



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

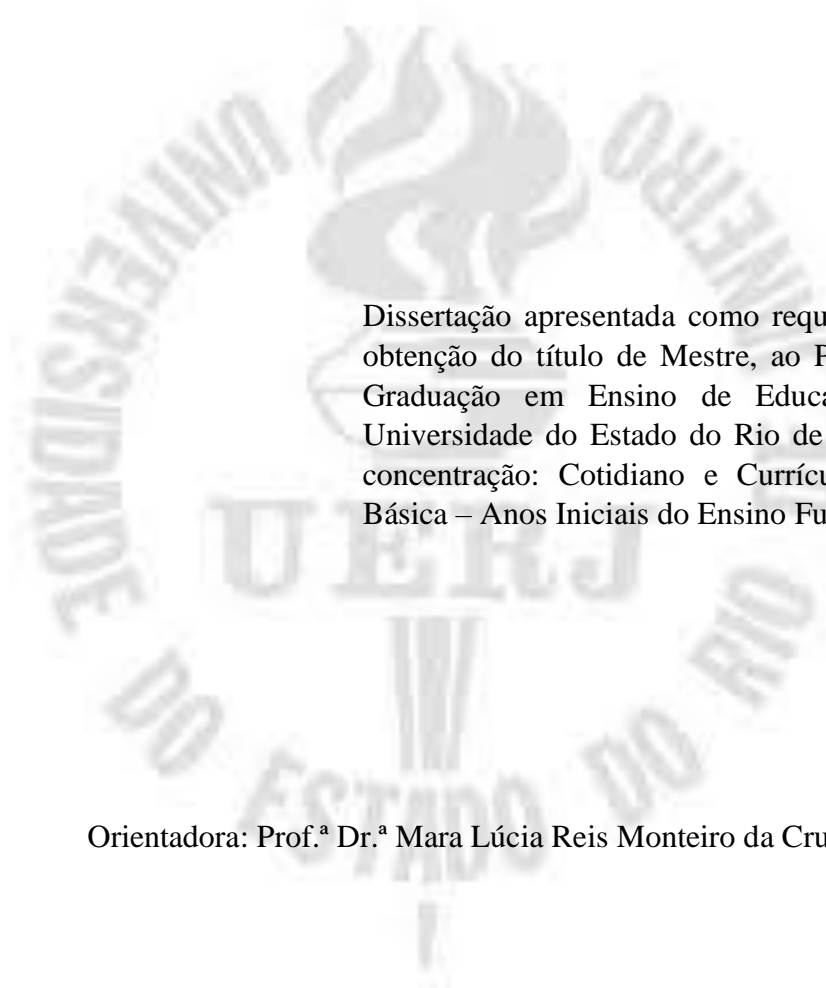
**Elaboração de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de
estudantes com deficiência intelectual**

Andréa Carvalho da Silva

Rio de Janeiro
2020

Andréa Carvalho da Silva

**Elaboração de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com
deficiência intelectual**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo na Educação Básica – Anos Iniciais do Ensino Fundamental I - EFI.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

C331 Carvalho, Andréa Carvalho da Silva.

Elaboração de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual / Andréa Carvalho da Silva Carvalho. – 2020.

145 f : il.

Orientadora: Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Educação especial – Teses. 2. Incapacidade intelectual – Teses. 3. Alfabetização – Teses. 3. I. Cruz, Mara Lúcia Reis Monteiro da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 376.4

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Andréa Carvalho da Silva

Elaboração de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, PPGEB – Cap/UERJ. Área de concentração: Cotidiano e Currículo na Educação Básica. Anos Iniciais do Ensino Fundamental I – EFI.

Aprovada em: 1 de dezembro de 2020

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof. Dr.^a Jonê Carla Baião
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – UERJ

Prof.^a Dr.^a Adriana Leite Limaverde Gomes
Universidade Federal do Ceará

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores que acreditam na inclusão escolar e trabalham para que ela aconteça, apesar de todas as adversidades diárias. E, aos alunos com deficiência intelectual que em algum momento tiveram sua trajetória escolar afetada pela falta de compreensão, de aceitação, de recursos e investimentos necessários para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Sempre em primeiro lugar gratidão a Deus e à Espiritualidade que me permitiram caminhar até aqui.

À minha inesquecível Tia Léa que abriu mão de sua vida para conduzir a minha e a quem serei eternamente grata.

Aos meus pais que me concederam a vida e que em outro plano observam minha trajetória.

Ao meu Benzinho Fábio que me sustentou em todos os momentos de dificuldade, com cuidado e amor desde que nossos caminhos se cruzaram.

À minha irmã Patrícia que faz parte de todos os momentos da minha história.

