

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC – SP

LUCIANA NASCIMENTO CRESCENTE ARANTES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO À LÍNGUA
ESCRITA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UM ESTUDO EM CLASSE REGULAR DE ENSINO**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

São Paulo

2021

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

LUCIANA NASCIMENTO CRESCENTE ARANTES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ACESSO À LÍNGUA
ESCRITA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
UM ESTUDO EM CLASSE REGULAR DE ENSINO**

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE.

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, no Programa de Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Professor Doutor José Geraldo Silveira Bueno e coorientação da Professora Doutora Carla Cazelato Ferrari

São Paulo

2021

Banca examinadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, primeiramente, a toda força criadora do Universo, que me inspirou e deu forças para vencer todas as dificuldades nesta minha trajetória. A minha querida mãe Cida (in memoriam), que infelizmente não pode estar presente neste momento tão importante de minha vida, mas que se encontra em meu coração. Também dedico a Henrique, meu esposo amado, grande companheiro e incentivador.

AGRADECIMENTO À AGÊNCIA DE FOMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de Financiamento **001/1728807**.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code **001/1728807**.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- Brasil (CNPq) - Código de Financiamento **146099/2017-6**.

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- Brasil (CNPq) – Finance Code **146099/2017-6**.

Agradecimentos

Concluir esta trajetória de doutorado representa muito mais do que um novo título, é um símbolo de resistência, de construção e de desenvolvimento de novos repertórios, que agora constituem minha identidade. É indiscutível meu agradecimento a toda rede de apoio que possuo.

A meu orientador Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, cujo apoio, acolhimento, dedicação, disposição e objetividade científica foram fatores essenciais para atingir os objetivos propostos. Cada momento compartilhado só fez aumentar minha admiração e apreço, por toda sua sabedoria e forma crítica de atuar como docente e pesquisador.

A Prof^a. Dr. Ani Martins da Silva e Prof.^a Dra. Luciana Maria Giovanni, pelos preciosos subsídios e generosidade na banca de qualificação, para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política Sociedade pelo incentivo, aprendizado, troca de experiência e empatia, durante todas as aulas e encontros. E em especial, aos professores doutores, Katya Mitsuko Zuquim Braghini e Odair Sass, pela sensibilidade com que compartilham seus conhecimentos.

A Prof^a. Dr. Carla Cazelato Ferrari, pelas contribuições valiosas.

A Zilda Almeida Junqueira pela dedicação na revisão da tese.

A amiga Betinha Adania, por toda sua ajuda, disponibilidade, solidariedade, tempo, carinho e dedicação.

Aos colegas do Programa EHPS, por todas as trocas acadêmicas que possibilitaram importantes reflexões ao longo do curso.

Aos amigos e parceiros de jornada, por toda ajuda, carinho e pelo incentivo fazendo com que eu pudesse acreditar em meu potencial.

Agradeço a minha família pelo apoio, auxílio, paciência e carinho durante toda a minha trajetória.

Agradeço a Deus pelo privilégio de realizar este sonho chamado Doutorado.

EPÍGRAFE

O êxito não é uma questão simples, não pode ser avaliado apenas pela quantidade de bens materiais que você possua. O significado do êxito é muito profundo. Só pode ser determinado pela medida em que a paz interior e seu controle mental o tornam capaz de ter felicidade em quaisquer circunstâncias. Esse é o verdadeiro êxito.

Paramahansa Yogananda (1952)

ARANTES, Luciana N. C. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: um estudo em classe regular de ensino. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar o ensino da língua escrita para um aluno com deficiência intelectual, inserido no sistema regular de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo, expresso pela prática pedagógica de professora regente de classe e pela estagiária de apoio, por meio de gravações em vídeo e registros em caderno de campo, os quais, após sua transcrição e organização, resultaram em cinco cenas que procuraram registrar detalhadamente as ações que visaram o desenvolvimento de sua escrita. A escolha da unidade educacional se deu pelo reconhecimento que a Diretoria Regional de Educação tem relação ao projeto pedagógico desenvolvido, assim como a da professora regente pela qualidade do trabalho pedagógico realizado, conforme indicação do coordenador pedagógico. A análise dos dados teve como suporte as contribuições de Vigotski (2008), em particular, a mediação pedagógica, de Soares (2009) no que tange à função social do sistema de escrita por meio da distinção entre alfabetização e letramento e de Ferreiro (1991) no que se refere à escrita como sistema de representação, em contraposição à perspectiva que a considera como simples código da língua oral. Os principais achados em relação à prática docente podem ser assim sintetizados: focalização constante nos elementos formais da língua escrita, em detrimento de seu uso social, para todos os alunos, com restrições ainda maiores em relação ao aluno com deficiência intelectual; processos de mediação pedagógicos com pobres exploração, que não contribuem para constituição efetiva de leitores e escritores; em relação ao aluno com deficiência intelectual, a enorme redução do conteúdo apresentado revela a perspectiva da irreversibilidade do déficit cognitivo, que resulta na visão da impossibilidade de apropriação de níveis elementares de alfabetização.

Palavras-chave: deficiência intelectual; língua escrita; prática pedagógica; alfabetização; inclusão escolar; letramento

ARANTES, Luciana N. C. PEDAGOGICAL PRACTICES AND INTELLECTUAL DEFICIENCY: a study in regular teaching class. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze the teaching of written language to a student with intellectual disability, inserted in the regular education system of the Municipality of São Paulo, expressed by the pedagogical practice of a classroom teacher and by the support intern, through video recordings and records in a field notebook, which, after its transcription and organization, resulted in five scenes that sought to record in detail the actions aimed at developing her writing. The choice of the educational unit was due to the recognition that the Regional Board of Education is related to the pedagogical project developed, as well as that of the regent teacher for the quality of the pedagogical work carried out, as indicated by the pedagogical coordinator. Data analysis was supported by the contributions of Vigotski (2008), in particular, the pedagogical mediation of Soares (2009) regarding the social function of the writing system through the distinction between the domain of writing mechanics and its social use and Ferreiro (1991) with regard to writing as a representation system, in contrast to the perspective that considers it as a simple code of oral language. The main achievements can be summarized as follows: constant focus on formal elements of written language, to the detriment of its social use, for all students, with even greater restrictions in relation to the student with intellectual disabilities; pedagogical mediation processes with poor exploitation, which do not contribute to the effective constitution of readers and writers; in relation to students with intellectual disabilities, the huge reduction in the content presented reveals the perspective of the irreversibility of cognitive deficit, which results in the view of the impossibility of appropriating elementary levels of literacy.

Keywords: intellectual disability; written language; pedagogical practice; literacy; school inclusion.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	18
1.1. A escrita como forma de representação.....	29
1.2. Alfabetização e letramento	31
1.3. As contribuições de Vigotski para o trabalho pedagógico com a língua escrita.....	33
CAPÍTULO 2 – A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO	39
2.1. A proposta curricular da SME-SP.....	39
2.2. A proposta de aplicação e análise da Língua Portuguesa.....	44
2.3. A apropriação da proposta da SME pela escola pesquisada.....	50
2.4. O bairro/a comunidade.....	50
2.4.1. O CEU e a comunidade.....	51
2.5. A organização escolar	52
2.5.1. Organização das turmas e horário de funcionamento	52
2.5.2. Critérios de agrupamento das crianças/turmas	52
2.6. A infraestrutura do CEU/EMEF.....	53
2.6.1. A estrutura da Unidade Escolar	54
2.6.2. O acesso aos diferentes ambientes escolares.....	55
2.7. A Proposta Pedagógica da EMEF	56
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	61
3.1. Delimitação do campo empírico	61
3.2. Coleta de dados	62
3.3. Os sujeitos da pesquisa	63
3.3.1. A turma da sala regular	63
3.3.2. A professora da sala regular	64
3.3.3. A estagiária de apoio	65
3.3.4. Gael – o aluno com deficiência intelectual	65
3.8. A análise dos dados	67
CAPÍTULO 4 – O TRABALHO PEDAGÓGICO JUNTO A ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL	69
Cena 1 – Exploração de conto infantil	71
Cena 2 – Exploração de vídeo e relação com poema	78
Cena 3 – Exploração de poema	88
Cena 4 – Exploração de conto juvenil	99
Cena 5 – Correção de atividade	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição da Diretorias Regionais de Educação – DREs	22
Figura 2: Matriz de saberes	42
Figura 3: Registro de atividade de Gael (1)	73
Figura 4: Poema: “Água é vida”	80
Figura 5: Registro de atividade de Gael (2)	82
Figura 6: Orientação ao professor	90
Figura 7: Poema: “A poesia é uma pulga”	91
Figura 8 : Registro de atividade de Gael (3)	96
Figura 9: Livro: “Diário de um banana”	101
Figura 10: Registro de atividade de Gael (4)	103
Figura 11: Registro de atividade de Gael (5)	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Proposta de aplicação de Sondagem para o 1º ano do ciclo I	44
Quadro 2: Sugestão de Sondagem para o 1º ano do ciclo I	45
Quadro 3: Sugestão de Sondagem para o 2º ano do ciclo I	46
Quadro 4: Níveis de Escrita	47
Quadro 5: Reescrita de Trecho de Conto	48
Quadro 6: Infraestrutura da EMEF	53
Quadro 7: Projetos Desenvolvidos na EMEF	58

LISTA DE SIGLAS

AAIDD American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE Atendimento Educacional Especializado
APAE Associação de Pais e Amigos Excepcionais
AVE Auxiliar de Vida Escolar
BNCC Base Nacional Comum Curricular
CEU Centro Educacional Unificado
CEFAI Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão
CID Classificação Internacional de Doenças
DI Deficiência Intelectual
DOT-EE Diretoria de Orientação Técnica da Educação Especial
DRE Diretoria Regional de Educação
EMEBS Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos
EMEF Escola Municipal de Ensino Fundamental
FUND. I Fundamental 1 - Anos iniciais (1º ao 5º ano, ou 1ª a 4ª série)
GTs Grupos de trabalhos
ICDIH ou CIDID Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
JBD Jornada Básica Docente
JEIF Jornada Especial Integral de Formação
LDBN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC Ministério da Educação
PAAI Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PAEE Plano de Atendimento Educacional Especializado
PAEE Professor de Atendimento Educacional Especializado
PMSP Prefeitura Municipal de São Paulo
PPP Projeto Político Pedagógico
RME/SP Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SME/SP Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SAAI Sala de Apoio e Acompanhamento a Inclusão
SAPNE Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais
SRM Sala de Recursos Multifuncionais
SUS Sistema Único de Saúde
UE Unidade Educacional

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema as estratégias de ensino utilizadas pelos professores de salas regulares de ensino em relação a alunos com deficiência intelectual, na medida em que tanto a literatura especializada, quanto as proposições da Política Nacional (2008) que considera que a melhor forma de escolarização desses alunos se dá por meio de sua inclusão em classes regulares de ensino, com o devido apoio de professores especializados. Compreende-se a Educação Especial como de caráter transversal, que perpassa desde a educação infantil até o ensino superior, dando diretrizes de acesso, permanência e também sobre a oferta de atendimento educacional especializado.

Esse interesse nasceu em razão de minha trajetória na rede Municipal de São Paulo, iniciada há 15 anos pois, como já tinha feito parte de uma instituição que trabalhava com deficiência intelectual e frequentado alguns cursos na área, logo que surgiu a oportunidade ocupei a função de professora de sala de SAPNE (Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Educacionais), depois professora de SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) e Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

O funcionamento da SAPNE poderia se dar de três formas distintas, complementar à rede regular, suplementar ou atendimento exclusivo, em que o estudante poderia frequentar apenas a sala de SAPNE. Já o público de atendimento, além de pessoas com deficiência (que na legislação levavam o nome de portadores de deficiência) e altas habilidades, também atendia alunos com problemas de aprendizagem, que levavam o nome de “Distúrbios das Capacidades Básica de Aprendizagem”. Diferia do atendimento da SAAI que, quando criada, foi atrelada a um Programa de Educação Especial, intitulado Projeto Incluí, que não trazia o caráter exclusivo de atendimento e também redefiniu o público do atendimento.

Tendo passado por diferentes gestões políticas dentro da rede e também por reformas legislativas dentro da área de educação especial, vivenciei diversificadas situações de atendimento ao público com deficiência. Inicialmente, acompanhei a falta de critérios claros e objetivos a respeito de quem seria o público atendido dentro da antiga sala de SAPNE, pois recebíamos todo alunado que porventura apresentasse baixo rendimento escolar, ou apenas problemas comportamentais, e que acabavam sendo rotulados como pessoas com deficiência por não apresentarem o padrão esperado. Assim, as estratégias de ensino utilizadas - muitas

vezes compostas por exercícios de reforço, alfabetização e cálculos mentais básicos - se assemelhavam muito às da sala regular, bem como o conteúdo trabalhado.

Diante da legislação nacional e de discussões com profissionais da rede, a PMSP reviu sua legislação de atendimento a pessoas com deficiência e transtorno, e também a função do professor da agora intitulada SAAI (sala de apoio e acompanhamento à inclusão). Com a nova legislação, o público de atendimento ficou mais bem definido, com atendimento prioritário a pessoas com deficiência e com Transtorno Global do Desenvolvimento. Nosso trabalho, que também foi revisto, não seria de reforço escolar, nem tampouco de alfabetização, pois a ideia central estava vinculada a trabalhar as áreas de defasagem para o acesso ao currículo comum da escola, como processos de atenção, memória, concentração, atividades de vida diária e prática, dentre outros saberes.

Uma de nossas funções estava centrada em formações oferecidas dentro do horário de trabalho aos professores de sala comum, tanto do Ensino Fundamental I, quanto do Fundamental II. Muitos eram os questionamentos sobre o que fazer com o aluno que não aprendia, ou que não conseguia se manter concentrado para as tarefas, assim como de adequar o conteúdo geral da sala, dentre outras expectativas e ansiedades que eram muito pertinentes ao fazer do educador.

Minha trajetória profissional dentro da área de Educação Especial caminhou em paralelo com as novas perspectivas de atendimento aos estudantes com deficiência dentro da Rede Municipal de São Paulo, no momento em que, a partir dos aportes legais legitimados na rede no ano de 2016, por meio da portaria nº. 8764, que regulamentou a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE foi normatizado como um serviço complementar e suplementar da sala regular.

Diante disso, meus questionamentos ficaram em torno das estratégias necessárias para o atendimento qualitativo do educando com deficiência, mais propriamente com deficiência intelectual, já que constituem o maior número de casos de carência de aproveitamento pedagógico ou falta de investimento educacional por parte dos professores de sala regular.

Assim, fui investigar no mestrado a trajetória escolar de pessoas adultas com deficiência intelectual, com o intuito de levantar e discutir se as possibilidades ofertadas na escolarização dessas pessoas acarretaram bem estar pessoal, diferenciadas possibilidades de escolhas e inserções sociais de boa qualidade. No entanto, uma das conclusões foi a de que a escolarização pouca ou nenhuma diferença fez na vida adulta do sujeito, em comparação com aqueles que

não foram escolarizados, já que muitos não acessaram nem ao menos os conteúdos fundamentais necessários para a continuidade de sua escolarização, como é o caso do acesso à língua escrita.

Na mesma época fui convidada para integrar a equipe do CEFAl (Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) como formadora técnica da área de deficiência intelectual e transtorno do espectro autista da Diretoria Regional de Ensino de Santo Amaro.

Os questionamentos, antes apenas vinculados ao espaço escolar da sala de aula quanto às estratégias utilizadas, então também apareciam dentro das formações dos professores de AEE, que oferecíamos mensalmente, na medida em que se procurava oferecer suporte adequado ao professor da sala regular para, de fato, ter o aluno incluído no currículo da escola.

Dessa forma, essas experiências trouxeram novos questionamentos e inquietações, que constituem o problema desta pesquisa, cujo foco inicial foi investigar se os programas de ação, expressos pelos planejamentos das estratégias de ensino, em sua articulação entre o professor da sala de apoio e os professores de sala regular, ampliam a possibilidade de acesso ao currículo, com destaque para aquelas voltadas à aquisição da língua escrita.

No entanto, com o advento da Pandemia de COVID-19, o objetivo inicial de análise do trabalho articulado do professor de AEE com o professor de sala regular ficou inviabilizado, razão pela qual foi possível focalizar as estratégias de ensino realizadas pelo professor da sala regular, colhidas anteriormente à situação de calamidade pública.

A focalização do trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência intelectual se justifica em razão da elevada quantidade de alunos assim diagnosticados, não só no Brasil (Pires, 2021), como no âmbito do sistema municipal de ensino de São Paulo: somente na região pesquisada, de um universo de 1.861 estudantes, 729 (ou 40%) são alunos com deficiência intelectual, segundo os dados do sistema EOL/2019. (SÃO PAULO. PREFEITURA MUNICIPAL, 2021).

A outra questão que se apresenta, não menos importante, refere-se à perspectiva de ciclos com a progressão continuada adotada pela RME/SP. Esse tipo de progressão cada vez mais possibilita o acesso de estudantes com deficiência a níveis superiores, assim como a outras modalidades de ensino. Ou seja, a proficiência da língua escrita se faz necessária, diante do curso esperado para sua progressão dentro da rede.

Assim, procurei um programa de Doutorado com que eu pudesse alinhar meus questionamentos, e ir além do enfoque da deficiência pelo aspecto clínico ou de seu

funcionamento, tal como havia feito no mestrado, o que me levou à escolha e tentativa de inserção no programa do EHPS da PUC-SP.

Tanto o trabalho realizado como formadora, quanto o de professora de sala de recursos, bem como as disciplinas cursadas e as atividades de pesquisa, fizeram-me refletir sobre o que de fato chega até a sala de aula, na relação do aluno com o professor, que contribua para o aprendizado significativo do estudante com deficiência.

Deste modo, verificamos o trabalho do profissional de sala regular e os resultados das estratégias de trabalho para o aprendizado do estudante com deficiência intelectual, especificamente no que se refere ao acesso à língua escrita, na medida em que se parte do princípio de que ela é, além de requisito básico para a progressão escolar qualificada, peça fundamental para a inserção do indivíduo em nossa sociedade.

Para tanto, nos apoiamos nas contribuições de Vigotski (2008, p. 133), fundamentalmente na relação mútua entre o desenvolvimento e a aprendizagem para a investigação dos processos de mediação pedagógica utilizados na sala de aula pela docente junto a um aluno com deficiência intelectual.

Além dele, também nos valem das contribuições de Ferreiro (1991) no que se refere à distinção entre a escrita como código da linguagem oral e como forma de representação, bem como de Soares (2009), na diferenciação entre alfabetização e letramento (2004).

Frente a essas argumentações, o problema de pesquisa ficou assim delimitado:

As estratégias de ensino utilizadas por professora do ensino regular, junto ao aluno com deficiência intelectual favoreceram a ampliação de sua apropriação da língua escrita?

Em decorrência dessa questão, o objetivo geral da pesquisa ficou assim definido:

Levantar, descrever e analisar as estratégias de ensino da língua escrita utilizadas por professora do ensino regular, junto a aluno com diagnóstico de deficiência intelectual.

Desse objetivo geral decorreram os seguintes objetivos específicos:

- levantar, descrever e analisar as estratégias de ensino da língua escrita utilizadas por professora do ensino regular, no que se refere aos procedimentos didáticos utilizados;

- cotejar as estratégias de ensino da língua escrita utilizadas por professora do ensino regular entre aquelas dirigidas à classe em geral e ao aluno com deficiência intelectual, tanto em relação aos procedimentos didáticos quanto aos conteúdos trabalhados.

As hipóteses que se apresentam são:

- as estratégias de ensino utilizadas pela professora junto a aluno com deficiência intelectual não favoreceram o aprendizado da língua escrita no que se refere aos processos de letramento, fixando-se, basicamente, em estratégias de alfabetização;

- as estratégias de ensino utilizadas pela professora se pautaram, ora na redução do conteúdo utilizadas com seus pares não deficientes, ora em sua incorporação em atividades comuns;

- as estratégias de ensino utilizadas pela professora, apesar de limitações, permitiram o aprendizado formal da escrita alfabética.

Para o desenvolvimento desta investigação, foi selecionada uma escola considerada como de referência, pelos próprios dirigentes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, na qual selecionamos professora considerada pela equipe escolar como a que realizava trabalho qualificado no ensino da língua escrita, em classe do 3º ano do ensino fundamental, que possuía dois alunos com deficiência intelectual, entre os quais foi selecionado um deles como sujeito da pesquisa.

Para tanto, utilizamos as seguintes fontes:

- registros documentais: da Secretaria Municipal de Educação, Projeto Político Pedagógico da escola; ficha de saúde e diagnóstico médico, ficha de matrícula e avaliação descritiva da professora de sala regular sobre o estudante;

- gravação em vídeo de atividades curriculares de Língua Portuguesa aplicadas nas aulas durante o semestre letivo¹;

- diário de campo: para contextualização das atividades gravadas durante a execução das atividades de Língua Portuguesa e

- a produção do estudante: tarefas executadas e registradas em seus cadernos ou no livro didático.

Por fim, a presente tese foi estruturada em quatro capítulos:

- o capítulo 1 foi dedicado à contextualização das políticas de educação especial no Brasil, com ênfase naquelas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, culminando com o detalhamento dos processos de ensino da língua escrita, com base nas contribuições de Ferreiro (1991) sobre a escrita como forma de representação, de Soares

¹ As limitações impostas pelo advento da pandemia do corona-virus estão detalhadas no capítulo 3.

(2004) sobre a relação entre alfabetização e letramento e, principalmente, nas de Vigotski, em relação aos processos de mediação pedagógica. para o trabalho pedagógico com a língua escrita;

- no capítulo 2 foi detalhada a política curricular da SME-SP, desde sua proposta curricular até a apropriação pela escola pesquisada, passando pela contextualização da escola dentro do espaço social em que se situa e de sua organização interna;

- no capítulo 3 foram detalhados os procedimentos utilizados nesta pesquisa, envolvendo a delimitação do campo empírico, os instrumentais de coleta de dados, a caracterização dos sujeitos da pesquisa e os processos de análises dos dados.

- o capítulo 4 foi dedicado à apresentação e análise dos dados colhidos na sala de aula, organizados por meio de cinco cenas, que procuraram detalhar as estratégias de ensino da língua escrita utilizadas pela professora, em atividades distintas, consideradas como expressão de suas concepções sobre esse ensino e sua perspectiva sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual; e

- nas considerações finais se realiza uma retomada sintética do conteúdo global desta tese, com ênfase na análise das estratégias desenvolvidas pela professora, constante do capítulo 4, em consonância com os aportes teóricos em que este trabalho se apoiou.

CAPÍTULO 1

PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Boa parte da literatura especializada - como Mazzotta (1995), por exemplo - considera que as políticas mais incisivas de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular se originaram a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, patrocinada pela UNESCO e realizada em 1994 na cidade de Salamanca (Espanha). No entanto, algumas redes de ensino já haviam iniciado esse movimento antes mesmo desse período.

Assim é que, ainda no início da década de 1990, antes mesmo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases e da Declaração de Salamanca, a Prefeitura Municipal de São Paulo regulamentou o Serviço de Educação Especial através do Decreto 33.793, de 8 de novembro de 1993. Essa norma instituiu a instalação do serviço de complementação com atendimento educacional nas áreas de deficiência visual, auditiva, mental e física em escolas de fácil acesso, quando houvesse demanda.

Ademais, esse decreto criou a SAPNE (Sala de Atendimentos aos Portadores de Necessidades Especiais). Com equipamentos e materiais pedagógicos específicos - para atendimento aos alunos no contraturno do ensino regular - cada sala deveria atender a um só tipo de deficiência e seus profissionais deveriam ter capacitação, habilitação ou especialização. Além da docência, eles também seriam responsáveis pela orientação aos familiares dos alunos atendidos e seu encaminhamento para os serviços da saúde, quando necessário (PMSP. SME, 1993).

A contínua promulgação de leis indicou a alteração de perspectivas e conceitos - tanto em relação à terminologia adotada, quanto à definição do público alvo e a operacionalização dos serviços de apoio. É claro que a legislação sobre a escolarização especial no município de São Paulo foi afetada por essas alterações, sobre as quais segue um breve panorama.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as políticas de inclusão escolar - que já vinham se desenvolvendo de forma incipiente - foram enfatizadas, na medida em que a Educação Especial se configurou como modalidade de ensino, que deveria ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Além disso, em seu artigo 59 essa lei estabeleceu um conjunto de requisitos que visavam assegurar a qualidade do atendimento oferecido:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A LDBEN representou um avanço ao colocar a Educação Especial como modalidade escolar e definindo seu alunado como estudantes portadores de necessidades especiais². No entanto, ao dar preferência de atendimento na rede regular de ensino, abriu espaço para que houvesse a possibilidade da continuidade de atendimento por instituições especializadas, objeto de polêmica tanto no plano político quanto no plano acadêmico.

Já com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituíram-se diretrizes nacionais para a Educação Especial, em todas as etapas e modalidades, para alunos com necessidades educacionais especiais. Isso foi caracterizado como

um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL. MEC. CNE, 2001, Artigo 3º).

Essa resolução estabeleceu, ainda, que os sistemas de ensino deveriam criar um setor - para se responsabilizar por recursos materiais, financeiros e humanos - que viabilizasse o processo de construção da educação inclusiva.

Quanto a seu alunado, procurou inovar em relação à caracterização por tipo de necessidade educacional especial como os que, durante o processo educacional, apresentarem:

² A Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou essa denominação do alunado para “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL. MEC. CNE, 2001, Artigo 5º).³

Em seu artigo 8º, essa resolução estabelece um conjunto expressivo de possibilidades de apoio aos alunos incluídos no ensino regular: professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados; distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes; flexibilizações e adaptações curriculares; serviços de apoio pedagógico especializado (atuação colaborativa entre professores; atuação de professores-intérpretes; atuação de professores e outros profissionais itinerantes); e serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos.

No entanto, cinco anos depois, ao promulgar a Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, em virtude do estabelecido pelo Decreto nº 6.571/2008, o mesmo CNE reduziu a educação especial ao Atendimento Educacional Especializado, “ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL. MEC, CNE, 2009, Artigo 1º).⁴

Essas normativas nacionais influíram nas políticas de educação especial já em curso pela Secretaria de Educação Municipal de São Paulo que estabeleceu, pelo do Decreto 45.415, de 18 de outubro de 2004, a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais que, dentre outras providências, reconfigurou o atendimento ao aluno com necessidade educacional, na medida em que considerou como

serviços de Educação Especial aqueles prestados em conjunto, ou não, pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI, pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI, pela Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI, ora criados, e pelas 6 (seis) Escolas Municipais de Educação Especial.

