá exemplos e pede para que façam a tarefa em silêncio. Ela pega seu livro de chamada e senta-se no final da sala. Os alunos iniciam a cópia, alguns alunos entendem e passam a realizar a tarefa assim que terminam a cópia, outros solicitam auxílio à pesquisadora que anda pela sala. Os alunos demoram muito, tem dificuldade em utilizar o dicionário. Alguns dicionários não contêm as palavras pesquisadas, o que gera um movimento na sala na tentativa de trocar de dicionário com os colegas. A pesquisadora sugere a P2 que trabalhem em duplas, P2 diz que ficarão na conversa e um copiando a tarefa do outro. A professora faz a chamada. LF faltou à aula.

A professora permaneceu observando o planejamento, e nessa aula trabalhou com o dicionário, como havia previsto.

Considerando a falta de domínio quanto ao uso do dicionário e os diferentes dicionários distribuídos entre os alunos, pensamos que o trabalho em duplas teria sido mais adequado. No entanto, a P2 não foi favorável à formação de duplas; para ela, este procedimento poderia impedir a aprendizagem, uma vez que geraria conversas e cópias.

#### Texto poético – aula nº 5

A professora inicia a aula recolhendo os trabalhos sobre Cecília Meireles, alguns alunos não haviam terminado. LF não fez tal trabalho, a pesquisadora inicia a orientação individual para que ele possa fazer, oferece um livro sobre a autora e suas poesias, ele diz que não se interessa por esta mulher (Cecília Meireles) diz que não irá fazer. A pesquisadora passa ajudar uma aluna que se senta próxima à LF, ela não sabia o que desenhar. A pesquisadora ajuda a aluna dando pistas, LF fica olhando e ouvindo a conversa entre a aluna e a pesquisadora, às vezes dava palpites na conversa, parecia entender, no entanto continuava dizendo que não gosta “desta mulher”. A pesquisadora pergunta porque não gosta dela, LF responde “porque não”. P2 é informada pela pesquisadora que LF não quer fazer a tarefa, ela responde que é assim mesmo. Em seguida P2 entrega uma folha de exercícios contendo o poema (Quando eles souberem - Maria Dinorah), algumas questões de interpretação, outras referentes a estrutura do texto poético (estrofes, versos, rimas) e a construção de um texto poético com o mesmo tema. A professora permite que pesquisem no caderno. LF demora para iniciar a atividade, a pesquisadora interfere, fala a LF que agora é de outra mulher e que esta se preocupa com os problemas das crianças, segue explicando que é importante fazer todas as atividades, principalmente os trabalhos que valem notas, explica que ele pode recuperar as notas neste bimestre. LF inicia a atividade, pouco depois, verifica que errou uma questão, mas como fez a caneta, pede outra folha para a professora e amassa a que estava fazendo e joga fora. Na nova folha usa lápis, pesquisa em seu caderno, às vezes pergunta a pesquisadora como é para fazer, a pesquisadora orienta. A professora recolhe a folha e pede que iniciem em casa o texto poético em uma folha qualquer, pois passarão a limpo na folha da avaliação na aula seguinte. Bate o sinal.

A P2 continuou seguindo o planejamento; sua atenção não se dirigiu a alunos específicos, mas sim à turma como um todo. Notamos que LF ficou sob nossa responsabilidade, a P2 já estava acostumada com o comportamento do aluno que às vezes se negava a realizar algumas tarefas. Percebemos que, apesar de LF não realizar parte da tarefa, ele ficou atento e participou dando sugestão à colega que recebe nossa orientação. LF alegou não gostar de “Cecília Meireles”, tentando com isso justificar a recusa de fazer a tarefa. Ao ser informado que, na atividade seguinte, o texto seria de outra autora que se preocupava com os problemas das crianças, LF mudou de postura realizando as atividades propostas. Pensamos que a relação entre o conteúdo e a realidade pode ter motivado LF.

### Texto poético – aula nº 6

A professora solicita silêncio, fala que irá entregar o trabalho para transcreverem a poesia (texto que deveriam ter feito em casa). LF está em seu lugar, conversa com os colegas. Muitos alunos não fizeram o texto. P2 e pesquisadora se movimentam pela sala ajudando-os. LF também não fez o texto. A pesquisadora se aproxima e tenta orientar LF, oferecendo-lhe pistas, fala sobre o tema (crianças abandonadas) ele ouve e retruca, diz que é problema dele, que não é pai delas. A pesquisadora vendo que muitos alunos estão com dificuldade em fazer as rimas no poema sugere a professora que coletivamente faça uma tempestade de ideias, colocando no quadro palavras que possam remeter aos contrastes sociais e necessidades das crianças, listando palavras com rimas. A professora ouve, pensa e diz que hoje não dará tempo para isso. A pesquisadora comenta que tem notado o interesse dos alunos em escrever o texto, mas que estão com muita dificuldade. A professora comenta que é assim mesmo, que os alunos que vieram da 4ª série sem saber, não conseguem fazer texto. Alega ser um problema que vem se arrastando. A pesquisadora fala que se tiverem mais oportunidades de exercitar a construção da escrita, eles poderão aprender. A professora ouve a pesquisadora e silencia. A turma continua chamando a pesquisadora para auxiliá-los. P2 lembra que deverão concluir o texto, ela também anda pela sala olhando as produções e ajudando os alunos. Bate o sinal, os alunos entregam a folha de exercícios sem terminar o texto e saem.

Nesta aula, a P2 deu continuidade à aula anterior, conclusão das atividades da folha impressa. LF novamente eximi-se de fazer a tarefa, disse que não faria o texto, que o problema das crianças retratado no texto não era dele. O texto foi a última atividade e os alunos demonstraram muita dificuldade na sua realização. A pesquisadora sugeriu um procedimento que poderia ajudar a turma, mas não foi acolhido pela P2, que alegou à falta de tempo.

Percebemos que a P2 está incomodada por precisar continuar com tarefa por mais tempo, talvez mais uma aula, o que poderia facilitar a aprendizagem. Ela alega que o problema por não saberem escrever está nas séries anteriores e vem se arrastando. Já havíamos entrado nesse assunto em uma das aulas anteriores. A postura da P2 continua a mesma; pareceu-nos conformada com a situação e atribui a dificuldade na realização da tarefa ao próprio aluno. Com seu comentário ela descarta ser a responsável pelo problema, atribuindo a responsabilidades às séries anteriores. Embora não tenha acolhido a nossa sugestão, P2, contudo, passa a ajudar os alunos, anda pela sala, atende os alunos como fazemos. Com essa aula encerra-se o planejamento sobre texto poético.

Percebemos que a professora teve dificuldade em promover trabalhos em grupo ou em duplas, o que para nós seria adequado. Neste sentido Ferreira (2003) comenta sobre a necessidade de rompermos com o ensino de massa, já que os sujeitos que compõem o ambiente da sala de aula é plural. Ferreira (2003, p. 141) lembra da “necessidade de se criar uma riqueza de espaços

compartilhados para se ampliar as relações através de projetos de grupos ou de situações de ensino cooperativo [.]”.

Analisando o planejamento da P2 e as aulas dadas de acordo com ele notamos que a P2 observou o tempo previsto, duas semanas, porém não contemplou as aulas usando vídeos, deixou de oportunizar trabalhos em grupo, não valorizou os textos na sala de aula diante dos alunos mediante a leitura dos mesmos. Por outro lado, gostou do planejamento, tanto que aplicou em outras turmas com as quais trabalha. A P2 considerou que o trabalho foi positivo, o que a motivou a selecionar alguns textos poéticos produzidos nas turmas em que atua e montou um livro de poesias.

Consideramos que a falta de sistematização e de registro foi uma dificuldade evidente das participantes, conforme podemos observar no relato abaixo:

*[.] e quando me lembrava que ia planejar junto comigo, isso foi o fim, eu não estava acostumada a planejar, pôr no papel. Mas eu sempre sabia o que ia fazer, qual conteúdo ia trabalhar, mas isso de pôr no papel eu não fazia. [.] os professores precisariam receber informações sobre o assunto. Não só informações, mas um estudo mesmo, onde todos pudessem trocar ideias, planejar o que fazer para o aluno aprender mesmo, participar da aula. Essa é uma grande dificuldade que os professores sentem, eu digo por mim, essa era minha dificuldade, ver que (L) não aprendia, não participava e eu não sabia como fazer para ela participar. (P1)*

*[.] às vezes era difícil ficar com você nas horas atividades que queria fazer planejamento, mas é como eu te expliquei, eu sigo o livro e na hora atividade eu tenho que dar conta de todas as turmas que atendo, são muitos livros de chamadas, tenho muitas provas para montar para todas as turmas, corrigir trabalhos, corrigir provas, passar notas. A gente tem que dar conta de tanta coisa. Então ficava muito complicado [.] (P2)*

Percebemos que a P2 alega, como justificativa por não privilegiar os momentos de planejamento, a falta de tempo para dar conta de tantos serviços que devem ser realizados além da sala de aula. Em relação a P1, num primeiro momento relata que sentiu dificuldades ao ter que planejar suas aulas em conjunto, dizendo que não estava acostumada. No segundo momento, avaliando como foi o trabalho, diz que todos os professores deveriam passar por esta experiência. O mesmo fato fora constatado por Ibiapina (2008, p. 46), para quem, “O trabalho conjunto e colaborativo oferece condições de troca, de intercâmbio e de introdução de uma

cultura movida por objetivos comuns de transformar o cotidiano.” A transformação que a pesquisa colaborativa oportuniza, segundo a autora, decorre das reflexões e reelaborações geradas na relação entre as partes por meio de vivência e aportes teóricos. Com o objetivo de favorecer a reflexão das participantes sobre suas aulas, organizamos a segunda conversa reflexiva que será apresentada a seguir, e compõem a próxima categoria a ser analisada.

### 3.2.4 Análise da Conversa Reflexiva II

Como anteriormente explicitado, denominamos de Conversa Reflexiva II os encontros com as participantes que tiveram como objetivo refletir sobre uma das aulas dada durante a fase 2 de intervenção.

Para os encontros durante a Conversa Reflexiva II, selecionamos aulas em que predominariam aspectos mais positivos, de modo que fosse possível apontar os acertos. Primeiramente, apresentaremos a aula selecionada de cada uma das participantes e as reflexões geradas neste momento, em seguida uma análise geral sobre esses encontros.

#### Aula de P1

Inicia-se a aula, os alunos estão eufóricos e a professora pede que façam silêncio. LB está na sala, permanece em silêncio, não interagindo com as colegas do grupo. A professora diz que chamará os grupos aleatoriamente para as apresentações. Os alunos seguem as orientações da professora. Fazem silêncio, abaixam a cabeça conforme solicitado. Durante as apresentações riem das histórias criadas e dos sons que o grupo produz. Ao final de cada apresentação recebem os aplausos dos colegas e em seguida a professora dá o feedback, falando sobre os pontos positivos e negativos e o que mais poderiam ter feito. Ao chegar a vez do grupo em que estava LB, percebe-se que a aluna não acompanha o grupo, a pesquisadora que está próxima a aluna pergunta se ela não vai participar. A aluna diz que foi cortada do grupo porque faltou no dia do ensaio. A pesquisadora comunica a professora que ainda não havia percebido a ausência da aluna no grupo. A professora indaga o grupo sobre o motivo de LB não está com elas. Uma das alunas explica que a aluna não estava preparada, não tinha ensaiado. A professora pede para o grupo rever a situação e apresentarem na próxima aula. O grupo aceita. A pesquisadora se aproxima do grupo que já está retornando aos seus lugares e incentiva-os a acolher novamente a aluna LB. O grupo diz que vai incluí-la novamente e que vão ensaiar durante o recreio para que ela possa participar. A professora pede a outro grupo que ainda não se apresentou, para que deixem para a próxima aula também. Ela explica que já terá outro grupo e o tempo que resta é muito pequeno, o grupo aceita.

#### Reflexão – aula de P1

P.: Gostei muito desta aula. Os alunos estavam muito interessados em apresentar-se e ouvir a apresentação dos colegas. Entenderam bem o procedimento que deveriam ter durante as apresentações. Gostei muito da forma em que pontuou os pontos positivos e negativos após

cada apresentação, o que favoreceu outros grupos a ficarem mais atentos aos pontos levantados. O fato do grupo de LB ficar mais para o final também foi muito bom, forneceu mais segurança, ver outros grupos apresentarem dá aos alunos que ainda irão se apresentar, se ver no lugar dos colegas, rever alguma coisa na sua apresentação. Outro ponto positivo foi sua postura diante da notícia que LB estava fora do grupo. Considero que foi adequada sua postura, possibilitou que os colegas revissem o caso e oportunizassem a LB participar da apresentação. Outro aspecto positivo que culminou nesta aula, mas já estava sendo realizado nas anteriores foi o trabalho em grupo, a liberdade para criarem e escreverem o texto que iriam apresentar, a escolha dos papéis, os ensaios na própria aula, onde você pode intervir. Nesta aula observamos um trabalho colaborativo. Você quer comentar?

P1: Acho que se tivéssemos uma sala aqui na escola só para aulas de “artes”, é um sonho meu, a diretora sabe disso e já disse que isso precisa entrar na cabeça dela, que quando isso acontecer, então teremos esta sala. Acho que a sala de aula que temos hoje é inadequada para o tipo de aula que gostaria de dar. Penso que poderíamos ter varais na sala para expor os trabalhos, assim os alunos poderiam ver os trabalhos de outras turmas, poderiam pensar sobre seu trabalho vendo o trabalho dos colegas. Outra coisa é o tempo, temos que chegar todo dia na sala e fazer os grupos, buscar materiais, depois deixar a sala em ordem para outra aula, perdemos muito tempo.

A professora realizou um bom trabalho, porém se projeta a outro espaço e a outras condições de trabalho. Esta situação nos remete a Portilho e Hoça (2008) que analisam os procedimentos utilizados pelos educadores em escolas organizadas em ciclos, com relação à integração tempo/espaço e aprendizagem no cotidiano da sala de aula na cidade de Curitiba, PR. A autora analisa que:

A questão da utilização dos espaços nas escolas merece um planejamento com melhor definição, pois muitos são organizados para cumprir determinadas funções e assim permanecem, mesmo que as necessidades de alunos e professores sejam outras. (PORTILHO; HOÇA 2008, p. 9).

A P1 refere-se ao tempo como outro obstáculo para a organização de seu trabalho, quando menciona a organização das carteiras em grupos e depois a reorganização das filas para que a sala possa ficar em “ordem”. Cada aula tem duração máxima de 50 minutos. Este tempo não favorece a realização de trabalhos em grupo nas circunstâncias apresentadas pela professora.

A disciplina de artes ministrada pela P1 requer um espaço adequado aos conteúdos desenvolvidos. Palhares e Marins (2002) sugerem atividades coletivas e artísticas que envolvam canções, brinquedos, histórias, jogos e danças,

visto que tais atividades favorecem o amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança.

O trabalho em grupo foi um aspecto importante. Percebemos que, de um modo geral os alunos tiveram uma boa participação, e foram criativos, além de cultivarem o respeito mútuo. O trabalho possibilitou aos alunos vivenciarem a construção dos conhecimentos de um modo colaborativo, tendo cada integrante a responsabilidade pelo desempenho do grupo, e valorizando todas as produções possíveis diante dos desafios apresentados. Essa prática é reiterada por Mustacchi e Salmona (2007, p.15), ao afirmarem: “As proximidades físicas, juntamente com as interações socioeducativas, promovem uma consciência e um respeito entre a diversidade dos comprometimentos, expressos por vários modelos de deficiência, que devem encorajar as amizades, sem forçá-los”.

A seguir apresentaremos uma das aulas da P2 seguida da reflexão desencadeada, naquele momento, e em seguida faremos nossa análise.