À Terezinha por permitir que eu realizasse a pesquisa e o curso de mestrado sem peso e sem preocupação. Que mais gestores tenham essa compreensão e esse olhar para importância da formação dos profissionais da educação.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Mara Cruz que acolheu meu sonho e fez com que a caminhada fosse mais leve, contribuindo de forma afetuosa e enriquecedora.

À Prof.^a Dr.^a Adriana Gomes por aceitar participar da banca com tanta generosidade e por suas valiosas contribuições.

Às professoras Doutoras: Jonê Baião, Christiane Arcuri e Márcia Marin por aceitarem participar da banca, assim como por suas contribuições neste estudo.

Às colegas de profissão da escola que foi o campo desta pesquisa por participarem da pesquisa de forma tão ampla e acolhedora.

Há muito tempo que eu saí de casa
Há muito tempo que eu caí na estrada
Há muito tempo que eu estou na vida
Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
A todos os lugares onde já cheguei
Pois lá deixei um prato de comida
Um abraço amigo, um canto pra dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

E aprendi ...

O coração, o coração

Caminhos do Coração

Gonzaguinha

RESUMO

CARVALHO, Andréa Carvalho da Silva. **Elaboração de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual**. 2020. 145f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

A presente pesquisa aborda o trabalho de alfabetização em salas de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, mais precisamente, terceiro e quarto ano de escolaridade, em uma escola pública, na cidade de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, com alunos que apresentam Deficiência Intelectual (DI) ou estão em avaliação com esta hipótese diagnóstica. Em relação à metodologia, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa colaborativa, pois se constitui de uma prática conjunta entre a pesquisadora e quatro professores de turma comum com o objetivo de elaborar recursos pedagógicos de baixo custo para a alfabetização destes alunos e buscar ampliar a participação deles em sala de aula. Foram desenvolvidas duas oficinas, uma teórica e outra prática, divididas em dois momentos e em dois horários que contemplavam os dois turnos da escola, no intuito de favorecer a reflexão e a construção de conhecimentos para a confecção de recursos didáticos de baixo custo adequados aos alunos com DI, abordando o conceito de diferenciação curricular. Os pressupostos teóricos que nortearam a organização desta pesquisa são fundamentados em estudos interacionistas de Vygotsky e de Piaget. Os resultados obtidos evidenciaram que os recursos didáticos de baixo custo podem auxiliar na alfabetização e na ampliação da participação nas atividades em sala de aula de alunos com DI. Evidenciaram também que as oficinas, produto desta pesquisa, favoreceram a produção e a utilização dos recursos por professores, no entanto, para alcançar o sucesso dessa diferenciação curricular, talvez o melhor caminho sejam políticas públicas que incentivem e valorizem a formação continuada que aborde os temas necessários a se implementar uma educação verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Recursos didáticos de baixo custo. Leitura e escrita.

ABSTRACT

CARVALHO, Andréa Carvalho da Silva. **Development of low-cost teaching resources for the literacy of students with intellectual disabilities**. 2020. 145 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This research approaches the use of didactic resources in the work of literacy in the classrooms in the outset grades of elementary school, more certainly, third and fourth year of a public school, in the city of Duque de Caxias, State of Rio de Janeiro, with students who are have intellectual disabilities (ID) or are under evaluation with this diagnostic hypothesis. As regards to the methodology, this work is characterized by a collaborative research, because it based of a joint practice between the researcher and four common class teachers with the aim of developing low-cost pedagogical resources for the literacy of these students and seek to expand their participation in the classroom. Two workshops were developed, one of them based on the theory and the other the practical part, apart in two moments and in two times to contemplated both shifts school, in order to support the thought and the knowledge building for the making of low-cost resources for students with intellectual disabilities (ID), based on the information provided of concept of curricular differentiation. The theoretical assumptions that guided the organization of this research are based on interactionist studies of Vygotsky and Piaget. The achieved success showed that low-cost teaching resources can help in literacy and in expanding the participation of activities in the classroom of students with intellectual disabilities (ID). They also showed that the workshops, have favored the production and use of resources by teachers, however, for the achieve success of this curricular differentiation, perhaps the best path is public policies that encourage and value continuing education that addresses the issues necessary to be implemented truly inclusive education.