³ Essa caracterização caiu por terra com a promulgação da Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.

⁴ Embora esse decreto tenha sido substituído pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, não houve modificações no que se refere ao AEE.

Além desses serviços, tendo em vista o foco desta investigação, vale a pena destacar o disposto no artigo 3º, que define que o

Sistema Municipal de Ensino, em suas diferentes instâncias, propiciará condições para atendimento da diversidade de seus educandos e educandas mediante:

I - elaboração de Projeto Político Pedagógico nas Unidades Educacionais que considere as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais;

II - avaliação pedagógica, no processo de ensino, que identifique as necessidades educacionais especiais e reorienta tal processo;

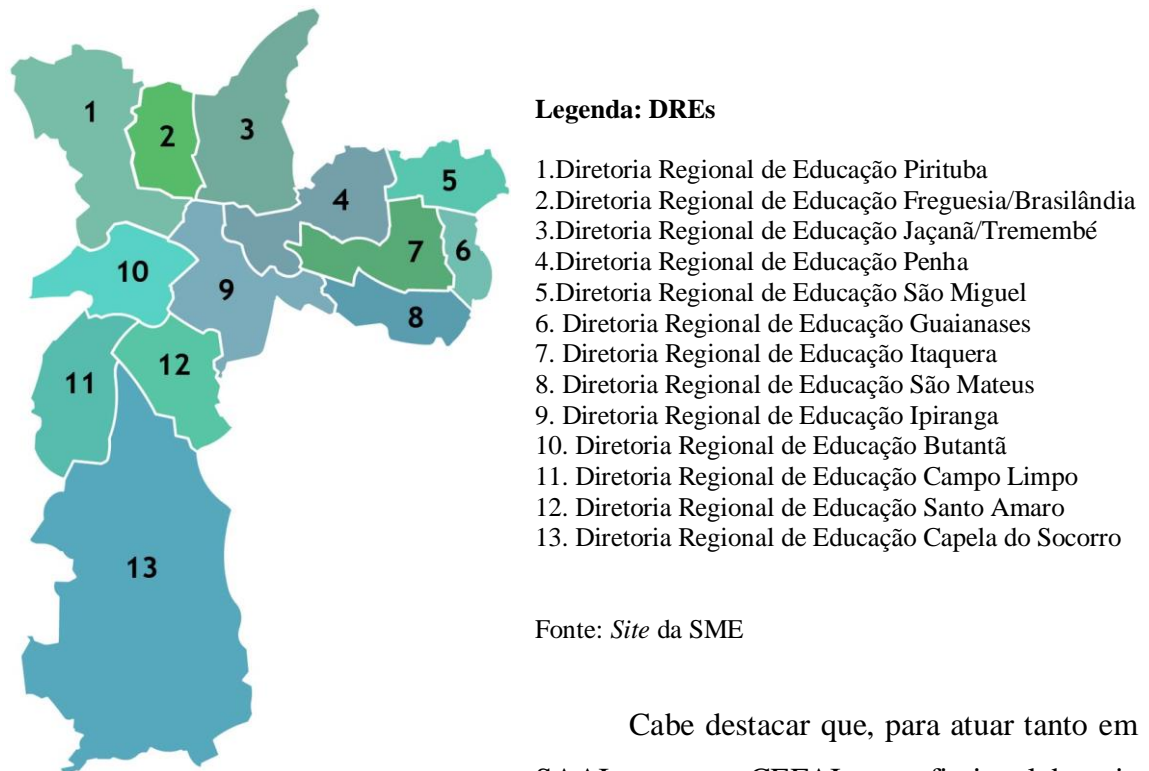
(...)

VI - atuação em equipe colaborativa dos profissionais vinculados aos serviços de Educação Especial e à Comunidade Educativa;

VII - fortalecimento do trabalho coletivo entre os profissionais da Unidade Educacional (SÃO PAULO. PMSP, 2004).

O CEFAl - Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, criado por esse decreto, na constituição de sua equipe contava com uma coordenação e quatro Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAl), para coordenar o serviço de Educação Especial do Município de São Paulo em cada região (atualmente a SME conta com 13 diretorias regionais de ensino e a mesma quantidade de CEFAl), que deveria suprir os recursos humanos, materiais e formativos para viabilizar e sustentar o trabalho dos professores de SAAI dentro das unidades educacionais (SÃO PAULO. PMSP, 2004).

Figura 1: Distribuição da Diretorias Regionais de Educação - DREs



Fonte: Site da SME

Cabe destacar que, para atuar tanto em SAAI quanto no CEFAl, o profissional deveria ser professor efetivo da rede municipal e ter habilitação ou especialização em alguma área de deficiência. No entanto, até o ano de 2010 não foi previsto nenhum outro tipo de apoio, parceria, e tampouco remuneração diferenciada ou recurso orçamentário.

Em setembro de 2010 o município estabeleceu parceria com a Organização Social de Saúde, da Associação Paulista de Desenvolvimento de Medicina, para implantação e implementação do Projeto Rede, parte integrante do Programa Incluir, para recrutar e treinar pessoas da comunidade para se tornarem tutores dos alunos com deficiência e auxiliá-los nas atividades de vida escolar. Denominado Auxiliar de Vida Escolar (AVE) (ASSOCIAÇÃO PAULISTA DE DESENVOLVIMENTO DE MEDICINA, 2021), cada tutor seria responsável por questões de higiene, locomoção e alimentação. Estagiários de Pedagogia acompanhariam o professor da sala regular e o NMD (Núcleo de Atendimento Multidisciplinar) seria composto por assistente social, psicólogo e fonoaudiólogo, médico psiquiatra e fisiatra para atuar em parceria com os profissionais do CEFAl:

A proposta de inclusão escolar traz implicações aos sistemas educacionais e aponta a necessidade de transformações abrangentes nos âmbitos político, administrativo e pedagógico. Alcançar as metas de um sistema educacional inclusivo exige o planejamento e execução de ações de grande porte,

responsabilidade da instância político-administrativa. É o que podemos observar na intenção da Secretaria Municipal de Educação, do município de São Paulo, através da execução do Programa Incluir (OLIVEIRA, 2012, p. 367).

A mais recente legislação federal, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), influenciou de modo direto a legislação municipal, tendo em vista a nomenclatura e princípios adotados em ambas.

Diante da revisão dos princípios nacionais, foram produzidos novos documentos municipais sobre a educação especial (Decreto n. 51.778, de 14/09/2010 e Decreto nº 57.379, de 13/10/2016), que redundaram na publicação da Portaria 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que apresentou de forma detalhada a relação entre os professores especializados e o professor regente de classe:

Art. 18 - O Professor de Atendimento Educacional Especializado - PAEE e o Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI serão os responsáveis pelo AEE, e por sua oferta, de maneira articulada com os educadores da U.E, observadas as funções que lhe são próprias.

(...) Art. 23 - O AEE nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino será organizado nas seguintes formas:

I – colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE;

II – contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E., em U.E. do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME.

III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.

§ 1º - No AEE Colaborativo previsto no inciso I deste artigo, o trabalho a ser realizado deverá considerar o fortalecimento da atuação dos professores do AEE em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo;

2º – As atividades previstas no AEE colaborativo, contraturno ou itinerante não substituirão aquelas desenvolvidas para todos os educandos e

educandas nas classes comuns e demais espaços educativos, não devendo ser confundido ou considerado como recuperação paralela ou atividade terapêutica (SÃO PAULO.PMSP, 2016).

Com relação à atuação específica do Professor de Atendimento Educacional Especializado, vale a pena ressaltar que essa Portaria dispõe, em seu artigo 43, que ele deve - além de “elaborar e executar, de forma articulada com os demais educadores da unidade educacional, o Plano de AEE dos educandos e educandas” - também se responsabilizar pela “funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da SRM (sala de recursos multifuncionais), na classe comum”. Ou seja, parte da atividade do PAEE deve se voltar, segundo essas normas, ao trabalho colaborativo, no sentido de oferecer ao professor da sala comum subsídios específicos para assegurar o máximo de rendimento dos alunos integrantes do Atendimento Educacional Especializado (SÃO PAULO. PMSP, 2016).

No entanto, a dificuldade de se estabelecer um programa detalhado do trabalho colaborativo entre o PAEE e o professor da classe comum - no que se refere ao atendimento de alunos com deficiência intelectual - fica evidente no detalhamento das ações definidas no Anexo I da mesma Portaria: entre as mais diversas atividades (Braille, Soroban e Orientação e Mobilidade para alunos com deficiência visual; Língua de Sinais e Língua Portuguesa escrita para surdos, Tecnologias Assistivas, etc.), a única indicação que se presta aos alunos com deficiência intelectual dispõe que devem ser desenvolvidas estratégias

para o desenvolvimento de Processos Mentais: promoção de atividades que ampliem as estruturas cognitivas facilitadoras da aprendizagem nos mais diversos campos do conhecimento, para o desenvolvimento da autonomia e da independência do educando ou educanda em face das diferentes situações no contexto escolar (SÃO PAULO.PMSP, 2016).

De qualquer forma, a estrutura atual do Ensino Fundamental regular, da Prefeitura da Cidade de São Paulo distribuiu os nove anos em três Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, sendo eles “Ciclo de Alfabetização”, “Ciclo Interdisciplinar” e o “Ciclo Autoral”. Em seguida está o detalhamento do primeiro ciclo (já que este será o foco desta pesquisa) e também alguns aspectos comuns a todos os ciclos.

Primeiro Ciclo – Nomeado de “Ciclo de Alfabetização”, compreende do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de

letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.

Assim, alguns aspectos importantes perpassam todos os ciclos, como forma de garantir que as metas sejam atingidas, além de assumirem caráter formativo na composição do processo de aprendizagem. São atividades como a lição de casa - que propicia o acompanhamento e a participação das famílias no processo de ensino e de aprendizagem - e processos avaliativos internos e externos, realizados bimestralmente, compostos por diferentes instrumentos (provas, trabalhos, pesquisas, dentre outros).

Já em relação à síntese da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, ela é realizada por meio de conceitos para o Ciclo de Alfabetização:

P: educando evidencia, de modo plenamente satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem;

S: educando evidencia, de modo satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem; e

NS: educando evidencia, de modo não satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem.

No último ano do Ciclo de Alfabetização, os educandos que obtiverem conceito final P ou S, com base na análise de seu desempenho global e apuração da assiduidade nos termos da legislação, serão considerados promovidos para o Ciclo seguinte.

Porém, as Unidades Educacionais devem prever, em seus Projetos Político-Pedagógicos, aulas de “Recuperação Contínua”, a serem desenvolvidas dentro do horário regular dos educandos, por meio de estratégias diferenciadas, objetivando a superação, em caso de dificuldades. Em caso de ineficiência, ofertar a “Recuperação Paralela”, a ser realizada em horário diverso do da classe regular.

Além das assistências comuns a todos, os alunos com deficiência também podem contar com os serviços de Atendimento Educacional Especializado, tanto no contraturno com a Sala de Recurso Multifuncional, como dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, e o profissional de AEE, assegurando suporte às especificidades de cada educando, expressas no Plano de AEE.

Se no plano do discurso político e das proposições oficiais o sistema de ensino municipal parece oferecer formas de oportunizar a todos os educandos o acesso à Língua Escrita já nas séries iniciais, algumas pesquisas mostram que nem mesmo os alunos sem deficiência têm sido

proficientes na Leitura e Escrita e que, por vezes, estão alfabetizados, mas não letrados, considerados como analfabetos funcionais, na medida em que conseguem grafar, porém desconhecem os significados dos signos linguísticos.

No que se refere ao aprendizado da língua escrita por alunos com deficiência intelectual, algumas pesquisas atuais evidenciam que, tanto por parte das próprias propostas institucionais, quanto pelo trabalho efetivo realizado em sala de aula, a perspectiva predominante das ações educativas expressa a visão de que há um impedimento intrínseco para seu aprendizado por esse alunado, especialmente em relação à língua escrita,

É o caso da pesquisa de Lara (2016) que, tendo como foco de sua investigação as orientações curriculares elaboradas pela Secretaria Municipal de São Paulo⁵, verificou que a área curricular com expectativa de aprendizagem mais baixa residia exatamente no aprendizado da língua escrita.

Essa pesquisadora, em estudo que estabeleceu cotejamento detalhado entre o “Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual – RAADI – Ensino Fundamental I” (SÃO PAULO. PMSP, 2008), em relação às “Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental” (para os alunos em geral e para aqueles com deficiência intelectual)” (SÃO PAULO. PMSP, 2007), constatou que, enquanto nas demais áreas acadêmicas do currículo escolar (matemática, ciências, geografia e história) o documento previa uma evolução do aprendizado (mesmo que com defasagem em relação ao currículo proposto para os demais alunos), na área da linguagem escrita não havia praticamente nenhuma expectativa de apropriação sucessiva dos elementos que a compõem (LARA, 2016).

Ou seja, se nas demais áreas a expectativa anunciada pelo documento era a de que haveria uma evolução do aprendizado do respectivo conteúdo, mas que na área da linguagem escrita o mesmo não ocorreria, pode-se afirmar, com segurança, que o aprendizado do conteúdo das primeiras se daria somente por meio da linguagem oral.

Além disso, outro achado muito significativo foi que, em todas as atividades durante o período total coberto pelo documento voltado ao trabalho pedagógico com alunos com

⁵ O documento básico por ela investigado foi o “Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual – RAADI – Ensino Fundamental I” (São Paulo. PMSP, 2008), baseado nas “Orientações Curriculares – Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I” (São Paulo. PMSP, 2007), que estabelece as expectativas de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual referentes às áreas de conhecimento organizadas em torno de três grandes campos de conhecimento: Língua Portuguesa e Matemática; Natureza e Sociedade; Arte e Educação Física.

deficiência intelectual (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), além de não se apresentar como expectativas de aprendizagem e evolução para formas mais elaboradas de produção da escrita, em nenhuma delas, mesmo que repetidas de ano para ano, havia a expectativa de que esse aluno pudesse realizar algumas delas de forma autônoma, contrapondo-se à base teórica vigotskiana cujos autores afirmam ser a que balizou o referido documento.

Por outro lado, investigando as possibilidades de aprendizado da língua escrita por aluno com deficiência intelectual, Guebert (2013) definiu como campo empírico uma escola privada de reconhecida qualidade, com uma professora alfabetizadora também reconhecida por sua experiência e qualidade, assim como um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual bem firmado.⁶

Tendo em vista a presente investigação, o achado mais interessante foi o de que, apesar de a professora não ter qualquer contato anterior com alunos com deficiência intelectual, de não receber qualquer orientação específica para o trabalho com esse alunado, e de não contar com nenhum apoio de professor especialista, na medida em que diversificava as atividades de ensino da língua escrita, com técnicas as mais variadas, o aluno em questão evidenciou que, embora com defasagem, conseguia aprender elementos da língua escrita, que no documento da pesquisa anterior não eram esperados.

Portanto, com base nos achados dessas duas pesquisas, por um lado a limitação estabelecida *a priori* em relação à apropriação da língua escrita por alunos com deficiência, por um documento oficial, cuja destinação seria exatamente a de oferecer elementos para sua superação. Por outro lado, a pesquisa de Guebert evidencia que, sem qualquer apoio, uma professora que diversifica as atividades de ensino da língua escrita para todos favorece o aprendizado do aluno com deficiência intelectual e que, se tivesse um mínimo de apoio especializado, poderia alcançar resultados ainda mais significativos.

Nesse mesmo diapasão, Ferreira (2005) discorre que, para o desenvolvimento do indivíduo, além de suas demandas funcionais e orgânicas, deve ser levada em conta sua experiência social, pois é por meio das trocas no contexto coletivo que o sujeito conseguirá

⁶ Segundo a pesquisadora, a justificativa para a escolha da escola, professora e aluno não foi motivada por qualquer perspectiva de estabelecê-la como modelo pedagógico, mas de delimitar, com precisão: 1) que o aluno tivesse um diagnóstico preciso de deficiência intelectual, e 2) que o processo de alfabetização fosse qualificado. Na medida em que a literatura especializada mostrava que, em razão da deterioração das condições das escolas públicas, as enormes dificuldades de aprendizado de alunos sem qualquer deficiência nas séries iniciais eram significativas, o meio que encontrou para que houvesse um mínimo de confiabilidade foi o de estabelecer esse campo empírico para sua pesquisa.

fazer uso dos objetos culturais, apropriando-se da cultura, de seus significados e dando sentido à sua própria vida.

Souza (2016) assume a mesma posição quanto ao papel das interações sociais no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual. Entretanto, acrescenta que, para tal, devem ser ofertadas todas as possibilidades de conhecimento da cultura, assumindo as questões orgânicas como coadjuvantes desse processo.

O trabalho de Bezerra (2011) apresentou a proposta de atividades didáticas voltadas ao desenvolvimento verbal. Com vistas ao desenvolvimento linguístico e cognitivo de estudantes com deficiência intelectual, segundo o autor, nelas os significados das palavras contribuíram para o desenvolvimento intelectual dos estudantes envolvidos.

No que diz respeito às interações verbais desses alunos com outro mais experiente, Bezerra (2011) constatou que a educação infantil foi o local privilegiado para que o professor explorasse diversas situações comunicativas, desenvolvendo desde cedo algumas funções superiores, que podem favorecer a compreensão de novos conteúdos escolares.

Portanto, pode-se considerar que a relação da história individual com a social se dá de forma mediada pelo outro, na medida em que é o outro que trará o significado das palavras. Quer dizer, os conceitos construídos historicamente em uma determinada cultura só irão fazer sentido por meio da interação com o outro mais experiente.

Dentro da mesma ótica, Boraschi (2013) destaca que, quanto maior e melhor for a interação do estudante com deficiência intelectual com o objeto do conhecimento, especialmente na relação com seus pares e com o professor, melhor será seu desenvolvimento na evolução conceitual dos elementos que envolvem a linguagem escrita. Portanto, ela aponta o aspecto motivacional que as interações possibilitam, como postulado nos estudos de Vigotski (2007), pois inicialmente a escrita não é uma necessidade da criança, já que ela desconhece sua função e, diferentemente do que acontece com a fala, o estudante precisa ser levado a escrever.

Essas pesquisas remetem à necessidade de se apresentar uma síntese sobre as diferentes concepções de aprendizagem da língua escrita como base para as análises propostas:

- 1) Da escrita como forma de representação, com base nas contribuições de Ferreira (1999);
- 2) Da relação entre alfabetização e letramento, pelas contribuições de Soares (2004; 2009); e

- 3) Da relação entre desenvolvimento cognitivo, processos de alfabetização e deficiência mental, com base nas contribuições de Vigotski.

A escrita como forma de representação

No que se refere especificamente aos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, Ferreiro (1991) argumenta que existem duas concepções distintas e antagônicas.

A primeira concepção, que a autora considera restrita, toma a linguagem escrita como código da linguagem oral, o que redundava em um trabalho pedagógico que, fundamentalmente, se restringe a técnicas transcritivas dos sons da fala em grafemas.

A crítica a essa perspectiva reside no fato de que, para ela, há um equívoco em considerar a escrita como mera transcrição da língua oral, na medida em que entre os elementos que a compõem e a linguagem oral não há uma relação biunívoca entre fonemas e grafemas, pois a escrita possui características distintas que devem ser apreendidas para efetivamente ser incorporada como nova forma de representar.

Ferreiro argumenta que, diferentemente do código telegráfico, código binário computacional (e se pode acrescentar o Braille, no ensino de deficientes visuais) que mantém uma relação biunívoca com a escrita, ela afirma:

Se um sistema X é uma representação adequada de uma certa realidade R, reúne duas condições aparentemente contraditórias:

- a) X possui algumas das propriedades e relações próprias da R;
 - b) X exclui algumas das propriedades e relações próprias a R.
- (FERREIRO, 2001, p. 10).

A outra concepção considera a escrita e leitura como um sistema de representação, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente construído, que não a reduz apenas a marcas gráficas produzidas, mas também a interpretação dessas marcas, que trazem mensagens de diferentes tipos de complexidade do conhecimento acerca do objeto, e também possuem uma multiplicidade de usos sociais:

A ligação entre linguagem escrita e oral não é imediatamente percebida pelas crianças. Mesmo quando crescem em um ambiente rico em experiências de alfabetização eles têm problemas para compreender a relação entre a linguagem oral e as formas gráficas. A fim de compreenderem o conjunto de formas gráficas convencionais e suas regras de composição como um sistema

representativo específico, elas formam várias hipóteses, que são ordenadas evolutivamente e não de modo idiossincrático (FERREIRO, 1991, p. 24).

Muitos estudos centram as discussões sobre alfabetização em quais seriam os melhores métodos a serem utilizados para alfabetizar, e por vezes, desconsideram todas as concepções que as crianças têm sobre o sistema da escrita. Essa falta de apreço ao que a criança já sabe não é uma postura neutra, e se apoia na forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem, trazendo implicações até mesmo metodológicas.

Nossa sociedade é letrada, sendo que em diferentes contextos sociais encontramos marcas gráficas, a letra “M” da grande rede de lanchonetes já é lida pelas crianças desde tenra idade. Essa e muitas outras marcas que poderiam ser citadas neste estudo são carregadas de significado e vão compondo o repertório linguístico da criança.

Para as crianças, o contato com a leitura e escrita se inicia em seus contextos sociais de uso, não sendo um processo exclusivo do sistema escolar, e só após o início da escolarização são supostamente “apresentadas” ao mesmo objeto de estudo - porém, muitas vezes de forma totalmente descontextualizada.

Os estudos de Ferreiro (1991) comprovam que as crianças, desde muito cedo, constroem interpretações, elaboram suposições, pensam a respeito das marcas que observam pelo mundo que as cerca, mesmo antes de sua escolarização.

Para Ferreiro, a escrita é compreendida como um processo social, ou seja, é um objeto cultural resultante de construção coletiva da humanidade, cumprindo assim diferentes funções sociais. Por conta de conhecimentos convencionais socialmente transmitidos, atos de leitura são possíveis. Por exemplo, a distinção de letras em relação aos números e sinais de pontuação, a orientação espacial da leitura, o reconhecimento e nomeação das letras e a diferença entre letra e desenho.

Portanto, muito além de pensar sobre métodos, para o aprendizado da leitura e escrita se faz necessário conhecer a natureza real desse aprendizado, sendo indispensável a redefinição do papel do professor e a dinâmica das relações dentro e fora da sala de aula. Ferreiro (1991) considera a escrita como uma nova forma de representação. No entanto, reúne algumas propriedades e relações da linguagem oral, mas exclui outras, como as segmentações entre vocábulos, o uso de pontuação, a diferenciação entre determinadas produções orais (por exemplo, o “verdi”, tal como se fala em São Paulo e o “verde” escrito, ou, então, o uso de “s”, “z” e “x” para palavras orais com som de “z” (“coisa”, “reza” e “exemplo”). Portanto, é

necessário caracterizar o contexto que se pretende representar e que na linguagem oral é expressado pelas formas não-verbais de expressão.

Em seus achados, Ferreiro (1991) aponta que as crianças com pouco acesso ao mundo letrado, que em sua unidade familiar não tenham contato com adultos leitores, podem sim demorar um pouco mais em seu processo de leitura e escrita, precisando ainda mais da escolarização para enriquecimento desses conhecimentos.

Dessa forma, quando se pensa em pessoas com deficiência intelectual, muitas vezes nos deparamos com pouca ou quase nada de interações sociais, e portanto de poucos modelos linguísticos, o que pode trazer ainda mais dificuldades a seu processo de alfabetização.

Pelos estudos de Ferreiro (1991), fica clara a relevância do ambiente social para a alfabetização. Consideram também que as informações sociais não são recebidas de forma passiva pelas crianças: elas formulam hipóteses interpretativas, refletindo sobre a escrita e sua interpretação.

Além disso, como uma nova forma de representação e não simplesmente como uma mera codificação da linguagem oral, os alunos devem incorporar exatamente as distinções entre essa nova forma de representação e a que domina (oral), tanto em termos de seus elementos constitutivos, quanto da necessidade de contextualizações, muitas vezes não necessárias quando se usa a linguagem oral.

Alfabetização e Letramento

Por outro lado, a apropriação qualificada da língua escrita pelo aluno, tal como indica Soares (2004), não implica somente o domínio de sua mecânica ou mesmo a distinção entre os elementos que a compõem, mas o uso social que dela fazemos, ação cuja denominação consagrada foi a de Letramento.

Soares (2009) afirma que a palavra letramento é uma tradução do termo inglês *literacy* que, por sua vez, tem origem do latim *littera*, que se refere à letra. Nesse sentido, a palavra *literacy* significa a condição ou estado de a autora interpretar essa definição como a condição de ser letrado.

Assim, segundo Soares, o letramento pode ser definido da seguinte forma:

(...) o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes

objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência *da e por meio* da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 97).

Essa perspectiva implica que não basta o ensino da Língua Escrita em seus aspectos formais se efetivar por meio de estratégias diversificadas, que expressem as distinções entre ela e a língua oral. Esse ensino também deve ser realizado dentro de um universo de significação para o aluno, em que a escrita possa se tornar importante para o educando em seu contexto de vida, e que ele tenha condições de uso real da leitura e escrita, sendo capaz de utilizá-la conforme seus desejos em diferentes intercâmbios sociais.

Ou seja, as estratégias devem abarcar a participação dos estudantes, em práticas sociais que envolvam a língua escrita, promovendo assim seu desenvolvimento (SOARES, 2004, p.16).

Para ela, saber ler e escrever não é a mesma coisa que ser *letrado*, pois aquele que consegue grafar algumas letras e reconhecê-las, sem sequer saber o que a escrita representa ou sem ao menos utilizá-la de forma adequada em diferentes interações sociais é o sujeito que foi apenas alfabetizado. Já o letrado, ao se envolver com práticas sociais de leitura e escrita, compreende e interpreta as informações trocadas em seu grupo.

A autora diferencia letramento e alfabetização da seguinte maneira:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado é aquele que não só sabe ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES 1998, pp. 39-40).

Portanto, a autora acredita que o sujeito letrado se tornará uma pessoa diferenciada, que altera significativamente seu modo de vida, pois de fato faz parte do contexto de sua cultura, desde suas relações interpessoais até o acesso aos bens culturais.

Um sujeito alfabetizado precisaria também aprender a língua escrita em seus diferentes usos e funções na sociedade. A escola - como um dos locais privilegiados para o aprendizado da leitura e escrita - deveria articular esses saberes, a fim de permitir a todos o acesso a práticas alfabetizadoras que levem à autonomia do sujeito.