#### Aula de P2

P2 inicia a aula perguntando aos alunos qual é a diferença entre a linguagem culta e linguagem coloquial. Não há resposta. Ela cita exemplos dos dois casos e explica a diferença, em seguida solicita aos alunos que abram o livro na página 40. P2 lê um texto escrito na linguagem culta, discute com os alunos. LF brinca muito, faz piadas como texto. P2 solicita que passem o texto para a linguagem coloquial (oralmente). Depois os alunos escrevem no caderno um diálogo utilizando a linguagem coloquial. LF escreve alguma coisa, mas logo arranca a folha. A pesquisadora pergunta a ele porque fez isso, LF responde que estava errado. A pesquisadora incentiva-o a fazer novamente e se dispõe a ajudá-lo, então ele pega sua caneta colorida que usa para escrever, a Pesquisadora sugere que faça a lápis, assim se houver erros poderá corrigir, LF não aceita a sugestão, diz que vai fazer certo. Inicia sua produção com o livro em pé, como um anteparo, escondendo o que escreve. A pesquisadora pergunta sobre o que está escrevendo, e ele responde que foi ao bar comprar cerveja e pinga, fala rindo, debochando do próprio texto. A pesquisadora comenta que é proibida a venda de bebidas alcoólicas a menor de 18 anos. LF ri e diz que compra. A pesquisadora pede para ver o texto, ele fala que tem erros, ela responde que poderá ajudá-lo a corrigir. LF mostra o texto e a pesquisadora diz que deu para entender, e que tem muitas palavras certas e algumas quase certas, ele pergunta quais estão quase certas. A pesquisadora aponta as palavras que contém alguns erros, (trocas de letras) e analisa com ele, mas como estava escrito a caneta não deu para corrigir, porém ficou indicado a lápis a letra que deveria ter usado. LF arranca a folha dizendo: \_ Vou fazer certo agora. Ele passa a limpo o texto corrigindo as palavras. Desta vez escreve seu texto a lápis. A pesquisadora o elogia por optar em escrever a lápis, explica-lhe sobre a vantagem de se escrever a lápis. P2 chama alguns alunos a frente para ler o diálogo. LF não quis ler seu texto, mas ficou desafiando os colegas para esta tarefa. P2 pede aos alunos que acompanhe na leitura de uma história em quadrinhos da página 43. Finalizando a leitura a professora pergunta o que acharam sobre a fala das personagens e qual delas usa uma linguagem mais parecida com a deles. Os alunos respondem coletivamente a mesma coisa, (Tina, que usa linguagem coloquial). P2 solicita que copiem no caderno as questões de interpretação da página 44 e respondam. LB

pergunta a pesquisadora o que é para fazer, ele explica, ele protesta, acha que é muita coisa. P2 pede que terminem esta atividade em casa. LF fica aliviado. Fecha livro e caderno, sai do seu lugar.

### Reflexão aula da P2

P1: Este conteúdo é importante porque os alunos usam as duas linguagens, a mais comum é a linguagem coloquial é claro, mas não sabem o que é uma ou outra, não dominam estes conceitos, inclusive LF. Eu fiquei satisfeita com essa aula. Os alunos participaram mesmo LF usou bem a linguagem coloquial quando escreveu que iria comprar cerveja e pinga.

P: Em relação à LF, você percebeu que ele inicialmente não queria mostrar seu texto, diz que tem erros, isso pode denotar sua insegurança, ele mesmo foca no erro, acha que deve escondê-los. Quando digo que posso ajudá-lo, ele acaba mostrando. Outra coisa que fica claro é que ele é caprichoso, usa canetas coloridas, arranca a folha e passa a limpo, não quer ter erros no caderno. Quando eu digo que tem coisas certas, ele se anima, vê que erra, mas também acerta. Nesta aula ele ainda apresenta-se debochado. Mas agora já é mais comprometido com as tarefas você não acha?

P2: Sim, percebi que ele tem melhorado muito, não sou só eu que vejo isso, outros professores também viram sua evolução em relação ao ano passado. Apesar de suas limitações, ele tem se mostrado muito capaz, tem feito tudo que é proposto como os demais alunos. Às vezes demora um pouquinho para começar, mas começa e termina. Percebi que temos que dar atenção mais de perto que ele faz, tem que ir desafiando e incentivando. Temos que pensar em jeitos diferentes para ele entender o que é para fazer, se ele não entende, não quer fazer, acaba desistindo e não tem jeito.

P: Ele demonstrou nesta aula que precisa que sinalize seus acertos, ele dá uma pista de como ele funciona. Não é mesmo?

P2: Sim, é verdade, ele gosta de acertar. Gosta de elogios, gosta que seu caderno esteja bonito e certo. Algumas vezes tem mostrado sua tarefa, quer saber se está certo. Isso ele não fazia antes. Tem que aproveitar, ele nem sempre é assim. A gente também tem aprendido a lidar melhor com ele. Não é fácil, mas a gente vai aprendendo e ele também.

P: Ele tem personalidade forte, no primeiro momento, não aceita a sugestão de fazer a lápis. Só depois de comprovar, que ao escrever a caneta não poderá apagar os erros, passa usar o lápis. Agora que anda mais seguro na escrita não está escrevendo mais a lápis. Percebeu isso?

P2: Mas é isso mesmo, ele tem mesmo a personalidade forte, um exemplo disso é que não gosta de pedir nada emprestado, prefere não fazer se tiver que emprestar material. Quando diz que não vai fazer uma tarefa não adianta insistir. Não percebi que estava respondendo a caneta, mas deve ser isso mesmo, ele está mais seguro de si.

A P2 percebe o resultado da atenção dedicada a LF, a princípio acha difícil, mas se coloca como alguém que está aprendendo a atuar neste contexto. Entende que o atendimento dispensado mais diretamente ao aluno poderá ajudá-lo a manter-se envolvido na tarefa, reconhece que deve estar atenta a sua produção, acompanhando-o mais de perto. Padilha (2004, p. 77) adverte: “À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos



tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.” Desse modo, justificam-se procedimentos diferentes para LF em relação aos utilizados para atender a turma.

Ao refletirmos sobre a prática docente, neste processo de inclusão, vemos a necessidade de ter uma nova visão sobre essa população, o que não tem sido fácil, uma vez que os professores se colocam como alguém que não sabe como fazer. Para Pires, “O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer.” (PIRES, 2006, p. 44-45).

Ao compararmos os dois momentos da conversa reflexiva, percebemos que os alunos LF e LB tiveram um bom desempenho, conseguiram realizar as atividades propostas com algum apoio e muitas vezes de forma independente. Na Obras Escogidas V de Vygotski (1977) apresenta um capítulo que aborda a relação entre o defeito e a compensação, tratando-a como teoria da supercompensação, que serve de base psicológica para a teoria e a prática da educação de crianças com deficiências. Apresenta a tese central da defectologia cujo teor é: “Todo o defeito cria um estímulo para elaborar uma compensação. [...] junto com as deficiências, estão dadas as forças, as tendências, as aspirações a superá-lo ou nivelá-lo” (VYGOTSKI, 1997, p.14-15).

Diante dessa perspectiva, novas possibilidades se abrem ao professor quando este entende que a deficiência não é só uma carência, uma debilidade, mas é também uma potência, uma grande força e atitude, o que em certo sentido é positivo. Diante disso, pensamos ser crucial que os professores tenham a habilidade de perceber as compensações possíveis, visto que é necessário considerar a capacidade de oferecer os recursos para que uma nova aprendizagem seja possível. Para isso o olhar atento do professor, e as intervenções pontuais podem produzir um bom resultado. Consideramos que esta fase denominada Conversa Reflexiva II contribuiu para a mudança de postura das participantes o que tem favorecido a aprendizagem de LF e LB

Outro procedimento desenvolvido com o intuito de preparar as participantes para promover a inclusão dos alunos com DI consistiu de estudos sobre temas teóricos referentes ao tema em foco, o qual denominamos de ciclos de estudos. A seguir apresentaremos a categoria composta pelas análises desses ciclos.

### 3.2.5 Análises do Ciclo de Estudos

Os estudos de textos foram denominados de ciclo de estudos, como fora denominado por Aguiar e Ferreira (2007). No primeiro ciclo refletimos sobre a definição de deficiência intelectual, apoiados em Glat (2007) e em Milanez (2008); no segundo ciclo estudamos sobre a pesquisa/ensino colaborativo, utilizamos alguns recortes de trabalhos dos autores: Bruno (2007), Capellini (2004), Capellini e Mendes (2010), Ibiapina (2008), Mendes (2008), Moor (2010) e Souza (2009); no terceiro ciclo de estudos centramos-nos nas estratégias metodológicas de ensino para alunos com NEE, embasando-nos em: Coll (2004), Góes (2007), Palhares e Marins (2002), Martins, et al. (2006), Mustacchi e Salmona (2007), Rosa e Souza (2002) e em Brasil (1996); finalmente, no quarto ciclo de estudos nos dedicamos à avaliação, utilizando um fragmento do texto do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT(2008). Esses ciclos ocorreram durante o semestre, nos períodos de hora atividade que as professoras aceitaram parar suas atividades extraclasse para dialogar conosco.

As análises dos Ciclos de Estudos Reflexivos foram embasadas em Aguiar e Ferreira (2007). Estas autoras dizem que a implantação dos Ciclos de Estudos Reflexivos exige em algumas etapas, a primeira referente à sondagem das necessidades formativas e dos conceitos que se pretende aprofundar, considerando-se os conhecimentos prévios; a segunda referente à apropriação de novos pressupostos teóricos conceituais; e por último, a reelaboração dos conceitos e de significados.

Outro fator importante destacado por Aguiar e Ferreira (2007), é à criação de espaços para a elaboração de conhecimento, formação e desenvolvimento de conceitos. A elaboração de conhecimento só se torna possível na interação com o outro, pois esta cria as condições para reorganizar os conhecimentos já consolidados em um nível mais elaborado.

A seguir, apresentaremos alguns recortes das discussões realizadas sobre os textos apresentados nos quatro encontros, seguidos de nossas análises.

No Ciclo de Estudos I abordamos o tema Deficiência Intelectual, (apêndice F). Com objetivo o de sondarmos os conhecimentos prévios de cada

participante, perguntamos o que entendiam por deficiência intelectual. Tivemos as seguintes respostas:

*Eu acredito que sejam crianças ou pessoas que tenham dificuldade de aprendizagem. Que não consegue uma concentração ficando alheio daquilo que acontece, eu acredito que seja uma dificuldade que tenha uma causa genética. (P1)*

*É quando uma pessoa tem dificuldade de aprender, de ter entendimento para alguma coisa em relação à outra pessoa. Eu acho que seria mais um atraso. Esta pessoa até consegue aprender mais é bem mais lenta que as outras. Entendo que seja mais ou menos isso. (P2)*

Para as duas participantes, a deficiência está ligada à dificuldade na aprendizagem, o que nos indica que elas tinham noção de uma das características mais evidentes no aluno com DI.

Após a leitura do texto, perguntamos como conceituariam deficiência intelectual. A P1 retoma a leitura de um dos parágrafos do texto, conforme segue abaixo:

#### Recorte 1 -- Apêndice F

Para Milanez (2008) compreender a deficiência intelectual inclui perceber que a deficiência refere-se a um estado particular de funcionamento, que inicia-se na infância apresentando muitas dimensões. Os modelos de funcionamento referem-se aos contextos ambientais no qual o indivíduo interage requerendo aproximação multidimensional, que reflete as suas interações com o meio e o resultado destas em relação à independência, relacionamentos, participação e contribuição na sociedade e cuidados pessoais.

*Antes eu tinha uma visão mais médica. Agora consigo ver que além de intelectual ou mental que para mim é orgânico ou genético, também pode social, que prejudica sua adaptação, seu comportamento, mas precisa ser avaliado em várias áreas prá ter um diagnóstico certo. Independente do problema, ele pode ser diferente dependendo do ambiente que ele frequenta. (P1)*

A P2 referência às considerações de Glat (2007), conforme segue:

#### Recorte 2 – Apêndice F

Glat (2007) destaca que mesmo diante da grande variação individual entre os sujeitos com DI, eles apresentam ritmo de aprendizagem mais lento que os demais colegas da mesma idade, necessitam de mais tempo para a realização das tarefas. Apresentam limitação na capacidade de abstração, generalização, memorização e formação de conceitos. Sendo assim, devem-se evitar duas ordens simultâneas, ou uma ordem complexa. Demonstram dificuldades em processar rapidamente muitas informações; podem apresentar dificuldades

adaptativas a situações novas, apresentar dificuldades em expressar emoções, além de atrasos no desenvolvimento psicomotor, percepção sensorial, linguagem e comunicação. Comumente apresentam imaturidade social comparada a um colega da mesma idade. Diante de todas as dificuldades, mesmo nos casos mais graves, não representam limitações ou patamares intransponíveis, já que essas aptidões podem ser desenvolvidas com a exposição ao ambiente escolar.

A P2 comenta:

*Continuo achando aquilo que eu disse. Não é uma incapacidade total de aprender as coisas, mas seria mais lento que os demais. Ele vai ter a deficiência ou um problema comprovado depois de avaliados vários aspectos, não só o intelectual. Então é como nós vemos, não devemos dar duas ordens simultâneas, ele pode não compreender. (P2)*

Após a leitura e reflexão, as participantes demonstram terem ampliado os conhecimentos, ambas fazem referência à avaliação e ao diagnóstico dizendo que este deve tomar por base outros aspectos, além do intelectual. A P2 menciona um procedimento que se deve evitar em alguns casos, como: “dar mais de duas ordens ao mesmo tempo”.

Outro aspecto que destacaram foi o diagnóstico. As participantes percebem a amplitude e importância da avaliação, uma vez que ela vai além do diagnóstico, tendo também a função de orientar. As participantes apontam o parágrafo apresentado no recorte abaixo:

### Recorte 3 - Apêndice F

Para se chegar a um diagnóstico de DI é necessário uma avaliação ampla que analise o sujeito como um todo, sendo assim, recomenda-se que o diagnóstico seja feito por uma equipe multiprofissional. Para a AAIDD, apud. Milanez (2008, p. 55) recomenda que o diagnóstico seja realizado observando três etapas, a primeira referente ao funcionamento intelectual e aos padrões adaptativos, avaliados a partir de testes padronizados; a segunda deverá focar aspectos psicológicos, emocionais, déficits físicos associados e o ambiente individual; na terceira, estabelecimento dos suportes necessários que amenizem a deficiência e maximizem o desempenho adaptativo

*Eu entendi que tudo isso vai dar uma orientação para ver a pessoa como um todo, na verdade a pessoa é muito complexa, são vários fatores que geram a deficiência, não pode falar que é só cognitivo, ou só aquilo que observamos na sala de aula, exige raciocínio, pensamento abstrato e aprendizagem igual aos outros. Tem que ver o que ele faz em outros lugares, como se relaciona com os outros, ver a parte física, a sua saúde, se tem alguma síndrome. É muito coisa para analisar, tem que entender disso, deve ser mesmo uma*

*equipe. Essa avaliação vai indicar os suportes que devemos oferecer ao aluno com deficiência, se ele precisa de um atendimento em sala de recurso e também o que devemos fazer em sala. (P1).*

*A avaliação tem que ser feita em etapas, tem que ter cuidado e fazer uma avaliação completa. Ela mostra onde está a dificuldade, então vamos pensar como ajudar, temos que dar mais tempo para ele aprender. Temos que prestar mais atenção e também dar mais atenção a este aluno. Ele é deficiente, mas é capaz, temos que dar o suporte que ele precisa (P2).*

Consideramos importantes esses comentários, uma vez que após a leitura do texto e reflexão sobre o assunto, as participantes pareceram compreender a complexidade da avaliação para um diagnóstico adequado da deficiência intelectual, perceberam que esse aluno com essa classificação é mais lento, e requer mais tempo para aprender, devendo receber mais atenção. Consideramos relevante o fato das participantes reconhecerem a capacidade do aluno e a necessidade de oferecimento de suportes, que podem ser oferecidos em sala de recursos ou na própria sala de aula.

No Ciclo de Estudos II apresentaremos recortes referentes ao tema: Pesquisa e trabalho colaborativo, conforme o Apêndice G. Nossa escolha sobre este tema se deu por julgarmos necessário as participantes terem tal conhecimento para que possam compreender melhor nosso trabalho, bem como motivá-las a implementar práticas pedagógicas com trabalhos colaborativos em sala de aula.

Antes da leitura do texto, perguntamos às participantes o que entendiam por pesquisa ou trabalho colaborativo. Estas responderam:

*De colaboração mesmo, como você já disse no ano passado quando apresentou o projeto você disse que seu trabalho seria de colaboração, onde há uma troca de conhecimento de ajuda, assim você colabora com outro e o outro colabora com você. Acho que é por aí. (P1)*

*Eu vejo como um apoio, uma ajuda mesmo, para melhorar o andamento da aula, uma ajuda entre você e eu, você e os alunos. No sentido de ajuda mútua. (P2)*

As participantes entendem que se trata de trabalho que envolve trocas, ajudas, colaboração entre as partes. A P1 relembra que já falamos sobre esse tipo de trabalho. Após a leitura perguntamos se mudariam a resposta que deram inicialmente. A P1 responde:

*O texto ampliou minha visão, percebi que é uma troca em busca de um objetivo, que acontece entre profissionais, entre os alunos e entre professores e os alunos entre si. Não é aquela história do professor explicar e sentar na cadeira, assim não é colaborativo, tem que andar, conversar com os alunos, ver como eles estão pensando, fazendo, agindo no grupo, senão não acontece essa troca. Então tem que tirar o professor do pedestal e levar ele responder se está fazendo um trabalho colaborativo. Porque eu vejo que seu trabalho na sala de aula é muito colaborativo. (P1)*

A P2 retoma a leitura de um dos parágrafos, que apresentaremos a seguir:

#### Recorte 1 - Apêndice G

Estas mesmas autoras, Capellini; Mendes (2002) analisam que “é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação” (2007 p.116). Deste modo, pensamos que a pesquisa colaborativa é um importante recurso para a formação em serviço do professor que necessita de apoio para compreender e agir neste novo modelo de educação, que contempla a educação inclusiva.