Keywords: Intellectual Disabilities. Low-Cost Teaching Resources. Reading and Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de sala de leitura que originou os pseudônimos dos alunos participantes da pesquisa: Bela e Joãozinho	72
Figura 2 - Atividade de sala de leitura que originou os pseudônimos dos alunos participantes da pesquisa: Lucas, Princesa e João Esperto	73
Figura 3 - Diagrama da Análise por Triangulação de Dados	84
Figura 4 - Atividade original e atividade adequada para o aluno Lucas	92
Figura 5 - Atividade original e atividade adequada para a aluna Bela	96
Figura 6 - Atividade original e atividade adequada para a aluna Bela	97
Figura 7 - Utilização do recurso Cruza Animais produzido na oficina	104
Figura 8-Atividade realizada com o auxílio do recurso Cruza Animais produzido na oficina.....	102
4	
Figura 9 - Atividade realizada com o auxílio do recurso Raio de Letras produzido na oficina	106
Figura 10 – Utilização do recurso Raio de Letras produzido na oficina	1046
Figura 11 - Atividade realizada com o auxílio do recurso Raio de Letras produzido na oficina	1057
Figura 12 - Atividade realizada com o auxílio do recurso Qual é o Som? produzido na oficina	108
Figura 13 - Atividade realizada com o auxílio do recurso Qual é o Som? produzido na oficina	1079
Figura 14 - Atividade realizada com o auxílio do recurso Qual é o Som? produzido na oficina	109
Figura 15 - Atividade realizada com o auxílio do recurso Livro de Atividades produzido na oficina.....	109
Figura 16 - Atividade realizada com o auxílio do recurso Qual é a sílaba? produzido na oficina	112
Figura 17 - Utilização do recurso Qual é a sílaba? produzido na oficina.....	1102
Figura 18 - Utilização do recurso Separa sílaba produzido na oficina.....	1103
Figura 19 - Utilização do recurso Qual é a sílaba? produzido na oficina.....	1104
Figura 20 - Utilização do recurso Autoditado Sensorial produzido na oficina	115
Figura 21 – Assuntos abordados na oficina teórica.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sub-etapas do nível pré-silábico	401
Quadro 2 - Subdivisões do nível silábico	412
Quadro 3 - Subdivisões do nível silábico-alfabético	423
Quadro 4 - Subdivisões do nível alfabético	423
Quadro 5 - Tecnologias Assistivas: Materiais, procedimentos e finalidades	467
Quadro 6 – Números da educação em Caxias	59
Quadro 7 – Quantitativo e distribuição de turmas e alunos da UE	60
Quadro 8 – Identificação dos professores participantes da pesquisa.....	65
Quadro 9 - Identificação dos alunos participantes da pesquisa.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS

AAIDD	American Association on Intellectual Developmental Disabilit
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CA	Comportamento adaptativo
CEE/SME	Coordenadoria de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
CPFCPF	Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire
DA	Deficiência Auditiva
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DI	Deficiência Intelectual
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEI	Planejamento Educacional Individualizado
QI	Quociente intelectual / quociente de inteligência
SIC	Segundo informações colhidas.
SME	Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias
UE	Unidade Escolar
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1 O Aluno com Deficiência Intelectual e a Aprendizagem	26
1.1.1 A Deficiência Intelectual na abordagem interacionista de Vygotsky	28
1.1.2 Equidade na educação de alunos com deficiência intelectual	31
1.2 Processos de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual	32
1.3 Alfabetização e Deficiência Intelectual	36
1.3.1 A psicogênese da língua escrita e alfabetização de alunos com DI	38
1.3.2 O processo de leitura e escrita de alunos com DI na perspectiva do letramento ..	43
1.4 Recursos Didáticos de Baixo Custo e Diferenciação Curricular	45
1.4.1 O uso de recursos pedagógicos na perspectiva de Piaget e Vygotsky.....	48
1.4.2 Diferenciação Curricular.....	51
2 METODOLOGIA	53
2.1 Caminhos da pesquisa	54
2.2 Local de coleta de dados	57
2.3 Procedimentos e instrumentos de coleta e produção de dados	60
2.3.1 Entrevista semiestruturada	61
2.3.2 Notas em diário de campo	63
2.3.3 Observação participante.....	63
2.4 Identificação e caracterização dos professores participantes	64
2.5 Identificação e caracterização dos alunos participantes da pesquisa	70
2.5.1 Caracterização das turmas em que os participantes da pesquisa estão inseridos	80
2.6 Análise de dados	81
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	84
3.1 Observações no campo	85
3.1.1 Observações realizadas antes e depois da oficina teórica	85
3.1.2 Observações realizadas após a oficina prática	100
3.2 Oficinas – Produto	113
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	120

APÊNDICE A – Entrevista com os Professores Participantes.....	131
APÊNDICE B – Avaliação da Oficina teórica.....	132
APÊNDICE C – Avaliação do Uso dos Recursos.....	133
ANEXO A - Parecer N° 3.495.121 do Comitê de Ética.....	134
ANEXO B – Assentimento Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire/ Secretária Municipal de Educação de Duque de Caxias – Parecer nº 18/19 – CPFPPF/SME - DC.....	138
ANEXO C – TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecimento – Professores participantes.....	139
ANEXO D – TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecimento – Pais ou responsáveis legais dos alunos participantes	140
ANEXO E – Capa do livro: Guilherme Augusto Araújo Fernandes	141
ANEXO F – Capa do livro: Uma letra puxa a outra.....	142