Desse modo, alfabetização e letramento tornam-se instrumentos de inserção social de grande relevância, ainda mais quando se trata de um grupo que geralmente está à margem de

muitas práticas sociais. Ao instrumentalizar o estudante em sua prática de leitura, escrita e letramento, estaríamos diante da Acessibilidade Social, advinda do processo qualitativo de educação.

Se considerarmos que fazemos parte de uma sociedade estratificada, dominar a leitura e escrita passa a ser um ato político, que permite aos sujeitos serem capazes de encontrar possibilidades de mudança e promover a transformação social (DANGIÓ, 2018, p. 146).

As contribuições de Vigotski para o trabalho pedagógico com a língua escrita

Ao contrário da maior parte das perspectivas psicológicas de sua época, em sua perspectiva teórica Vigotski (2008) procurou distinguir o pensamento puramente humano do animal. Apropriou-se de estudos sobre a inteligência prática de bebês para buscar - nas formas como os seres humanos se organizam socialmente - os fundamentos para um comportamento inteligente especificamente humano.

Nesse aspecto, uma de suas contribuições mais significativas - a partir da crítica de estudos sobre desenvolvimento infantil que entendiam como independentes o desenvolvimento da inteligência prática e da atividade simbólica - foi a constatação de que esta última invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas de comportamento.

Se, no início da vida, inteligência prática e atividade simbólica seguem cursos paralelos, através do estabelecimento de relações sociais, chega um momento em que inteligência prática e atividade simbólica convergem, produzindo formas puramente humanas de inteligência.

Em outras palavras, para ele, tanto o instrumento quanto o símbolo possuem função mediadora: o instrumento como condutor da atividade humana sobre o objeto da atividade, enquanto que o signo se constitui no meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo.

Nesse sentido, as funções psicológicas superiores tipicamente humanas são, exatamente, a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Nesse sentido, diferentemente de todas as teorias psicológicas até então produzidas, para Vigotski o processo de desenvolvimento das funções psicológicas segue a trajetória de funções interpessoais para, no decurso das relações sociais mantidas pelos indivíduos, se transformarem em funções intrapessoais. Isto é, as funções psicológicas superiores se originam das relações

sociais entre indivíduos. No início do processo de desenvolvimento, são fundamentalmente interpessoais e somente após o estabelecimento de relações sociais significativas essas funções são internalizadas pelos indivíduos.

Por outro lado, por julgar insuficientes as correntes que tomavam o desenvolvimento como pré-requisito para a aprendizagem, Vigotski considerava que, se por um lado, era verdade que o desenvolvimento determinava as possibilidades de aprendizagem do sujeito, por outro os processos de aprendizagem exerciam influência significativa sobre o desenvolvimento, isto é, desenvolvimento e aprendizagem tinham que ser encarados como processos de influência recíproca.

Foi a partir dessa perspectiva que Vigotski construiu o conceito-chave de sua teoria psicológica: a **zona de desenvolvimento proximal**. Para ele, a **zona de desenvolvimento proximal** era exatamente a distância entre o **nível de desenvolvimento real**, em que as crianças realizam operações mentais independentemente e o **nível de desenvolvimento potencial**, que se caracteriza por aquelas operações que as crianças realizam com a ajuda de um adulto.

Desse modo, quando uma criança consegue realizar uma tarefa sozinha, isso não é um indicativo de seu desenvolvimento mental, mas apenas demonstra a etapa de seu desenvolvimento que foi concluída - na verdade, iniciado pelas interações simbólicas com o adulto. Ou seja, dar à criança apenas o que ela já consegue fazer não a coloca de forma alguma frente a um problema a ser revolido, (o que poderia gerar generalizações), e tampouco desenvolveria novos conceitos (VIGOTSKI, 2008, p.126).

Uma das implicações escolares desse conceito diz respeito à ideia de que, quanto maior a ZDP da criança, melhor pode ser seu aproveitamento escolar, isto é, com a mediação do outro ela pode fazer mais do que fazia sozinha. De acordo com Vigotski (2008, p. 128), o que hoje a criança imita ou no que é auxiliada, futuramente passa a fazer parte de seu repertório, e conseguirá realizar sem ajuda.

Vigotski (2008, p.133) diz ainda que outro ponto muito expressivo e manifesto, que redireciona o pensar sobre o processo de aprendizado durante a escolarização, refere-se à natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores, que dependem estritamente da cooperação do adulto. A criança forma seus conceitos no processo de aprendizagem, em colaboração com os adultos, que lhe fazem questionamentos, passam informações, explicam questões, corrigem os conceitos até então formulados, ao ponto do controle e nível de consciência de um conceito elevarem todos os conceitos anteriores.

Nesse sentido, para as especificidades do trabalho pedagógico, tem expressiva importância a distinção feita por ele entre conceitos espontâneos e científicos. Na perspectiva vigotskiana, conceitos espontâneos são aqueles formados na experiência direta e imediata do cotidiano, e são construídos a partir da experiência concreta, para irem se constituindo como abstrações (processo ascendente). Diferentemente, os conceitos científicos exigem mediação social, na medida em que ultrapassam o nível do cotidiano e são construídos a partir de abstrações que necessitam ser concretizadas (processo descendente).

Para Vigotski (2008, p.138) o **início** do surgimento de um conceito espontâneo está intimamente relacionado a uma situação **concreta**, enquanto o conceito científico envolve uma atitude mediada. Mesmo sendo desenvolvidos em direções opostas, esses conceitos terminam por se encontrar. Só é possível absorver um conceito científico a partir do desenvolvimento de um conceito espontâneo. A criança pode conhecer o objeto real, ao qual um conceito se refere, mas não é consciente de seu próprio ato de pensamento e ainda não é capaz do pensamento generalizante.

Essas três bases da teoria histórico-cultural por ele criada (o desenvolvimento das funções psíquicas na infância dependente das relações interpessoais, a influência recíproca entre desenvolvimento e aprendizagem e a zona de desenvolvimento proximal) podem constituir suporte para análise das atividades pedagógicas, na medida em que a aprendizagem depende, fundamentalmente, dos processos de mediação estabelecidos entre professor e aluno.

Em outras palavras, em seus aspectos específicos - desde os elementos mais singelos - o aprendizado do estudante depende da qualidade da interação entre professor e aluno.

Em última instância, a análise da aprendizagem do aluno por meio unicamente de suas respostas é insuficiente, pois as formas pelas quais ela se efetivou no processo de interação pedagógica exercem influência significativa em suas respostas.

Levando em conta que este estudo tem como foco a linguagem em sua forma escrita, faz-se necessário destrinchar suas contribuições, que nos levaram a considerar aspectos teóricos como primordiais para o entendimento da construção da escrita do sujeito desta pesquisa.

Para Vigotski (2007), a produção gráfica infantil se inicia pelo desenho, que surge como um simbolismo. Os primeiros resultam de gestos manuais, como a primeira representação de significado, para só em outra etapa do desenvolvimento significar de fato algum objeto. Quando a criança começa a desenhar um objeto, ela utiliza recursos de sua memória, e não de um objeto real que esteja em seu campo perceptivo visual - ela desenha o que lhe é conhecido de memória.

Segundo Vigotski (2007, p.136), ao desenhar utilizando recursos de sua memória, a criança faz como se estivesse contando uma história que exige um certo grau de abstração, quer dizer, a forma que irá desenhar é a forma como ela fala. Mesmo sendo uma linguagem gráfica, o desenho surge com base em uma linguagem verbal, comunicando apenas os aspectos essenciais do objeto, fato demonstrado na necessidade inicial da criança em identificar e nomear o que vai fazer, mesmo antes de dar início ao desenho.

Sendo assim, é por meio da fala que são criadas as bases para que os outros sistemas de signos sejam criados, pois ao representar uma sentença, a criança fará inicialmente sua representação, atribuindo um desenho para cada palavra, seguindo a mesma sequência de seu modo de se expressar verbalmente (VIGOTSKI, 2007, p.138).

Apesar de a escrita também ser uma função linguística, assim como a fala, possui diferenças significativas em sua estrutura e funcionamento. Para escrever, a criança encontra um problema inicial, que é uma nova situação em sua vida: dirigir-se de forma imaginária a algo ou alguém, que não está presente.

Escrever não representa inicialmente uma motivação ou necessidade da criança, já que ela tem pouca ou nenhuma clareza de sua funcionalidade. Vigotski (2007, p. 142) afirma que a criança precisa ser levada a escrever. Diferentemente da fala, que geralmente é motivada por dúvidas, perguntas e questionamentos dela própria, convém lembrar que, para escrever, a criança precisa substituir as palavras por imagens das palavras, estabelecendo a simbolização das imagens sonoras, o que exige abstração.

Ou seja, a escrita é uma atividade linguística deliberada e abstrata, que exige que a criança tome consciência de sua estrutura sonora, consiga reproduzir símbolos e saiba colocá-los em determinada sequência para que possam formar palavras e frases. Além disso, ao escrever, a fala interior precisa ser clara, para que possa explicar uma dada situação. O ato de escrever começa com um planejamento, cria-se um rascunho mental ou uma fala interior.

Desse modo, com esse ato de pensamento, a fala interior que será expressa em palavras reduz significativamente a sintaxe e o som, predominando assim o significado da palavra: “As principais dificuldades da escrita não se relacionam com a coordenação motora da criança, e ou memorização das sílabas e das palavras, mas sim com seu alto grau de abstração” (VIGOTSKI, 2008, p. 124).

É muito comum que, com a entrada da criança na escola, para seu desenvolvimento alguns aspectos sejam priorizados no planejamento dos docentes, sobretudo os que se

relacionam com a Leitura e a Escrita. Mas o que é importante considerar é que, mesmo antes de sua escolarização, a criança já domina sua língua materna, bem como tem conceitos espontâneos formados, ela aprende hábitos, possui habilidades, mesmo antes de saber utilizá-las de forma consciente.

Mesmo considerando que uma criança em idade pré-escolar já pode iniciar seus processos de escrita, é necessário considerar que a escrita - por não ser uma necessidade inicial da criança - precisa ser incorporada à sua vida, as letras devem fazer parte de seu contexto de forma natural e não por imposições, pois só assim, de fato, passam a ser integrantes do cotidiano da criança, como uma nova forma de linguagem (VIGOTSKI, 2007, p. 144).

O desenho e a brincadeira devem ser considerados como estágios preparatórios para o desenvolvimento da língua escrita. A escolarização deve focar no ensino da linguagem escrita e não apenas na escrita de palavras, e para tal pode e deve organizar as ações desse momento transitório (de uma linguagem para a outra), acompanhando todo o processo (VIGOTSKI, 2007, p. 145).

Diante do anteriormente exposto, estaríamos assim frente a uma nova forma de compreender o pensamento, em que as relações e interações sociais nas quais os indivíduos estão envolvidos desempenham papel mais importante para seu desenvolvimento do que suas características cognitivas previamente existentes.

Dessa maneira, a educação de alunos que apresentam um possível rebaixamento cognitivo deveria se pautar por atividades que - através do processo de compensação por meio de mediações estabelecidas com outros agentes sociais (professores, colegas e familiares) - permitissem a superação de possíveis dificuldades iniciais ocasionadas pelo déficit orgânico.

No entanto, Vigotski (1989) alerta que, embora as estruturas mentais desses alunos sejam as mesmas de qualquer pessoa, as pessoas com deficiência intelectual tendem a pensar de um modo mais concreto e visual no início de seu desenvolvimento, o que exige a utilização de estratégias que favoreçam seu desenvolvimento.

Assim, segundo Silva (2013, p. 20019), as barreiras impostas pela deficiência são condicionadas pelas relações que a sociedade estabelece como padrões para o convívio social, com a criança só percebendo o peso de sua dificuldade a partir do momento em que é desafiada a ser como as outras crianças, sem deficiências.

Além disso, Vigotski (1989, p. 59) observa que pessoas com deficiência muitas vezes são tratadas de forma diferenciada, chegando a ser consideradas como incapazes, sem

oportunidades de interações que favoreçam seu desenvolvimento, até mesmo em atividades simples do cotidiano.

A teoria vigotiskiana sobre desenvolvimento cognitivo e suas implicações para a educação de alunos com deficiência intelectual coloca em xeque a perspectiva de imputar suas dificuldades somente às estruturas cognitivas internas, na medida em que o desenvolvimento cognitivo infantil se dá por meio da relação entre ele e o meio social.

Tendo em vista a argumentação acima, o apoio nas contribuições de Vigotski (1995, 1997, 2007, 2008) parece essencial, na medida em que, para ele, não é a deficiência em si que definirá a funcionalidade do sujeito, mas sim um conjunto de relações que o indivíduo estabelecerá com outros indivíduos de sua sociedade, e que colocam o trabalho pedagógico escolar como fundamental, na medida em que a escolarização, na sociedade moderna, foi se constituindo como o principal meio para uma inserção social satisfatória.

Dessa forma, com o intuito de investigar se as práticas pedagógicas específicas levadas a efeito por professora do ensino regular favorecem o aprendizado da língua escrita de aluno com deficiência intelectual, nos apoiaremos nas contribuições de Ferreiro, no que se refere à distinção entre linguagem oral e escrita, de Soares, na perspectiva da construção social do leitor e de Vigotski, especificamente em relação à mediação pedagógica.

CAPÍTULO 2

A ALFABETIZAÇÃO NO ÂMBITO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

1. A proposta curricular da SME-SP

Muitos são os documentos que compõem o arcabouço teórico que pretende sustentar as concepções e orientar as práticas de ensino a serem adotadas pelos profissionais de educação da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo,

Com o intuito de contextualizar esta pesquisa e as observações realizadas em campo, neste capítulo apresenta-se brevemente o principal sustentáculo das concepções atuais de Alfabetização, contidas em dois documentos. São eles “O Currículo da Língua Portuguesa” e o “Documento Orientador para Sondagem da Língua Portuguesa”,

Esses dois documentos aqui apresentados são indispensáveis para todos os profissionais da rede municipal, que comumente aparecem contidos nos PPPs das Unidades Escolares, como o caso desta pesquisa, que identificou sua menção especificamente nos itens que discutem o acesso à Leitura e Escrita, e com os conteúdos de aprendizagem de Língua Portuguesa a serem trabalhados durante o ciclo.

Com 188 páginas, a primeira edição do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente: Língua Portuguesa da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, SME, 2017) foi entregue no ano seguinte aos professores e estudantes da rede municipal. Simultaneamente à entrega, foi iniciada a implementação do currículo, que se deu por meio de formações semanais, com os Coordenadores Pedagógicos juntamente com a equipe técnica das 13 DREs. Além disso, o mesmo documento está no *site* da Prefeitura de São Paulo em sua versão *online*, aberta a toda comunidade.

O documento “Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular Língua Portuguesa” de São Paulo da SME foi dividido em duas partes. A primeira, introdutória, apresenta sua concepção e estrutura. Na segunda parte, destaca os componentes do currículo da Língua Portuguesa e as orientações ao professorado.

O documento principia com a discussão sobre o papel do currículo na rede municipal de ensino, pontuando que ele deve ser desenvolvido de forma processual, não-linear e deve ser centrado no estudante. O mesmo capítulo destaca seu caráter central no processo de

aprendizado, como delimitador do que deve ser ensinado e também em sugerir as atividades a serem realizadas (e como ensinar), com vistas à melhoria do que chamou de “Qualidade de Vida”.

O texto prossegue definindo os conceitos norteadores do currículo, amparado em três princípios: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva. Destaca que tais concepções devem perpassar todos os níveis de ensino.

Os conceitos apresentados são assim definidos:

Educação Integral - entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta. **Equidade** - o conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades. Dessa forma, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. **Educação Inclusiva** - A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos. Portanto, coloca-se o *desafio* de se pensar formas diversas de *aplicar o currículo no contexto* da sala de aula e *adequá-lo* para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados (SÃO PAULO. SME, 2017, pp. 22-24).

O currículo não faz menção direta aos estudantes com deficiência, mas isso parece estar implícito nos princípios da Educação Integral, Equidade e a Educação Inclusiva, de reconhecimento das particularidades de cada estudante, de propor formas diferenciadas para sua aplicação, que dependerão de cada contexto. Ou seja, de desenvolver o estudante em todas as suas dimensões. Tais princípios tem o intuito de garantir que todos os estudantes permaneçam na escola e aprendam, para que tenham assegurado seu processo de escolarização e que os levem a se constituírem como cidadãos.

Na sequência, o texto apresenta a proposta curricular por meio do que se chamou “Matriz de Saberes”, que são os objetivos de trabalho de diferentes áreas em todos os níveis de ensino, de forma articulada com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS),

advindos das metas dos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU) (SÃO PAULO, SME, p. 35).

Abaixo está o quadro sobre a Matriz de Saberes, com os nove eixos estruturantes de cada componente curricular, que devem compor a proposta pedagógica de qualquer unidade escolar da rede municipal:

Figura 2: Matriz de Saberes.



Fonte: Centro de Referência em Educação Integral

Em seguida estão as características das divisões cíclicas do ensino básico, para então apresentar a organização geral do currículo.

A composição geral do currículo se dá por meio da *Organização das áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares*, sendo eles:

- Área de Conhecimento: Linguagens
 - Componentes Curriculares: Língua Portuguesa; Língua Portuguesa para Surdos; Arte; Língua Inglesa; Língua Brasileira de Sinais (Libras); Educação Física

- Área de Conhecimento: Matemática
 - Componente curricular: Matemática
- Área de Conhecimento: Ciências da Natureza
 - Componente curricular: Ciências Naturais
- Área de Conhecimento: Ciências Humanas
 - Componentes Curriculares: História; Geografia

De cada um desses componentes curriculares decorrem os *Eixos Estruturantes*, que delimitam o que deve ser ensinado em cada ano do Ensino Fundamental, gerenciando os Objetos de Conhecimento de cada componente curricular, objetos esses que se referem aos assuntos que devem ser trabalhados em sala de aula, com o intuito de guiar o trabalho docente.

Por fim, estão os *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, que indicam o resultado das experiências de ensino e de aprendizado dos estudantes.

No final da primeira parte inicia-se a discussão sobre avaliação, como um processo que deve ser incluído no Plano de Ação do professor, de forma que garanta o aprendizado real dos estudantes.

Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino (SÃO PAULO, 2017, p. 57).

Deve-se observar que toda regulamentação curricular faz parte da intervenção do Estado na vida das pessoas. Ao se privilegiar um determinado saber dentro do tempo e espaço escolar, estabelecem-se relações de poder e das políticas vigentes. Por não ser neutro, o currículo também sofre influências históricas de seu tempo, expressas no recorte cultural adotado, o que incidirá no sujeito que se pretende formar.

O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve, é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial (SACRISTÁN, 1998, p. 107).

Destaca-se assim o papel central da avaliação dentro do processo pedagógico. Além de acompanhar a aplicabilidade do currículo e seus resultados na relação com os estudantes, o professor deverá também refletir sobre todo o processo de ensino.

Para validar esse processo reflexivo, em 2017 a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) retomou a sistematização da sondagem, propondo também atualizações em articulação com o Currículo da Cidade, como apoio pedagógico aos professores do Ciclo de Alfabetização.

A retomada da sistematização da sondagem para Matemática buscou compreender como se dá a resolução de problemas e números. Quanto à Língua Portuguesa, a sondagem procurou trabalhar com a hipótese da Língua Escrita:

Em especial no Ciclo de Alfabetização, fase em que a criança se apropria e consolida seus saberes a respeito do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), realizar sondagens permite ao professor acompanhar os avanços e conhecer o que os alunos já sabem em relação à aquisição da base alfabética, para poder intervir de forma mais ajustada nas diversas situações didáticas que envolvem a reflexão sobre o SEA (SÃO PAULO. SME, 2018, p. 04).

Essa retomada se referencia a um programa de metas, projetado com o intuito de atingir 100% de estudantes alfabetizados ao final do 2º ano, além de garantir uma forma de acompanhamento da evolução dos níveis de alfabetização.

Com isso, a RME elaborou o “Documento Orientador Para Sondagem de Língua Portuguesa”, cuja versão impressa foi distribuída para todas as Unidades Educacionais, e também compôs o acervo digital no *site* da SMESP.

Conforme a sistematização prevista no “Documento Orientador Para Sondagem de Língua Portuguesa”, a sondagem da escrita deve ser realizada bimestralmente, em datas estabelecidas no “documento orientador”, pelos professores pertencentes ao ciclo de alfabetização, composto do primeiro ao terceiro ano da escolarização básica (SÃO PAULO. SME, 2018, p. 05).

Quadro 1: Proposta de aplicação de Sondagem para o 1º ano do ciclo I.

DIGITAÇÃO NO SGP	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
1º Bimestre – 16/04 a 30/04	Escrita e leitura	Números e problemas
2º Bimestre – 25/06 a 06/07	Escrita e leitura	
3º Bimestre – 17/09 a 28/09	Escrita e leitura	Números e problemas
4º Bimestre – 10/12 a 20/12	Escrita e leitura	

Fonte: Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa.

Para que todas as esferas de atuação municipal conheçam e acompanhem os estudantes, todos os resultados obtidos nessas sondagens são computados e armazenados em um sistema informatizado, denominado Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), que pode ser acessado pelos gestores das unidades educacionais e profissionais das divisões pedagógicas - tanto das Diretorias de Ensino como da Secretaria de Educação - que atuam nessa frente de ensino.

2. A proposta de aplicação e análise da Língua Portuguesa

Considerando a leitura e a escrita como processos complementares e essenciais para a alfabetização, o documento orientador propõe que a sondagem de escrita avalie tanto a escrita quanto a leitura dos estudantes. Para tal, traz algumas orientações específicas para cada ano do ciclo de Alfabetização, como segue:

Para os 1º e 2º anos, momento em que os estudantes estão se apropriando do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), a sondagem de escrita será feita com uma lista de palavras do mesmo campo semântico. Trata-se de uma escrita individual, em que os alunos registram palavras ditadas pelo/a professor/a, sem consulta a fontes impressas ou sem intervenções específicas que possam interferir em sua escrita.

Quadro 2: Sugestão de Sondagem para o 1º ano do ciclo I

1º ANO	
1º BIMESTRE	2º BIMESTRE
APONTADOR CANETA LÁPIS GIZ TENHO LÁPIS COLORIDOS	ESCORREGADOR BAMBOLÊ BOLA PÁ BRINQUEI DE BAMBOLÊ NO RECREIO
3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
RINOCERONTE FORMIGA PATO RÃ A RÃ PULOU NO RIO	GELATINA PAÇOCA SUCO BIS EU GOSTO DE GELATINA DE LIMÃO
	SUCO GELADO CABELO ARREPIADO QUAL É A LETRA DO SEU NAMORADO

Fonte: Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa.

Além do que foi destacado acima, sugere-se uma série de procedimentos a serem respeitados nesse processo de sondagem, tais como:

- ✓ Utilização de papel sem pauta;
- ✓ Ordenação das palavras (devem ser iniciadas com uma palavra polissílaba, posteriormente trissílaba, dissílaba e monossílaba);
- ✓ Utilização de palavras que façam parte do mesmo campo semântico;
- ✓ Variação da quantidade das letras e sílabas, evitando repetição de vogais;
- ✓ Cuidado ao ditar as palavras, com a pronúncia não realizando a separação das sílabas;
- ✓ Construção de uma frase com uma das palavras citadas anteriormente na sondagem e
- ✓ Finalização com a leitura da produção, pelo estudante.

Na impossibilidade da escrita por resistência do estudante, como alternativa o documento sugere que o/a professor/a ofereça o uso de letras móveis, sendo ele/a escriba do que foi produzido pelo aluno.

Para o final do quarto bimestre e início do segundo ano do Ciclo de Alfabetização, destaca-se a composição dos elementos para sondagem. Devem ser a *produção de uma lista de*

palavras e a escrita de um texto de memória (parlendas, músicas, jogos, dentre outros), sem a supervisão do/a professor/a, mas com ele/a podendo intervir oralmente, no caso de o estudante esquecer um trecho do que está produzindo.

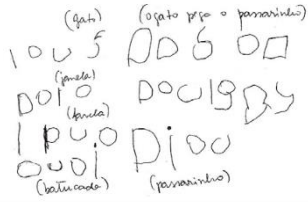
Quadro 3: Sugestão de Sondagem para o 2º ano do ciclo I.

2º ANO*	
1º BIMESTRE	2º BIMESTRE
SUCO GELADO CABELO ARREPIADO QUAL É A LETRA DO SEU NAMORADO	CIRANDA CIRANDINHA VAMOS TODOS CIRANDAR VAMOS DAR A MEIA VOLTA VOLTA E MEIA VAMOS DAR
3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
DEDO MINDINHO SEU VIZINHO PAI DE TODOS FURA BOLO MATA PIOLHO	O SAPO NÃO LAVA O PÉ NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER ELE MORA LÁ NA LAGOA NÃO LAVA O PÉ PORQUE NÃO QUER MAS QUE CHULÉ

Fonte: Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa.

Em relação à análise das produções, o documento traz como proposição que os resultados possam gerar intervenções nos processos de aprendizagem. Assim, a avaliação será centrada nas Capacidades Relativas à Aquisição do Sistema de Escrita, considerando os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1991). Ao categorizar a sondagem com os níveis da escrita, devem aparecer importantes indícios do processo de aquisição da língua escrita (São Paulo, 2018, p. 12).

Quadro 4: Níveis de Escrita

NÍVEL DE ESCRITA	CARACTERIZAÇÃO	PALAVRAS: Apontador, Caneta, Lápis e Giz
Pré-silábica	Predomínio de rabiscos e pseudo-letras. Desenvolvem procedimentos para diferenciar escritas.	
	A criança escreve ocupando toda a largura da folha ou do espaço destinado à escrita	ARSFGOJKOTMKLPCOANERUTADC VSHASTUJHGBSNPMAEOPQWERHK
	A criança utiliza somente uma letra para representar a palavra	A L F C
	A mesma série de letras numa mesma ordem serve para diferenciar nomes. Predomínio de grafias convencionais	ALNI ALNI ALNI
	Algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar, outras letras de forma diferente. Varia a quantidade de letras para cada palavra.	S A M T A M T A M T S A S A T
	Quantidade constante para todas as escritas. Porém, usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam ou muda a ordem das letras.	HRUM ASGK ONBJ CFTV
	Expressam máxima diferenciação controlada para diferenciar uma escrita de outra.	R A M Q N A B E A M F G E P F A O S D L
Silábica sem valor	A criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente. É comum, nessa fase, a criança começar a realizar correspondências sonoras, ainda que escrevendo uma letra para cada sílaba.	R O M T A T M O B U D A Q A A S - P E R - H I H I
Silábica com valor	A criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes, ela usa só vogais e, outras vezes, consoantes e vogais.	A O A O - A P T D C N T - A E A L P - A I S I S - G S
	Quantidade mínima de letras: momento de conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras (BIS/ISIS), a contradição entre a interpretação silábica e as escritas alfabéticas que têm sempre mais letras	A P O T D C E T A N - K E T A L I A S - A P S G S - I Z
Silábica alfabética	A criança ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas sílabas complexas	A P O T A D O K N T A L A P S G S
Alfabética	A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas sílabas complexas.	APÃTADOR CANETA LAPIZ GIS

	A criança já compreende o sistema de escrita e escreve convencionalmente, preocupando-se com a norma ortográfica.	APONTADOR CANETA LÁPIS GIZ
--	---	-------------------------------------

Fonte: Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa.