Na sequência faz o seguinte comentário:

*Tudo no texto é importante, mas eu vejo que a pesquisa colaborativa é importante para a formação do professor. Acho que isso é muito importante porque nós precisamos disso, ainda melhor quando acontece na escola, no horário de aula, assim como fazemos. A sua colaboração é importante porque às vezes não sabemos bem o que fazer em alguns momentos e então podemos conversar você ajuda a gente pensar. Eu acho que quando se pensa junto com alguém, quando esse alguém que fala tem conhecimento, dá mais segurança. Essa ajuda sua é uma colaboração para mim e para os alunos e nós também estamos ajudando você na pesquisa. É como eu já disse, é uma ajuda, um apoio mútuo (P2).*

No relato das participantes fica evidente a ampliação da compreensão do que vem a ser trabalho colaborativo. A P1 destaca que ele leva o professor a refletir sobre o que está fazendo, como está desempenhando seu papel na sala de aula, se tem postura colaborativa diante dos alunos, e menciona a colaboração entre os alunos nas atividades em grupo. A P2 destaca a importância da pesquisa colaborativa na formação de professores, ela julga importante ter alguém para trocar ideias, refletir sobre a prática. Ela comenta que, na pesquisa colaborativa, há uma troca importante entre pesquisadora e participantes.

Com o objetivo de promover maior reflexão, solicitamos às participantes a releitura do recorte abaixo:

### Recorte 2 - Apêndice G

O trabalho colaborativo entre alunos é uma prática pedagógica que pode produzir bons resultados destacaremos parte do trabalho de Moor (2010 p. 1-2) ela apoia em Kohonen (1992) e nos apresenta a seguinte análise: O trabalho em grupos colaborativos de aprendizagem é estruturado de maneira que haja uma interdependência positiva entre os membros do grupo, os aprendizes sentem que estão trabalhando em benefício mútuo. Kohonen apud Moor (2010) apresenta cinco fatores necessários para que um trabalho colaborativo funcione, vejamos:

1. Interdependência positiva, um sentido de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum e a demonstração de interesse pela aprendizagem do outro;
  2. Responsabilidade individual, na qual cada membro do grupo sente-se encarregado de sua aprendizagem e da aprendizagem do outro. Portanto, não há 'carona' nem 'escora' para ninguém do grupo – todos dão o máximo de si;
  3. Interação verbal face-a-face abundante, onde os estagiários explicam, discutem, elaboram e juntam material atual com tudo aquilo que aprenderam até então;
  4. Habilidades sociais suficientes, envolvendo o ensino explícito de uma adequada liderança, de comunicação, de confiança e de habilidades de resolução, para que o grupo funcione efetivamente;
  5. Reflexão de grupo, em que este, periodicamente, avalia o que aprendeu, quão bem estão trabalhando juntos e como poderiam melhorar como um grupo de aprendizagem.
- Conseguindo que o grupo alcance esses cinco fatores, o trabalho fornecerá um contexto para o desenvolvimento de novas compreensões. O discurso do aprendiz está atrelado à exploração de compreensões nascentes e novos conhecimentos, produzindo algo bem diferente do discurso tradicional da sala de aula. A colaboração oportuniza a discussão e a reflexão sobre os processos de ensinar e aprender. (MOOR, 2010, p. 1-2).

Após a leitura solicitamos que comentem as análises de Moor (2010) acima citado. A P2 comenta:

*Entendo que é preciso fazer isso, eles não estão acostumados e nem nós estamos. Eu até gosto de trabalhar assim, eu não faço mais por causa do andamento da aula, que fica atrasado. Essa é uma dificuldade. Às vezes eu peço para eles trocarem os cadernos depois de fazerem os exercícios, eu acho que isso é interessante, eles gostam de ver como o colega respondeu, então pensam no que outro fez e o que ele poderia ter feito. Nessa troca eles estão trabalhando e aprendendo com o trabalho do outro. Acaba sendo uma autoavaliação. (P2).*

*Vi que este trabalho desenvolve a socialização, a comunicação e a confiança entre os colegas do grupo para alcançar o objetivo. Pensando na aluna LB, quando ela esta no grupo, ela fala pouco e apenas com algumas colegas. Mas quando alguém do seu grupo pergunta ou conversa sobre o assunto, ela aprende ouvindo os comentários dos colegas. A gente vê que na hora que ela tem que fazer mesmo meio tensa ela tenta e às vezes ela consegue. Com o*

*tempo LB vai se sentindo mais segura. Mas nem todo professor gosta de fazer trabalhos em grupo, porque dá trabalho, fazem barulho, tem que parar muitas vezes para organizar. Mas é importante. Os alunos sabem que tem que dar conta de alguma coisa, que o professor vai cobrar, então mesmo quando fogem do assunto, logo eles voltam, um ou outro dá uma dica, tipo: “o professor tá cobrando”, então começa a trabalhar e logo todos voltam a conversar e a refletir sobre aquilo que devem fazer. Eles aprendem muito quando estão fazendo uma tarefa juntos. Eles arrumam estratégias para fazerem o trabalho. Na verdade a gente vê que há uma troca positiva deles mesmos, uma construção coletiva. Quando extrapolam na conversa, o professor chega e fala para pararem com a conversa e orienta a voltarem ao trabalho. Fazer trabalhos em grupos dá mais trabalho teoricamente falando, arrasta cadeira, levanta cadeira., mas é necessário para formar o grupo. Dá um pouco de trabalho, mas também dá resultados. (P1).*

As participantes reconhecem a importância de atividades em grupo, reconhecem que elas favorecem a cooperação entre os pares mas alega não ter costume de trabalhar dessa forma. Para a P2, um dos problemas que impede esse trabalho é a organização dos grupos que acabam atrasando o andamento da aula. Para ela, a troca de cadernos entre os alunos favorece a autoavaliação, uma vez que, ao avaliar o que o colega fez, ele reflete sobre a sua produção. A P1 apresenta-se mais receptiva à ideia de trabalho colaborativo por meio de atividades em grupos; ela já vem experimentando essa prática, o que possibilita relacionar a teoria com a prática. A P1 faz alusão à aluna LB e a seu desenvolvimento, destaca que esse tipo de trabalho favorece as trocas e a criação de estratégia dos grupos para resolver problemas, e fala do seu procedimento como mediadora para manter o grupo na tarefa.

Percebemos que o comentário da P2 ajuda P1 a refletir. Após ouvir o comentário, ela e diz:

*Como disse, eles não têm costume e eu também faço pouco esse tipo de trabalho. Eles conversam muito e se atrapalham, mas posso tentar. (P2)*

Ibiapina (2008) assegura que o trabalho colaborativo permite aos professores colaborarem entre si enfrentando suas dificuldades e refletindo sobre a prática pedagógica. Para a autora a pesquisa colaborativa favorece as transformações na prática docente por oportunizar a reflexão da vivência cotidiana iluminadas por aportes teóricos. Capellini e Mendes (2007, p. 16) analisam:



Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas. Esses saberes construídos na prática, quando públicos, tornam-se saberes da ação pedagógica e formam o repertório de saberes disponíveis, capazes de auxiliar na profissionalização do ofício de professor. (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 16).

As participantes comparam o desenvolvimento dos alunos e atribuem à pesquisa colaborativa o sucesso no desempenho não só dos alunos com DI, mas da turma como um todo. Ambas se preocupam com o término da pesquisa, uma vez que isso implicará no trabalho solitário que já conhecem bem. Isto se evidencia nos relatos abaixo:

*Eu tenho as duas sétimas da tarde, você está dentro de uma e eu faço o trabalho igual, a mesma coisa nas duas turmas, eu ando pela sala, eu paro nos grupos das duas, mas o resultado do trabalho foi diferente. Com sua colaboração o trabalho flui melhor. Nesta 7ª eles quase não se dispersam, porque nós duas andamos, você está atendendo um grupo e eu outro. São dois grupos atendidos ao mesmo tempo. Isso mostra como um trabalho colaborativo é importante. O resultado do trabalho na 7ª B foi muito melhor. LB não participava, agora faz as atividades, tem notas. Eu até cometei com P2 a preocupação que tenho quando você for embora. Eu estou vendo como este trabalho é produtivo, é excelente. Mas vai acabar e pode causar um baque dentro da sala. Tenho medo que seja uma coisa caótica pra eles. (P1)*

*Às vezes eu me preocupo, penso que logo isso vai acabar e daí? Eles estão acostumados com você na sala ajudando-os. Eu também acabo atendendo mais os alunos porque você divide comigo esta responsabilidade eu olho uma turma você olha a outra, é rapidinho e vemos todos. Quando estou sozinha não dá. Essa turma é mais difícil, é dependente, eles continuam como se tivessem na 4ª série, querem atenção, se a gente não dá, eles desistem da tarefa, é difícil. Quando estou sozinha não dá pra olhar todos os cadernos. O LF mesmo é um exemplo, ele não fazia nada, agora está fazendo, mas será que vai continuar quando você não estiver mais aqui? Tenho minhas dúvidas. (P2).*

As participantes apontam os benefícios deste trabalho, uma vez que a tarefa é dividida possibilitando o atendimento de todos os alunos. Nesse sentido, em relação a isso Sousa (2009) e Mendes (2008) analisam que o trabalho colaborativo favorece o desenvolvimento dos professores e alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Iniciaremos a seguir nossas análises do Ciclo de Estudos III que abordou o tema: Estratégias metodológicas de ensino para alunos com NEE.

Após a leitura do texto solicitamos que cada uma destacassem pontos relevantes do texto para iniciarmos nossa reflexão. A P2 inicia apontando para 2duas citações de Fierro (2004) e para a de Mustacchi e Salmona (2007) contida no texto.

#### Recorte 1 – Apêndice H

(.)  
A ênfase na intervenção, no tratamento básico da deficiência mental recairá, portanto, na instauração de estratégias mais funcionais de processar e aprender. A propósito disso, destaca-se inclusive que a mente humana não é um mecanismo físico como um computador, mas uma realidade viva, que se desenvolve em virtude de sua própria história e de sua experiência, e que, portanto, mesmos os componentes não tão facilmente modificáveis, os de capacidade, podem ser ampliados como consequência de uma melhoria das estratégias. É o ponto em que os programas de ensinar a pensar ousam falar inclusive de melhoria da inteligência. (FIERRO, 2004, p.197)

(.)  
A inteligência é a capacidade de adaptação a situações novas. A pessoa com baixa capacidade intelectual encontra maiores dificuldades na adaptação e, conseqüentemente, experimenta insegurança e ansiedade diante da novidade na situação ou na tarefa. (FIERRO, 2004, p. 199).

(.)  
Fazer de uma forma só, ou ensinar de uma forma só, não cabe mais no perfil do ser professor. É preciso aprender a fazer diferente, fazer diferente significa reconhecer os processos de construção de conhecimento utilizados pelos diversos aprendizes que se encontram em sala de aula – é descobrir um jeito de ensinar que comunica a todos e deixa que todos se comuniquem. (MUSTACCHI; SALMONA, 2007, p.19).

A P2 lê novamente as citações e comenta:

*A gente esquece que eles são diferentes quando preparava uma aula eu não pensava nesses alunos, sempre pensava na turma. Agora que estou pensando na dificuldade desses. Eu gostei do texto porque ele trata da metodologia, da didática e nos faz pensar que esse aluno aprende, mesmo sendo diferente. Então sempre vamos ter alunos que precisam de um jeito diferente de ensinar. Hoje nós estamos estudando e pensando na aprendizagem destes alunos que têm muita dificuldade ou necessidades especiais, que não são somente os que têm laudo. Temos outros alunos que se fosse ver direito também são especiais e vamos continuar tendo sempre. Se a gente trabalha diferente, nós vamos atingir um número maior de alunos. Então é importante pensar em como ensinar todos os alunos, mas principalmente aquele que tem mais dificuldade em acompanhar. Não pensava em como eles se sentiam, na insegurança e ansiedade. (P2).*

Ela fala da necessidade de rever tanto seu jeito de ensinar, como de levar em conta as características dos alunos antes de preparar a aula, e diz que, se diversificar as estratégias, todos poderão se beneficiar. Ela lembra que há alunos na turma que, apesar de não terem o diagnóstico de DI, também apresentam dificuldades de aprendizagem.

A P1 concorda com a P2 e comenta:

*É a mesma coisa que eu fazia antes. Eu só passava o texto no quadro para eles copiarem e depois explicava. Agora eu passo, leio o texto ou lemos juntos, ou leem por filas e vou explicando, às vezes se o texto é pequeno, explico após a leitura. Eu mudei para atender LB, mas os outros alunos que também não liam o texto e só copiavam como LB, também saem ganhando. Então se fosse para atender só ela, eu não teria lido, era pior, porque dava um tempo maior para ela poder copiar e ela não copiava, agora copia e faz a tarefa. Demora, mas faz. Ela melhorou muito, agora tem feito as tarefas, vem participado, tem se interessado pela aula. (P1).*

As participantes reconhecem que suas práticas eram inadequadas e que o trabalho que estamos realizando tem modificado suas práticas. Comentamos naturalmente como agiam, identificam as inadequações e refletem sobre elas.

Elas destacam a citação de Rosa e Souza (2002, p. 164) contida no texto que embasou esta reflexão, como veremos a seguir:

## Recorte 2 – Apêndice H

A metodologia terá como preocupação principal proporcionar ao aluno, além da assimilação e reconstrução dos conteúdos escolares, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, o que implica uma determinada visão de homem e de sociedade. (ROSA; SOUZA, 2002, p. 164).

A este respeito a P2 comenta que:

*Este trecho fala sobre atenção especial aos conteúdos, metodologia, avaliação e objetivos trabalhados na escola. Antes eu não aceitava o aluno deixar para terminar uma avaliação em outro dia. Eu deixava a avaliação para um dia que tinha duas aulas e eles tinham que terminar nestas duas aulas. Agora nestas últimas, por causa dos alunos com dificuldades, por eles demorarem mais, por terem esta lentidão para fazer, deixei que terminassem no outro dia. Então pensei que os alunos podiam pensar: se a professora deixa eles fazerem, porque não deixa a gente fazer também. Então para evitar isso, deixei todos terminarem no outro dia. Os que tinham mais dificuldade ainda tiveram maior tempo. Assim todos fizeram o que tinham que fazer. Acabaram tirando mais notas, porque fizeram tudo. Deixei eles terminarem o texto em casa e depois passar a*

*limpo no trabalho, foi um jeito de fazerem, eles estranharam, perguntavam se podia passar no trabalho aquele texto que fizeram em casa.(P2)*

A P2 comenta sua mudança de procedimentos em relação a avaliação dos alunos. Diz que nunca havia permitido aos alunos terminarem uma avaliação em outro dia. Ela se preocupa com o julgamento dos demais alunos, em relação ao atendimento diferente que poderá dar aos alunos com mais dificuldades, por isso trata a que todos igualmente. Ela percebe que a mudança é positiva, para todos os alunos e complementa dizendo:

*Vejo que os alunos gostam de atividades criativas, nas situações em que eles têm que criar um texto, um personagem criar uma apresentação, eles gostam e fazem de forma criativa, estes trabalhos motivam mesmo as crianças a pensar, estou me referindo à algumas aulas minhas, que é o mesmo que está no texto. (P2)*

A P2 relaciona a citação com algumas de suas aulas, quando oportuniza aos alunos criar textos. No entanto percebemos muitas dificuldades dos alunos em produzir textos e da P2 em mediar essa tarefa. Isso já constatamos na aplicabilidade do planejamento, quando os alunos deveriam escrever um texto poético.

Outra análise refere-se à citação de Palhares e Marins (2002), contida no texto, conforme recorte abaixo:

#### Recorte 3 - Apêndice H

Canções, histórias, jogos, e danças auxiliam o amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança. A música também é um meio de fazer a criança participar das atividades de grupo e de incluir as crianças com necessidades especiais. De maneira geral, as atividades ligadas às artes proporcionam atividades de aglutinamento de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento de habilidades específicas. (PALHARES e MARINS, 2002, p. 226).

Algumas formas de trabalhar com situações-problema podem motivar os professores a criar novas estratégias. As atividades de questionamentos são importantes, na medida em que motivam as crianças a pensar sobre seus movimentos, a repensar o que já realizaram, a fazer associações das experiências vividas fora da sala de aula, etc. Nessas situações-problema, nas quais a professora vai extraindo das crianças as soluções, é interessante observar como elas elaboram seu pensamento na tentativa de responder às questões. (PALHARES e MARINS, 2002, p. 219 e 220).

*Interessante isso. Pensando bem, acho que dá pra gente usar mais alguns recursos que temos como a TV Pendrive por exemplo. Acho que podemos explorar mais esse recurso que está disponível. Apresentar música, cantar com eles, eu uso para mostrar alguma*

*coisa da arte, dependendo do conteúdo. Acho que dá pra usar mais. É uma forma de ampliar nossas estratégias para os alunos aprenderem com as situações apresentadas. (P1)*

*A gente tem que desafiar os alunos, falar que podem fazer melhor, incentivar a trabalhar em grupo para juntos resolver um problema, pensar e construir. (P2)*

A P1 reconhece que poderia utilizar melhor o recurso disponível para ampliar as estratégias de trabalho. A P2 comenta sobre a importância de motivar os alunos a resolverem problemas em grupo, porém vimos que foi insignificante esse tipo de atividade em suas aulas. Percebemos que as participantes têm demonstrado um movimento de mudança que aos poucos pode se consolidar.