Em relação aos estudantes do terceiro ano, o documento informa que serão avaliados em diferentes níveis, quanto à capacidade de elaboração de textos e suas organizações de narrativas, através da reescrita do trecho de um conto. Os níveis propostos para que se desenvolvam as análises se apresentam na tabela a seguir:

Quadro 5: Reescrita de Trecho de Conto

REESCRITA DE TRECHO DE CONTO	
NÍVEL	DESCRIÇÃO
1	Não realizou a reescrita do trecho.
2	Realizou parcialmente a reescrita do trecho, comprometendo o sentido da história e apresentando dificuldades em relação à escrita convencional (SEA), à segmentação e translineação das palavras e com erros de ortografia.
3	Realizou a reescrita do trecho, escrevendo os principais acontecimentos, sem omissão que comprometa o sentido da história, ainda que com erros de ortografia, fazendo a segmentação e translineação* adequadas e observando parcialmente a progressão temática e os conteúdos do texto-fonte.
4	Realizou a reescrita do trecho, escrevendo com poucos erros ortográficos (em especial nas palavras de uso frequente), fazendo a segmentação e translineação adequadas, observando a progressão temática e os conteúdos do texto-fonte.

Fonte: Documento Orientador para Sondagem de Língua Portuguesa.

Posta dentro do Ciclo de Alfabetização, a orientação geral para os estudantes é que, ao realizarem as atividades de leitura, o façam de forma individual ou em pequenos grupos. Enquanto isso, o/a professor/a ficará observando sua execução, para analisar as estratégias utilizadas durante a produção (São Paulo, 2018, p. 15).

Visando a verificação, a aquisição de leitura e a escrita dos estudantes da RME, a proposta de produção, a observação do/a professor/a, análise e compilação dos dados das produções dos estudantes fazem parte do processo de sondagem. Tal processo tem o intuito de auxiliar os professores em suas análises sobre quais intervenções devem ser propostas, para o avanço de cada um deles (São Paulo, 2018, p. 22).

É importante destacar o papel da linguagem para os estudantes que compõem essa rede de ensino. O documento traz a linguagem como atividade, uma forma de atuação do estudante no mundo, a fim de possibilitar a criação de sentidos sobre as pessoas, e também sobre os contextos do qual façam parte.

O texto trata da relevância de os educadores conhecerem as obras e análises de Ferreiro (1986), sobretudo a *Psicogênese da Língua Escrita*, para que seja possível descortinar o processo pelo qual as crianças constroem sua escrita e leitura.

Observam também que a linguagem deve ser reconhecida como discurso, ou seja, que o estudante - além de produzir a linguagem - com ela consiga interagir e se comunicar por meio de práticas sociais (São Paulo, 2019, p. 4).

Assim, desse processo decorre e contextualiza a importância do texto, como uma unidade linguística, conforme o documento:

Compreender a linguagem como forma de interação entre os sujeitos tem implicações diretas na maneira de organizar o processo de aprendizagem. Se reconhecido como discursivo, as implicações são óbvias: alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar. Além disso, nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral (São Paulo, 2019, p. 4).

Diante da discussão que o documento apresenta, e com base nos pressupostos de Ferreiro (1986) - da escrita como um sistema de representação - considera-se que o estudante pode produzir um texto, mesmo antes de saber utilizar os símbolos gráficos da escrita convencional. Fica evidente a necessidade e a tarefa dos educadores da rede municipal de ensino paulistano de conhecer as ideias da autora, e considerá-las em seu fazer pedagógico, para que no entorno da escrita seja criado um processo de reflexão (São Paulo, 2019, p. 6).

Faz-se necessário destacar que a concepção e os protocolos de sondagem da Língua Portuguesa na RME se aplicam a quaisquer estudantes, sejam eles com ou sem deficiência, por se tratar de uma rede de ensino com a perspectiva de educação inclusiva.

3. A apropriação da proposta da SME pela escola pesquisada

A Unidade Escolar pesquisada foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, que está dentro do equipamento CEU⁷, em um bairro periférico da zona sul de São Paulo.

3.1. O bairro/a comunidade

Assim como boa parcela dos bairros periféricos da zona sul do município, o bairro onde a escola está localizada caracteriza-se em sua maioria como “área de ocupação”, formada em grande parte por pessoas procedentes das regiões Norte, Nordeste e Sudeste do país. Grande parte dos estudantes residem em uma dessas áreas, e cujas famílias ali se estabeleceram em virtude de desapropriação e reurbanização.

Com o intuito de realizar um estudo diagnóstico da comunidade, a unidade educacional pesquisada produziu um questionário composto por 50 questões, com perguntas referentes ao perfil sócio-cultural dos estudantes matriculados e de seus respectivos familiares, balizando sua correspondência com os indicadores de desenvolvimento da região onde está inserida.

As respostas obtidas pelas questões apresentadas aos pais ou responsáveis pelos estudantes matriculados confirmaram que, em boa parte, a responsabilidade pelas crianças recai sobre os avós, irmãos (muitas vezes menores de idade), e vizinhos, enquanto os adolescentes passam a maior parte do dia nas ruas, sem o acompanhamento dos responsáveis. Em média, moram de quatro a seis pessoas por habitação. O grau de escolaridade dos pais e responsáveis oscila entre Ensino Fundamental e Médio, havendo uma minoria com nível universitário. Nessas famílias, há equilíbrio entre o número dos que declaram professar a religião católica e a evangélica, com uma minoria de não declarantes.

A idade dos pais e responsáveis oscila entre 23 e 45 anos. Em relação à ocupação, boa parte dos responsáveis trabalham no mercado informal - portanto, sem benefícios e salário fixo

⁷ Os CEUs são equipamentos públicos voltados à Educação Infantil e Fundamental, alguns contam também com a EJA e UNICEU (cursos de Graduação e Especialização), projetados como uma proposta intersecretarial articulando em seus espaços práticas recreativas, esportivas e culturais. Criados em 2000, na gestão da Prefeita Marta Suplicy, como uma das grandes marcas de sua gestão, os Centros Educacionais Unificados reúnem num mesmo espaço escola, esporte, lazer e cultura. Os CEUs foram construídos nas áreas mais carentes da cidade e se tornaram centros de convivência social, já que são abertos a toda população aos fins de semana, para usufruto de suas instalações, dos equipamentos, dos cursos e dos espetáculos.

- e, as mães e avós estão desempregadas ou trabalham em casas de família.

A renda familiar está na faixa entre dois a três salários mínimos mensais. Como resultado da falta de infraestrutura do bairro, as crianças e adolescentes gastam a maior parte de seu tempo livre vendo televisão (cerca de uma a duas horas diárias) e brincadeiras com irmãos e vizinhos na rua.

O atendimento médico é feito em postos de saúde. Muitos responsáveis não participam da associação do bairro ou de projeto social do governo. Em recente levantamento realizado pela equipe da EMEF, constatou-se que há uma minoria de crianças com necessidades especiais e com doenças crônicas, e que não fazem acompanhamento médico de forma satisfatória, sendo que muitas descontinuam os tratamentos (PPP, 2018-2019, p. 10).

3.2 O CEU e a comunidade

Não havia mercados, padarias, farmácias, postos de saúde, praças, ponto de ônibus, linha de metrô e equipamentos culturais no perímetro em que o CEU se encontra. No bairro, a maioria é de casas simples, e muitas ainda têm apenas reboco, sem outro acabamento. Apesar de o equipamento (CEU) contar com acessibilidade estrutural e arquitetônica, seu entorno é constituído por ruas bastantes íngremes, algumas pavimentadas. Assim, fica muito comprometido o acesso de pessoas com deficiência, com dificuldade de mobilidade e/ou que façam uso de cadeiras de rodas.

No entanto, desde sua inauguração até o presente momento, é possível notar um crescimento considerável de residências na região, e uma grande movimentação de obras na redondeza, onde até um prédio residencial já foi erguido. Já aparecem comércios locais, mercado popular e algumas linhas de ônibus metropolitanos.

A própria concepção inicial da criação dos CEUs foi pensada para moradores que vivem em bairros com pouco acesso aos equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, com o intuito de impulsionar o desenvolvimento das regiões periféricas.

No entanto, esse CEU traz uma peculiaridade: sua criação surgiu por meio das reivindicações da própria população local, que se organizou através de representações, e conquistou o direito a esse espaço. Hoje o CEU tem como missão não somente atender a demanda de crianças e adolescentes, mas ofertar opções de lazer e cultura para todas as faixas etárias da comunidade local. As obras de sua criação começaram no ano de 2007, e sua

finalização se deu em 2009, sendo entregue para uso da comunidade com capacidade de atender 2.800 estudantes.

O CEU conta com um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de zero a três anos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para estudantes de quatro a cinco anos e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), local onde foi realizada esta pesquisa. Além disso, os CEUs são equipados com uma quadra poliesportiva coberta e outra descoberta, teatro com 184 lugares e dois camarins, playground, três piscinas, biblioteca, telecentro, um ateliê de dança, uma sala de xadrez e espaços para oficinas, ateliês e reunião. Destaque-se que os espaços são abertos à comunidade, inclusive aos finais de semana.

3.3. A organização escolar

3.3.1. Organização das turmas e horário de funcionamento

A Unidade Escolar funciona das 7h às 18h30 atendendo ao Ensino Fundamental Regular, com os alunos divididos em dois períodos de cinco horas cada. O almoço é oferecido nos seguintes horários: 11h50 para os alunos que estudam no 1º turno e 13h20 para os alunos do 2º turno. Além disso, oferece merenda durante as atividades desenvolvidas no contra turno, projetos de “Mais Educação” e Recreio nas Férias.

3.3.2 Critérios de agrupamento das crianças / turmas

As salas foram formadas com 30 alunos nos 1ºs e 2ºs anos e com 33 alunos a partir do 3º ano. São agrupados por faixa etária, divididos de forma heterogênea quanto ao sexo das crianças, com a justificativa de assim favorecer as aprendizagens. Os alunos são distribuídos em três salas para cada ano escolar (do primeiro ao quinto ano), resultando em 15 turmas, com o total de 461 estudantes, ou seja, média de 31 alunos por turma.

Desse total, há 24 estudantes com deficiência (possuem laudo médico). Destes, 70% têm laudo de DI, 20% de Deficiência Física e 10% com laudo de Transtorno do Espectro Autista.

A Unidade Escolar conta com uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que no contra turno de seus horários de aula atende 30 alunos com deficiência.

3.3.3 A Infraestrutura do CEU EMEF

A seguir, o Quadro 6 apresenta a infraestrutura da Unidade Escolar contexto desta pesquisa:

Quadro 6 –Infraestrutura da EMEF

<u>1º andar:</u>
• Sala de Artes
• Sala de Informática
• Sala de Leitura
• Sala de Vídeo
• 07 Salas de Aula
• Sala de Recuperação Paralela (também para os encontros e reuniões de professores)
• Sala de Apoio à Inclusão (SRM)
• 02 Banheiros para Alunos (Masculino E Feminino)
• 02 Banheiros para Alunos NEE (Masculino e Feminino)
• 01 Sala de Professores
• 01 Sala para Coordenação
• 01 Sala de Atendimento à Comunidade
• 02 Banheiros de Professores (Masculino E Feminino)
• 01 Copa
• 01 Depósito para Educação Física
• 01 Arquivo Morto
• 01 Secretaria
• 01 Sala para Direção e Assistentes de Direção
• 01 Depósito de Materiais Pedagógicos
• 01 Depósito Geral
• 01 Sala de Cuidados
<u>2º Andar:</u>
• 01 Pátio com Refeitório, Cozinha e Dispensa
• 02 Banheiros para Alunos (Masculino e Feminino)
• 02 Banheiros para Alunos NEE (Masculino e Feminino)
• 09 Salas de Aula
• 01 Sala Lúdica (Sala Adaptada)
• 01 Sala de Ciências/ Multifuncional (Sala Adaptada)

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018-19)

De acordo com o Quadro 6 - que consta no PPP - foi possível verificar que a escola pesquisada possui uma boa estrutura física, com salas específicas para cada atividade. Os tempos e espaços são estruturados para finalidades específicas, promovem a caracterização e organização de cada ambiente, que pode dispor de mobiliários e objetos apropriados para seu uso.

Além disso, em locais como as salas de leitura, de artes e de informática, proporciona-

se o desenvolvimento de diferentes habilidades. Isso é de extrema importância para o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, o que nem sempre é possível dentro da sala de aula convencional.

A oportunidade para os estudantes desse nível de ensino - sobretudo aqueles dos anos iniciais do ciclo I - de poderem contar com um espaço lúdico vai ao encontro dos pressupostos teóricos, que discutem a ludicidade como primordial para o desenvolvimento da aprendizagem. Atendem ainda à necessidade intrínseca de toda criança: manter o “corpo em movimento”, o que completa sua estruturação como ser humano.

A escola proporciona um local específico para atendimento aos familiares dos estudantes. Esse ambiente, a “Sala de Atendimento à Comunidade”, embora seja apenas um espaço físico, denota o cuidado e atenção para com a comunidade escolar, e parece claro o tipo de relação que se pretende estabelecer. Revela que a comunidade escolar é bem-vinda à escola e que também será acolhida de forma digna.

O prédio também conta com água filtrada, coleta seletiva, serviço do sistema de esgotos e internet com banda larga.

3.3.4 A estrutura da Unidade Escolar

Ao se observar o exterior da CEU EMEF, é possível visualizar duas formas de acesso a seu interior: uma rampa de acesso que leva o visitante diretamente à secretaria escolar, e outra pequena rampa com um portão metálico que leva ao pátio da escola e permite o acesso às demais salas.

A entrada pela secretaria impressiona bem o visitante. Além de quadros decorativos nas paredes e vasos com plantas, a limpeza do chão de cada corredor possibilita que se veja o reflexo de imagens. Esse cuidado e asseio se estendem por todos os ambientes da escola: observa-se a existência de lixeiras em todo o complexo, e os banheiros são arejados e bem cuidados.

O prédio possui estrutura com dois andares e o acesso comum é pela escada. No entanto, a escola também conta com um elevador, o que garante a acessibilidade para cadeirantes.

A sala de aula comum contém a mesa do/a professor/a à frente da sala, posicionada no canto esquerdo e voltada para os alunos. Ao lado dessa mesa há o armário em que o/a educador/a coloca seus pertences. Ao fundo da sala há dois armários, em que são armazenados

livros e outros materiais dos estudantes. São estrategicamente localizados para facilitar que os alunos os acessem de forma independente.

As paredes da sala contam com diversos suportes para a aprendizagem, como o alfabeto, silabário, histórias infantis, tabela numérica e trabalhos realizados pelos estudantes. Do lado esquerdo da sala ficam as janelas, todas com bom tamanho, trazendo boa iluminação e ventilação ao ambiente. A pequena distância existente entre a janela e a rua permite a visualização do entorno da escola.

As carteiras dos estudantes estavam dispostas enfileiradas umas atrás das outras. Entretanto, dependendo do conteúdo a ser trabalhado, o/a professor/a propunha sua reorganização. Além disso, muitos estudantes sentavam-se formando duplas ou trios.

Tanto as carteiras como os demais mobiliários estavam em perfeito estado de conservação. Isso, aliado à limpeza da sala, trazia harmonia ao espaço.

A diferença que identificamos entre a sala comum e a sala do AEE é que esta não dispõe de muitas carteiras: sua parte central fica livre, apenas com tapetes e almofadas. Sua estrutura foi pensada no formato de “Cantos Pedagógicos”, com materiais lúdicos, de leitura, matemática, vida prática e alfabetização.

Além desses materiais, todos os alunos dispunham de um armário identificado com seu nome, onde guardavam seus pertences.

Na sala de atendimento educacional especializado observava-se a presença de materiais diversos, como aparelho de som, televisão, jogos de tabuleiros, jogos pedagógicos, família de tecido, peças de montar feitas em diferentes materiais, brinquedos simbólicos, miniaturas, sucatas, ábacos, material dourado, fantasias, livros de histórias, CDs de músicas, vídeos infantis, computador e impressora multifuncional.

Nas paredes da sala estavam afixados papéis com as rotinas de alguns estudantes e também um cartaz de pregas com crachás com o nome e foto de todos os alunos que a professora atende.

A conservação e limpeza da sala também eram muito adequadas ao espaço escolar.

3.3.5 O acesso aos diferentes ambientes escolares

Todos os estudantes acessam a escola pelo mesmo portão de entrada, onde aguardam o sinal tocar para se dirigirem de forma independente às salas de aula. No entanto, os estudantes

com deficiência percorrem o longo corredor sozinhos, até a frente da secretaria, onde se localizam bancos de recepção. Lá sentam-se e aguardam os profissionais de apoio (AVEs e estagiários) chegarem e os encaminharem até a sala de aula. Esse mesmo procedimento se repete quando se faz necessário trocar de sala ou ambiente, seja qual for o motivo: atividade externa, uso do banheiro, intervalo, dentre outros.

Os profissionais de apoio (Auxiliar de Vida Escolar ou os Estagiários) sempre os cumprimentavam de forma afetuosa, os chamavam por seus nomes, incentivavam conversas corriqueiras. Na maioria das vezes isso resultava em bate-papos animados.

Na escola optou-se por organizar esses momentos de forma a resguardar os alunos, por entender que eles poderiam não saber se defender dos demais estudantes em possíveis conflitos. Segundo relato espontâneo da equipe de apoio, isso também foi feito para propiciar maior autonomia aos estudantes quanto à sua mobilidade, e cuidado com seus pertences.

Não identificamos nenhum tipo de aporte visual de apoio nos corredores, banheiros e demais dependências, que pudessem facilitar a organização do estudantes, sem ajuda direta de um adulto, quanto aos horários de aula, intervalo, e outras atividades.

3.3.6 A Proposta Pedagógica da EMEF

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade tem o título de “*Educar para a diversidade: constituindo identidades*”, em que aparece um objetivo diretamente ligado ao atendimento da pessoa com deficiência e outro em relação a Alfabetização e Letramento:

- Incluir todos os alunos com deficiência em programas educacionais promovidos pela escola e por SME, bem como a sensibilização de todos os integrantes da escola através de filmes, textos, vídeos e estudos de casos, em todo e qualquer momento que se fizer necessário, para que haja uma inclusão de fato, com o objetivo de melhor atender os alunos com deficiência.

Para atingir esse objetivo, propõe que todos os professores – independentemente de sua área do conhecimento - façam adaptações curriculares, conforme a necessidade dos estudantes.

Já em relação à Alfabetização e Letramento, aparece a seguinte finalidade:

- Conhecimentos de Língua Portuguesa e de Matemática, compreendidos como ferramentas essenciais da construção de conhecimentos, com especial atenção ao processo de alfabetização na língua materna e na construção de conceitos e procedimentos numéricos. Tem como meta que todos os estudantes estejam alfabetizados ao final do ciclo de alfabetização,

respeitando as diferenças, em especial para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Aparece no PPP toda a trajetória de consolidação do currículo, considerando a comunidade que fará uso do espaço e a infraestrutura da unidade, tanto em relação aos recursos humanos, quanto em relação aos recursos materiais e de espaço físico.

Com o PPP também foi possível verificar a carta de intenções curricular da unidade escolar, para todos os estudantes, inclusive para os com deficiência. Isso porque nesse projeto apareceu a preocupação com *a igualdade de oportunidades dessa clientela em todas as ações pedagógicas*.

O PPP apresenta alguns itens exclusivos para os estudantes com deficiência, definindo como prioritário:

- a. O acesso aos projetos implantados na unidade escolar (como exemplo: recuperação contínua e paralela, projetos de Artes e etc.);
- b. A garantia de acompanhamento pedagógico diferenciado (quando houver necessidade) e
- c. A participação em Sala de Recursos Multifuncionais, apoio do professor de AEE ao professor regente, e demais atividades.

Também se revelou o perfil social predominante no entorno e que faz uso desse espaço escolar. Em sua maioria, os estudantes são oriundos de classe social economicamente desfavorecida: 70% são filhos criados por apenas um dos seus genitores ou avós, e não fica clara a porcentagem de alunos segundo sua cor/etnia.

Em relação ao atendimento educacional especializado, o Projeto Pedagógico traz um item com as seguintes propostas:

Atender aos alunos com deficiência em parceria com o CEFAl e SME e Projeto Incluir; Envolver e orientar toda a equipe escolar para atendimento do aluno com NEE;
 Estabelecer parcerias entre pais e escola para conhecimento, acompanhamento e encaminhamentos necessários ao educando;
 Solicitar relatórios médicos e laudos.
 Realizar avaliações diagnósticas levando em consideração as especificidades de cada educando;
 Adequar o currículo, registrar e avaliar o desenvolvimento do aluno com deficiência em parceria com a professora da SRM;
 Orientar os estagiários do CEFAl no acompanhamento dos alunos com deficiência; Propiciar momentos de formação e orientação aos docentes que acompanham diretamente esses alunos em parceria com a professora da SRM;

Elaborar e inserir no SGP (item “plano para o aluno”) o planejamento individual destes educandos; Construir portfólio com as atividades desenvolvidas documentando o processo do aluno por meio de diferentes instrumentos de registro;
 Elaborar relatórios semestrais descrevendo as dificuldades, avanços e encaminhamentos;
 Desenvolver ações que promovam entre os educandos, equipe escolar e comunidade a convivência e respeito à diversidade. (PPP, 2018-2019, p. 19).

Para dar conta dos objetivos propostos e os demais que aparecem no PPP, a unidade escolar aderiu ao Programa Mais Educação, que amplia o tempo de permanência dos estudantes na escola, inserindo-os em alguns projetos. A EMEF pesquisada tem em funcionamento os seguintes projetos, reunidos no quadro 7, apresentado a seguir:

Quadro 7: Projetos Desenvolvidos na EMEF

PROJETOS
• Recuperação Paralela em Língua Portuguesa e Matemática
• Apoio Pedagógico Complementar
• Esporte
• Idiomas
• Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs)
• Música
• Academia Estudantil de Letras (AEL)
• Projetos Interdisciplinar

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2018-19)

Dos projetos apresentados no Quadro 7, todos os estudantes que frequentam a unidade escolar podem frequentá-los, sejam eles alunos com deficiência ou não. Somente o projeto de Recuperação Paralela em Língua Portuguesa e Matemática - que necessita da indicação dos professores - normalmente ocorre após reunião do Conselho de Escola, que faz a indicação.

Ao identificar defasagem do aprendizado do estudante (em Língua Portuguesa e Matemática), em relação ao conteúdo do ciclo que frequenta, os conselheiros escolares indicam o aluno ao projeto. O estudante frequentará o PRP no turno diverso da aula regular, no mínimo duas vezes na semanas, inserido em turmas de até dez alunos.

No que tange à avaliação da RME, descrita no Projeto Político Pedagógico da unidade educacional pesquisada, encontramos dois tipos de avaliações vigentes, as externas e internas.

A avaliação externa é uma avaliação periódica padronizada, que acontece em larga escala, por amostragem, aferindo os resultados, a partir do plano de metas educacionais da rede municipal, com o intuito de redirecionar a prática pedagógica, conforme segue:

Anualmente, a comunidade educacional avaliará e sistematizará os impactos das ações pedagógicas e administrativas planejadas para o ano letivo e a sua relação com o alcance das metas para melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem. Os resultados obtidos na Avaliação Institucional orientarão o replanejamento das ações e os ajustes do Projeto Político-Pedagógico e indicarão as necessidades e demandas para as diferentes instâncias de gestão da Secretaria Municipal de Educação. Os indicadores apresentados pelas avaliações externas poderão ser considerados na reorientação do processo de aprendizagem e desenvolvimento (PPP, 2017. p. 21).

Segundo o PPP, o objetivo da avaliação externa anual é aquilatar o desempenho dos alunos quanto à Língua Portuguesa, com destaque em práticas de leitura, e a Matemática em relação à resolução de problemas.

Já as avaliações internas são consideradas como de caráter formativo e orientador, tanto para os profissionais de educação, quanto para os pais e/ou responsáveis, de acordo com texto a seguir:

A avaliação, parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento, deverá constituir-se em instrumento de orientação para a equipe docente, discente e para os pais/responsáveis na percepção dos avanços dos educandos. No Ensino Fundamental a avaliação, como parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento, terá caráter formativo e contribuirá para tornar o educando e seus responsáveis conscientes de seus avanços e de suas necessidades, além de favorecer a tomada de decisão do professor, visando ao redimensionamento das ações com vistas ao alcance dos direitos e objetivos de aprendizagem (PPP, 2017. p. 21).

Nas expectativas avaliativas internas da EMEF pesquisada aparece a possibilidade da utilização de diferentes instrumentos avaliativos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, trabalhos individuais dos estudantes, provas, questionários, exercícios e portfólios. A análise desse material deve priorizar os aspectos qualitativos da aprendizagem dos estudantes sobre os quantitativos nas diferentes áreas.

Em suma, o estudante do Ensino Fundamental é avaliado coletivamente e individualmente, sendo que os resultados avaliativos são expressos por meio de conceitos no

Ciclo de Alfabetização e notas nos Ciclos Intermediário e Autoral, bimestralmente, de acordo com o destaque abaixo:

Atribuição de Conceitos no Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental deverá ser expressa na seguinte conformidade: I – P: o educando evidencia, de modo plenamente satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem; II – S: o educando evidencia, de modo satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem; III – NS: o educando evidencia, de modo não satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem. (PPP, 2017, p. 23).

Poderíamos, portanto, considerar que tanto a Sondagem de Língua Escrita como o Plano de Atendimento Educacional Especializado são apenas parte de um processo de acompanhamento do estudante com deficiência. Esses documentos compõem a documentação pedagógica do aluno em relação a seu desenvolvimento e aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento.

Quanto ao PAEE: não se trata de um documento com objetivo específico avaliativo, assim como foi o RAADI. Contudo, configura-se como um norteador do Plano de Trabalho para o atendimento educacional especializado, que deve ser construído coletivamente, por meio do estudo da documentação escolar, dados familiares, de saúde e sobre a funcionalidade do estudante. Consta da estrutura do PAEE, com um de seus itens, intitulado *avaliação*. Deve ser ofertado aos demais estudantes, por se tratar de uma rede inclusiva.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Este capítulo se destina ao detalhamento dos procedimentos e instrumentos específicos utilizados para a realização desta pesquisa. Estão assim organizados:

- Delimitação do campo empírico
- Coleta de dados
- Os sujeitos da pesquisa
 - Gael – o aluno com deficiência intelectual
 - A professora da classe regular
- A turma da sala regular
- A análise dos dados

3.1. Delimitação do campo empírico

A unidade escolar foi escolhida conforme seu reconhecimento na RME, por apresentar estrutura propícia à acessibilidade de educandos como a presença de SRM, como rampa, elevador, profissionais de apoio, dentre outros, assim como pelo trabalho pedagógico realizado junto a alunos com deficiência intelectual incluídos em classes do ensino regular.

Além disso, a sala de aula onde se realizou a coleta de dados foi selecionada por meio de indicação da coordenadora pedagógica. A professora teve sua prática pedagógica reconhecida na instituição de ensino, onde atuava nos anos referentes ao Ciclo de Alfabetização (Fundamental I) e também por ter em sua sala de aula aluno com diagnóstico de deficiência intelectual.

Nesse sentido, a presente investigação foi efetivada em 2019 numa sala de aula do Ensino Fundamental com 33 alunos, dos quais dois eram alunos com deficiência intelectual. Destes foi selecionado um que, para preservação de sua identidade, recebeu o nome fictício de Gael.

3.2. Coleta de dados

As informações necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa incluíram os seguintes instrumentos de registro:

- Registros documentais: Projeto Político Pedagógico da escola; documentação específica (ficha de saúde, ficha de matrícula na sala de recursos e da sala regular, diagnóstico médico, avaliação de atendimento de AEE na APAE – SP, avaliação descritiva da professora de sala regular sobre o estudante);
- Gravação das atividades curriculares de Língua Portuguesa aplicadas nas aulas, durante o semestre letivo;
- Caderno de bordo - para contextualização das atividades gravadas durante a execução das atividades de Língua Portuguesa; e
- Produção do estudante: atividades realizadas por ele em seus cadernos ou no livro didático

Gravações: programadas para ocorrer durante um semestre letivo, nos dias das aulas de Língua Portuguesa. Antes da entrada dos alunos a pesquisadora deixava o material de áudio-visual montado no fundo da sala de aula, para assim evitar possíveis distrações dos estudantes.

As gravações foram desenvolvidas durante uma hora-aula (com a duração de 45 minutos), dividida em duas técnicas de enquadramento segundo Dantas (2010). Compreendiam alguns momentos de “Plano Geral” (foco em todo o ambiente) e de “Plano Aberto” (em que se focava apenas o estudante ou só o professor).

De posse dessas gravações, foram efetivadas as transcrições integrais das aulas, procurando manter o máximo de correspondência entre o gravado e sua transcrição.

Anotações no Caderno de Campo: durante as gravações, a pesquisadora ficou no fundo da sala, procurando manter a maior discrição possível, e registrando no Caderno de Campo suas observações a respeito da dinâmica da aula gravada (relações sociais entre professores e alunos, entre os alunos, interrupções da aula, etc).

Essas anotações procuraram seguir as recomendações de Triviños (1987, p. 155), como apoio aos registros gravados na busca de significados, de explicações do fenômeno pesquisado, bem como para o redirecionamento da pesquisa quanto a seu processo teórico e metodológico,

já que podem aparecer questões que merecem maior aprofundamento e que inicialmente não haviam sido consideradas.

Criação de cenas: de posse das transcrições e das correspondentes anotações do Caderno de Campo, deveriam ser elaboradas cenas das aulas - de situações específicas da relação ensino-aprendizagem - com o intuito de criar um registro completo e contextualizado das atividades desenvolvidas na sala de aula.

Produções do estudante: por fim, foram fotografadas as produções do estudante, que serviram tanto para concretizar o resultado das atividades desenvolvidas na sala de aula pelo aluno com deficiência intelectual, bem como para o cotejamento entre sua produção e as dos demais os alunos.

3.3. Os sujeitos da pesquisa

Na medida em que o foco desta pesquisa é analisar o trabalho pedagógico junto a aluno com deficiência intelectual inserido em classe regular de ensino, há necessidade de não somente focalizar o processo específico utilizado, mas também seu cotejamento com as demais atividades na sala de aula, o que obriga a apresentação de dados sobre a estrutura da turma, a caracterização da professora e, por fim, do aluno com deficiência intelectual.

3.3.1. A turma da sala regular

A turma do terceiro ano do ciclo I era composta por 33 estudantes matriculados, da faixa etária de nove a dez anos de idade. A frequência diária variava de 26 a 33 estudantes.

A turma apresentava comportamento bastante cooperativo com a professora na organização da sala para a realização das atividades, auxiliando colegas com mais dificuldade, bem como em manter um ambiente tranquilo e produtivo.

A maioria das interferências durante a exposição da professora se referiam a dúvidas e questões sobre o conteúdo apresentado.

No início desta pesquisa notou-se que o grupo já tinha se apropriado da Língua Escrita. Apenas seis alunos ainda estavam nesse processo, sendo que, entre esses seis, dois eram caracterizados como alunos com deficiência intelectual.

Um dos alunos dessa classe - Gael, com dez anos de idade - possuía diagnóstico de Deficiência Intelectual. Segundo os registros da professora, ele se encontrava na transição da fase silábica para a alfabética.

Para os objetivos desta pesquisa, com certeza uma das facetas mais significativas foi a constatação de que os dois alunos com deficiência intelectual se sentavam um ao lado do outro, à frente da sala, arranjo com influência significativa com relação ao trabalho pedagógico com eles realizado, conforme o detalhamento das cenas apresentadas no capítulo 4.

3.3.2. A Professora da Sala Regular

Conforme documentação escolar levantada durante a pesquisa, a docente da sala regular se identifica como mulher, parda, na faixa etária dos 30 anos. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia e diversos cursos de extensão, sendo um deles na área de Inclusão Escolar e o outro em Alfabetização para séries iniciais. É formada e leciona há dez anos, sendo que atua na rede municipal há quatro anos, três deles nessa unidade de ensino. Além dessa escola, no outro período do dia leciona em escola da rede pública estadual de São Paulo.

Todos os anos essa profissional procura escolher as turmas que compõem o Ciclo de Alfabetização (que vão do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I), por preferir o trabalho com estudantes dessa faixa etária.

Atualmente sua formação continuada está centrada nos momentos ofertados pela Coordenação Pedagógica da unidade educacional dentro de sua jornada de trabalho, que já tem previstos horários específicos para estudos na JEIF - Jornada Especial Integral de Formação.

Segundo a documentação escolar, os profissionais docentes da educação podem optar anualmente por sua jornada de trabalho, que compreende a JEIF (com estudos previstos ao longo da semana) ou a JBD (Jornada Básica do Docente). Basicamente, o que diferencia uma da outra é que - além do horário de trabalho em que atua diretamente com os estudantes - o optante por JEIF tem em sua composição de jornada semanal momentos de estudos em grupo, além de um acréscimo em sua remuneração, o que não acontece em JBD.

A docente também sinaliza seu interesse por cursos oferecidos pela SME, desde que sejam ofertados aos finais de semana ou com dispensa do dia de trabalho - do contrário, ela não conseguiria participar, por conta de sua dupla jornada de trabalho diária.

A professora da sala comum destaca o papel do atendimento educacional especializado como aquele que dá auxílio aos alunos e suporte aos professores, preparando materiais específicos e discutindo a aprendizagem dos estudantes.

Explica que os alunos incluídos conhecem bem a rotina escolar. No entanto, para ela o principal desafio é ficar o tempo todo preparando atividades adaptadas, ou seja, atividades diferenciadas para os estudantes com deficiência, o que demanda muito mais horas de planejamento do que ela dispõe semanalmente.

Explana também que não tem nenhum tipo de dificuldade de comunicação com Gael, e que muitas vezes são outros estudantes com problemas comportamentais que atrapalham as aulas. Diz ainda que sente falta de momentos específicos com a coordenação pedagógica e com a técnica de atendimento educacional especializado, para compartilhar suas dificuldades no trabalho com o aluno (Relato espontâneo durante as observações).

3.3.3. A estagiária de apoio

A profissional de apoio da área educacional acompanhava a sala regular em que esta pesquisa foi realizada. Era uma mulher de 25 anos de idade, solteira, residente da zona sul de São Paulo. Cursava o 2º ano do curso de Graduação em Pedagogia, de uma universidade privada, da cidade de São Paulo, tendo seu estudo custeado por meio de financiamentos bancários.

A oportunidade de estágio na RME foi sua primeira experiência dentro do âmbito educacional, e anteriormente a estagiária tinha atuado no ramo de corte e costura.

3.3.4. Gael – o aluno com deficiência intelectual

O estudante sujeito da pesquisa é um menino de dez anos de idade (no ano da coleta dos dados), sem declaração de cor/raça em sua ficha escolar, filho único, e cuja residência se situa próxima à escola, onde mora com os pais e avós maternos.

Seu pai é eletricitista e trabalha de forma autônoma e sua mãe fazia alguns serviços domésticos, e estava cursando Pedagogia na época da coleta dos dados.

A genitora descreve na ficha de saúde que seu filho foi muito desejado, e que logo nos primeiros meses já soube da gravidez, o que lhe possibilitou a realização em tempo dos exames e acompanhamentos clínicos em uma UBS do bairro em que reside, durante a gestação.

O parto foi normal, sem nenhum tipo de intercorrência e durante o desenvolvimento inicial da criança a mãe não percebeu nenhum problema, já que Gael engatinhou, sentou e andou no tempo esperado. No entanto, com o passar do tempo, a família percebeu que sua comunicação era bastante precária e os tombos, frequentes.

Com um ano de idade a criança foi matriculada em uma creche particular no bairro, lá permanecendo até completar dois anos. Com essa inserção escolar, alguns comportamentos diferenciados em relação aos demais colegas se evidenciaram para a família. Porém, tanto o médico pediatra quanto a escola que o acompanhava não apontaram nenhuma irregularidade à família.

No entanto, além da demora para se comunicar, a mãe percebeu que sua fala era bem infantilizada (traço peculiar que permaneceu até o momento da realização desta pesquisa) e que algumas vezes ele não compreendia o comando verbal dos familiares. Também apresentava dificuldades na realização de tarefas de auto-cuidado, como higiene dos dentes, asseio íntimo, trocar de roupas e tomar banho, tendo que ser sempre assistido por alguém da família.

Segundo o relato da mãe, Gael demonstrava algumas preferências, como ver vídeos musicais infantis e jogar bola, recusando outras formas de brincadeiras e interação. Como a família mora em bairro que dificulta brincadeiras ao ar livre, a criança só manteve contato com seus primos e com crianças da escola.

Diante da forma de comunicação de seu filho, das dificuldades em auto-cuidado e com sua tendência de sempre repetir a mesma brincadeira, a família procurou o Sistema Único de Saúde (SUS) que, após período avaliativo, constatou “atraso na fala” e o encaminhou para atendimento semanal fonoaudiológico.

Quando o estudante completou seis anos e meio de idade, foi encaminhado pela UBS para a APAE-SP, que o diagnosticou com “Deficiência Intelectual Não Especificada, pelo CID 10 de F 79.8⁸, e recomendou à família que, além da continuidade do atendimento com fonoaudiólogo, tivesse reforço escolar devido à “dificuldade de aprendizagem” constatada.

⁸ CID 10 é a décima versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e F 79 se refere a Retardo Mental Não Especificado.

Nesse mesmo período, a família retomou seu processo de escolarização, na rede municipal de ensino. No entanto, o estudante passou apenas um ano em uma unidade educacional, para depois ser inserido na unidade educacional pesquisada, já que seus pais acreditavam que a escola teria mais recursos para atendê-lo, devido à estrutura física, de atividades e a possibilidade de atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais.

Ao iniciar seus estudos no segundo ano do ciclo I, o estudante foi caracterizado como público da Educação Especial, em virtude do laudo clínico, sendo então inserido (no contra turno) nas atividades relativas ao AEE.

No ano subsequente, frequentou o terceiro ano do ciclo I, mas ficou retido nessa etapa, por apresentar grande dificuldade em acompanhar os conteúdos desenvolvidos durante as aulas.

Em 2019, retomou seus estudos no terceiro ano (início da realização desta pesquisa em campo), sendo atendido em AEE no contra-turno, fazendo parte do grupo de recuperação contínua realizada em sala comum, com atividades voltadas para alfabetização.

3.5. A análise dos dados

Com base nas cenas construídas, dados foram analisados por meio de três eixos:

- **A concepção de linguagem** - buscou-se identificar as bases da interação entre os estudantes e a realidade escolar, por meio do uso de signos, expressos tanto na documentação pedagógica, bem como nas observações diretas e gravadas durante a pesquisa;
- **Estratégias Pedagógicas:** visou analisar a prática de ensino contida em atividades propiciadas pela professora e
- **Aproveitamento escolar do estudante:** proficiência do estudante com a realização de produções escritas, ou seja, a resposta em relação às atividades propostas pelas professoras e o resultado de suas avaliações.

No primeiro dia de coleta de dados, a pesquisadora foi direcionada a uma sala vazia (previamente preparada para recepcioná-la), e lhe foi entregue toda a documentação do estudante: ficha de saúde, ficha de inserção na sala de recurso e da sala regular, diagnóstico médico, avaliação de atendimento de AEE na APAE – SP, avaliação descritiva da professora de sala regular, PPP, o PAEE e demais documentos.

Apesar de não ter sido planejado nenhum tipo de entrevista ou questionário com a entrega da documentação do estudante, a coordenadora pedagógica fez questão de falar sobre cada documento entregue, explicando sua utilidade para os profissionais da escola, além de discorrer sobre algumas características pessoais do estudante.

A partir daí, em outubro de 2019 as gravações das atividades foram iniciadas mas tiveram de ser interrompidas em função da pandemia ocasionada pelo coronavírus, razão pela qual esta investigação teve que se basear em apenas cinco gravações realizadas em menos de três meses de aula.

CAPÍTULO 4

AS ATIVIDADES DE ACESSO À ESCRITA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA SALA REGULAR DE ENSINO

Este capítulo está dedicado à apresentação e análise dos dados coletados por meio de gravações em vídeo, que foram editadas em cenas que procuraram reproduzir, de maneira fiel tanto quanto possível, atividades envolvendo o ensino da língua escrita, a classe em geral, assim como as direcionadas especificamente para o estudante com deficiência intelectual.

As gravações em vídeo, segundo Powell, Francisco e Maher (2004, p. 4), têm sido cada vez mais utilizadas na pesquisa educacional e, embora tenham recebido muitas considerações críticas sobre seu caráter invasivo, esses autores consideram que, se programadas e executadas adequadamente, são “provavelmente o menos intrusivo, ainda que o mais inclusivo, meio de estudar o fenômeno”.

Além disso, acreditam que a gravação em vídeo possui densidade que

reflete sua vantagem sobre um observador que, mesmo com acesso a tudo o que a câmera capta, tem dificuldade em monitorar detalhes simultâneos e diferentes dos comportamentos que se desenvolvem.

(...)

Além disso, sob a perspectiva da densidade, as gravações em vídeo capturam dois fluxos de dados – auditivo e visual – em tempo real (POWELL, FRANCISCO e MAHER, 2004, p. 5).

E por fim, afirmam que as gravações transcritas “são, para propósitos práticos, um registro permanente e podem revelar categorias importantes que não são sempre passíveis de serem discernidas por meio da visualização das imagens” permitindo ao pesquisador “considerar mais que momentaneamente o significado de expressões específicas”, assim como, em qualquer necessidade posterior, “podem fornecer evidências de descobertas nas palavras dos próprios participantes” (POWELL, FRANCISCO e MAHER, 2004, p. 4).

No que concerne ao planejamento e execução das gravações, nos inspiramos na pesquisa de Guebert (2013) quanto ao tratamento técnico das imagens gravadas pois, com base nas contribuições de Bardin (1994), essa autora considera que a escolha se justifica por ser

um conjunto de instrumentos que viabilizam a extração dos dados expressos na linguagem, de forma objetiva e ao mesmo tempo subjetiva, o que subsidia

o pesquisador na interpretação do que está latente, o que não está evidente, o não dito no fato observado (GUEBERT, 2013, p. 63).

Além disso, nos apropriamos das duas questões que nortearam sua pesquisa: a) como se concretizou a prática docente em relação ao ensino da língua escrita; e b) quais os resultados em relação à aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

Para tanto, a apresentação dos dados foi efetivada por meio de cinco cenas, envolvendo diferentes atividades no ensino da língua escrita, que procuraram descrever minuciosamente a prática docente desenvolvida, a reação do conjunto total de alunos e os resultados dessa prática em relação ao estudante com deficiência intelectual.⁹

A apresentação e análise de cada uma das cenas foi assim organizada:

- 1) Atividade e tema;
- 2) Protagonistas;
- 3) Planejamento semestral de Língua Portuguesa;
- 4) Planejamento de aula;
- 5) Atividades desenvolvidas
 - a) Para a turma;
 - b) Para o estudante com deficiência intelectual.
- 6) A cena;
- 7) Análise da cena.

As cinco cenas criadas foram as seguintes:

Cena 1 – Exploração de conto infantil;

Cena 2 – Exploração de vídeo;

Cena 3 – Exploração de poema;

Cena 4 – Exploração de conto juvenil; e

Cena 5 – Correção de atividade.

⁹ O protagonista principal desta investigação foi o aluno que recebeu o nome fictício de Gael mas, pelo fato de, na organização da sala, ele ser colocado sempre ao lado de outro aluno com deficiência intelectual, com quem Gael mantinha interlocução constante, em muitas passagens faz-se referências a esse outro aluno, como elemento importante nas atividades desenvolvidas por ele.

CENA 1 – EXPLORAÇÃO DE CONTO INFANTIL

Atividade: Leitura pela professora, preenchimento do título da história com pista visual e escrita da frase encontrada.

Tema: Os três porquinhos

Protagonistas

- ✓ Principais
 - Professora
 - Gael
- ✓ Secundários
 - Luís
 - turma da classe

Planejamento Semestral de Língua Portuguesa

ÁREA DO CONHECIMENTO Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS – EIXOS: GERAIS PARA TODA TURMA
Língua Portuguesa	Localizar informações explícitas considerando a finalidade; Inferir informações a partir do texto; Identificar a finalidade da leitura da leitura; Compartilhar impressões com seus colegas; Ler por si mesmo textos diversos; Ouvir a Leitura de textos.

Planejamento de aula

ÁREA DO CONHECIMENTO Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS - EIXOS: PARA O ESTUDANTES EM RECUPERAÇÃO CONTÍNUA
Língua Portuguesa	Ouvir a Leitura de textos; Vogais, consoantes, sílabas simples e complexas; Produção de frases e textos simples; Leitura com apoio de imagens e ou em duplas produtivas; Escrita de listas de palavras.

Atividades desenvolvidas

PARA A TURMA

- Inferir informações a partir do texto;
- Ouvir a leitura de textos;
- Escrita do título do conto;
- Produção de frases e textos simples;
- Ditado numérico.

PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- Escrita de frase com pista visual;
- Leitura de história com apoio da imagem;
- Produção de frase simples (título da história);
- Dinâmica de dupla produtiva;
- Escrita de vogais e consoantes.

A atividade proposta foi a da reprodução de um conto infantil narrado pela professora.

A cena – leitura do conto

Essa cena detalha a atividade desenvolvida em que a professora informou que iria ler um conto, mostrando a capa do livro para a classe e perguntando se alguém conhecia a história.

Um dos alunos respondeu:

- Sim, Chapeuzinho.

Outros reagiram:

- Não, Os Três Porquinhos.

A professora pediu silêncio para turma, já que a sala apresentava muito ruído, em razão de conversas entre eles e com alguns alunos andando pelas entre as carteiras, e confirmou que a história era dos Três Porquinhos. Ela passou a fazer a leitura, sendo que, a cada página lida, abria o livro e mostrava a imagem para os estudantes.

Nesse momento, os estudantes passaram a conversar mais baixo, alguns permanecendo em silêncio e os demais acompanhando a leitura.

Gael nesse instante estava folheando o caderno, e de vez em quando levantava a cabeça para observar a professora, mas não demonstrou qualquer interesse em acompanhar a leitura.

Em dado momento, perguntou para o seu colega Luís:

- Você não trouxe o caderno?

Luís respondeu afirmativamente para Gael e mostrou o caderno.

Gael, apesar de não ter sido inquerido a respeito, comentou que também trouxe.

Após a leitura da história, a professora pediu que os estudantes fizessem o cabeçalho, e escrevessem o nome do conto.

Enquanto isso, ela pegou algumas folhas soltas, cortou uma ao meio e deu metade para Gael e a outra parte para Luís. Com o intuito de auxiliar os dois estudantes com deficiência, pediu que Luís colocasse a carteira ao lado da de Gael.

Um colega caminhou ao lado da carteira de Gael e passou a mão o cabelo dele; Gael brincou com ele sem prestar atenção à professora.

A professora sentou-se à frente dos alunos e explicou que eles deveriam descobrir as palavras, substituindo os símbolos conforme a letra correspondente. Também fez a leitura da dica (que constava na atividade), de que a palavra a ser escrita era o nome de uma historinha.

Figura 3: Registro de atividade de Gael (1)

MENSAGEM SECRETA

PARA DESCOBRIR ESTA MENSAGEM, VOCÊ DEVE OBSERVAR O CÓDIGO ABAIXO E SUBSTITUIR O DESENHO PELA LETRA.

PISTA: É O NOME DE UMA HISTORINHA.

										
Ê	H	I	N	O	P	Q	R	S	T	U

	
O	S

			
T	R	Ê	S

									
P	O	R	Q	U	V	A	H	O	S

A MENSAGEM QUE DESCOBRI FOI:

OSTRÊS PORQUINHOS

123

Nesse ínterim, os demais alunos da turma conversavam, e a professora seguiu explicando a tarefa para Gael, tendo que parar muitas vezes para chamar atenção dos demais estudantes:

- Psiu, pessoal!

Gael começou a fazer a atividade e a professora, ao perceber que o estudante demorava algum tempo frente a algum símbolo, fazia a leitura da letra correspondente ao símbolo para ele, que, em seguida, escrevia a letra corretamente.

Nisso, a aula foi interrompida por uma estudante de outra classe, trazendo materiais escolares, perguntando quem não tinha recebido. Alguns alunos levantaram as mãos, outros falaram que não tinham recebido.

A estudante distribuiu os materiais aos alunos. Em seguida, a professora verificou que os demais alunos haviam concluído a tarefa solicitada, e pediu que uma aluna distribuísse alguns quadrados de papel em branco, para a execução de um ditado de numerais.

Enquanto explicava a lição para Gael, outros alunos ficavam falando alto e levantando de seus lugares, obrigando a professora o tempo todo a repetir:

- Silêncio, psiu.

Durante as interrupções, Gael olhava para o lado e ficava aguardando a professora voltar seu olhar para ele, para só então retomar a escrita da atividade.

A professora deu sequência à aula, alternando entre ditar numerais para turma e explicar a atividade para Gael.

Perguntou para Gael o que deveria ser escrito no local em que ela estava apontando com o dedo, na folha de lição.

Gael observou o quadro de símbolos e escreveu a letra corretamente (mas não respondeu em voz alta); a professora observou o que ele havia escrito e afirmou que ele havia escrito da forma correta.

Gael continuou preenchendo as demais lacunas de sua lição.

Enquanto isso, a professora ditou os numerais aos demais estudantes:

– Primeiro número, 357 mil, é para escrever com algarismos.

Ao pedido de repetição, por parte de alguns alunos, respondeu:

- Com este barulho, fica difícil ouvir mesmo (pedindo atenção dos estudantes).

- Próximo número.

A professora ditou o número, dando a seguinte explicação:

- Olha, se cada classe está com três, são três classes, cada classe tem quantas ordens?

Os estudantes, agora mais silenciosos, voltaram-se para a folha de lição, fazendo a grafia do número ditado.

A professora voltou-se novamente para Gael, que já havia realizado a troca dos símbolos por letras correspondentes.

A professora perguntou para ele o que estava escrito, solicitando a ele a letra inicial de cada palavra (apontando com o dedo na folha de lição).

- Com qual letra começa aqui, que letra vai primeiro na palavra “prático”? (palavra esta escolhida aleatoriamente pela docente).

Gael respondeu que a letra inicial da palavra questionada era a letra “P”.

A professora repetiu o que o aluno respondeu:

- Isso, a letra “P” de “prático”, está correto.

Em seguida, Gael foi interpelado sobre qual seria a frase que ele formou.

O estudante respondeu (falando baixinho) corretamente para a professora:

- Os Três Porquinhos...

A professora sinalizou ao estudante que sua resposta estava correta, pedindo a ele que escrevesse a frase no local indicado.

A professora continuou a ditar os numerais para turma sendo, muitas vezes, interrompida pelos estudantes que pediam a ela, explicações sobre o número ditado.

Um aluno perguntou:

- Esse número é da casa do milho, professora?

A professora respondeu:

– O que vocês acham?

A turma em coro:

– Acho que sim, professora!

A professora não fez qualquer comentário sobre essa resposta.

Gael, ao terminar a atividade e entregar a lição para a professora, voltou-se para o colega ao seu lado e começaram a conversar.

Um sinal sonoro sinalizou o término da aula. Os estudantes entregaram a folha de lição para a professora e guardaram o livro e o caderno.

Gael repetiu a mesma ação dos colegas, guardando seus materiais escolares em sua mochila

Análise da cena

A professora iniciou a atividade sem nenhum tipo de preparo ou apontamento por meio de uma rotina sobre qual seria a tarefa a ser realizada, distribuindo as atividades, e durante a execução foi explicando o que deveria ser feito.

Ao utilizar como metodologia a leitura de um conto para toda a turma, a professora certamente esperava envolver Gael na atividade, mas ele intercalou momentos em que pareceu prestar atenção e outros em que deixou de acompanhar a leitura. No entanto não foi o único, pois muitos alunos da turma agiram da mesma forma, sem qualquer intervenção da professora.

Se na leitura ela não fez distinção entre a turma e os alunos com deficiência, para sua exploração utilizou estratégias diferenciadas para a turma e para Gael, enquanto a turma escreveu de forma espontânea, Gael fez a escrita de letra por letra, partindo de pistas visuais.