Encerramos este encontro com o desabafo da P1. Vejamos a seguir:

*Quando nos falaram que íamos trabalhar com alunos com NEE, eu disse: gente e agora? É diferente de estarmos trabalhando e termos alguém como você nos orientando, nos ajudando, é difícil. Imagine como é trabalhar sem nada, sem que ninguém te fale nada, sozinha sem enxergar uma luzinha no fim do túnel. A nossa dificuldade é clara, não saber lidar com o diferente. A partir do momento que você tem alguém que te ajude e te ensine, fica mais fácil. Mas veja quantas pessoas estão participando do seu projeto? É muito pouco. Se tivesse mais professores participando, eles também estariam ganhando. No começo é difícil você abrir tua sala para uma pessoa estranha que vai estar ali. É difícil incluir alguém de fora naquilo que você sempre fez sozinha, mas depois a gente vê que ganha. Agora eu vejo que é importante eles estarem aqui, porque nivela pra cima. Eu sei que acabei fugindo do texto que estamos estudando, mas foi um desabafo. Eu sinto que os professores têm medo de trabalhar com os alunos com NEE porque não sabem trabalhar, não é porque não querem. (P1).*

A P1 relata a forma como ocorreu à inclusão de alunos com NEE, e diz como foi difícil ser informada que a escola estaria recebendo alunos com deficiência, fala da dificuldade em não saber como trabalhar com alunos com deficiência intelectual. Analisa que nossa parceria foi importante para ela, mas lamenta pelos professores que não participaram da pesquisa. Para ela eles perderam uma boa chance de aprender.

No Ciclo de Estudos V, o tema foi avaliação. Apoiamos nossas reflexões no fragmento do texto do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual publicado pela Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo (Anexo I).

Traremos a seguir o recorte do texto que dá início a esta reflexão:

## Recorte 1 – Anexo I

Parece-nos que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas (OLIVEIRA, 2004).

Ao terminarmos a leitura do texto, as participantes fazem menção ao recorte acima e comentam:

*Concordo com isso. Temos que ter um PPP que permita a nós professores fazer diferente para atender a todos, trabalhar os conteúdos, mas sabendo que em alguns momentos temos que modificar algumas coisas como na hora de avaliar. (P2)*

*Mas nosso PPP já fala isso. Só é preciso que os professores queiram fazer. Que percebam que tem um documento que dá a abertura pra isso. Eu sabia, mas a gente não é acostumada a mudar as coisas. Fazemos como sempre se fez. (P1).*

A P1 alega ter conhecimento de que o Projeto da escola já prevê a flexibilização; no entanto, ela e os demais professores estão acostumados a fazer sempre do mesmo jeito. A P2 demonstra não saber que o Projeto da escola já contemplava a flexibilização dos conteúdos, mas concorda que esse projeto deve ser implementado e que deve haver essa flexibilização. Ela se posiciona favorável a modificações nas avaliações.

## Recorte 2 – Anexo I

É um repensar sobre o papel da escola e seus objetivos educacionais. Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, ao contrário, é justamente favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro, ao contrário, cabe a escola encontrar formas de valorizar e considerar o “jeito” de ser e aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Trata-se, justamente como diz Padilha (2001, p.135) de “vencer as barreiras de sua deficiência – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo”.

Precisamos trilhar este caminho. Significar o espaço educativo e o conhecimento para possibilitar que se tornem, efetivamente, determinantes no processo de desenvolvimento de todos os alunos e, entre eles, os com deficiência intelectual. Para isto, é preciso que se instale uma prática pedagógica dinâmica, interativa e colaborativa. As atividades propostas pelo professor devem considerar a dimensão da prática social, do universo de significação de cada grupo escolar, para que a criança possa se identificar com o conhecimento e expandir sua relação com o mundo.

*A gente tem que conhecer primeiro o aluno para depois avaliar. Só através da observação que a gente consegue fazer uma boa*

*avaliação. Temos que fazer isso com todos os alunos, não só com o aluno com DI. Porque cada um tem a sua maneira de agir e de responder a uma avaliação. Aqui na escola fazemos uma avaliação no começo do ano para ver se o aluno irá para a sala de apoio, eu acho que ela é falha porque não deu tempo de observar os alunos. Às vezes ele foi mal na avaliação dada naquele começo de ano, mas depois de uns dias de aula você vê que ele é bom, que tem conteúdo e que não precisaria ter sido encaminhado à sala de apoio e outros que vão bem na prova, depois a gente percebe que ele é que precisaria ter ido à sala de apoio. Então é falho esse momento de avaliação. Nem sempre é porque ele tem uma deficiência que vai mal na prova. É a mesma coisa com o aluno que tem uma deficiência, você tem que ver um jeito para que ele te mostre o que aprendeu. Mas parar para observar os alunos nem sempre é fácil dentro de uma sala numerosa, escapa muita coisa. (P2).*

*Cada um tem um jeito de aprender. Precisamos conhecer os alunos para compreender como aprendem, se o conteúdo for importante para eles, será melhor. Podemos ver a aprendizagem dos alunos nos trabalhos em grupos, não é só na prova que se avalia. (P1)*

As participantes analisam que é necessário conhecer os alunos porque cada um tem um jeito de manifestar a aprendizagem. A P2 considera que a avaliação que se faz no início do ano letivo para encaminhar alunos ao atendimento de sala de apoio é falha. Mas reconhece que o grande número de alunos nas salas dificulta a observação. Esclarecemos que a sala de apoio mencionada pela P2 não se refere a atendimento especializado; esta tem por objetivo trabalhar os conteúdos defasados.

*Eu já observei que em grupo dá mais resultado. É mais fácil observar e conhecer os alunos quando estão se relacionando, eles se expressam melhor com os colegas mesmo. Venho fazendo isso e é bem mais fácil de dar assistência para os que precisam de mais ajuda, além de que os colegas do grupo se ajudam. Agora estou fazendo mais isso. De observar os grupos, você acaba conhecendo cada um. Porque você para perto de um grupo e vê todos juntos, mas do seu jeito. (P1)*

A P1 relaciona o texto com o que vem fazendo, fala de seu procedimento para conhecer os alunos, dá dicas de como faz para conhecer e atender os alunos. Valoriza os trabalhos em grupo. Isso ficou evidente em suas aulas no decorrer de nosso trabalho.

Ao abordarmos a avaliação de identificação de NEE destacamos o recorte abaixo que subsidiou nossa reflexão.

## Recorte 3 – Anexo I

Cabe à escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar. A equipe pedagógica e os professores devem construir seus próprios instrumentos. Alguns instrumentos que podem ser utilizados são: diários de classe, relatórios, fichas contendo indicadores, questionários, entrevistas, e tantos outros que possibilitem conhecer o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e diferenciar o desenvolvimento real do potencial, para agir em zonas de desenvolvimento ainda em construção.

Qualquer procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise do contexto e que permitam o acompanhamento dos progressos obtidos, os instrumentos devem contemplar a avaliação do aluno, do contexto escolar e familiar e devem, permanentemente, servir para identificar necessidades e tomar decisões. O importante é que a equipe da escola compartilhe a análise dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais.

A seguir apresentaremos os comentários sobre o recorte do texto de P2 e de P1, na ordem em que ocorreram e em seguida analisaremos.

*A gente já procura trabalhar com diferentes instrumentos de avaliação, é não dar só uma prova. A gente procura dar trabalhos diferentes, mas se for ver, por exemplo, o LF, o que ele gosta mais é teatro, dramatização, principalmente de assistir quando os colegas estão apresentando, ele aproveita bastante. Enquanto assiste as apresentações dos outros, ele aprende. Muitas vezes ele não quer participar, tem vergonha, não adianta insistir, ele quer assistir, ele se interessa em ficar vendo o que os colegas estão lá na frente fazendo. Então eu observo como ele reage durante a apresentação dos alunos, vejo que ele prende com os outros, ele dá palpites, ri conversa sobre o assunto com os colegas. Esse é um momento que aproveito para avaliar. Acho que todo mundo olha os cadernos também, eu não falo para eles que estou avaliando, mas no final do livro eu anoto as atividades avaliativas diárias. Então sempre tem aquele que participa mais. Aquele que parece que não participa, mais faz. Eu estou sempre avaliando, mas eu nunca falei pra eles que está valendo nota, ou que estou avaliando. Eu quero mesmo avaliar sem que eles pensem que estão sendo avaliados. (P2)*

*Eu avalio todas as atividades, eu chamo um a um, olho e atribuo uma nota pela tarefa realizada, eles já estão acostumados com isso. Na verdade eu giro em torno do caderno. Toda atividade é avaliada. Tentou, fez, tem nota. Toda produção tem nota, o caderno, os trabalhos em grupo, as apresentações, não fica nada sem avaliar. Se ele não trouxe naquele dia, terá que trazer no próximo, porque eles sabem que eu vou continuar cobrando até trazerem. E se não trouxerem vão ficar sem nota. Eu acho que o sistema nos impede de*



*parar mais tempo e retomar conteúdos, garantir mesmo a aprendizagem. Há uma cobrança que leva o professor a ficar de olho nos conteúdos. Ele tem que dar os conteúdos previstos para aquela série, o sistema cobra isso. O professor não pode ficar mais um dia naquele conteúdo, tem que avançar. Todo mundo está preocupado com o 3º bimestre que está mais curto em dias letivos, então todo mundo só fala em correr com o conteúdo, acelerar, isso é fala minha também. Só têm 13 aulas no bimestre o que eu vou fazer em treze aulas? E daí? Se você presa pela qualidade, não terá tempo de dar todo o conteúdo, mas virá a cobrança. É difícil. Essa avaliação pode servir de indicativo para a escola tomar providências, se aprofundar se for o caso de avaliar para identificar algum problema do aluno. A pedagoga até chama as famílias ela faz este trabalho, depois encaminha para o Núcleo. Já encaminhamos para a Sala de Recursos, mas eles não vão, é muito longe da nossa região (P1).*

A P2 menciona as diferentes formas que utiliza para avaliar. Ela reconhece que LF aprende durante as diversas atividades realizadas na sala e fala de sua discrição em avaliar, cuida para que os alunos não se sintam pressionados, não os informa que está avaliando o seu desempenho nas tarefas e participação nas aulas. Observamos que isso de fato ocorre.

A P1 deixa claro aos alunos que tudo o que fazem é avaliado, e que precisam participar das atividades para garantirem notas. Ela se preocupa com os conteúdos e diz que o sistema exige que se cumpram os conteúdos programados. Acredita que suas avaliações podem contribuir para a identificação de NEE, mas que este papel é da pedagoga, que irá aprofundar e chamar as famílias para proceder às investigações. Relata que, em se tratando de encaminhamento para a sala de recursos, os alunos não vão devido à distância.

#### Recorte 4 – Anexo 1

No que se refere à promoção do aluno com deficiência intelectual, há de se considerar que suas aquisições seguirão um caminho qualitativamente diferente da criança comum, ou seja, a escola deve considerar seu jeito próprio de aprender e a particularidade de seu processo de apropriação do conhecimento, assim, sem desconsiderar a importância e a absoluta necessidade de investimento na aprendizagem dos conteúdos curriculares, também pelo aluno com deficiência intelectual, a escola deve lhe dirigir um olhar avaliativo específico, único e não comparativo com o seu grupo, mas, sim, com ele mesmo: o quanto foi possível avançar, quais os conhecimentos que foram apropriados, sua forma em lidar com a escrita, a leitura, o cálculo, o desenho, as representações, suas expressões e as inúmeras manifestações de conhecimento.

*Como vimos devemos observar do aluno e sua produção. Avaliar o que ele consegue fazer, não comparando ele com os outros, ver o que ele avançou. Buscar mais informações com os outros professores para ver se ele está aprendendo, como estão fazendo para ele aprender, tem que ter uma troca. Às vezes não vemos tudo,*

*outro colega pode ter informações que não temos. Achei que a observação é um instrumento muito importante. Às vezes ele não conseguiu mostrar sucesso naquela disciplina em determinado conteúdo, mas mostrou em outra disciplina com conteúdo parecido. Tem que ver tudo o que ele é capaz de fazer. Acho que é isso, a gente avalia sempre e precisa manter um registro de tudo. Quando for fechar a nota tudo o que ele fez tem um valor (P2).*

*Os trabalhos em grupo ajudam muito, eles sempre acabam participando de um jeito ou de outro, o que importa é que ele aprende alguma coisa junto com os colegas e tem a mesma nota do grupo, assim ele não sente discriminado, pelo contrário, sente que é capaz. Podemos avaliar em tudo o que fazem, não só no momento da prova, da avaliação formal (P1).*

As participantes compreenderam como devem proceder para avaliar o aluno com DI, perceberam que a avaliação deve ocorrer de diversas maneiras, e que devem valorizar as produções deste aluno. O aluno com DI pode aprender e manifestar de diferentes maneiras sua aprendizagem e, conseqüentemente, atingir a nota que o sistema exige para a aprovação.

Consideramos que o Ciclo de Estudo IV não só favoreceu a reflexão e a ampliação do conhecimento, mas revelou angústias e anseios que sinalizam a importância desse trabalho. A seguir destacaremos as considerações da P1:

*Este trabalho de colaboração não atinge só o professor enquanto profissional, mas quando ele faz a mudança, atinge os alunos. O professor vai se sentir mais realizado enquanto profissional. Muitas vezes agente sente o fracasso de não ter conseguido realizar um bom ensino, dá um sentimento de impotência. A falta de conhecimento impede um manejo melhor da sala, a gente acaba não atingindo aquela criança que tem uma dificuldade maior. A gente tenta de várias formas, mas falta o conhecimento de tratamento, de como chegar na criança. A gente fica impotente. Com este trabalho colaborativo, a gente se sente progredindo, se sente capaz, sente que está chegando lá (P1).*

Encerramos a análise da segunda fase, que se referiu ao programa de intervenção, e apresentaremos a seguir as análises da terceira e última fase deste trabalho, a avaliação da pesquisa colaborativa.

### 3.3 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DAS PARTICIPANTES SOBRE O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO REALIZADO

Na terceira fase apresentaremos a avaliação das participantes sobre o programa de intervenção realizado. Os dados analisados são da entrevista semiestruturada, conforme Apêndice E. Apresentaremos o discurso de cada participante em resposta às questões que provocaram a avaliação.

Em relação ao trabalho que desenvolvemos nesse semestre junto ao aluno com DI, as participantes relatam:

*Percebi muitas mudanças, LB não incomodava a sala, sempre era muito quietinha, ficava na dela. O problema era sempre o mesmo, ele não fazia nada. As poucas folhas que tinha no caderno estavam rabiscadas ou estavam em branco. Às vezes estava sem o caderno. Eu não sabia lidar com ela. Então ela ficava lá. Às vezes ficava conversando baixinho com uma colega que sentava atrás, outras vezes ficava isolada. Mas era sempre uma preocupação quando íamos fechar as notas. Não tinha como avaliá-la. Ela não fazia nada e acabava reprovando por isso que chegou na 7ª série com 17 anos. Mas chegava uma hora que o Conselho aprovava ela. Hoje ela produz, sempre me mostra seu caderno, recebe notas com merecimento. Ela está mais solta, participa dos trabalhos em grupo, copia tudo do quadro, faz os trabalhos que peço. Ela parece estar mais feliz, até nos grupos a gente vê que ela conversa e ri. Ela está super integrada com as colegas que se sentam próximas. Dão sempre um jeito para ela também apresentar os trabalhos. Eu acho que LB hoje é outra. Eu também a percebo mais. (P1)*

*Eu avalio que foi positivo. LF tem participado mais da aula, tem matéria no caderno, antes não tinha nada. Ele tá mais no lugar, parou de arrancar as folhas, poderia estar com a nota melhor se tivesse feito os trabalhos. Mas melhorou bastante. Ele às vezes demora a começar a tarefa, mas depois que começa, ele faz. Ainda há algumas aulas que não quer participar, mas antes não participava de nada. Ficava andando e perturbando a sala, mexendo com os colegas, sempre estava em confusão, ele está rendendo bastante neste ano. De um modo geral, LF melhorou. (P2)*

As participantes relatam que os alunos com DI tiveram significativo avanço no seu rendimento escolar. Concordamos com elas, uma vez que pudemos observar tal evolução durante nossa participação nas aulas.