A tarefa solicitada a ele - de escrita a partir de uma relação entre símbolos sem qualquer relação com a letra - merece duas considerações:

- a primeira é que a atividade em si não propicia qualquer contribuição para o aprendizado, ou mais que isso, agrega dificuldade ao exigir que se estabeleça relação, por exemplo, da figura de uma mão com a letra “o”, ou de um lápis com a letra “s”;

- a segunda porque, ao pedir para que ele lesse a frase completa e ele ter respondido corretamente, parece demonstrar que ele conseguiria ler uma frase tão simples e tão explorada em aula (“Os três porquinhos”) sem que houvesse necessidade efetiva da soletração antes da resposta integral, evidenciando que a visão de incapacidade do aluno estava arraigada.

Além disso, ao separar os dois alunos com deficiência para a execução de exercício diferenciado, que ela entendia como mais simples do que o do restante da classe, a professora reforçou a distinção entre eles e os demais. No entanto, na medida em que ela não recebe nenhuma orientação sobre a possibilidade de, por meio de estratégias diferenciadas, trabalhar com o mesmo conteúdo, ela não tem outro repertório.

Além do mais, como a tarefa (escrita do título do conto) foi cumprida rapidamente pelos demais, a solução foi a de, ao mesmo tempo em que trabalhava especificamente com os dois alunos, decidiu fazer, muito pausadamente, um ditado de apenas quatro numerais extensos (por exemplo: 1.353 e 8.478) e pouco utilizados no cotidiano dos estudantes. Além de isso sugerir que o foco principal foi manter os estudantes atentos e em silêncio na maior parte do tempo,

para que ela pudesse auxiliar diretamente os estudantes com deficiência, reforçou, ainda mais a distinção entre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência.

Diferentemente do ambiente conturbado da “Abertura”, a atividade de leitura favoreceu o envolvimento de toda a turma, até mesmo dos alunos com deficiência, tanto em termos de participação como de atenção ao que foi proposto pela professora.

No entanto, após a leitura, a exploração do seu conteúdo foi muito pobre, já que a professora solicitou aos estudantes que escrevessem somente o título da história em seu caderno e, na medida em que ela foi cumprida rapidamente, apresentou uma tarefa completamente descontextualizada do que estava sendo explorado, com o único intuito de manter o restante da classe ocupado para poder trabalhar com os dois alunos com deficiência.

A atenção dada a Gael pela professora, especialmente na exploração da atividade da “Mensagem secreta”, embora pouco contributiva para sua aprendizagem da escrita, favoreceu sua atenção e participação, muito mais por essa proximidade do que pela qualidade didática da atividade em si.

Por fim, para poder dar aos dois alunos a atenção necessária, não encontrou outra estratégia a não ser a de desenvolver atividades diferentes para os “normais” e para os deficientes, diferenciação essa que, aceita “naturalmente” por ambos os grupos, reforça a distinção entre as duas classes de estudantes: os que aprendem o conteúdo básico do ano escolar cursado, e aqueles que, antecipadamente, são considerados como os que não conseguirão realizar uma tarefa mais do que básica: a de escrever somente o título do conto.

CENA 2 – EXPLORAÇÃO DE VÍDEO E RELAÇÃO COM POEMA

Atividade: Vídeo, Localizar informações explícitas considerando a finalidade; Ler por si mesmo textos diversos e Escrever uma lista de palavras.

Tema: O Ciclo da Chuva.

Protagonistas:

- ✓ Principais
 - Professora
 - Gael
- ✓ Secundários
 - Luís
 - a turma da classe

Planejamento Semestral de Língua Portuguesa

ÁREA DO CONHECIMENTO - Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS – EIXOS: GERAIS PARA TODA TURMA
Língua Portuguesa	Localizar informações explícitas considerando a finalidade; Inferir informações a partir do texto; Identificar a finalidade da leitura da leitura; Compartilhar impressões com seus colegas; Ler por si mesmo textos diversos; Ouvir a Leitura de textos.

Planejamento da aula

ÁREA DO CONHECIMENTO - Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS- EIXOS: PARA O ESTUDANTES EM RECUPERAÇÃO CONTÍNUA.
Língua Portuguesa	Ouvir a leitura de textos; Vogais, consoantes, sílabas simples e complexas; Produção de frases e textos simples; Leitura com apoio de imagens e ou em duplas produtivas; Escrita de listas de palavras.

Atividades desenvolvidas

PARA TURMA

- Inferir informações a partir do texto;
- Produção de frases e textos simples;
- Leitura e interpretação de texto poético;
- Vídeo;

- Cópia;
- Análise sintática.

PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- Localização de informações;
- Escrita de lista de palavra;
- Leitura de palavras com o apoio da imagem;
- Vogais, consoantes, sílabas simples e complexas;
- Inferir informações a partir de texto;
- Pontilhado.

A cena – projeção de vídeo

A professora, no intuito de organizar a sala de aula para a atividade proposta, chegou antes da entrada dos estudantes, para preparar a projeção de um vídeo.

Os estudantes entraram na sala de aula, saudaram a professora e seguiram para as suas carteiras.

A professora respondeu ao cumprimento e se dirigiu para a turma:

- A sala está preparada para assistirmos um vídeo. Não quero conversa e ninguém pode sair para ir ao banheiro.

Em seguida, a professora orientou verbalmente os alunos, para que se sentassem em duplas, compostas por um menino e uma menina. Já os estudantes com deficiência formaram a única dupla somente masculina.

A professora então deu início à projeção do vídeo “Ciclo da Chuva”, sendo que, durante a projeção, alguns estavam atentos ao que se passava no vídeo, enquanto outros falavam baixinho, sem prestar atenção, o que exigia que a professora ficasse constantemente pedindo atenção aos alunos:

– Psiu. Trabalhamos esse tema na outra aula.

Durante a exposição do vídeo, Gael permaneceu sentado, observando, algumas vezes olhava para seus colegas que estavam atrás dele, outras mexia em seu estojo.

Terminada a projeção, a professora forneceu as orientações para sua exploração:

- Então, nesta aula vamos trabalhar com uma poesia, o tema é “Chuva”, e se relaciona com o vídeo que acabamos de assistir. Vocês vão receber uma atividade sobre este poema e, ao receberem, podem copiar a poesia no caderno e fazer a atividade.

A professora pediu para uma aluna entregar uma folha de papel contendo a poesia, bem como questões sobre interpretação do texto e com análise sintática.

Figura 4: Poema e questões relacionadas.



QUESTÕES

Que outro título você daria ao poema?

Por que a água é vida?

Em sua opinião, o que significa “chuva criadeira”?

Retire do texto:

Duas palavras oxítonas, masculinas e monossílabas;

Após a entrega do papel com a atividade, a professora - sem qualquer outra explicação - permaneceu em sua mesa, passando a corrigir outras atividades, quando um aluno perguntou:

- É para copiar?

A professora respondeu.

- Sim, isso.

Alguns alunos começaram a fazer a atividade solicitada, enquanto outros se mantiveram conversando entre si, sem prestar atenção ao que foi explicado.

Gael, nesse meio tempo, estava parado mexendo em seu estojo, sem prestar atenção no que a professora falava.

Gael falou (sem ninguém fazer nenhuma pergunta) - Água, eu bebo, água!

Apesar da fala do estudante, ninguém respondeu nada, e a professora apenas voltou o rosto para o estudante, enquanto ele falava,

A professora perguntou para a classe:

- Pessoal, por que a chuva é importante?

Um aluno respondeu:

- Porque molha as plantas!

Outro aluno falou:

- Limpa o ar, pra todos respirarem melhor!

Nesse momento quase todos os estudantes estavam dispersos, com boa parte dos alunos conversando entre si, sem dar atenção à fala da professora, que não fez nenhuma observação sobre as respostas dadas pelos estudantes, apenas pedindo silêncio.

Só nesse momento a professora se dirigiu a Gael, pegou seu caderno, fez desenhos referentes à poesia que foi lida e escreveu as palavras correspondentes às imagens (sol, chuva, nuvem e rio), além de seu nome e as cinco vogais. Todas essas figuras, palavras e letras foram escritas em pontilhado para que Gael, simplesmente, as preenchesse integralmente,

Enquanto a professora fazia a lição no caderno do estudante, Gael apenas observava, mantendo-se em silêncio, sem fazer nenhuma pergunta.

Figura 5: Registro de atividade de Gael (2)



Após entregar o caderno ao estudante, a professora, então, recomendou a Gael:

- Faça a lição, você sabe fazer!

Mas, seguiu perguntando:

- Aqui, o que é isso? (Se referindo à imagem do “sol”, apontando com o dedo para o caderno do estudante).

Gael respondeu corretamente:

- Sol.

A professora falou:

– Isso, agora escreve “sol”.

Após algum tempo, dirigiu-se novamente a ele:

- Terminou Gael, de escrever chuva?

- Luís, terminou, quer ajudar o Gael a fazer?

Luís, nesse momento, olhou para Gael e falou:

- Sim.

Gael apenas observou Luís e não falou nada, continuando a fazer a atividade, mas pareceu incomodado com a tentativa de Luís de o ajudar com a atividade, chegando a cobrir com o braço seu caderno.

A professora, percebendo a contrariedade do estudante:

- Ele está estudando, Luís, deixa ele.

Mesmo após a professora pedir a Luís que não interferisse mais na atividade de Gael, ele tomou o lápis do colega, escreveu a letra “a” na parte das vogais e devolveu o lápis para Gael.

Gael, contraditoriamente, comentou:

- Ele tá me ajudando. Escreveu a letra A!

Luís pegou outra vez o lápis e fez a letra M do final da palavra nuvem, que estava pontilhada no caderno de Gael.

Luís falou:

- Essa aqui eu já fiz, tá?

Gael voltou a se mostrar incomodado com o auxílio do colega Luís, tentou retirar o caderno do colega, sem sucesso, passando a mexer suas pernas sem parar, de um lado para o outro.

A professora, percebendo a inquietude do estudante:

- Luís, ele não quer ajuda.

Luís tentou escrever no caderno de Gael, mas ele visivelmente não queria auxílio, ficou com o semblante irritado e falou:

- Ajuda eu não, tá.

Luís soltou o caderno de Gael e parou de tentar ajudá-lo.

A professora agradeceu:

– Obrigada, Luís.

Enquanto isso, os demais estudantes permaneciam fazendo suas atividades, alguns conversando em voz alta, deixando assim a sala bastante ruidosa, enquanto outros estavam mais concentrados e realizavam a tarefa em silêncio.

Gael estava contornando as palavras “sol” “chuva” e “rio”, sempre muito concentrado, mas parou e se dirigiu a mim, que estava sentada próxima dele:

– Minha lição, olha.

Aproveitando o contato, resolvi continuar a conversação com ele.

- Que lição é essa que você está fazendo, Gael? (apontando para a escrita contida no caderno)

Gael respondeu:

- Da chuva.

A professora regente se manteve em sua mesa, entretida com as correções de atividades de outras aulas.

- A chuva? O que mais? Tem mais alguma coisa?

Gael estava pensativo, levou o lápis até a boca e respondeu.:

- Tem chuva, céu... (perdeu o foco, parou de responder e ficou olhando à sua frente).

Percebendo sua indecisão, perguntei:

- E o que é isto?

Diante de sua dificuldade, soletei oralmente:

- Nu...

Gael respondeu, completando a sentença verbalmente:

- Nu...vem!

- E este?

Gael respondeu corretamente:

- O sol.

Continuei a perguntar:

- E este, com peixe?

Gael respondeu

- Peixe.

Como não ficou claro se Gael tinha compreendido a pergunta, ou se apenas tinha utilizado a última palavra escutada para formular sua resposta, perguntei novamente:

– Peixe? Mas o peixe está nadando onde?

Gael respondeu corretamente:

- Rio.

– Isso! E que letra é essa, Gael?

Gael respondeu acertadamente:

– É o “r”.

Como ele demonstrou bastante interesse em responder as perguntas, essa dinâmica teve continuidade até a finalização das sentenças.

- E esta letra?

– O “o”.

- E esta?

Gael respondeu enfaticamente:

- O “S”, ué.

Tendo terminado as palavras grifadas no caderno com todas respondidas acertadamente por Gael, felicitei-o.

- Muito bem! Você sabe todas as letras! Que legal!

Gael respondeu (sorrindo):

– É, sei.

Gael, então, espontaneamente, declarou:

– O meu nome, vou fazer meu nome (iniciando o preenchimento do pontilhado).

Neste momento, a porta da sala se abriu e entrou um inspetor de alunos, dizendo:

- Já estamos recebendo os mantimentos, tem que pedir pro pai entregar na secretaria, não esqueçam!

Os alunos se agitaram, alguns se levantaram, outros falavam ao mesmo tempo e Gael parou o que estava fazendo e ficou observando seus colegas, em silêncio.

Em coro alguns estudantes falavam:

– Meu pai já trouxe, no dia da reunião!

A professora tentou organizar os estudantes para que falassem, cada um a seu tempo, porém não obteve sucesso, já que todos continuam falando juntos.

Gael permaneceu fazendo suas tarefas, sem dar atenção para o que estava acontecendo.

Após a saída do inspetor de alunos da sala, a professora pediu que os estudantes voltassem para suas atividades, mas muitos continuavam agitados, contando para seus colegas o que haviam trazido de mantimentos, enquanto outros perguntavam para a professora se ela saberia dizer quantos pontos eles tinham conseguido (ao que parece, a turma que levasse mais mantimentos para a festa que aconteceria na unidade educacional, teria mais pontuação e receberia como prêmio uma excursão para um museu).

A professora resolveu dar um basta:

– Tá bom, pessoal. Agora não é hora disso, terminem a lição para a gente poder fazer a correção.

Antes disso, porém, tocou o sinal de encerramento das aulas e, sem que a correção fosse concluída, professora e alunos arrumaram seus pertences para se retirarem.

Análise da cena

A professora iniciou a atividade sem nenhum tipo de apontamento sobre qual seria a rotina de trabalho do dia, pois fez referência ao tema do vídeo somente quando ele já estava sendo projetado, de que ele já havia sido trabalhado em aula anterior.

Além disso, não houve nenhuma exploração do conteúdo, quer durante a projeção, quer ao seu término, quando a professora simplesmente informou aos alunos que iriam receber uma folha de papel com a atividade - um poema - que deveria ser copiado para depois responderem às perguntas nela contidas.

Ou seja, a professora atua como intermediária entre a projeção e as atividades contidas na folha de atividade, sem qualquer intervenção pessoal sobre o conteúdo do vídeo e do poema, assim como das questões impressas. Sua intervenção se resumiu a duas perguntas formuladas para a classe, em que obteve duas respostas, sobre as quais ela não fez nenhum comentário.

Por fim, não fez o menor sentido a distribuição dos alunos em dupla, porque a cópia e as respostas às questões foram feitas individualmente, o que reforça a dicotomia entre a finalidade de um determinado dispositivo didático (dupla produtiva) e sua execução meramente formal.

Se a projeção do vídeo se dirigiu tanto para a turma em geral quanto para os dois alunos com deficiência, a não preparação da atividade pode ter sido ainda menos compreendida por alunos classificados como deficientes intelectuais, que exigiriam mais detalhamento para entenderem a relação entre a projeção, o poema e as questões.

Mas as distinções mais expressivas entre os alunos “regulares” e os com deficiência foram duas: em primeiro lugar, a manutenção da separação entre eles e o restante da turma, reforçada por se constituir na única dupla não mista em relação ao sexo de seus componentes e, em segundo, o rebaixamento da exigência contida na tarefa para os demais e para os alunos com deficiência.

Já a atividade de “*palavras chaves em pontilhado*” requer a repetição e automatismo, que se distancia de dimensões significativas que estão imbricadas no processo de aprendizado da leitura e escrita, não contribuindo assim para a alfabetização e letramento do estudante, caso fosse esse o objetivo da professora.

Como a estagiária não estava presente nessa data, e a turma estava extremamente agitada, a professora regente parecia um pouco ansiosa em deixar Gael e Luís sem ajuda direta, mas em boa parte da aula se manteve sentada à sua mesa, fazendo correções de atividades.

Da forma como a atividade de projeção foi apresentada, não houve possibilidade de avaliar sua incorporação por parte de Gael porque, se ele, em determinados momentos, pareceu disperso, isso ocorreu também com parte expressiva dos demais alunos.

A exploração do conteúdo por meio da atividade proposta não parece ter servido para qualquer ampliação do parco domínio da escrita que Gael apresenta. Mais do que isso, as atividades mecânicas de preenchimento de palavras e letras em pontilhado não oferece a ele qualquer desafio para sua evolução na escrita, mesmo em relação às pobres exigências colocadas para os demais alunos.

Por outro lado, sua interlocução espontânea comigo, por meio de diálogo simples e voltado para o que ele estava fazendo, evidenciou que ele havia incorporado muito mais do que foi exigido pela atividade.

CENA 3 – EXPLORAÇÃO DE POEMA

Atividade: Cópia – Recorte e colagem – Lista de palavras com apoio de imagem. – Ler por si mesmo textos diversos - Localizar informações explícitas considerando a finalidade.

Tema: Frutas.

Protagonistas:

- ✓ Principais
 - Professora
 - Gael
 - Estagiária
- ✓ Secundários
 - Luís
 - a turma da classe

Planejamento semestral de Língua Portuguesa

ÁREA DO CONHECIMENTO - Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS – EIXOS: GERAIS PARA TODA TURMA
Língua Portuguesa	Localizar informações explícitas considerando a finalidade; Inferir informações a partir do texto; Identificar a finalidade da leitura da leitura; Compartilhar impressões com seus colegas; Ler por si mesmo textos diversos; Ouvir a Leitura de textos.

Planejamento da aula

ÁREA DO CONHECIMENTO - Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS-EIXOS: PARA ESTUDANTES EM RECUPERAÇÃO CONTÍNUA
Língua Portuguesa	Ouvir a leitura de textos; Vogais, consoantes, sílabas simples e complexas; Produção de frases e textos simples; Leitura com apoio de imagens e ou em duplas produtivas; Escrita de listas de palavras.

Atividades desenvolvidas

PARA A TURMA

- Identificação em textos lidos do uso de metáforas e comparações;
- Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando sua adequação (ou não) às intenções de significação.;

- Produção de frases e textos simples;
- Ler por si mesmo textos diversos.

PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

- Vogais, consoantes e sílabas simples;
- Cópia;
- Escrita de frase com pista visual;
- Recorte e colagem;
- Leitura com apoio de imagens e ou em duplas produtivas.

A cena – leitura de poema

A professora entrou na sala, dirigiu-se até seu armário, guardou seus pertences e cumprimentou os educandos.

Os estudantes já haviam chegado e estavam sentados em suas carteiras, conversando entre si e, com a entrada da professora, alguns pararam de falar com o colega, para cumprimentar a professora.

A estagiária chegou antes da professora regente e sentou-se ao lado dos estudantes com deficiência, como de forma costumeira.

Gael, nesse meio tempo, estava sentado em sua carteira, já tendo colocado seu caderno e lápis na mesa, permanecendo em silêncio, mas, com a entrada da docente na sala, ele se voltou para ela e a cumprimentou.

A professora se dirigiu até sua mesa, recolheu um livro, folheou-o, foi até o quadro, registrou o cabeçalho, a rotina do dia e um número de página.

EMEF PÁSSARO AZUL

SÃO PAULO, XX DE XX DE XX.

TURMA: XX

DISCIPLINAS: PORTUGUÊS – CIÊNCIAS NATURAIS – MATEMÁTICA.

PÁGINA: XX¹⁰

Voltou para a frente da sala, com o livro em mãos, e se dirigiu aos alunos, pedindo que eles abrissem o livro didático e localizassem a página (que já estava grafada com giz no quadro), e anunciou que ia fazer a leitura do texto e do enunciado da atividade.

¹⁰ Nome da escola fictício e os dados do cabeçalho em “XX” visando a não identificação da escola e da atividade.

Figura 6: Orientação ao professor

Língua Portuguesa

Mobilize uma reflexão inicial, instigando a imaginação dos estudantes: vocês acham que a poesia se parece com uma pulga? Apresente, na sequência, o poema de Sylvia Orthof:

Professor(a), para prosseguir com a atividade, leia o poema "A poesia é uma pulga", de Sylvia Orthof, o qual você encontra em:

1. ORTHOF, Sylvia. **A poesia é uma pulga**. 17. edição. São Paulo: Atual, 1991.
2. Link: <http://mundodapoesiainfantil.blogspot.com/2010/05/poesia-e-uma-pulga.html>.

É importante lembrar que o trabalho com o texto poético pede uma leitura em voz alta, para captar o ritmo dos versos e promover uma abordagem que facilite a interpretação dos recursos estilísticos empregados pelo poeta, quer seja para expressar seus sentimentos, suas emoções, sua visão da realidade, ou para criar as mais diferentes imagens.

Durante a leitura, é necessário chamar a atenção dos estudantes para a pluri significação das palavras, ou seja, para os vários sentidos que as palavras podem assumir.

Para isso, mobilize questões reflexivas como:

- Em sua opinião, a poesia realmente coça, chateia, mexe e faz zumbido?
- O que provavelmente a autora quis dizer ao comparar a poesia com a pulga?
- A autora afirma que a poesia é uma pulga que "nas palavras se balança" e que "de pular não tem receio". O que significa se balançar nas palavras?
- O que significa não ter medo de pular?
- Por que você acha que a poesia adora pular na escola, principalmente, na hora do recreio?
- Em sua opinião, podemos ler e fazer poesia só na hora do recreio?

Podem ser necessária maior mediação para que os estudantes entendam que mexer e coçar ganham outros sentidos, ou seja, a poesia é aquilo que nos incomoda, tira o sossego para nos fazer olhar o mundo de outra forma, pela imaginação, pelo sentimento, pelo sonho, pelo desejo de um mundo diferente.

Para auxiliar os estudantes, questione-os sobre o sentido de balançar que, no universo infantil, pode remeter a brincar, dançar, movimentar-se. Assim, a ideia é que se pode "brincar" com as palavras: "transformá-las" em imagens, combiná-las em

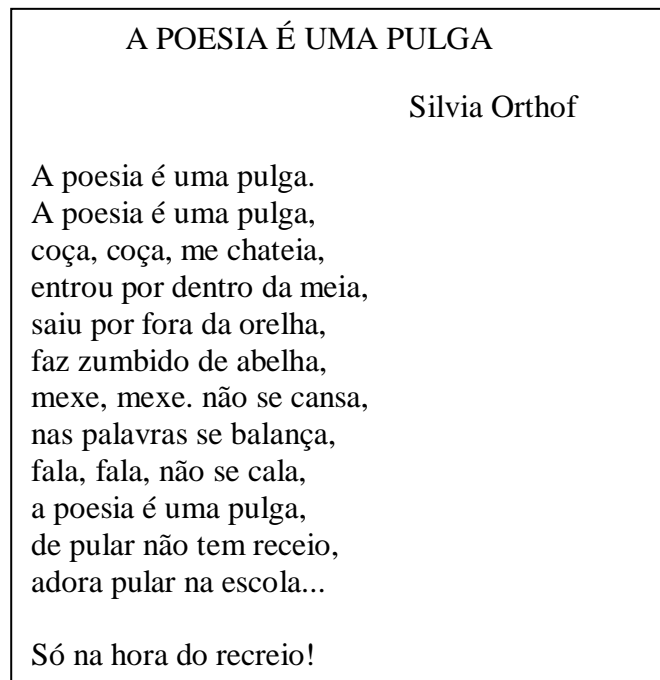
Mesmo sem verificar se todos os alunos estavam com os livros abertos na página correta (muitos ainda estavam pegando o livro em suas mochilas), ela falou:

– Vamos lá, já abriram o livro? Vou ler para vocês o que está sendo pedido.

A maioria dos estudantes estava acompanhando a leitura da professora, porém alguns falavam alto e circulavam pela sala, o que a obrigava, a todo momento, a interromper a leitura para chamar a atenção dos estudantes.

Gael, ao ser iniciada a leitura, estava parado em sua carteira, sem pegar o livro didático, momento em que um colega caminhou ao lado de sua carteira e passou a mão em seus cabelos, fazendo com que Gael sorrisse para ele, sem prestar atenção no que a professora falava.

Figura 7: Poema “A poesia é uma pulga”



A professora fez a leitura integral do texto “A Poesia é uma Pulga”, parando em determinados trechos, para fazer comentários sobre os vários sentidos que as palavras podem assumir, como por exemplo:

- Em sua opinião, a poesia realmente coça, chateia, mexe e faz zumbido?

Ao terminar a leitura, fez alguns questionamentos para os estudantes:

- O que a autora quis dizer ao comparar a poesia com uma pulga?

Alguns estudantes responderam em coro:

– Não sei, professora!

Outros conversaram entre si

– Não sei, pulga nada a ver....

A professora, então, resolveu dar a explicação:

– Ela fala que a poesia é uma pulga, que balança nas palavras. O que significa balançar nas palavras? Lembra que eu falei que as palavras podem ter vários sentidos, o literal e o figurado?

Um dos alunos completou:

- É a forma de falar, ela faz a gente pensar.

– Sim, isso mesmo. Ajuda a termos imaginação, ver as coisas de forma diferente.

No início da leitura, Gael permaneceu sentado em sua carteira, em silêncio e sem abrir o livro didático, ora olhando para a professora, ora para o seu caderno, que estava em cima de sua carteira.

A professora, então, indicou a tarefa a ser realizada:

- Vamos ver o que temos que fazer.

Sob esse enunciado, passou a ler as seguintes sentenças do livro didático:

- Você não é flor que se cheire.

- Preciso regar minha flor.

- Nem tudo na vida são flores.

Em seguida e solicitou aos estudantes:

– Em qual coluna a palavra “flor” significa um tipo de planta?

- Em qual coluna o termo assume um sentido incomum ou inesperado?

- Que sentidos seriam esses?

- Vamos lá, respondam, depois a gente corrige.

A todo o momento a professora era obrigada a interromper a leitura para chamar atenção deste ou daquele estudante, que estava falando alto e circulando pela sala.

A partir de determinado momento, Gael começou a ficar mais agitado, mexendo o corpo na cadeira, tirando e colocando materiais dentro da mochila, coçando a cabeça, pedindo repetidas vezes:

- Cadê minha atividade? Cadê minha atividade?

A estagiária estava sentada ao lado dele sem ter - até o momento - nenhuma participação direta com os estudantes. Diante dos reclamos de Gael, ficava pedindo a ele que permanecesse em silêncio, e esperasse a professora regente.