Em relação à aprendizagem das professoras participantes para lidar com os alunos com DI na sala de aula elas relatam:

*Aprendi muito, agora vejo, que com uma pessoa na sala, que está especificamente com o olhar atento para estas situações e para ajudar e interagir naqueles momentos que surge a dificuldade. Sei que LB não fazia nada e agora faz. Então vejo que eles precisam de ajuda no momento exato da situação e não depois que já não copiou nada, que só é visto depois quando olho o caderno e não tem nada, não adianta mais. Então aquele momento que eles poderiam ser ajudado, já passou. Aí que tá o X da questão. Eu acho que a ajuda deve ser a nível imediato em que eles estão vivendo aquela dificuldade, é bom ter alguém que os ajude naquele momento, então eles resolvem e continuam. Porque depois, para eles não tem mais sentido. É isso. A mesma coisa acontece com a gente se tem alguém para nos ajudar naquela hora que precisamos. Aprendi a conhecê-los melhor. Via que você sempre estava próxima deles, conversando baixinho, incentivando e vi que eles gostavam disso. Quando acontecia de você não vir, eles sentiam sua falta, perguntavam de você. Eu penso que na verdade eles queriam que você tivesse na sala porque teriam mais atenção, mais ajuda. Porque você acabava atendendo a todos. Então, hoje eu termino de passar no quadro, leio o texto em voz alta, explico, dou exemplos, que são as dicas que você ia dando para mim. Tudo isso não me custa tanto, eu só não sabia que tinha que mudar. Hoje eu sei que LB é capaz de aprender, sei que ela precisa que eu olhe seu caderno e diga que está completo, ou que mostre o que falta. (P1)*

*Eu avalio que foi uma aprendizagem e tanto. Eu não sabia nada sobre isso. O que sei foi o que aprendi com esse trabalho, com os textos. Eu não sabia como chegar neste aluno. Eu via que ele não fazia nada e não sabia o que fazer. Hoje sei que é preciso cobrar mais dele, chegar mais perto, olhar se está fazendo, falar com ele, ver o que ele tem de bom, elogiar, mostrar que me interesse pelo que ele faz. Aquilo de passar perto e pedir para começar. Eu tinha uma dificuldade na avaliação deste aluno, hoje entendi que posso avaliar de um jeito diferente, se eu ficar esperando que ele traga os trabalhos de casa, não terá nota, então já sei que prá ele tem que ser diferente, vou ter que avaliá-lo nos trabalhos de sala. A avaliação era um problema, se não fizessem tudo aquilo que era previsto para o dia, não podiam fazer mais. Agora eu faço assim, se não conseguiram terminar aquela parte da avaliação prevista para aquela aula, eu dou outra oportunidade em outra aula. Então depois que compreendi melhor como os alunos com Deficiência aprendem (P2).*

As participantes afirmam ter aprendido muito com esse trabalho, passaram a acreditar mais na capacidade do aluno com DI. Ambas reconhecem que é necessário dispensar uma atenção mais direta aos alunos, para motivá-los, reconhecem ainda que é preciso se fazerem mais presentes, intervindo no momento em que a dificuldade aparece.

Os comentários das participantes evidenciam a importância da mediação como recurso para promover a aprendizagem. A esse respeito Vygotsky

(1977; 1987) analisa que aprendizagens ocorrem nas relações sociais uma vez que estas favorecem as alavancagens nas zonas de desenvolvimento. O autor chama de zona de desenvolvimento real o modo como um indivíduo resolve um problema sem apoio, e de zona de desenvolvimento proximal para o modo como o indivíduo pode vir a resolver um problema com algum apoio ou com a interação com o meio social. A zona de desenvolvimento proximal representa o espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

No que se refere ao processo de inclusão de alunos com DI, as participantes comentam:

*Agora eu acho que isso é possível até o ano passado eu ainda não acreditava nessa inclusão, porque eu não sabia nada praticamente, nós estávamos no escuro. Nunca paramos para refletir sobre isso, sabíamos que isso estava já acontecendo, mas o “como” e que era o problema. Esse trabalho veio mesmo como uma luz, clareou muito, agora percebo a inclusão como algo possível de acontecer, mas muitos professores ainda não veem desta maneira. Eu penso que esse tempo foi uma grande aprendizagem e eu hoje posso dizer o que é inclusão. Todos os professores precisariam receber informações sobre o assunto, um estudo mesmo, onde todos pudessem trocar ideias, planejar o que fazer para o aluno aprender mesmo, participando da aula. Eu hoje digo que tive medo, depois que assinei aquele papel que você trouxe sobre a pesquisa, eu pensei em desistir. Então conversei com a P2 e ela estava mais animadinha, então resolvi manter meu compromisso e hoje eu falo que valeu muito a pena. Eu queria que todos meus colegas tivessem participado. Eu sinto que o trabalho tenha acabado. (P1)*

*Eu acho que todo mundo tinha que participar deste projeto, agora eu vejo que a inclusão é uma coisa normal, temos que saber como lidar com este aluno, acreditar que ele pode aprender, todos nós podemos aprender, ele também. Cada um de nós temos um jeitinho para aprender, temos que acreditar nisso e não desistir. Eles são diferentes em algumas coisas, em outras são bem espertinhos. Tem hora que precisamos dar bronca, outras vezes fazemos de conta que não vimos, a gente tem que ignorar certas coisas prá não dar de frente que vai ser pior. Eu percebi isso. Vejo que hoje LF é um aluno como os outros na sala, faz quase tudo. Este trabalho seu com a gente mostrou que a inclusão não é um bicho de sete cabeças. Mas não sei como será com outro aluno, mas sei que poderão continuar chegando e será outro aluno que terei que conhecer e ir modificando algumas coisas e outras não. Sei que os outros alunos não fizeram diferença do LB na sala, ele é um pouco maior que os outros, mas tem outros alunos grandes também. É uma turma difícil no geral então não tem diferença nenhuma em relação ao LB. Vejo que ele está incluído naturalmente na sala. Às vezes eu ouço os professores falar que está difícil, que não conseguem nada com ele, aí que eu digo que todos tinham que ter participado do projeto. (P2).*

As duas participantes relatam que, a partir do trabalho realizado, passaram a acreditar que a inclusão pode ser possível, mas é necessário conhecimento para atuar neste contexto. Passaram a acreditar na capacidade dos alunos. Ambas relatam que gostariam que seus colegas tivessem participado dessa pesquisa.

No que se refere ao interesse, envolvimento e disponibilidade para participar deste processo de pesquisa as participantes avaliam que participaram bem da pesquisa. A P1 enfatiza seu envolvimento com a pesquisa, avalia que esteve aberta a esta oportunidade e se sentiu parte deste trabalho.

*Eu me percebi ativa, procurei ajustar meu trabalho, procurei por em prática os conhecimentos que ia obtendo com as orientações, com as reflexões sobre os textos, gostei muito das retomadas das aulas, eu sei que depois que resolvi que ia mesmo participar, eu encarei seu trabalho como uma oportunidade que raramente acontece, então, fiquei aberta, e entendi que poderia ser melhor para todas nós, para sua pesquisa, para meu crescimento e para LB que poderia aprender mais. Eu me percebi parte do seu trabalho e você como parte do meu. (P1)*

*Acho que participei bem. Às vezes era difícil ficar com você nas horas atividades que queria fazer planejamento. Fora isso achei que participei bem, gostei dos textos, de tudo. Eu não sou de falar muito, mas me interessei em estar aprendendo e revendo meu jeito de dar aulas, de dar provas e até mesmo de entender melhor o LF. (P2)*

As participantes avaliam que, viram nessa pesquisa, uma possibilidade de aprendizagem e consideram que este trabalho foi uma formação em serviço.

*Às vezes a gente faz cursos que não acrescenta muito, mas este tempo que tivemos foi muito bom porque a gente pode aprender muitas coisas. Tudo fazia sentido. Foi bom porque foi durante o horário das aulas e sobre nosso dia a dia. (P2)*

*Eu aprendi associando prática e teoria. Tudo tinha uma relação direta com uma aluna real, uma situação concreta. Eu tenho certeza que aprendi muito, nesse tempo. Quando a gente estudava um texto, não era uma leitura apenas, tinha a ver com uma situação vivida, trazia também informações que não conhecia, hoje tenho uma noção sobre deficiência intelectual, como fazer para que aprendam mais, sobre como avaliar e outros conhecimentos. Eu acredito que foi sim uma formação em serviço. A gente estudava no horário do trabalho e voltado para questões da sala de aula. Além de ser um assunto bastante atual, mas que muitos professores não sabem direito o que é. Por isso que eu falo que ia ser muito bom se os outros professores pudessem ter essa oportunidade de formação. (P1)*

Os relatos nos reportam a Ibiapina (2008) que diz que, na pesquisa colaborativa, o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, ajudando-os a enfrentar as dificuldades educacionais cotidianas e que os professores colaboram quando refletem sobre suas práticas compreendendo os conflitos nelas existentes, evidenciando uma relação interativa entre participante e pesquisador. A autora apropria-se da ideia de Vigotski quando este afirma que o discurso exteriorizado desempenha papel central no processo de formação do ser humano, logo do professor e do pesquisador.

Ao avaliar os encontros realizados nas horas atividades, as participantes destacaram:

*[...] achei muito interessante rever aulas dadas. Quando a gente está dando aula, a gente não percebe tudo que acontece na sala. A gente não se vê dando aquela aula. Nós sabemos que estamos ensinando, mas não paramos para rever, avaliar, se ver naquela aula e é claro, perceber como os alunos reagem principalmente quando estamos de costa passando o texto no quadro. Acontecem tantas coisas ao mesmo tempo e tudo é tão rápido que você entra dá a aula, avalia, e vê algumas coisas. Outras coisas nos escapam. Então, quando sentamos e ouvimos a leitura dos registros feitos por alguém que estava atenta a todos os detalhes daquela aula, você percebe o quanto não sabe daquela turma ou daquilo que pensava que estava acontecendo. Eu pude ver muitas falhas minhas e saber melhor como é a turma, como reagem. Você volta no tempo, e se vê naquela aula [...]* (P1).

*[...] eu gostei foi de retomar as aulas dadas, a gente nunca faz isso na escola, não dá tempo nem de planejar o que vamos fazer, quanto menos rever o que fizemos. Eu acho que todos nós devíamos de vez enquanto parar para analisar como foi aquela aula, mas com a ajuda de outra pessoa, [...]* (P 2).

Estes depoimentos nos remetem a Capellini e Mendes (2007) ao comentarem que a reflexão é um dos aspectos presentes na pesquisa colaborativa, é por meio da análise reflexiva que o professor modifica sua prática para oferecer um atendimento adequado aos alunos com NEE. No discurso das professoras evidencia-se a preocupação com o “dar a aula”, o fazer na sala de aula e dizem faltar-lhes tempo para planejamento e reflexão, e não havendo deste modo, avanço na direção de novas práticas. Outro aspecto presente no discurso das professoras é sobre a dificuldade de trabalhar colaborativamente, de receber ajuda de outra

pessoa, o que denota que o trabalho do professor é solitário. O estar e estar com outro professor foi uma boa experiência.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências e reflexões proporcionadas por esta pesquisa nos permitiram constatar o quanto à formação continuada de qualidade é de fundamental importância para ajudar os professores com os subsídios necessários para que possam realizar o processo de inclusão dos alunos com NEE. Os resultados obtidos corroboram as análises de Carvalho (2002), no que se refere à necessidade de espaços dialógicos na escola que facilitem aos professores rever suas práticas, trocarem ideias, apropriarem-se de novos conhecimentos e juntos promoverem as mudanças necessárias ao novo contexto educacional.

Como vimos, na primeira fase da pesquisa, as participantes orientavam a turma de modo geral, pouco interagiam com alunos com DI e não utilizavam procedimentos metodológicos que favorecessem a participação mais efetiva deles. Alegavam não terem condições de atendê-los individualmente, em razão do grande número de alunos em sala de aula e por não saberem como abordá-los, uma vez que não tinham conhecimentos acerca de como trabalhar com alunos com DI. Para nós, o trabalho solitário do professor em sala de aula dificulta o atendimento de todos os alunos, e ao mesmo tempo oferecer apoio individualizado aos alunos com DI, uma vez que estes necessitam atendimento mais individualizado. Nesta fase observamos que os dois alunos que foram foco deste estudo não tinham produções em seus cadernos. LF arrancava as folhas e LB havia perdido o caderno e não realizava as tarefas.

Na segunda fase, na qual ocorreu o programa de intervenção, que consistiu em trabalho colaborativo em sala de aula, conversas reflexivas, ciclo de estudos, e planejamento das aulas, percebemos que as participantes passaram a andar mais pela sala orientando os alunos na realização das tarefas, dando mais atenção aos alunos com DI, olhando suas produções, indagando-os, desencadeando reflexões, motivando-os em suas produções. Atribuímos essas mudanças aos estudos e reflexões realizadas, bem como ao nosso exemplo, por meio de nossas ações em sala de aula, nas sessões colaborativas. Consideramos que a Conversa Reflexiva II, ocorrida nesta fase, foi de fundamental importância, uma vez possibilitou as participantes refletirem sobre suas ações, por meio das retomadas dos episódios vivenciados em sala de aula. A nosso ver estas reflexões contribuíram para a mudança de postura das participantes o que favoreceu a

aprendizagem de LF e LB. Nesta fase já foi possível observar que os alunos com DI passaram a participar da aula, realizando as atividades com mais interesse e, até mesmo permaneceram com os mesmos cadernos até estes terem sido usados até as folhas finais, o que demonstrou que eram capazes de realizar as tarefas quando orientados e motivados.

Na terceira fase, dedicada à avaliação do programa desenvolvido, as participantes avaliaram que o trabalho colaborativo foi eficaz porque as tarefas foram divididas possibilitando atender todos os alunos, e observar melhor o rendimento da turma. As participantes afirmaram ter aprendido muito com esse trabalho, passando a acreditar mais na capacidade do aluno com DI; além disso, notaram que a inclusão é algo possível desde que haja um projeto de colaboração, como o que foi desenvolvido.

Ambas relatam que gostariam que seus colegas tivessem participado dessa pesquisa. Um dos aspectos mais importantes apontados pelas participantes foi a oportunidade de refletir sobre suas práticas. Deduzimos que as reflexões provocadas pelas análises das aulas, bem como dos textos estudados propiciaram as mudanças ocorridas nos procedimentos pedagógicos das participantes.

Esta pesquisa oportunizou às participantes e a nós reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, bem como o seu aprimoramento por meio: de análises das situações que ocorreram durante as aulas; da ampliação do conhecimento com estudos teóricos que propiciaram subsídios para uma prática mais segura; da nossa participação cujo objetivo era trabalhar com as participantes na formação em serviço e no atendimento aos alunos com DI; e do estabelecimento de relações entre o cotidiano escolar e os aportes teóricos referentes à educação especial – educação inclusiva.

Durante o processo de desenvolvimento da pesquisa vivenciamos situações que impossibilitaram a realização de parte dos procedimentos que havíamos planejado, as quais foram: constante mudança de horários das aulas em razão da falta de professores, do pouco tempo de que as participantes dispunham para os encontros para planejamento das aulas, ciclos de estudos e conversas reflexivas, em virtude delas priorizarem correção de avaliações dos alunos e preenchimentos de fichas etc. Constatamos mais dificuldade para desenvolver os procedimentos extraclasse, nos horários referentes à hora atividade Este dado reforça a percepção do quanto às atividades dos professores estão carregadas de

fazeres técnicos e burocráticos com carência de espaços para estudos, reflexões e planejamento.

Esperamos que as mudanças decorridas desse programa de intervenção se efetivem continuamente no dia-a-dia das participantes em suas práticas pedagógicas em sala de aula, e que elas possam auxiliar outros professores que vivenciam o processo de inclusão de alunos com DI, compartilhando suas experiências e mostrando as possibilidades de atuação com tais alunos.

Atribuímos o êxito desta pesquisa à dedicação e ao compromisso das participantes que se mantiveram interessadas e envolvidas nas atividades e, principalmente, ao respeito mútuo estabelecido entre nós e as participantes que atuaram harmoniosamente observando os espaços de cada uma.

Os resultados indicam que o trabalho colaborativo do professor especialista em parceria com o professor do ensino comum favorece o processo de inclusão de alunos com DI no ensino fundamental, e colabora para a formação em serviço de professores de modo efetivo, conclusões que já foi apontada por Capellini (2004).

Consideramos que a amplitude do tema abordado e o tempo limitado nos impediram de esgotarmos as análises dos dados obtidos nesta pesquisa. Contudo esperamos que os resultados apresentados contribuam para novos estudos acerca da formação de professores, com vistas a favorecer o processo de inclusão de alunos com DI.

Reconhecemos as limitações deste trabalho, pelo reduzido número de participantes e pela falta de tempo para o acompanhamento das participantes a longo prazo para verificar a eficácia dos procedimentos desenvolvidos. Deste modo recomendamos a continuidade de estudos que utilizem esta metodologia para que possamos construir mais conhecimentos e agregar elementos que contribuam para construção de políticas educacionais mais adequadas às necessidades da comunidade escolar. Tendo em vista que a política educacional de Educação Especial vigente privilegia apenas o atendimento educacional especializado, desconsiderando a importância de se oferecer apoio aos professores que têm em suas salas de aula alunos com deficiência, os quais na maioria das vezes se sentem despreparados, especialmente para atuar junto aos alunos com DI.

Acreditamos, que somados a outros estudos realizados, esta pesquisa poderá servir de subsídios para fundamentar políticas mais efetivas de formação de professores. Lembramos que o Sistema Educacional Brasileiro já dispõe, no artigo 8ª das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a orientação de que uma das formas de atuação do professor especialista em educação especial no sistema de ensino regular pode ser de modo colaborativo na sala de aula regular. Consideramos que a atuação colaborativa do professor do ensino especial não deve ser restrita ao atendimento ao aluno com DI na sala de aula, mas deve estender-se também aos professores do ensino comum visando estudos, reflexões, e planejamento das aulas.