- Fica quietinho, Gael, olha a professora falando.

Gael não respondia nada, apenas olhava para a estagiária.

A professora acompanhava as tarefas dos demais alunos, na identificação, nos trechos do conto, o uso das metáforas, comparando o sentido literal e o figurado, sem atentar às reclamações.

Somente após o término da explicação para a turma, ela se dirigiu à estagiária e lhe solicitou que desse a atividade para Gael e Luís, e que consistia na cópia do cabeçalho, da rotina do dia que estava a giz no quadro e uma lista de produção escrita de palavras com a temática “fruta”, dando-lhe a seguinte orientação:

– Peça que eles pintem, cortem e cole as figuras no caderno de Português, e depois escrevam com lápis o nome de cada fruta.

Ao que a estagiária respondeu:

– Tudo bem, peço sim.

A estagiária se dirigiu até a carteira dos estudantes, que estavam sentados um ao lado do outro:

– Vamos lá, temos lição para fazer. Cadê a tesoura? Quem trouxe?

Luís respondeu (pegando a tesoura de seu estojo e mostrando para a estagiária):

- Aqui!

Gael também respondeu, retirando a tesoura da mochila:

– Tesoura, tenho.

Mostrando a folha de papel com as imagens das frutas, a estagiária falou:

- Olhem aqui, temos algumas frutas para pintar, recortar e colar no caderno. Mas primeiro, vamos copiar o que está na lousa, pega o lápis e copia!

Os dois, então, copiaram o que estava escrito no quadro:

EMEF PÁSSARO AZUL

SÃO PAULO, XX DE XX DE XX.

TURMA: XX

DISCIPLINAS: PORTUGUÊS – CIÊNCIAS NATURAIS – MATEMÁTICA.

PÁGINA: XX

No entanto, Gael parou diversas vezes e ficou apagando repetidamente o que tinha escrito.

Nesse ínterim, a professora regente, sem se importar com a dificuldade da estagiária, retirou de seu armário uma pasta, e permaneceu sentada em sua cadeira, folheando algumas atividades dos estudantes.

A estagiária se levantou e foi até a professora regente, comentando que Gael deveria estar inquieto por conta de ter faltado alguns dias, pois não estava bem de saúde, ao que a regente respondeu, continuando a olhar para as atividades que estavam em sua mesa:

– É, pode ser.

A estagiária, então, perguntou à professora:

– Tem algum livro com imagens de frutas que eu possa pegar para mostrar a eles?

– Tem sim, pode. Olha, pega esse aqui.

E entregou o livro de orientação didática de Língua Portuguesa.

Enquanto isso, com sua saída, Gael olhou por algum tempo para a atividade, depois pegou o lápis e retomou a escrita do cabeçalho. No entanto, parou diversas vezes, e ficou apagando repetidamente o que tinha escrito.

Ao mesmo tempo, a turma continuava trabalhando com a atividade, mas conversando entre si, causando bastante ruído na sala, com alguns andando pela sala e outros sentados fazendo a lição.

Ao término da atividade de cópia, a estagiária seguiu explicando a tarefa seguinte para Gael, que virava a cabeça a maior parte do tempo, para o outro lado da sala, fazendo com que ela lhe chamasse a atenção:

– Gael, olha aqui, eu estou falando com você.

Finalmente, conseguiu que Gael prestasse atenção ao que ela dizia:

- Tem que cortar as palavras, as frutas, pintar e só ao finalizar, fazer a colagem no caderno.

Ao mesmo tempo em que procurava incentivar os dois alunos:

– Vai, Luís, vai, Gael, estou olhando!! Melhorem essa letra!

A estagiária voltou a se sentar com os estudantes e começou a mostrar diversas imagens de frutas do livro didático, pedindo que Gael as identificasse oralmente.

– Que fruta é esta, Gael?

– Ah, maçã.

– E esta daqui?

Gael e Luís responderam em coro:

- Melão!

- Agora esta, aqui?

Somente Gael respondeu:

– Limão!

A estagiária o advertiu:

– Parece mesmo limão, mas é uma laranja. Laranja!!

Ao que Luís exclamou:

– Eu sabia, laranja!

A estagiária então propôs:

– Então vamos lá, terminem de pintar, para cortar as frutas, e o nome delas.

Gael fez o que foi proposto e, quando terminou de pintar as imagens, bem mais atento do que no início da aula, começou a recortá-las.

A estagiária, ao perceber que eles já tinham recortado as imagens, solicitou que tentassem ler o que estava escrito, para só então colarem no caderno, ao que Gael, olhando para as imagens, falou:

– Banana, maçã, melancia, uva, eu gosto!

Logo em seguida, Luís repetiu a mesma leitura, imitando a fala de Gael, que tinha omitido em sua fala algumas frutas.

Gael realizou a atividade de colagem sem mediação direta da estagiária, mas se mostrando incomodado com a textura, olhando para suas mãos, movimentando-as, para, logo em seguida, pedir para lavá-las:

– Posso lavar as mãos?

– Vai rapidinho, hein.

Gael saiu da sala sozinho e foi ao banheiro lavar suas mãos e, ao retornar, continuou a tarefa de colagem, mas utilizando uma nova estratégia para mexer com a cola: ao invés de passar a cola em seus dedos, agora usava a tesoura para isso.

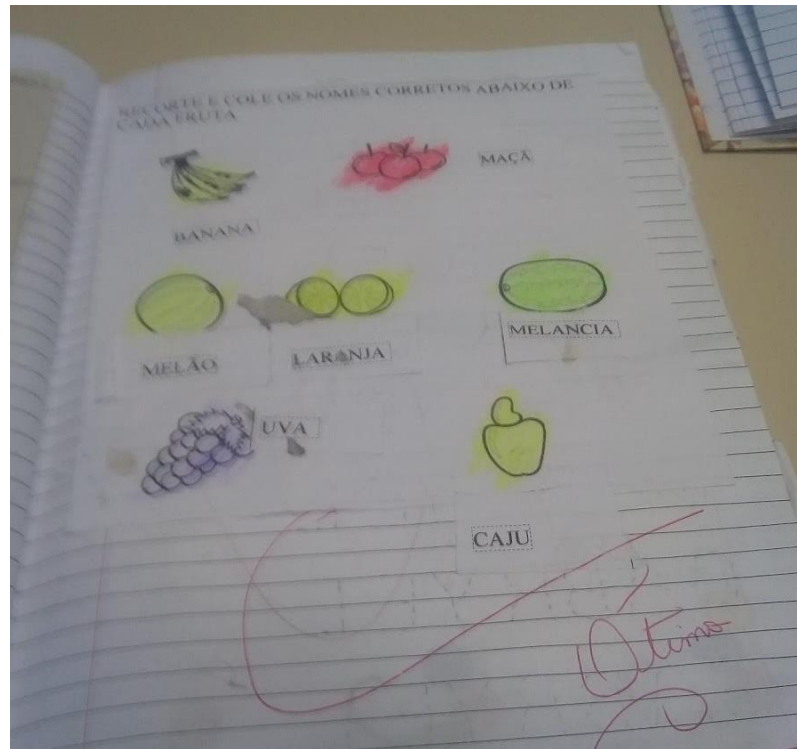
Nesse momento, tanto a estagiária como a professora permaneceram circulando entre as carteiras, auxiliando os demais estudantes. Em seguida, a estagiária voltou a se sentar perto dos estudantes, quando perguntou:

– Vocês já terminaram a lição?

Ao que Gael respondeu:

– Eu terminei!

Figura 8: Registro de atividade de Gael (3)



Da mesma forma, Luís também respondeu:

– Terminei!

A estagiária pediu para ver a lição de Gael:

– Deixa eu ver, Gael, se você fez certo. Acertou, isso mesmo, agora escreve aqui (apontado para as linhas do caderno) as palavras que você colou.

Gael escreveu de modo correto as palavras em seu caderno e assim a aula foi encerrada.

Análise da cena

Em relação às estratégias utilizadas pela professora, fica evidente sua dependência com relação ao livro didático, que é seu verdadeiro currículo escolar. Mesmo quando ela procurou ampliar a exploração e passou a explicar os significados metafóricos dos vocábulos, permaneceu presa ao conteúdo disposto no livro, sem nenhuma exploração, por exemplo, de vocábulos do cotidiano de seus alunos. Portanto, mesmo aqueles estudantes que não possuíam

deficiência, obtiveram pouco apoio, na medida em que não houve maior exploração do tema por parte da docente.

O fato de se prender fundamentalmente ao conteúdo explícito do que o livro contém, reforça a perspectiva, mesmo que de forma pouco consciente, que o conteúdo contido no suporte “livro” é para ser absorvido mecanicamente, como verdade absoluta, independentemente de seu conteúdo, não aproveitando a atividade para desenvolver o espírito crítico de seus alunos. Isso fica evidente pela absoluta falta de atenção aos alunos que se manifestaram abertamente (– Não sei, pulga nada a ver...), situação que, se levada em consideração como uma manifestação possível e exposta por seus interlocutores, poderia ser muito explorada.

A execução da atividade não demandou muito tempo para a maioria dos alunos. Assim, ao terminarem a lição, muitos passaram a conversar, provocando ruído constante na sala, o que atrapalhou a concentração dos demais.

Embora em toda a parte inicial da aula, a professora estivesse fazendo - para todos os estudantes - a leitura e explicação verbal do conteúdo a ser trabalhado, ao distribuir as atividades, mostrou que se dirigia somente aos demais, pois os alunos com deficiência receberam uma tarefa distinta da dos outros.

A naturalização da distinção dos processos de escolarização entre os alunos com deficiência e os demais é tão forte - qualquer que seja a atividade - que os dois alunos não prestam atenção nas apresentações e explicações. No caso particular de Gael, isso é ainda mais notável: fica evidente por suas contínuas reclamações quando não recebe **sua lição**.

A professora encarregou a estagiária de todas as intervenções pedagógicas dessa aula, voltadas aos estudantes com deficiência. A professora passou boa parte do tempo fazendo correções em sua mesa e até mesmo a saída do aluno da sala para ir ao banheiro foi autorizada pela estagiária.

Desde a forma de explicação, até a fixação do conteúdo, tudo teve que ser decidido no momento da aula pela estagiária, sem nenhuma orientação direta da professora. Mais que isso, enquanto a professora leu o poema e procurou explorá-lo oralmente e orientou sobre as tarefas a serem realizadas por toda a classe, a única função da estagiária foi a de controlar Gael, que pedia incessantemente para fazer sua lição.

A atividade proposta e desenvolvida por Gael pouco acrescentou a seu acervo cultural, pois ele a cumpriu sem nenhum esforço. Por outro lado, como a simples nomeação de frutas,

sem qualquer exploração mais próxima de sua vivência, reforça, para um estudante considerado pela própria escola com dificuldades cognitivas, a separação entre o conhecimento útil para a vida e aquele sem sentido, aprendido na escola, expresso pela escrita final em resposta à solicitação da estagiária: escreveu o nome das quatro frutas, sem qualquer dificuldade.

Por outro lado, as manifestações constantes de Gael sobre a forma como é tratado, isoladamente dos demais, somente recebendo atenção após seus colegas terem sido objeto de atenção da professora, parece também expressar um certo apelo para ser considerado tão estudante como os demais, e não como aquele que, somente depois de serem atendidas as necessidades dos “normais”, é que terá as suas atendidas.

Mesmo uma estratégia tão banal, como a de usar a tesoura em vez dos dedos, para não se sentir incomodado com a textura da cola, passou completamente despercebida como uma solução dada por ele, que procurou superar um certo sentido de advertência da estagiária de que deveria “ir rapidinho” ao banheiro para lavar suas mãos: “como não voltar ao banheiro se me sentir novamente incomodado?”

A resposta final à proposição da estagiária para que lesse o que estava escrito (“Banana, maçã, melancia, uva eu gosto!”) mostra que, na verdade ele não fez a leitura, pois eram sete figuras (pela ordem: banana, maçã, melão, laranja, melancia, uva e caju), e ele não se referiu a três delas, mas apenas designou aquelas que memorizou, sem qualquer intervenção da estagiária no sentido de orientá-lo para a leitura efetiva. Outro ponto a ser considerado é a possível falta de familiaridade com algumas das frutas do desenho.

CENA 4 – EXPLORAÇÃO DE CONTO JUVENIL

Atividade: Inferir informações a partir do texto. Identificar a finalidade da leitura; Compartilhar impressões com seus colegas e Ouvir a leitura de textos.

Tema: Livro: Diário de um banana: dias de cão¹¹

Protagonistas:

- ✓ Principais
 - Professora
 - Gael
 - Estagiária
- ✓ Secundários
 - Luís
 - a turma da classe

Planejamento semestral de Língua Portuguesa

ÁREA DO CONHECIMENTO - Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS – EIXOS: GERAIS PARA TODA TURMA
Língua Portuguesa	Localizar informações explícitas considerando a finalidade; Inferir informações a partir do texto; Identificar a finalidade da leitura da leitura; Compartilhar impressões com seus colegas; Ler por si mesmo textos diversos; Ouvir a Leitura de textos.

Planejamento da aula

ÁREA DO CONHECIMENTO - Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS-EIXOS: PARA ESTUDANTES EM RECUPERAÇÃO CONTÍNUA.
Língua Portuguesa	Ouvir a leitura de textos; Vogais, consoantes, sílabas simples e complexas; Produção de frases e textos simples; Leitura com apoio de imagens e ou em duplas produtivas; Escrita de listas de palavras.

¹¹ *Diário de um banana* é uma série de 15 livros de ficção, escritos pelo autor e cartunista norte-americano Jeff Kinney, publicados no Brasil pela V & R Editora, e que ilustra a vida cotidiana do pré-adolescente Greg Heffley, registrada em seu diário.

Atividades desenvolvidas

PARA A TURMA

- Leitura programada;
- Inferir informações a partir do texto;
- Interpretação e sentido do texto;
- Ouvir a leitura de textos;
- Desenho da história;
- Produção de frases e textos simples.

PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

- Inferir informações a partir do texto;
- Ouvir a leitura de textos;
- Desenho da história;
- Vogais;
- Produção de frases e textos simples.

A cena – leitura de conto

A professora começou a aula pedindo que todos os estudantes permanecessem em suas carteiras e em silêncio, para que ela desse continuidade à leitura do livro “O Diário de um Banana” que, segundo ela, vem sendo lido com a turma a cada 15 dias:

– Vamos lá, hoje é o dia de lermos o “Diário de um Banana”. Alguém se lembra em que parte paramos?

Boa parte da classe respondeu:

- Nas férias de verão.

– Isso mesmo, o personagem estava falando sobre o que gostaria de fazer nas férias!

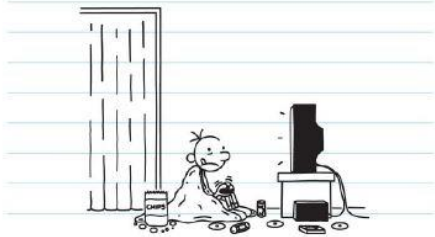
Então, vamos continuar, prestem atenção!

Figura 9: Livro: “Diário de um banana”

Sexta-feira
Para mim, as férias de verão são basicamente três meses feitos para você se sentir culpado.

Só porque o tempo está bom, todo mundo espera que você passe o dia fora de casa “se divertindo a valer” ou coisa do tipo. E se você não passa cada segundo lá fora, as pessoas acham que tem algo de errado com você. Mas a verdade é que eu sempre fui o tipo de pessoa que prefere ficar em casa.

Gosto de passar as férias de verão na frente da TV, jogando videogame com as cortinas fechadas e a luz apagada.



Infelizmente, as férias de verão perfeitas da mamãe são diferentes das minhas.



A mamãe diz que não é “natural” um garoto ficar dentro de casa quando está sol lá fora. Eu digo que só estou tentando proteger minha pele para não ficar todo enrugado quando for velho como ela, mas ela nem ouve meus motivos.

Ela vive tentando me obrigar a fazer algo fora de casa, como ir à piscina. Mas eu passei a primeira parte do verão na piscina do meu amigo Rowley, e as coisas não foram tão bem.

A professora leu esse trecho da história em que o personagem principal comentava que, durante suas férias, gostaria de ficar na frente à TV, jogando vídeo game e com as cortinas fechadas. Mas que, em todas as férias, ele se sentia culpado, pois sempre alguém achava que ele deveria aproveitar a vida fora de casa, mas ele não gostava disso.

Durante a leitura, a turma permaneceu em suas carteiras, a grande maioria atenta à leitura, mas ainda era possível notar algumas conversas paralelas.

Gael, por sua vez, ficou o tempo todo atento à narrativa da professora.

A professora, com o objetivo de envolver os estudantes, fez algumas interrupções na leitura, procurando contextualizar algumas palavras e conhecer a opinião dos estudantes.

– E vocês, gostam de brincar onde?

Um estudante responde:

– Eu brinco na rua, solto pipa!

Outro comentou em voz alta:

– Ah, professora, eu também gosto de jogar vídeo game com meus amigos.

Mais um terceiro:

– Eu não tenho vídeo game, brinco na rua!

A professora, então, à guisa de encerramento do diálogo, fez o seguinte comentário:

– Ah legal, então cada um aqui faz o que gosta de fazer nas férias, né! Voltou à leitura.

Embora nesse momento Gael demonstrasse que estava interessado no diálogo, não fez nenhum pronunciamento, nem a professora a ele se dirigiu,

A professora leu mais um trecho da história aos estudantes, em que Greg, o personagem principal, foi pela primeira vez a um “Salão de Beleza”, para cortar seu cabelo.

Antes mesmo de a professora terminar a frase, um aluno falou:

– Salão de Beleza, o que é isso?

Uma estudante respondeu:

– Onde se corta cabelo e faz as unhas!

Outro aluno, em tom irônico, perguntou àquele que tinha declarado não saber o que era “Salão de Beleza”

- Hum... E você, corta suas unhas?

Ironia que provocou risadas de muitos colegas.

A professora resolveu intervir:

– Gente, vamos lá, é um lugar onde as pessoas cuidam da higiene de seus cabelos, unhas, se arrumam, nada demais. Vamos ver o que o Greg foi fazer por lá?

A professora continuou a leitura, no trecho em que o personagem descrevia o lugar em que estava, ressaltando que era legal, por ter TV e revistas por todos os lados, comentando também que sua avó gostava muito de ler revistas e que ele, apesar de não ler muitas revistas, também gostava, quando lia.

Todos os estudantes, até Gael, estavam em silêncio, prestando atenção à leitura.

A Professora terminou a leitura, afirmando que outro dia retomaria do ponto em que parou, decisão que causou reações negativas de alguns estudantes, que questionaram a professora:

– Não vamos mais ler? Tá legal, professora.

– Leia mais, professora.

Apesar de ter escutado a reação dos estudantes, a professora não lhes deu nenhuma satisfação, voltando-se à Gael para perguntar:

- Você gostou da história, o que achou dela?

-Gostei, professora, bonita.

- Que bom! Agora vamos desenhar, do que vocês mais gostaram na história?

A professora pediu que todos fizessem um desenho sobre a história e escrevessem aleatoriamente o nome dos personagens, os cenários, dentre outras características da história.

Para isso, solicitou que uma aluna distribuísse folhas de papel para os estudantes, orientando que, caso precisassem de mais folhas, poderiam pegar na mesa ao fundo da sala, onde, além do papel, havia lápis de cor, canetas esferográficas e giz de cera para uso dos estudantes.

Nessa atividade, Gael não solicitou ajuda de ninguém, mas passou grande parte do tempo refazendo o desenho inicial e, quando não gostava do que via, arrancava a folha e fazia o desenho outra vez.

Em dado momento, Gael se voltou para o aluno sentado atrás dele e falou:

- Deixa eu ver o seu desenho?

- Pode ver.

Gael comentou, sorrindo:

- Da hora!

A partir daí, Gael interrompeu várias vezes o que fazia, para pedir aos colegas que mostrassem suas figuras, e eles atenderam a seu pedido; outros se dirigiram à carteira de Gael para ver seu desenho, alguns lhe fazendo elogios.

Figura 10: Registro de atividade de Gael (4)



Um deles, além de olhar o de Gael, mostrou o que havia feito e perguntou:

- Olha o meu, Gael. Gostou?

Ao que Gael respondeu:

- Bonito!

A estagiária, ao perceber que Gael estava parado vendo os desenhos dos colegas, repetiu o comando dada pela professora regente, pedindo a ele que terminasse mais rapidamente o desenho, para começar a escrita das palavras, mas Gael não mudou de ritmo e só começou a escrever quando terminou de fazer e pintar seu desenho.

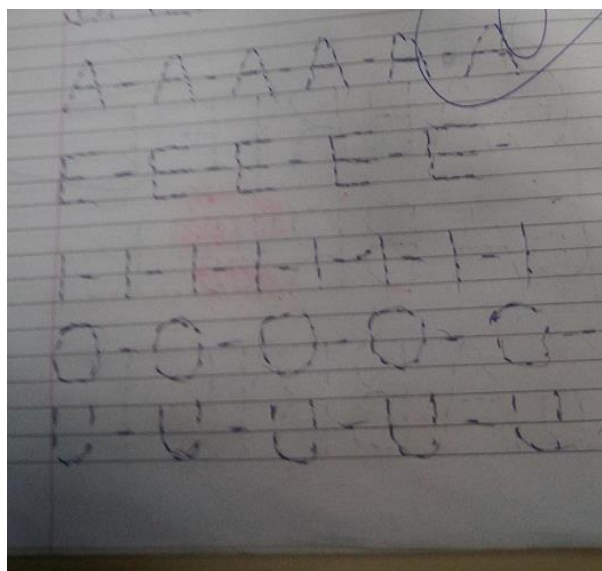
Como na escrita de Gael, algumas palavras não tinham consoantes e também algumas vogais, a estagiária começou a soletrar as palavras e também a escrevê-las em uma folha de caderno à parte, pedindo que aquelas que estivessem erradas fossem apagadas e reescritas.

Gael, apesar de aparentar corporalmente que não estava gostando de ser corrigido, apagou as palavras e as escreveu novamente, mas nem todas foram reproduzidas de modo correto. Além disso, ele se limitou a escrever o nome da história e do personagem principal.

Assim que ele terminou a lição, constatando a imprecisão ortográfica da escrita, a estagiária escreveu em uma folha separada o alfabeto, as vogais e o nome de Gael de forma pontilhada, indicando o que ele deveria fazer:

– Você está vendo o alfabeto, e aqui vê as vogais, passe o lápis por cima delas, até terminar tudo.

Figura 11: Registro de atividade de Gael (5)



Gael, após ouvir as explicações da estagiária, caminhou até a mesa da professora, entregando sua lição, retornou para sua carteira, pegou o lápis que estava em sua mesa e começou a fazer a lição proposta pela estagiária.

Enquanto isso, a professora regente permaneceu, por algum tempo, circulando entre as fileiras, observando as atividades dos estudantes, quando voltou para sua cadeira e folheou alguns livros didáticos.

Ao voltar para sua cadeira, pegou a lição de Gael, mas não fez nenhum comentário a respeito.

Nesse momento, tocou o sinal de encerramento da aula, e alguns estudantes não tinham terminado a lição, enquanto outros, que haviam concluído a tarefa, permaneceram em suas carteiras, conversando entre si.

A professora pediu aos alunos que terminassem em passo acelerado a atividade, pois teriam conteúdo de outra matéria.

Análise da cena

Nessa cena, apesar de os procedimentos serem muito semelhantes aos da cena 2 (leitura do texto pela professora e comentários pontuais), com o simples fato de ser uma história retratando a vida cotidiana, pôde-se constatar um envolvimento muito mais efetivo por parte dos estudantes, inclusive de Gael.

O mais interessante nessa similaridade entre as duas cenas é que, na cena 1, a atividade era de correção da lição e nesta, a exploração de uma história, o que merece o seguinte questionamento: a forma de respostas a serem dadas pelos estudantes, bem como os procedimentos utilizados pela professora, foram os mesmos para toda a turma, o que promoveu a interlocução e interação de Gael com seus colegas.

Além disso, possibilitou que a regulação de Gael sobre sua produção e comportamento fossem compartilhados com outros colegas, que demonstraram muito interesse e empatia com o estudante

Nota-se que, durante a produção de escrita de Gael, a estagiária interferia o tempo todo verbalmente, preocupando-se com o tempo de execução da tarefa e, ao perceber na produção escrita a omissão de algumas consoantes, o corrigia, fato não observado com os outros estudantes. Durante as intervenções, Gael parava para escutar o que estava sendo proposto, porém retomava sua atividade do ponto em que havia parado, muitas vezes sem atender o que lhe fora solicitado.

A atividade de escrita do alfabeto e vogais em forma de pontilhado, que parece ser a forma básica com que ele é instado a produzir escrita, reitera a visão de incapacidade de aprendizagem, na medida em que, ao final da atividade, quando solicitado a escrever as mesmas palavras, ele cumpriu a tarefa corretamente, sem que os responsáveis se questionassem se haveria necessidade de, antes disso, ele ter que preencher os mesmos vocábulos em pontilhado.

A função da professora, com relação à tarefa a ser cumprida pela estagiária, se resumiu a lhe entregar as folhas com as atividades, mostrando que, para ela, bastaria a estagiária cumprir o que estava na folha, que o objetivo estaria cumprido. Mesmo quando a estagiária recorreu, ela simplesmente lhe deu o livro que continha imagens das frutas, sem qualquer orientação em como utilizá-las, especialmente sobre a relação entre imagem e escrita: bastaria que ela mostrasse as figuras e pedisse que escrevessem as palavras correspondentes, tal como constava na folha de exercício.

A atividade de leitura de um conto mais adequado à faixa etária dos estudantes, do que o dos “Três Porquinhos”, promoveu maior interesse dos alunos, mas o tema foi pouco explorado pela professora, que se ateu ao que era solicitado pelo livro didático.

Além disso, não houve, antes do início da leitura, qualquer recuperação do conteúdo já lido, tanto para contextualizar o que já havia sido lido quanto para que os estudantes voltassem sua atenção para a leitura que seria feita.

Da mesma forma, a leitura de um pequeno trecho, com interrupção em um dado momento, sem qualquer comentário que pudesse fechar o “capítulo” lido, e que servisse de separação orgânica para a próxima leitura, evidencia ainda mais a pouca exploração do conto como atividade que favorecesse o letramento dos alunos.

A distinção entre as atividades para a classe e para Gael evidencia, com mais força, sua qualificação como não-aprendente: se ele apresenta dificuldades na escrita, haveria possibilidade de se explorar oralmente o conteúdo do conto, assim como, mesmo dentro da óptica da professora, algumas palavras do texto, como “cabelo”, “unha”, “pipa” e “rua” poderiam ter sido exploradas, ao invés de ‘frutas’, que não tinham qualquer relação com a atividades desenvolvida. Teriam relação com a realidade vivida pelos alunos?

Porém, a expectativa de acerto e padronização está presente apenas nas intervenções para Gael por parte da estagiária e não da professora regente, limitando, assim, que o estudante possa perceber e construir suas próprias hipóteses sobre a construção de seu conhecimento, o que também seria um dos aspectos favoráveis a seu aprendizado e desenvolvimento.

CENA 5 – CORREÇÃO DE ATIVIDADE

Atividade: correção da lição de casa

Tema: Greenpeace

Protagonistas:

- ✓ Principais
 - Professora
 - Gael
- ✓ Secundários
 - a turma da classe
 - funcionária
 - professor de entrega de material

Planejamento Semestral de Língua Portuguesa

ÁREA DO CONHECIMENTO - Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS – EIXOS: GERAIS PARA TODA TURMA
Língua Portuguesa	Antecipação a respeito do conteúdo do texto. Localizar informações explícitas considerando a finalidade. Inferir informações a partir do texto.

Planejamento de aula

ÁREA DO CONHECIMENTO - Matrizes dos Saberes	CONTEÚDOS- EIXOS: PARA O ESTUDANTES EM RECUPERAÇÃO CONTÍNUA
Língua Portuguesa	Ouvir a leitura de textos. Vogais, consoantes, sílabas simples e complexas. Produção de frases e textos simples.

Atividades desenvolvidas

PARA A TURMA

- Correção oral das respostas: perguntas contidas no livro didático
- sobre o Greenpeace
- sobre contos infantis relacionados

PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL,

- Ouvir a correção do texto
- Escrever o título de uma dos contos infantis – letra a letra

Verificou-se uma redução do conteúdo desenvolvido para todo o conjunto de alunos, tanto no que se refere ao planejamento semestral quanto ao da aula, com redução mais expressiva para os estudantes com deficiência.

A cena – correção de atividade desenvolvida

Gael foi um dos primeiros a entrar na sala de aula, dirigiu-se até sua carteira, que ficava no canto direito bem à frente; outros colegas entraram junto com ele, alguns o cumprimentaram, outros não.

O ambiente estava muito ruidoso, com os estudantes conversando entre si, alguns em pé, outros transitando pela sala.

A professora entrou na sala, cumprimentou os alunos e escreveu na lousa: “CORREÇÃO”

Alguns estudantes reagiram, afirmando que não fizeram a lição, outro perguntou se era a que ele fez, sem obter resposta da professora.

Ela se dirigiu até o fundo da sala, recolheu dois cadernos, voltou para frente, abriu o armário, guardou sua bolsa, folheou os cadernos que estavam em sua mesa, e se dirigiu aos estudantes.

Nesse ínterim, os estudantes continuavam conversando entre si, alguns em pé, outros virados para trás.

Sem consultar o livro didático em que os alunos deveriam ter respondido as questões, a professora, na frente da sala, iniciou a correção:

- O Greenpeace é uma ONG - organização não governamental...

Nisso, um estudante deixou cair uma bolinha de gude, a professora foi até ela e a devolveu ao estudante; quase ao mesmo tempo, uma aluna entrou na sala, entregou cadernos à professora.

Depois dessa interrupção, a professora retornou à leitura do texto:

- É uma organização não governamental, (- Chiii - pedindo silêncio), fundada em 1971, no Canadá. Atualmente presente em diversos países, em todos os continentes, muito conhecida mundialmente pela defesa do meio ambiente, pela luta em prol da promoção da paz e da mudança de comportamentos.

A sala continuou muito ruidosa, com alguns estudantes prestando atenção à fala da professora, outros conversando entre si ou alheios à atividade.

Nesse momento, Gael olhava para a carteira do colega que se sentava atrás dele, e permaneceu grande parte do tempo virado para trás, mostrando estar alheio ao ambiente e à fala da professora.

Após a leitura desse trecho do texto, que se referia às campanhas desenvolvidas pelo Greenpeace, a professora leu a primeira questão:

- Quais problemas ambientais estão sendo criticados em cada uma das campanhas?

Alguns estudantes responderam em coro:

- Desmatamento.

Outros, no entanto, responderam:

- Poluição dos rios.

A professora, então, indicou a resposta correta:

- Desmatamento.

Alguns estudantes comemoraram:

- Eh, acertei!!

- E na segunda?

Alguns responderam:

- Poluição dos mares e rios.

- Isso, poluição dos mares e rios.

Um deles comentou:

- Eu coloquei só rio, só.

Ao que a professora observou:

- Mas são mares e rios!!

À medida que a professora foi desenvolvendo a correção, os alunos gradativamente foram se organizando para seguir a correção feita por ela, mas ainda assim alguns pareciam não se interessar, embora o ruído na sala fosse muito pouco.

Gael continuava virado de costas para a professora, sem prestar atenção ao que estava sendo trabalhado.

A professora continuou apresentando a segunda questão em voz alta, literalmente como estava escrito no livro:

- Leia atentamente as afirmações e marque no quadro como elas se relacionam com os dois anúncios: “apenas a um deles ou “a nenhum deles”.

Fez, então, a leitura da primeira das afirmações:

- Apresentam uma campanha com imagens chocantes e agressivas?

Os alunos responderam em coro:

- Nenhum dos dois.

- Apresentam uma campanha que discute o lixo dos oceanos?

Alunos responderam em coro:

- O número dois.

-Traz uma forte crítica às pessoas que destroem o meio ambiente?

Em coro:

- Número um.

- Mas a segunda, não está discutindo o meio ambiente também?

Ao que os estudantes reagiram:

- Sim!!

Ela então fez a correção:

- O dois, né.

Os alunos comentaram entre si:

– Tem que colocar os dois tipos.

– Ah!

Mais uma vez, a professora fez a leitura da questão seguinte:

- Discute a problemática de derramamento ou vazamento de óleo?

Os alunos responderam:

- Anúncio dois!!!

Professora leu a nova questão:

- Desenvolve uma campanha a favor do desmatamento?

A resposta em coro:

- Um.

- A favor do desmatamento?

- Nenhum dos dois

A professora, diante da resposta, comentou:

- Nenhum dos dois, ali é contra, né!!

A partir daí, a professora modificou o foco:

- Quais personagens infantis conhecidas e elementos do cenário dos contos

Maravilhosos clássicos, aparecem nos anúncios 1 e 2?

- Chapeuzinho Vermelho e Patinho Feio!

A professora confirmou a exatidão da resposta e inquiriu:

- E qual o cenário?

- Floresta.

Ela confirmou e fez a pergunta seguinte:

- As florestas! E quais o segundo cenário?

Sem esperar respostas, ela mesma afirmou:

- No lago, né. Aqui oh, (mostrando a questão no livro), elementos do cenário.

Enquanto a professora estava fazendo a correção, uma funcionária entrou na sala, com um conjunto de papéis na mão. Interrompendo a aula sem qualquer alerta aos alunos, cumprimentou a professora e iniciou uma conversa sobre os dados dos documentos que trazia. Quando a professora retomou a aula, as dúvidas dos alunos levaram mais de um minuto para serem resolvidas.

Essa pareceu ser uma situação rotineira pois, três minutos após essa intervenção, a professora estava no meio de explicações para os alunos, quando novamente foi interrompida por outro professor, que entrou abruptamente na sala pedindo licença e, sem qualquer referência à professora, dirigiu-se à turma.

- Quem não recebeu material?

A pergunta causou agitação entre os alunos, com estudantes levantando a mão, outros afirmando, ao mesmo tempo, que não receberam o material.

O professor, então, reagiu ao número de alunos que levantaram a mão:

- Tudo isso?

Outros estudantes comentaram:

- Nossa, que mentira!

O professor passou pelas fileiras distribuindo o material para aqueles que estavam com a mão levantada, e falou:

– Olha, quem já recebeu não pode pegar de novo, senão o colega vai ficar sem.

Enquanto o professor distribuiu o material aos alunos, outra funcionária entrou na sala e pediu para a professora assinar um livro.

Gael se arrumava em sua cadeira, pegou a mochila e retirou o caderno de dentro dela, mas em nenhum momento deu atenção para o que o professor estava falando.

Análise da cena

A professora iniciou a correção sem qualquer cuidado no manejo da classe, lendo o que constava no livro didático para as correções a serem feitas pelos alunos.

A estratégia para a correção foi estática, pois se resumiu à leitura das questões do livro didático, com as respostas em coro por parte dos alunos, com uma exigência restrita à ordem apresentada no livro: a exigência se resumiu a que os alunos respondessem exatamente o que constava da resposta, e não se eles absorviam a luta em defesa do meio ambiente. Tanto é assim que um aluno, que respondeu apenas à questão como poluição dos “rios”, teve sua resposta desconsiderada porque deveria ter respondido “mares e rios”. Portanto, fica evidente que o que importou, de fato, foi a adequação das respostas ao que constava no livro.

A única passagem em que ela fez um comentário foi quando perguntou se o Greenpeace era a favor do desmatamento, quando, frente à unanimidade das respostas, comentou: “Nenhum dos dois ali é contra, né!!”

Um segundo aspecto merece ser ressaltado: a interrupção da aula por três pessoas, num intervalo de cinco minutos, para resolver pendências alheias à aula, evidencia a pouca importância que a cultura da escola dá à atividade docente prática, pois pelo clima da conversação, fica evidente que nenhum deles envolvia assuntos de urgência que justificassem a interrupção da aula. Essa naturalização fica ainda mais evidente pela aceitação pacífica por parte da docente, assim como dos alunos, que consideram tais interrupções como parte da rotina da aula, concorrendo, mesmo que de forma inconsciente, para a desvalorização da atividade didática.

A balbúrdia inicial era de se esperar, com os alunos interagindo, mas não diminuiu com a entrada da professora. Somente no decorrer da atividade é que a maior parte dos alunos se voltou para acompanhar a atividade. Mesmo assim, ainda houve uma parcela que, apesar de silenciada, mostrou desinteresse, sem fazer parte do coro de respostas.

Se a participação de boa parte dos alunos foi problemática, a absoluta indiferença de Gael foi ainda mais marcante. Cabe destacar, também, que ele não demonstrou qualquer incômodo diante das situações de aula e de suas interrupções, evidenciando a naturalização, de sua parte, em não conseguir acompanhar o que estava sendo trabalhado em classe, e nem mesmo sobre a distribuição de material.

Essas foram as cenas que, mesmo com os percalços decorrentes da pandemia do Corona vírus, puderam ser construídas sobre o ensino da língua escrita, e que procuraram retratar e analisar o cotidiano das práticas pedagógicas desenvolvidas por professora do ensino regular junto a estudante com deficiência intelectual, e que merecem ser recuperadas e analisadas, mais profundamente, nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como decorrência de minhas inquietações como educadora especializada no atendimento escolar a alunos com deficiência, da rede municipal de São Paulo, esta tese teve por objetivo investigar a prática pedagógica de professora do ensino regular no processo de alfabetização de aluno com deficiência intelectual.

O contato com a pesquisa desenvolvida por Guebert (2013), sobre esse mesmo tema, desenvolvida em escola privada com alunos de famílias de classe média alta e com foco em professora reconhecida como alfabetizadora qualificada, me mostrou o seguinte:

- a professora não recebeu qualquer orientação para adequação de sua prática às características cognitivas desse aluno;

- o único apoio recebido foi o de uma estudante de Psicologia que atuava como tutora, com a responsabilidade de acompanhar as atividades desenvolvidas pelo estudante com deficiência intelectual;

- a atuação da professora foi organizada por meio de cenas do cotidiano, que descreveram, em detalhes, as estratégias de ensino utilizadas no ensino da língua escrita;

- o achado que mais me impressionou foi o fato de que, sem praticamente nenhum apoio especializado, a qualificada diversificação de estratégias utilizada por ela para a classe em geral resultou em aprendizado da língua escrita pelo estudante, mas com defasagem em relação aos demais colegas, defasagem esta que recebeu as seguintes considerações da autora:

Se, para os demais alunos da classe, muitas das estratégias e intervenções da professora parecem favorecer tanto o desenvolvimento global dos processos de aprendizagem quanto o de apropriação da língua escrita como forma de representação, aliando alfabetização e letramento, as reduções feitas em relação ao aluno com deficiência intelectual empobrecem a sua apropriação. (GUEBERT, 2013, p. 111).

No entanto, essa autora alertava para o equívoco de se atribuir à professora e à tutora a responsabilidade por esses resultados, na medida em que considerava absolutamente necessário

o concurso de professor especializado que deveria ter como núcleo central de seu trabalho o apoio pedagógico ao trabalho do professor regente, no que diz respeito às modificações necessárias para a adaptação de estratégias que embora adequadas aos alunos sem deficiência, pode não sê-las para alguns com deficiência (GUEBERT, 2013, p. 112).

O impacto provocado por essa investigação me fez decidir por desenvolver pesquisa com procedimentos semelhantes, mas em escola da rede pública, não como simples replicação, porque são realidades distintas, mas para contribuir com mais uma perspectiva de investigação, sobre as práticas pedagógicas voltadas a estudantes com deficiência intelectual.

Assim, a escolha do campo empírico se pautou por uma escola com estrutura qualificada, recaindo sobre um Centro de Educação Unificada – CEU, da Prefeitura Municipal de São Paulo, cuja infraestrutura física e proposta pedagógico-cultural a distingue das escolas em geral, conforme foi detalhado nos itens 2.5., 2.6. e 2.7. desta tese.

Da mesma forma, a professora foi selecionada por meio da indicação da coordenadora pedagógica da escola, como a mais experiente no que se referia ao ensino da língua escrita, e cuja turma continha dois alunos com deficiência intelectual, dentre os quais um foi selecionado para ser o protagonista principal das cenas elaboradas.

A descrição das cenas e análise delas decorrentes permitem que, nestas considerações, seja feita uma síntese avaliativa tendo como base as hipóteses desta investigação.

No que se refere à primeira hipótese, do não favorecimento das estratégias utilizadas para o aprendizado da língua escrita, por se centrarem exclusivamente em estratégias de alfabetização, essa hipótese não só se confirma em relação ao aluno com deficiência, mas também à classe em geral, na medida em que, apesar de alguma exploração dos materiais selecionados (como o vídeo, o poema ou os contos), o que se exigiu como produção discente foi a escrita do título ou a cópia, não utilizando estratégias para que o material escrito se tornasse elemento fundamental para a constituição de leitores, por meio de seu uso social: o que sempre importou foi se eles acertavam ou não a resposta considerada de acordo com o livro didático.

As mediações, meramente formais e com pouco significado para os estudantes, colocadas em ação pela professora no ensino da língua escrita, portanto, pouco contribuíram para seu aprendizado, não somente para o aluno com deficiência intelectual, mas para a classe em geral, na medida em que as práticas desenvolvidas evidenciam a concepção da linguagem escrita como código da linguagem oral, o que redundou em produções muito pobres por parte dos alunos, no que se refere ao seu uso social.

Com relação ao aluno com deficiência intelectual, as estratégias não só se centraram na mecânica da escrita, como também se utilizaram de procedimentos completamente inadequados, como o da “mensagem secreta”, como se ela favorecesse o aprendizado da escrita por ser mais fácil que uma cópia quando, na verdade, ela acrescenta uma dificuldade, razão pela

qual Gael quase não conseguiu executá-la, por não entender a lógica de transposição de um código para outro, em que o ícone nada tinha a ver com a letra correspondente.

Mais grave ainda foi a reiteração de preenchimento de palavras e textos pontilhados, atividade completamente ultrapassada, quando em outras situações Gael demonstrou ser capaz de, pelo menos, copiar palavras e textos.

No entanto, cabe aqui não atribuir toda a responsabilidade à professora, na medida em que não se pode desconsiderar o fato de que ela é fruto de um conjunto de fatores macro e microestruturais.

Um deles se refere à disseminação indiscriminada de perspectiva clínica pouco contributiva para o trabalho pedagógico: em primeiro lugar, pelo estabelecimento de possibilidades de aprendizagem, calcado numa caracterização por índices numéricos de *deficit* cognitivo, na medida em que ele continua sendo o elemento central para caracterizar o aluno com deficiência intelectual; em segundo lugar, porque, apesar do discurso sobre as possibilidades de aprendizagem desse alunado, calcado na perspectiva da psicologia histórico-cultural, pouco se tem produzido sobre esse aprendizado com base nas mediações pedagógicas efetivas, voltadas aos diferentes âmbitos do desenvolvimento cognitivo.

Além disso, o sistema educacional tem contribuído, também, para uma prática docente descontextualizada e pouco produtiva: no âmbito do ensino em geral, o que tem sido feito para a qualificação efetiva, constante e contínua do trabalho docente? A rede municipal de São Paulo conta com corpo técnico de grande porte, com cargos e funções centrais e distribuídas pelas Diretorias Regionais que, ao fim e ao cabo, apresentam poucos resultados práticos em termos de qualificação dos processos de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, dentro das unidades educacionais a rede conta com equipe pedagógica que deveria oferecer subsídios efetivos para o desenvolvimento de estratégias de ensino qualificadas a serem desenvolvidas por seus professores.

No tocante aos alunos com deficiência intelectual, a tese de Lara (2016) evidencia claramente que, no tocante ao aprendizado da língua escrita, o material elaborado como norteador das expectativas de aprendizagem desse alunado indica que o máximo que se pode desenvolver com esses estudantes se restringe à língua oral, já que não estabelece qualquer desenvolvimento da língua escrita. Se o material de orientação pedagógica oficial oferece essa visão sobre os alunos com deficiência intelectual, como esperar que o professor tenha outra perspectiva?

Para finalizar, cabem duas considerações, uma voltada para o trabalho docente e outra, mais abrangente, sobre o momento atual das políticas de educação em nosso País.

Ao se estabelecer crítica ao trabalho docente concreto, há que se ter o cuidado de não se imputar somente a ele os baixos níveis de aprendizado alcançados no Brasil, em especial os que envolvem alunos das camadas populares.

Segundo Bourdieu e Martin (2007, pp. 198/99), a função social da classificação social implicada na classificação escolar não é reconhecida pelos docentes, porque as práticas formais e informais de avaliação são utilizadas como se expressassem somente classificações escolares:

Eles [os professores] só fazem bem o que têm a fazer (objetivamente) porque acreditam fazer uma coisa *diferente* do que fazem; porque fazem uma coisa diferente do que acreditam fazer; porque eles *acreditam* no que eles *acreditam* fazer.

A ideia de que o baixo rendimento escolar de alunos das camadas pauperizadas é da conta do indivíduo ou do meio social, e atribuindo, mesmo que de forma sutil, a responsabilidade ao aluno e sua família ou a seu entorno social é discurso ideológico. Incorporado pelos profissionais de educação, esse discurso produz um docente pouco ativo, na medida em que não acredita em suas possibilidades como agente de transformação.

Assim, naturalizam-se as dificuldades produzidas pelo círculo vicioso das práticas escolares:

- as cenas mostram um grupo de alunos barulhentos, que conversam entre si, andam pela sala e se defrontam com uma aula de pouco significado, o que reforça a falta de interesse, contribuindo para a manutenção da balbúrdia;

- a professora, por sua vez, ao se defrontar com um grupo de alunos ruidosos, que parecem pouco interessados em aprender, que não dão atenção ao que ela considera necessário, não enxerga outra forma a não ser a de ficar constantemente pedindo silêncio para dar continuidade à aula.

No que tange às políticas nacionais atuais, essa situação se agrava ainda mais, com a disseminação da criminalização da docência, com o incentivo para os familiares desconfiarem continuamente dos propósitos dos professores, a defesa de propostas como a das escolas sem partido ou do ensino domiciliar, contribuem decisivamente para o desencanto pela profissão.

No que se refere aos alunos com deficiência, a proposição de revisão das políticas de inclusão escolar implementadas desde o final dos anos de 1990 contribuirá decisivamente para

o retorno do ensino segregado, cuja única função, especialmente para os alunos das camadas populares, é o de colocá-los fora da visão da sociedade em geral.

Nesse sentido, as críticas aqui desenvolvidas têm objetivo de oferecer elementos para a superação dos problemas e dificuldades indicados, ou seja, como contribuição para a construção da escola pública, laica, democrática para alunos com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Giovani F. A., DORACINA A. D, C. Atividades linguísticas e cognitivas para alunos com deficiência intelectual: proposta metodológica na inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, maio/ago 2011, p. 233-244. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2699>. Acesso em 23 jun. 2020.

BORASCHI, M.B. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Edição Especial, Julho 2013, p. 612-23 612. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/293>. Acesso em 19 abr. 2020.

BOURDIEU, P., & Saint-Martin, M. (2007). **As categorias do juízo professoral**. In P. Bourdieu, *Escritos de Educação* (185-216). Petrópolis: Vozes.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em 10 mai. 2019.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

_____. **Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004**, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE. CEB nº. 4, de 2 de outubro de 2009**, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 05 jun. 2019.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE. CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001**, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Brasília: MEC,2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 12 mai. 2019.

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília:MEC/SEESP, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 21 mar. 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas.** Brasília: MEC. SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 17 fev. 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília, SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 20 fev. 2019.

DANGIÓ, Meire C. dos S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas.** Campinas (SP): Autores Associados, 2018.

DANTAS, M. Aritana. **Guia básico para Produção Audiovisual.** Mnemocine, Maio, 1999.. Disponível em: <http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/28-tecnica/144-organizprod>. Acesso em 20 mai. 2020.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **DSM IV: Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em 17 set. 2019.

FERREIRA, D. R. DOS S. **Avaliação escolar: um desafio para a inclusão de alunos com deficiência intelectual.** Macapá, Universidade Federal do Amapá. Dissertação de Mestrado, 2014.

FERREIRO, Emília **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GUEBERT, Mirian C. Castellain. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado, 2013.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de, DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Inlui. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, Jun. 2012, p. 347-372,. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000200007. Acesso em 10 jul. 2019.

OLIVEIRA, V. de, SOUZA, H. K. R., VITAL, K.; LOPES, B. J. S. Inter-relação entre professores da sala de atendimento educacional especializado e do ensino regular. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara (SP), , 2017 p. 1048–1062. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10444>. Acesso em: 11 jul. 2020.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa, OMS/Direção-Geral de Saúde, 2004. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/CLASSIFICACAO-INTERNACIONAL-DE-FUNCIONALIDADE-CIF-OMS.pdf>. Acesso em 09 jun. 2020.

POWELL, A. B.; FRANCISCO, J. M.; MAHER, C.A. **Uma abordagem à Análise de dados de vídeo para investigar o desenvolvimento de Idéias e Raciócnios Matemáticos de Estudantes**. In: Bolema nº21, Ano 17, p. 81-140, UNESP, Rio Claro. 2004.

ROSA, Neiva Terezinha. **Processo de alfabetização de alunos com deficiência intelectual**. Maringá; Universidade Estadual de Maringá, Dissertação de Mestrado, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2017/2017%20%20Neiva%20Terezinha%20da%20Rosa.pdf> Acesso em 18 mai. 2020.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Penso, 2017.

SÃO PAULO (Município). PMS. SME. **Decreto 33.793, de 8 de novembro de 1993**, que determinou a instalação nas Escolas Municipais de fácil acesso, em cada Núcleo de Ação Educativa - NAE, Centros de Treinamento e Apoio - CTA, Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/1993/3380/33793/decreto-n-337931993-regulamenta-a-lei-n-11326-de-30-de-dezembro-de-1992-e-da-outras-providencias> Acesso em 21 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004**, que estabelece as Diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19102004D%20454150000. Acesso em 21 abr. 2020.

_____. **Decreto nº 45.652 de 23 de dezembro de 2004**, que dá nova redação ao parágrafo único do artigo 7º do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=24122004D%20456520000. Acesso em 21 abr. 2020.

_____. **Decreto Nº 51.778, De 14 de setembro de 2010**, quem institui a Política de atendimento de educação especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15092010D%20517780000. Acesso em: 24 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016**, que institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em <http://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/722-decreto-n-57-379-de-13-10-2016-institui-no-ambito-da-secretaria-municipal-de-educacao-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em 23 jun 2019.

_____. **Portaria 8.764, de 23 de dezembro de 2016**, que regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://www.sinesp.org.br/index.php/179-saiu-no-doc/1217-portaria-n-8-764-de-23-12-2016-regulamenta-o-decreto-n-57-379-2016-institui-no-sistema-municipal-de-ensino-a-politica-paulistana-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>. Acesso em 14 abr. de 2020.

_____. **Orientações Curriculares: Preposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental**. São Paulo, PMSP, 2007. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/1077/orientacurriculares-expectativasaprendizagem-ensfnd-ciclo.pdf> Acesso em 27 nov. 2020.

_____. **Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual – RAADI – Ensino Fundamental I**. São Paulo, PMSP, 2008. Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/egalhard/docs/Raadi_Fund1.pdf Acesso em 14 abr. 2020.

_____. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://www.sinesp.org.br/images/sondagem_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em 28.01.2021. Acesso 28 jan. 2021.

_____. **Documento orientador para sondagem de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/COPED, 2018. Disponível em: http://patiodigital.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/4/2017/05/Leitura-pr%C3%A9via_via_curr%C3%ADculo-LP_1%C2%BA-encontro.pdf. Acesso em 12 jan 2021.

_____. (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação** São Paulo: SEDUC, 2012. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Publicacoes_Cape/P_4_Deficiencia_Intelectual.pdf. Acesso em 20 dez de 2020.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa ao conceito e aos processos de escolarização**. Porto Alegre: Universidade Fedzerl do Rio Grande do Sul, Dissertação de Mestrado, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147932/001000608.pdf?sequence> Acesso em 23 nov. 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**, São Paulo: Artmed, 2004.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, Apr. 2004, p.5-17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 12 jun. 2019.

SOUZA, Leticia Alves. A apropriação da leitura dos alunos com deficiência intelectual. **Anais: 4º Encontro Rede Sul Letras**, Palhoça (SC), 2016. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/sulletras/PDF/Let%C3%ADcia-de-Souza.pdf>. Acesso em 16 out. de 2019.

TELES, Sabrina L.. **O processo de aquisição da escrita na Deficiência Intelectual leve: um estudo de caso**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Dissertação de Mestrado, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9796/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o-%20-%20Sabrina%20Louren%C3%A7o%20Teles%20-%202019.pdf> Acesso em 29 nov. de 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Obras completas**. Tomo 5, Fundamentos de defectologia. Havana: Pueblo y educación, 1989.

_____. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e pesquisa**, n. 4, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012> Acesso em 10 jan. 2019