Certamente o trabalho colaborativo não resolverá todos os problemas da inclusão de alunos com DI, como já foi observado por Capellini (2004), mas poderá ser um importante facilitador nesse processo.

## REFERENCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL - AAMR. **Retardo mental:** definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Ciclos de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em educação:** múltiplos olhares. Brasília: Líber Livros, 2007. p. 73-95.

ALMEIDA, M. I. Ações organizacionais e pedagógicas dos sistemas de ensino: políticas de Inclusão? In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C.(Org.). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 57-66.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. **Anúncio oficial.** Washington, 2006. Disponível em: <[www.planetaeducacao.com.br](http://www.planetaeducacao.com.br)>. Acesso em: 17 maio 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUCHAMP, J. Educação especial: relato de experiência. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). **Escola inclusiva.** São Carlos: EdFFSCar, 2002, p. 99-104.

BECKER, E; MEDEIROS, P. G. Interação fisioterapeuta-professor a partir das necessidades encontradas na inclusão escolar. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.9, n.1, p.1-8, 2009.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, p. 8-12, ago. 2006.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 31/04/2011.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: SEEP, 2003. Disponível em: <[http://www.tiaoiviana.com/portal/images/stories/capa\\_publicacoes/Constituicaoofederal.pdf](http://www.tiaoiviana.com/portal/images/stories/capa_publicacoes/Constituicaoofederal.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação.** Brasília: MEC; 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001.** Convenção da Organização dos Estados Americanos; Convenção da Guatemala, 1999. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed.. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; UNESCO, 2006.

\_\_\_\_\_. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência – SICORDE.** 2007. <[www.presidencia.gov.br/sedh/corde](http://www.presidencia.gov.br/sedh/corde)>. Acesso em: 1 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial,** Brasília, v.4, n. 1, jan./jun. CIBEC/MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa educação inclusiva:** direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 4 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer do CNE/CEB 17/2001. **Diário Oficial da União** de 17 de agosto de 2001, Seção 1, p. 46. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001)>. Acesso em: 10 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa de formação continuada de professores na educação especial.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14188:programa-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192:seesp-esducao-especial](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14188:programa-formacao-continuada-de-professores-na-educacao-especial-modalidade-a-distancia&catid=192:seesp-esducao-especial)>. Acesso em: 20 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172/2001. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Disponível em: <[www.planalto.gov.br/.leis/leis/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/.leis/leis/10172.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2010.

BRAZ, Maria Luzenira. **Educação e formação de jovens na gestão militar do Colégio Estadual Tiradentes (Cuiabá – MT)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/IE. Cuiabá, 2004.  
<<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/714/1/tese.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2011.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, n.3, p. 7-25, 1999.

\_\_\_\_\_. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L., SANTOS, R. (Org.). Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008 p. 43-63.

BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva: componente da formação de educadores. **Revista Benjamin Constant**, v. 13, n. 38, dez. 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=21054>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa educação inclusiva: direito à diversidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n2/a06v35n2.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2010.

CAMARGO, E. A. A.; PÁSSARO, A. C. A. A visão de pais e profissionais sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental. In: MARTINS, L. A. R. et.al.. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR Sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p.147-156, 2003. Disponível em: <<http://www.ned.ufsc.br/textos/Texto%2011%20-%20CARVALHO%20&%20MACIEL.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

\_\_\_\_\_; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COSTA-RENDERS, E. C. Eixos de acessibilidade: caminhos pedagógicos rumo à universidade inclusiva. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, n. 4, p. 16- 21, jun. 2007.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien**, 1990. UNESCO 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2010.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual**. Canadá OPS/OMS. 2004. Disponível em: <[http://www.defnet.org.br/decl\\_montreal.htm](http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Pais e professores contribuindo para o processo de inclusão: Que habilidades sociais educacionais devem apresentar? In: MENDES, E. G. et al.. **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES - PROESP, 2008. p. 239-254.

DUK, C. (Org.). **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educar%20na%20diversidade.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2010.

DUEK, V. P. Inclusão escolar: desafios que emergem da prática Educativa. In: MARQUEZINE. M. C. et al.. **Re' discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 21-31.

DUTRA, C. P. **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2005.

FEDERAÇÃO ESTADUAL DAS APAES. **Histórico do movimento APAEANO**. APAE em Rede. Federação das APAES do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.apaerj.org.br/artigo.phtml?a=3478>>. Acesso em: 29 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Posicionamento do movimento Apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual e múltipla**. FENAPAEs, 2007. Disponível em: <[www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=11058](http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=11058)>. Acesso em: 27 nov. 2009.



FERREIRA, M. C. C. Os desafios da educação escolar do aluno com deficiência Mental, no âmbito do ensino regular. In: MARQUEZINE, M. C. et. al.. **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003. p. 133-144.

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: direito a diversidade: ensaios pedagógicos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS. SECRETARIA EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEESP, 3., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2006. p. 125-131.

FERREIRA, L. A.; REALI, A. M. M. R. **Aprendendo a ensinar e a ser professor:** contribuições e desafios de um programa de iniciação à docência para professores de educação física. UFSCar. GT 8 Formação de Professores, 2005. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08183int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt08183int.rtf)>. Acesso em: 25 out. 2009.

FIERRO, A. **Os alunos com deficiência mental**. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.

FIGUEIREDO, R. V. A política de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 67-78.

FONTES, R. S. et al. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 79-96.

\_\_\_\_\_. **Ensino colaborativo:** uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006a. p. 169-179.

\_\_\_\_\_. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v.1, n 3, p. 37-40, 2006b.

FRISANCO, M. L.; CORTEGOSO, A. L. Produzir, fruir: desafios ao processo de ensino e aprendizagem de arte na educação especial. In: MARQUEZINE, M. C. et al. **Inclusão**. Londrina: EDUEL, 2003. p. 79-87.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

\_\_\_\_\_; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma escola inclusiva. In: GLAT, R. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

\_\_\_\_\_; MACHADO, K.; BRAUN, P. Inclusão escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DA FENASP, 11., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Niterói, 2006. Disponível em:

<[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/anais\\_pestalozzi.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2010.

GIL, M. **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? Coordenação Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais – CECAE. 2009. Disponível em: <[http://www.saci.org.br/pub/livro\\_educ\\_incl/redesaci\\_educ\\_incl.pdf](http://www.saci.org.br/pub/livro_educ_incl/redesaci_educ_incl.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2010.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livros, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JANUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

LOURENÇO, G. F.; MENDES, E. M. Proposta de trabalho colaborativo para a implementação de recursos de alta tecnologia assistiva junto a alunos com paralisia cerebral. In: CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5. Londrina, 2009. **Anais...** Londrina, 2009, p. 2559-2566.

LOUREIRO, S. R.; MEDEIROS, P. C. Crianças com dificuldades de aprendizagem: vulnerabilidade e proteção associadas à auto-eficácia e ao suporte psicopedagógico. In: BUROCHOVITCH, E.; BUZUNECK, A. (Org.). **Aprendizagem**: processos psicológicos e o contexto social na escola. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 149-176.

LUCKESI, C. C. A escola avalia ou examina? – parte II. **Revista ABC Educatio**, São Paulo, v. 3, n. 16, p. 30-33, 2002.

MAINARDES, J. Cenários de aprendizagem: instâncias iterativas na sala de aula. In: MARTINS, J. B. (Org.). **Na perspectiva de Vygotsky**. São Paulo: Quebra Nozes; Londrina: CEFIL, 1999. p. 27-49.

MARCHESI, A. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas**. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 15-30.

MARTINS, L. A. R. et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, 2006.

MELETTI, S. M. F. **APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituição**. GT - 15: Educação Especial-UEL. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4852--Int.pdf>>. Acesso em: 2009.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. S. **Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos Indicadores sociais no Brasil (1997-2006)**. ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT15-6760--Int.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2010.

MELLO, M. A. Educação física: desempenho escolar e vida. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdFFSCar, 2002. p. 207-224.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-126.

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p.387-405, set./dez. 2006.

MILANEZ, S. G. C. Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S., OMOTE, S.; GIROTO, R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. p. 45-63.

MIRANDA, T. G.; ROSA, G. E. **As múltiplas dimensões educativas da escola para o aluno com deficiência mental**. FAGED/UFBa - GT: Educação Especial, n.15. [www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3587--Res.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT15-3587--Res.pdf). Acesso em: 16 set. 2010.

MORETTO, V. P. **Prova: um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOOR, A. M. **Ensino colaborativo: construindo a prática pedagógica**. Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <[http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/ensino\\_colaborativo.htm](http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/ensino_colaborativo.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2010.

MUSTACCHI, Z.; SALMONA, P. Um modelo de capacitação para a síndrome de Down. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 3, n. 4, p. 8-15, jun. 2007.

OGUSUKO, M. T.; D'ANTINO, M. H. F. **Aquisição das habilidades de leitura e escrita em adultos no processo de alfabetização: estudo do padrão dos movimentos oculares**. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <<http://sbpcnet.org.br/livro/60ra/resumos/resumos/R4823-1.html>>. Acesso: 16 dez. 2009.

OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008.

OLIVEIRA, S. S.; COSTA, M. P. R. A educação inclusiva de professores na informática educativa no município de Fortaleza: primeiros resultados. In MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). **Educação especial: políticas públicas e concepções sobre deficiência**. Londrina: EDUEL, 2003. p. 31-45.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3. ed. São Paulo: Plexus, 2004.

PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdFFSCar, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

**Instrução nº 013/2008**. Disponível em:

<http://www.nre.seed.pr.gov.br/londrina/arquivos/File/Instrucao13SRSFDITFE.pdf>.

Acesso em: 17 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação.

Departamento de Educação Especial Inclusiva(SEED/SUED/DEEIN), **Instrução nº 015/2008**. Governo do Estado do Paraná - Curitiba PR, 2008.

\_\_\_\_\_. Núcleo Regional de Ensino de Apucarana. **Projeto político pedagógico:**

Escola Estadual Antonio Racanello Sampaio. Ofício circular n. 144/2007. Parecer n. 08/2007. Apucarana, 2007.

PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.12, n. 1, p. 3-10, jan./abr. 2006.

PICCHI, M. B. **Da integração desejável à possível do portador de deficiência mental na classe comum da rede de ensino do estado de São Paulo**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

PIMENTEL, M. A. C. **A inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma escola regular através de estratégias de ensino: um estudo de caso**.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. 2008. Disponível em:

<<http://redesocial.unifreire.org/mariaaugusta/a-inclusao-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-em-uma-escola-regular>>. Acesso em: 26 nov. 2009.

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. A. R. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 29-53.

PIRES, L. The inevitability of. communication: questions raised by the work with preverbal autistic and mentally delayed patients. **British Journal of Psychotherapy**, Londres, v. 16, p. 477- 488, 2000.

PLETSCH, M. D. Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 2002. In: MARQUEZINE, M. C. [et al.]. **Re' discutindo a inclusão**. Londrina: ABPEE, 2009. p. 89-98.

PORTILHO, E. M. L.; HOÇA, L. **A organização tempo/espaço no cotidiano da sala de aula**. In: ANPED SUL, Itajaí. 2008. Disponível em: <<http://www.metacognicao.com.br/textos/elementos%20tempo%20espaco.pdf>>. Acesso em: 2 ago. 2010.

PRIETO, R. G. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 45-59.

RIBEIRO, M. C. C. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas Competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade De Trás-Os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2006.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília. v 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, A. A. C. Cadernos escolares: uma proposta de compreensão desses materiais a partir da psicologia escolar critica. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL – ABRAPEE, 9., 2009, São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzi. Disponível em: <[http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/42.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/42.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2010.

SEABRA JUNIOR, M. O. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada**. UNESP., 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4401--Int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2010.

SCHRAMM, M. L. K. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, S. S. D.; SCHRAMM, M. L. K. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001. v. 1, p. 20-35.

SOUZA, S. V. **A pesquisa colaborativa como possibilidade para a construção da escola inclusiva**. In: CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009. Londrina, 2009, p. 399-406.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VITALIANO, C. R. **Concepções de professores universitários da área de educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 2002. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília. 2002.

\_\_\_\_\_. **Percepções e práticas de uma professora de ciclo básico em relação a alunos com bom e mau rendimento escolar**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 1993.

VITALIANO; VALENTE. A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO (Org). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A. N. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Lisboa: Estampa, 1977. p. 31-50.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da defctologia**. Madri: Visor, 1997. (Obras Escogidas, 5).

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WECHSLER, S. M. Criatividade na sala de aula: descobrindo talentos. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdFFSCar, 2002. p. 202-205.

XAVIER, M. L. M.; RODRIGUES, M. B. C. Organização escolar, planejamento pedagógico e disciplina. In: XAVIER, M. L. M. (Org.). **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 33-36.

ZANATA, E. M. **Planejamentos de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores em serviço: análise de estratégias de ensino numa sala de aula inclusiva**. 2010. Disponível em: <[http://forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa\\_texto/MESA%201%20A.pdf](http://forum.ulbratorres.com.br/2010/mesa_texto/MESA%201%20A.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2010.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

### Termo de anuência para a realização da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL

TERMO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

À Direção da Escola Estadual

Venho por meio deste solicitar a permissão para realização de uma pesquisa intitulada “ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ARAPONGAS COM VISTA A PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II”. Nosso trabalho tem por objetivo acompanhar o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual - DI, atendidos nesta instituição. Interessa-nos compreender como os professores vêm vivenciando esta situação no cotidiano escolar, bem como apoiar os professores no atendimento aos referidos alunos.

Trata-se de uma pesquisa colaborativa, sendo assim, estaremos atuando junto aos professores envolvidos no processo de inclusão, que desejam aderir a esta pesquisa. Estes deverão responder aos seguintes quesitos: Ter em sua turma alunos com Deficiência Intelectual; Deverão atuar preferencialmente nas 5ª e 6ª série conforme acordo estabelecido previamente com a Pedagoga; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; estar disposto a colaborar e aceitar a colaboração, uma vez que esta pesquisa se caracteriza num processo colaborativo, que envolve: observação em sala de aula, reflexão sobre o processo ensino aprendizagem desenvolvida em sala de aula e planejamento em conjunto das práticas pedagógicas para favorecer o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, estaremos realizando observações com registro em sala de aula, aplicaremos um questionário para conhecer as necessidades e conhecimentos do professor em relação aos alunos com DI, realizaremos encontros periódicos com professores nas horas atividades para análise, reflexão, planejamento e estudos, além disso estaremos participando das atividades em sala de aula até junho de 2010.

**Mestranda:** \_\_\_\_\_

**Pedagoga:** \_\_\_\_\_

**Autorizo:** \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**Diretora:** \_\_\_\_\_

Este termo contém duas vias, sendo uma para a instituição e outra para a pesquisadora.



## APÊNDICE B

Termo de consentimento livre e esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ARAPONGAS COM VISTA A PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II. Este projeto tem como objetivo geral: “Desenvolver um processo de intervenção junto a uma escola Estadual do município de Arapongas de Ensino Fundamental II com vistas à favorecer a preparação dos professores para promover a inclusão dos alunos com deficiência intelectual.”

Os objetivos específicos são:

- 1) Investigar como os professores das classes comuns do ensino fundamental II que têm alunos com DI percebem o processo de inclusão, bem como conduzem o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula destes alunos.
- 2) Desenvolver um processo de intervenção colaborativa junto aos professores participantes, considerando o contexto escolar e as necessidades identificadas, visando favorecer o processo de inclusão de alunos com DI;
- 3) Verificar os resultados do processo de intervenção colaborativa desenvolvido junto aos professores participantes.

Procedimentos a serem utilizados:

A metodologia utilizada nesta pesquisa consistirá da aplicação de questionário, entrevista, observação em sala de aula e encontros sistemáticos nas horas atividades para estudo, reflexão e planejamento do trabalho colaborativo. Utilizaremos diário de campo, questionários, entrevistas gravadas em fitas de áudio. Todos os Instrumentos utilizados para a coleta de dados serão incinerados após a transcrição.

Desconforto e riscos:
-----------------------

Prevemos que este estudo não acarretará nenhum tipo de desconforto ou risco aos participantes.

Benefícios esperados:
-----------------------

Esperamos que esta pesquisa possibilite aos participantes oportunidades de reflexão sobre as questões que envolvem o paradigma da inclusão das pessoas com necessidades especiais, especialmente na sua prática docente ao atender alunos com DI nas suas salas de aula.

Confiabilidade do estudo:
---------------------------

Os participantes desta pesquisa em hipótese alguma terão sua identidade divulgada para outras pessoas ou entidades, além daquelas que participam efetivamente do desenvolvimento da pesquisa. Na oportunidade, esclarecemos aos participantes que poderão deixar de colaborar com o estudo, em qualquer momento que o desejarem.

Consentimento:
----------------

Eu \_\_\_\_\_,  
 RG \_\_\_\_\_ concordo em participar da pesquisa “ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ARAPONGAS COM VISTA A PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II”, coordenada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vitaliano do Dep. de Educação - UEL e pela estudante: Elizabete Humai de Toledo.

Declaro que, após convenientemente esclarecido e ter entendido o que me foi explicado, aceito participar e colaborar com a referida pesquisa através da participação efetiva e no fornecimento de dados através das coletas realizadas, podendo ser através do questionário e de entrevista que será gravada digitalmente em(áudio).

Fui informado(a) que após o término da pesquisa este arquivo será incinerado, bem como os demais instrumentos. Estou ciente de que terei garantia de sigilo e que não terei nenhum tipo de despesa e remuneração pelo fato de participar desta pesquisa. Estou ciente que os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em congressos e eventos científicos e publicações, preservado minha identidade.

Para quaisquer esclarecimentos, entrar em contato com a pesquisadora: Elizabete Humai de Toledo, pelo telefone (43)3275-5329 ou com Célia Regina Vitaliano, orientadora desta pesquisa: (43) 3342-5419, pelo telefone 3371- 4318 (CECA/UEL) ou diretamente junto ao Comitê de Ética da UEL pelo fone: (43) 3371- 2490.

Declaro que após devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora Elizabete Humai de Toledo, orientanda da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Célia Regina Vitaliano. Concordo em participar da referida pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Data:\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Participante:\_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Este termo contém duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador.

## APÊNDICE C

### Questionário

Dados de identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Graduação em: \_\_\_\_\_

Especialista ( ) Mestre ( ) Doutor(a) ( )

Tempo de experiência no magistério

( ) 1 a 5 anos

( ) 5 a 10 anos

( ) 10 ou mais anos

Questões:

1 Você tem aluno(s) com Deficiência Intelectual – DI em sua(s) turma(s)?

( ) sim

( ) não

2 O(s) aluno(s) mencionado(s) apresenta(m) dificuldades em aprender ou em realizar as atividades acadêmicas?

( ) sim

( ) não

2a- Caso tenha respondido sim, cite exemplos de dificuldades que já observou em seus alunos com DI.

---

---

---

---

Há necessidade de realizar alguma(s) adaptação(ões) em seus procedimentos de ensino para favorecer o processo de aprendizagem deste(s) seu(s) aluno(s)?

( ) sim

( ) não

3.a - Caso tenha respondido sim, cite exemplo de adaptações que já realizou.

---

---

---

Você sente dificuldades ou dúvidas em relação a como ensiná-lo(s)?

( ) sim                                      ( ) não

4.a Caso tenha respondido sim, cite exemplos de situações, nas quais sentiu dificuldades para ensiná-lo?

---

---

---

---

5 Você sente dificuldades em relação a como interagir com ele(s)?

( ) sim                                      ( ) não

5.a Caso tenha respondido sim, dê exemplos de dificuldades que já sentiu.

---

---

---

6 Você sente necessidade de receber informações e/ou orientações para lidar com este(s) aluno(s)?

( ) sim                                      ( ) não

6.a Caso tenha respondido sim, cite exemplos das informações e/ou orientações que sente falta.

---

---

---

---

7 Você considera que tem conhecimentos suficientes para incluir alunos com DI nas atividades acadêmicas que desenvolve?

sim

sim

não

8 Você tem interesse em participar de atividades que venham a ampliar sua formação para inclusão de alunos com D I?

Sim

Não

Utilize este espaço, caso queira complementar suas respostas ou tecer algum comentário:

---

---

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua colaboração.

**APÊNDICE D**  
Planejamento

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Professora: \_\_\_\_\_

Disciplina: \_\_\_\_\_ Série e turma: \_\_\_\_\_

Conteúdo a ser trabalhado na semana:

\_\_\_\_\_

Objetivos a serem atingidos com o conteúdo proposto.

Que os alunos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Planejamento das atividades observando as adequações necessárias, contendo as estratégias de ensino.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Avaliação:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Definição de papéis do professor e da pesquisadora na realização do Plano (acordo):

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Observação:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**APÊNDICE E**  
Avaliação do trabalho realizado

**Roteiro de entrevista com os professores**

- 1) Como você avalia o trabalho que desenvolvemos neste semestre?
  - a. Em relação ao desenvolvimento do aluno com DI. Pode se perceber mudanças em seu desempenho a partir do trabalho colaborativo. Se houve, quais?
  - b. Em relação a sua aprendizagem para lidar com estes alunos em sala de aula.
  - c. Sobre o processo de inclusão de alunos com DI.
  
- 2) Como você se percebeu no processo de pesquisa? (participação, envolvimento, disponibilidade, interesse)
  
- 3) Você considera que este trabalho contribuiu para sua formação em serviço?
  
- 4) Como você avalia os encontros realizados nas horas atividades? Comente sobre o que considerou mais importante nestes encontros.



## **APÊNDICE F**

### Ciclo de Estudos Reflexivo I

#### **Definição de deficiência intelectual**

Ao iniciarmos nosso ciclo de estudos, pensamos ser indispensável conhecermos a definição sobre Deficiência Intelectual – DI. Uma vez que esta nomenclatura é utilizada aos alunos atendidos pelas participantes deste projeto.

Atualmente nos encontramos em fase de transição em relação à denominação da categoria alvo desta pesquisa, temos pesquisadores que ainda utilizam a denominação “deficiente mental”, e também, boa parte dos documentos oficiais, a exemplo citamos Glat (2007, p. 82) que tomando como base a definição da Associação Americana de Retardo Mental – AAMR publicada em 2002, conceitua:

Deficiência mental é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual global, acompanhadas por dificuldades acentuadas no comportamento adaptativo, manifestadas antes dos 18 anos de idade.

Glat (2007), Pletsch (2009) apresentam as cinco dimensões referentes a diferentes aspectos do desenvolvimento, estando relacionadas ao ambiente em que vivem e aos suportes disponíveis. Estas dimensões ou áreas, são significativas para a avaliação e o planejamento educacional, conforme destacam: (AAMAR, 2006; CARVALHO; MACIEL, 2003; ALMEIDA, 2004; ALONSO 2006; 2006a).

Relacionaremos cada uma delas, descrevendo-as sucintamente:

- 1) As habilidades intelectuais: referem-se à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, rapidez de aprendizagem;
- 2) Comportamento adaptativo: habilidades necessárias as demandas da vida cotidiana (aspectos: acadêmicos, linguagem, autocuidado, independência na vida diária, comportamento social adequado, responsabilidade com as tarefas, observação de regras);

3) Participação, interação e papéis sociais na comunidade, este aspecto envolve o modo de vida e as atividades que o indivíduo desenvolve (trabalho, estudo lazer.);

4) Saúde referente as condições orgânicas (diagnóstico clínico, etiologia, aspectos físicos e mentais);

5) Contexto, refere-se ao ambiente social imediato (família, vizinhos, instituições).

A Declaração de Montreal publicada em 2004 é um dos primeiros documentos divulgado em nível mundial que refere-se a substituição da nomenclatura deficiência mental para deficiência intelectual. Os participantes da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual (DI), da OPS/OMS (Organização Pan-americana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá, recomendam:

Incluir a "DEFICIÊNCIA INTELECTUAL" nas suas classificações, programas, áreas de trabalho e iniciativas com relação à "pessoas com deficiências intelectuais" e suas famílias a fim de garantir o pleno exercício de seus direitos e determinar os protocolos e as ações desta área.

Em 2006 vimos a mudança da denominação da própria Associação Americana de Retardo Mental – AAMR que passou ser denominada “American Association on Intellectual and Developmental Disabilities”- AAIDD e adota o novo termo por julgar mais adequado. O presidente da associação, Hank Bersani, afirma que:

A Deficiência Intelectual é um termo mais preciso e moderno. [...] Nós queremos ficar longe da palavra ‘retardo’ (ou ‘retardamento’) e, ao mesmo tempo, permitir que os educadores e outros profissionais descrevam acuradamente as necessidades das pessoas que eles atendem. (AAIDD, 2006, p. 1)

Para Milanez (2008) compreender a deficiência intelectual inclui perceber que a deficiência refere-se a um estado particular de funcionamento, que inicia-se na infância apresentando muitas dimensões. Os modelos de funcionamento referem-se aos contextos ambientais no qual o indivíduo interage requerendo aproximação multidimensional, que reflete as suas interações com o

meio e o resultado destas em relação à independência, relacionamentos, participação e contribuição na sociedade e cuidados pessoais.

O Manual Diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 1994) traz o termo “retardo Mental”, que é definido pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado por limitações representativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas habilidades das seguintes habilidades: comunicação, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança. De acordo com este manual, tal condição apresenta-se antes dos 18 anos, e que tal deficiência apresenta variadas etiologias, podendo ser vista como uma “via final comum” decorrentes de diversos processos patológicos que afetam o funcionamento do sistema nervoso central. DSM-IV, apud (MILANEZ, 2008).

Para se chegar a um diagnóstico de DI é necessário uma avaliação ampla que analise o sujeito como um todo, sendo assim, recomenda-se que o diagnóstico seja feito por uma equipe multiprofissional. Para a AAIDD, apud. Milanez (2008, p. 55) recomenda que o diagnóstico seja realizado observando três etapas, a primeira referente ao funcionamento intelectual e aos padrões adaptativos, avaliados a partir de testes padronizados; a segunda deverá focar aspectos psicológicos, emocionais, déficits físicos associados e o ambiente individual; na terceira, estabelecimento dos suportes necessários que amenizem a deficiência e maximizem o desempenho adaptativo.

Glat (2007) destaca que mesmo diante da grande variação individual entre os sujeitos com DI, eles apresentam ritmo de aprendizagem mais lento que os demais colegas da mesma idade, necessitam de mais tempo para a realização das tarefas. Apresentam limitação na capacidade de abstração, generalização, memorização e formação de conceitos. Sendo assim, devem-se evitar duas ordens simultâneas, ou uma ordem complexa. Demonstram dificuldades em processar rapidamente muitas informações; podem apresentar dificuldades adaptativas a situações novas, apresentar dificuldades em expressar emoções, além de atrasos no desenvolvimento psicomotor, percepção sensorial, linguagem e

comunicação. Comumente apresentam imaturidade social comparada a um colega da mesma idade. Diante de todas as dificuldades, mesmo nos casos mais graves, não representam limitações ou patamares intransponíveis, já que essas aptidões podem ser desenvolvidas com a exposição ao ambiente escolar.

## REFERÊNCIA

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL – AAMR. **Retardo mental**.

Disponível em:

<[http://wiki.educartis.com/wiki/index.php?title=Defici%C3%Aancia\\_intelectual](http://wiki.educartis.com/wiki/index.php?title=Defici%C3%Aancia_intelectual)>.

Acesso em: 17 maio 2009.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL  
DISABILITIES. **Anúncio oficial**. Washington, 2006. Disponível em:

<[www.planetaeducacao.com.br](http://www.planetaeducacao.com.br)>. Acesso em: 17 maio 2009.

GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar** Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

MILANEZ, S. G. C. Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S., OMOTE, S.; GIROTO, R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. p. 45-63.

## **APÊNDICE G**

### **Ciclo de Estudos - II**

Este texto que estaremos estudando é constituído de recortes de trabalhos de alguns autores que abordam a pesquisa e o trabalho colaborativo.

#### **Pesquisa e trabalho colaborativo**

Diante do processo inclusão que temos vivenciando em nosso contexto educacional, percebemos que é urgente a soma de esforços no sentido de contribuir para a formação de professores.

Capellini e Mendes (2002) analisam que embora haja estudos na área da inclusão, ainda são insuficientes, as autoras destacam que entre os estudos publicados (Miller, Fullmer e Walls, 1996 e Nunes, Glat, Ferreira e Mendes 1998 e 2001), predominam os descritivos e os estudos de casos, com ênfase maior para a caracterização de serviços e percepções de profissionais do que para o desenvolvimento de programas ou estudos experimentais.

Estas mesmas autoras analisam que “é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação” (2007 p.116). Deste modo, pensamos que a pesquisa colaborativa é um importante recurso para a formação em serviço do professor que necessita de apoio para compreender e agir neste novo modelo de educação, que contempla a educação inclusiva.

Na opinião de Peterson apud (Bruno, 2007) os programas de inclusão não podem ser bem-sucedidos em escolas públicas se ambos, professores da educação geral e da Educação Especial, não forem capacitados para implementar programas de ensino colaborativo.

Ibiapina (2008) ressalta que na educação, a pesquisa colaborativa permite ao pesquisador atuar em dois campos, o da pesquisa e o da formação. Assim sendo, o pesquisador deve dominar a habilidade de propor atividade reflexiva que por um lado permita satisfazer as necessidades profissionais dos professores e por outro lado, avançar nos conhecimentos necessários no domínio da pesquisa no qual se está inscrito. Segundo esta autora colaborar significa:

Oportunidade igual, e negociação de responsabilidades, em que os partícipes tem voz e vez em todos os momentos da pesquisa. Esses momentos são gerados por meio de mútua concordância e de relações mais igualitárias e democráticas voltadas para o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação. (IBIAPINA, 2008. p. 33).

A reflexão é um dos aspectos presentes na pesquisa colaborativa, é por meio da análise reflexiva que o professor modifica sua prática para oferecer um atendimento adequado aos alunos com NEE. Vejamos o que afirmam as autoras Capellini e Mendes (2007) a este respeito:

Todo professor, para desenvolver sua prática no atendimento à diversidade, precisa refletir, acima de tudo, sobre o processo de inclusão escolar e as modificações que este acarreta nas escolas. Esses saberes construídos na prática, quando públicos, tornam-se saberes da ação pedagógica e formam o repertório de saberes disponíveis, capazes de auxiliar na profissionalização do ofício de professor. (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 16).

Em consonância com esta idéia, Ibiapina (2008) analisa que na pesquisa colaborativa o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, ajudando-os a enfrentar as dificuldades educacionais cotidianas, os professores colaboram quando refletem sobre suas práticas compreendendo os conflitos nela existentes, evidenciando uma relação interativa entre participante e pesquisador. A transformação que a pesquisa colaborativa oportuniza segundo a autora, decorre das reflexões e reelaborações geradas na relação entre as partes por meio de vivência e aportes teóricos.

Os estudos de Sousa (2009) também corroboram com as análises tecidas pelas autoras acima mencionadas, para ela o trabalho colaborativo possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal para os professores e cognitivo e social para os alunos. A autora analisa que as sessões reflexivas e de intervenções realizadas partindo das ações planejadas nas sessões, permitem que os professores se sintam co-autores do conhecimento ali produzidos.

Segundo Mendes (2008) a literatura científica de países que vivenciam práticas inclusivas, tem apontado que o trabalho colaborativo tem se tornado efetivo na solução de problemas relacionados ao ensino, bem como na aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, além de promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O trabalho colaborativo entre alunos é uma prática pedagógica que pode produzir bons resultados destacaremos parte do trabalho de Moor (2010 p. 1-2) ela apoia-se em Kohonen(1992) e nos apresenta a seguinte análise:

O trabalho em grupos colaborativos de aprendizagem é estruturado de maneira que haja uma interdependência positiva entre os membros do grupo: os aprendizes sentem que estão trabalhando em benefício mútuo. Kohonen apud Moor (2010) apresenta cinco fatores necessários para que um trabalho colaborativo funcione, vejamos:

1. Interdependência positiva, um sentido de trabalhar em conjunto para alcançar um objetivo comum e a demonstração de interesse pela aprendizagem do outro;
2. Responsabilidade individual, na qual cada membro do grupo sente-se encarregado de sua aprendizagem e da aprendizagem do outro. Portanto, não há 'carona' nem 'escora' para ninguém do grupo – todos dão o máximo de si;
3. Interação verbal face-a-face abundante, onde os estagiários explicam, discutem, elaboram e juntam material atual com tudo aquilo que aprenderam até então;
4. Habilidades sociais suficientes, envolvendo o ensino explícito de uma adequada liderança, de comunicação, de confiança e de habilidades de resolução, para que o grupo funcione efetivamente;
5. Reflexão de grupo, em que o grupo, periodicamente, avalia o que aprendeu, quão bem estão trabalhando juntos e como poderiam melhorar como um grupo de aprendizagem.

Conseguindo que o grupo alcance esses cinco fatores, o trabalho fornecerá um contexto para o desenvolvimento de novas compreensões. O discurso do aprendiz está atrelado à exploração de compreensões nascentes e novos conhecimentos, produzindo algo bem diferente do discurso tradicional da sala de aula. A colaboração oportuniza a discussão e a reflexão sobre os processos de ensinar e aprender. (MOOR, 2010. p. 1-2).

## REFERENCIA

BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva: componente da formação de educadores. **Revista Benjamin Constant**, v. 13, n. 38, dez. 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi&parametro=21054>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A avaliação das possibilidades do trabalho colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

\_\_\_\_\_; MENDES, E.G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.** Educação Especial PPG-EES/UFSCAR, 2002. Disponível em: <[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>. Acesso em: 15 mar. 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro, 2008.

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A., HAYASHI, M. C. P. I. **Temas em educação especial: conhecimento para fundamentar a prática.** Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES-PROESP, 2008. p. 92-126.

MOOR, A. M. **Ensino colaborativo: construindo a prática pedagógica.** Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <[http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/ensino\\_colaborativo.htm](http://minerva.ufpel.edu.br/~anne.moor/ensino_colaborativo.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2010.

SOUZA, S. V. **A pesquisa colaborativa como possibilidade para a construção da escola inclusiva.** In: CONGRESSO BRASILEIRO INTERDISCIPLINAR EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009. Londrina, 2009. p. 99 a 406.



## APÊNDICE H

### Ciclo de Estudos III

#### Estratégias metodológicas de ensino para alunos com NEE

O ensino para pessoas com deficiência intelectual/mental requer estratégias adequadas para que a aprendizagem ocorra, a própria LDBEN trata em seu artigo 59, da questão dos métodos, técnicas e organização específica para melhor atender as necessidades educacionais dos alunos com NEE. Neste sentido vamos apresentar orientações disponíveis em Documentos do MEC e em artigos científicos que abordam esta questão. Acreditamos que estas nos ajudarão em nossa reflexão neste ciclo de estudo.

Fierro (2004) destaca que a capacidade de aprender da pessoa com deficiência pode ser ampliado dependendo das estratégias utilizadas pelo professor. Vejamos o que diz este autor:

A ênfase na intervenção, no tratamento básico da deficiência mental recairá, portanto, **na instauração de estratégias mais funcionais de processar e aprender**. A propósito disso, destaca-se inclusive que a mente humana não é um mecanismo físico como um computador, mas uma realidade viva, que se desenvolve em virtude de sua própria história e de sua experiência, e que, portanto, mesmos os componentes não tão facilmente modificáveis, os de capacidade, podem ser ampliados como conseqüência de uma melhoria das estratégias. É o ponto em que os programas de ensinar a pensar ousam falar inclusive de melhoria da inteligência. (FIERRO, 2004, p.197).

Segundo este autor o desenvolvimento da mente humana desenvolve a partir da história do sujeito e de suas experiências, e que as práticas pedagógicas adequadas podem potencializar a inteligência.

A inteligência é a capacidade de adaptação a situações novas. A pessoa com baixa capacidade intelectual encontra maiores dificuldades na adaptação e, conseqüentemente, experimenta insegurança e ansiedade diante da novidade na situação ou na tarefa. (FIERRO, 2004, p. 199).

O professor deve estar atento quanto a forma de **apresentar** os conteúdos novos, a quantidade de informações, a relevância destas. Poderá estar apresentado e aprofundando os conteúdos de forma natural, sem tanta ênfase ao **novo. (Ex. Este conteúdo é novo, é difícil, vai cair na prova)**. Desta forma diminuirá a ansiedade e a insegurança a qual o autor se refere.

O professor deve conhecer as especificidades de seus alunos, condição essencial para que possa elaborar e implementar planos pedagógicos eficazes, que respondam as necessidades apresentadas por estes alunos.

Fazer de uma forma só, ou ensinar de uma forma só, não cabe mais no perfil do ser professor. É preciso aprender a fazer diferente, fazer diferente significa reconhecer os processos de construção de conhecimento utilizados pelos diversos aprendizes que se encontram em sala de aula – é descobrir um jeito de ensinar que comunica a todos e deixa que todos se comuniquem. (REILY, 2007, p. 19).

As práticas educativas que o professor empreenderá devem estar pautadas nas diferentes formas de ensinar, diferentes alunos. Numa escola que é para todas as crianças, temos o desafio de propiciar o acesso e a apropriação da cultura produzida pela humanidade.

[.] dar oportunidades iguais nem sempre significa dispensar o mesmo tratamento. A escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios. (GÓES; LAPLANE, 2007, p. 61).

Para Rosa e Souza(2002) cabem aos profissionais da educação, pedagogos docentes ou não docentes uma atenção especial aos conteúdos, metodologia, avaliação e objetivos trabalhados na escola.

A metodologia terá como preocupação principal proporcionar ao aluno, além da assimilação e reconstrução dos conteúdos escolares, o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, o que implica uma determinada visão de homem e de sociedade. (ROSA; SOUZA, 2002, p. 164).

Martins (2006) nos alerta para o reconhecimento do valor da pessoa rumo a uma escola de todos e para todos, onde os menos habilitados sejam encorajados, onde se promova a discussão das práticas de ensino e as práticas pedagógicas sejam refletidas e capazes de satisfazer a necessidade de todos os alunos, e que estes sejam respeitados em seus diferentes estilos de aprender, conviver e ser.

As metodologias diferenciadas e vínculo positivo entre professor e aluno, favorecerão e evidenciarão as potencialidades para as aprendizagens, vejamos:

“Todos aprendemos, mas é preciso saber como ensinar” de tal forma que para ensinar alguma coisa a alguém devemos primeiramente pensar: Quais as possíveis formas de aprender aquilo que eu quero ensinar?” Essa maneira de pensar é que eu chamo de aprender a aprender, o que também implica em aprender a ensinar e esta relacionado não somente com domínio de fórmulas[.] A didática está intimamente relacionada com um vínculo empírico através da empatia pessoal entre aluno e professor. (INCLUSÃO – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.14).

Palhares e Marins (2002) e seus colaboradores trazem em sua obra: Escola Inclusiva, algumas sugestões de como trabalhar com brinquedos, com situações problemas dentro do esporte e com a música, além de outros assuntos importantes.

Canções, histórias, jogos, e danças auxiliam o amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança. A música também é um meio de fazer a criança participar das atividades de grupo e de incluir as crianças com necessidades especiais. De maneira geral, as atividades ligadas às artes proporcionam atividades de aglutinamento de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento de habilidades específicas. (PALHARES; MARINS, 2002, p. 226).

Algumas formas de trabalhar com situações-problema podem motivar os professores a criar novas estratégias. As atividades de questionamentos são importantes, na medida em que motivam as crianças a pensar sobre seus movimentos, a repensar o que já realizaram, a fazer associações das experiências vividas fora da sala de aula, etc. Nessas situações-problema, nas quais a professora vai extraindo das crianças as soluções, é interessante observar como elas elaboram seu pensamento na tentativa de responder às questões. (PALHARES; MARINS, 2002, p. 219-220).

Outro alerta importante que deve ser observado no processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEE é que o professor deve “incitá-los a construir esse saber, provocá-los ao mesmo tempo em que fornece pistas para que modifiquem seu conhecimento.” (MARINS; PALHARES, 2002, p. 220).

De acordo com o PCN (1996) o professor deve utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções de comunicação.

Considero que por hoje atingimos o objetivo de discutir alguns cuidados que devemos ter no momento de preparar as nossas aulas para que todos os alunos possam aprender. Para o nosso próximo encontro podemos acrescentar mais exemplos sobre procedimentos de ensino, caso seja de seu interesse, ou você pode me sugerir outro tema. Finalizo mais uma vez agradecendo sua atenção e colaboração pela nossa aprendizagem conjunta.

## REFERENCIA

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. 185º da Independência e 108º da República. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**.

Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2010.

FIERRO, A. **Os alunos com deficiência mental**. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento psicológico e educação. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 193-214.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

PALHARES, M. S.; MARINS, S. C.; (Org.). **Escola inclusiva**. São Carlos: EdFFSCar, 2002.

MARTINS, L. A. R. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MUSTACCHI, Z.; SALMONA, P. Um modelo de capacitação para a síndrome de Down. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 3, n. 4, p. 8-15, jun. 2007.

REYLY, Lúcia. Respeitando diferentes formas de comunicação e mediação do conhecimento. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, v. 3, n. 4, p. 8-15, jun. 2007.

ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual**. São Paulo: SME / DOT, 2008.

Disponível em:

<[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial\\_AvaliacaoAprendizagem\\_DeficienciaIntelectual.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2010.

## **ANEXOS**

## ANEXO A CICLO DE ESTUDOS IV

Fragmento do texto:

### **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual** **Avaliação**

A escola possui um papel único e insubstituível frente ao desenvolvimento daqueles com deficiência intelectual, assim somos desafiados a criar situações colaborativas de aprendizagem, valorizando os processos de mediação e buscando intervir diretamente nas condições pedagógicas, propiciadoras do desenvolvimento. Como nos lembra De Carlo (2001, p.67): “a cultura provoca uma re-elaboração da conduta natural da criança e um redirecionamento no curso do desenvolvimento humano, sob novas condições e sobre novos fundamentos”.

Estamos diante da possibilidade de uma escola diferente que por ser dinâmica, colaborativa, determinante para o desenvolvimento, é capaz de inaugurar um novo espaço para aqueles com deficiência intelectual, que ao considerar suas especificidades, atua na direção de seu desenvolvimento pleno, mesmo que este possa ser, em alguns casos, substancialmente diferente da maioria dos alunos.

Parece-nos que a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de re-organização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas (OLIVEIRA, 2004).

É um repensar sobre o papel da escola e seus objetivos educacionais. Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, ao contrário, é justamente favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro, ao contrário, cabe a escola encontrar formas de valorizar e considerar o “jeito” de ser e aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Trata-se, justamente como diz Padilha (2001, p.135) de “vencer as barreiras de sua deficiência – expandir possibilidades, diminuir limites, encontrar saídas para estar no mundo, mais do que ser apenas uma pessoa do mundo”.

Precisamos trilhar este caminho. Significar o espaço educativo e o conhecimento para possibilitar que se tornem, efetivamente, determinantes no processo de desenvolvimento de todos os alunos e, entre eles, os com deficiência

intelectual. Para isto, é preciso que se instale uma prática pedagógica dinâmica, interativa e colaborativa. As atividades propostas pelo professor devem considerar a dimensão da prática social, do universo de significação de cada grupo escolar, para que a criança possa se identificar com o conhecimento e expandir sua relação com o mundo.

O professor deverá explorar todos os canais de conhecimento da criança, sua experiência com o mundo, suas formas de interação e suas maneiras particulares de aprender. O mesmo se dá em relação ao aluno com deficiência intelectual: conhecer sua forma peculiar de se relacionar com o mundo e com o conhecimento. O professor deve ser um observador, apoiado pela equipe pedagógica da escola que deve possibilitar recursos para melhor organização das condições em que se ensina. Isto nos remete também ao processo de avaliação pedagógica. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consubstanciada na Resolução CNE/CP nº. 02/2001, enfatiza a importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a identificação das necessidades educacionais especiais. Assim, na área da deficiência intelectual este processo deve nos permitir “conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades” (PADILHA, 2001, p.177).

Nesta perspectiva, o processo de avaliação da aprendizagem deve ser um processo dinâmico que envolve a relação interpessoal que se estabelece entre professor e aluno; valoriza o processo de ensino e de aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

A avaliação deve envolver todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, avalia-se o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino, etc. e, além disto, as apreciações devem envolver todos os atores da escola, uma vez que todos são responsáveis pela aprendizagem e não apenas o professor (CARVALHO, 2003).

Cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possa permitir também a avaliação de alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o aluno aprendeu, a analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também deverão permitir avaliar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual e os apoios necessários para que possa se garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações. Para que isto ocorra, é preciso utilizar melhor o diálogo e as observações realizadas no cotidiano escolar.

A observação é o instrumento mais recomendado para a coleta de informação do contexto educacional escolar. O professor deve aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, observar suas condições de aprendizagem, suas evoluções, seu desempenho escolar, sem que seja necessário criar situações artificiais de avaliação. Por isto que se tem valorizado a busca de indicadores de avaliação, que sinalizem objetivos a serem avaliados pelo professor no cotidiano das atividades e das tarefas escolares, na dinâmica da sala de aula. Outra estratégia interessante de avaliação da aprendizagem é a análise da produção escolar dos alunos com deficiência intelectual: analisar seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos e outros trabalhos realizados em sala de aula.

A equipe pedagógica e os professores devem construir seus próprios instrumentos. Alguns instrumentos que podem ser utilizados são: diários de classe, relatórios, fichas contendo indicadores, questionários, entrevistas, e tantos outros que possibilitem conhecer o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e diferenciar o desenvolvimento real do potencial, para agir em zonas de desenvolvimento ainda em construção.

Qualquer procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise do contexto e permitam o acompanhamento dos progressos obtidos, os instrumentos devem contemplar a avaliação do aluno, do contexto escolar e familiar e devem, permanentemente, servir para identificar necessidades e tomar decisões.

O importante é que a equipe da escola compartilhe a análise dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais.

É fundamental ter clareza que a avaliação é um processo contínuo e compartilhado pela equipe da escola, tendo características pedagógicas, ou seja, todos os dados devem ser favorecedores da intervenção educativa, da busca de formas alternativas para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos. Portanto, ocorre como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, no cotidiano da prática pedagógica, no conjunto das atividades propostas pelo professor, sem que se faça necessário submeter a criança em momentos artificiais de avaliação.

No que se refere à promoção do aluno com deficiência intelectual, há de se considerar que suas aquisições seguirão um caminho qualitativamente diferente da criança comum, ou seja, a escola deve considerar seu jeito próprio de aprender e a particularidade de seu processo de apropriação do conhecimento,



assim, sem desconsiderar a importância e a absoluta necessidade de investimento na aprendizagem dos conteúdos curriculares, também pelo aluno com deficiência intelectual, a escola deve lhe dirigir um olhar avaliativo específico, único e não comparativo com o seu grupo, mas, sim, com ele mesmo: o quanto foi possível avançar, quais os conhecimentos que foram apropriados, sua forma em lidar com a escrita, a leitura, o cálculo, o desenho, as representações, suas expressões e as inúmeras manifestações de conhecimento.

## REFERENCIA

SÃO PAULO. Prefeitura. **Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual**. São Paulo: SME / DOT, 2008. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial\\_AvaliacaoAprendizagem\\_DeficienciaIntelectual.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EdEspecial/Referencial_AvaliacaoAprendizagem_DeficienciaIntelectual.pdf)>. Acesso em: 13 jun. 2010.

## ANEXO B

### Modelos de Pareceres

Em resposta as várias dúvidas recebidas por este NRE relativas ao procedimento de registro descritivo (parecer/laudo/imforme) a ser feito pelo psicólogo e/ou equipe multidisciplinar, encaminhamos uma sugestão como referência.

**Opção 1-** Somente em caso de alunos com Deficiência Mental **-(DM)**:

#### PARECER PSICOLÓGICO

Para realização do processo avaliativo, foram colhidas informações através de observação durante a avaliação e aplicação de teste formal \_\_\_\_\_(verbal e não verbal **ou** não verbal) para verificação do potencial intelectual.

Diante dos resultados levantados, quantitativos e qualitativos, o parecer é de que \_\_\_\_\_(nome do aluno) apresentou desempenho \_\_\_\_\_(significativamente abaixo **ou** abaixo do esperado) para sua idade cronológica, experiência e série matriculada.

Constar local, data e assinaturas

Obs: acrescentar o CID se houver.

**OPÇÃO 2-** Somente em caso de alunos com Distúrbio de Aprendizagem – **(DAP)**

#### PARECER PSICOLÓGICO/Equipe Multiprofissional


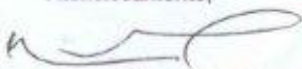
Para realização do processo avaliativo, foram colhidas informações com a equipe pedagógica da escola, avaliação acadêmica e de potencial intelectual, bem como observação durante a avaliação

Diante dos resultados levantados, quantitativos e qualitativos (ex: por meio de provas piagetianas, citar outras se for o caso), levanta-se a hipótese diagnóstica de que \_\_\_\_\_(nome do aluno) apresenta características compatíveis com Distúrbio de Aprendizagem na(o) \_\_\_\_\_(Leitura, Escrita ou Cálculo).

Constar local, data e assinaturas

Obs: acrescentar o CID se houver.

**ANEXO C**  
Parecer do Comitê de Ética

 <p align="center">Universidade Estadual de Londrina</p>	
<b>COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b> Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná Registro CONEP 268	
Parecer de Aprovação Nº 111/10 CAAE Nº 0105. 0.268.000-10 FOLHA DE ROSTO Nº 341146	Londrina, 03 de agosto de 2010.
<b>PESQUISADORA: ELIZABETE HUMAI DE TOLEDO</b> <b>CECA/MESTRADO EM EDUCAÇÃO</b>	
Prezado Senhor:  O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná" (Registro CONEP 268) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:  <b>"ANÁLISE DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE ARAPONGAS COM VISTA A PROMOVER A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL II"</b>	
Situação do Projeto: <b>APROVADO</b>	
Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.	
<p align="center">Atenciosamente,</p>  <p align="center"><b>Prof.ª. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel</b>          Coordenadora          Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UEL</p>	
<small>           Campus Universidade Estadual de Londrina - Caixa Postal 351 - 491, São José - Fone (51) 371-2887 FAX (51) 371-2887 - Cid. Postal 54601 - Londrina/PR            Hospital Universidade/Complexo de Clínicas de Londrina Av. Sakurai Sakai, 28 - Vila Operária - Fone (51) 371-2887 FAX (51) 371-4841 - Cid. Postal 54601 - Londrina/PR            LONDRINA - PARANÁ - BRASIL            Fone (51) 371-2887 - Fax (51) 371-2887         </small>	