APRESENTAÇÃO

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que nosso futuro se baseia num passado e se corporifica num presente. Temos que saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos. (FREIRE, 1997)

Minha carreira na educação pública iniciou em 1993, quando fui aprovada no concurso público da Rede Municipal de Duque de Caxias, cargo de Professor II, com 19 anos de idade na época. Um ano antes, em 1992, havia ingressado na graduação de Psicologia na Universidade Estácio de Sá, que foi interrompida por dificuldades financeiras. Passei alguns anos ensinando de maneira tradicional, em turma comum; entretanto, com o sentimento de que faltava algo por não conseguir atingir todos os alunos. Nas conversas na sala dos professores, sentia um considerável desconforto ao ouvir dos profissionais mais experientes que “era assim mesmo”, ou “aluno não gosta de estudar”, entre outras falácias retratadas como “verdades absolutas” que mascaram a realidade de alunos com dificuldades de aprendizagem e dos estudantes público-alvo da educação especial que, conseqüentemente, fazem-nos acomodarmos diante das dificuldades encontradas.

Para tentar entender os processos cognitivos e reingressar no meio acadêmico, em 1994, voltei, portanto, a cursar Psicologia no Centro Universitário Celso Lisboa. Infelizmente, novamente necessitei deixar a graduação de lado, devido a problemas de ordem financeira. No ano de 1997, quando tive o primeiro computador e acesso à Internet, resolvi pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem. Deparei-me com o autor Celso Antunes que escrevia e pesquisava sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner.

Na perspectiva da Teoria das Inteligências Múltiplas, todas as pessoas possuem várias inteligências, e o que difere, representa-se pelo estímulo que é dado a cada indivíduo para que seja favorecido o desenvolvimento dessas inteligências (GARDNER, 1999). Interessei-me pelo tema e, subsequentemente, comprei alguns livros. As leituras me impulsionaram a retornar à graduação, mas desta vez, cursando Pedagogia, na Universidade Gama Filho. Nas leituras, fez-se possível compreender que os indivíduos aprendem de formas diferentes, tornando-se necessário a observação e o estímulo dos diferentes tipos de inteligência. A monografia do curso de graduação baseou-se na Teoria das Inteligências Múltiplas. O tema também esteve presente nos trabalhos de conclusão de cursos de especialização (Formação Técnico – Pedagógica - 2002 e Psicopedagogia - 2011).

No ano de 1999, recebi uma turma de 2ª série¹ bem diversificada em relação à faixa etária e com alguns alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)², terminologia que constava nas legislações educacionais a partir da década de 90 e hoje substituída, aqui no Brasil, por “público-alvo da educação especial” (BRASIL, 2008). Instintivamente, trabalhei com esse grupo de uma forma que nunca trabalhara antes. Não priorizei os conteúdos, mas o que os educandos gostariam de aprender. Fiz o levantamento nas primeiras semanas de aula e organizei para que cada um fizesse um tipo de atividade. Ao final da semana, cada aluno tinha que dizer aos colegas o que havia aprendido e o que fez na tarefa. As atividades contemplavam a leitura, a escrita e a resolução de problemas, através dos variados focos de interesse: pipas, costura, maquiagem, desenho etc. Ao final do ano, todos estavam lendo e escrevendo, e eu, aprendi a respeitar as diferenças e a trabalhá-las; ponto de partida para o trabalho na educação inclusiva.

No ano de 2003, fui aprovada no concurso da Rede de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, para o cargo de Professor II. O meu maior desafio se deu no que me despertou o desejo de trabalhar com a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e compreender que a inclusão é possível, e que a aprendizagem desse alunado depende da utilização de recursos pedagógicos adequados às suas necessidades.

No ano de 2009, recebi um aluno com Paralisia Cerebral, paraplégico e não oralizado. Nesse momento, não sabia que caminho seguir. Portanto, recorri a leituras sobre as possibilidades pedagógicas para que fosse possível incluí-lo ao grupo e estimular sua aprendizagem. Em minhas pesquisas da época, descobri a adaptação de materiais pedagógicos e, dessa maneira, iniciei a confecção e a utilização destes recursos. O trabalho foi tão bem-sucedido que fui convidada para trabalhar como professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado) em Sala de Recursos Multifuncional, onde estou até o presente momento. Cursei especialização em Psicopedagogia, na UniverCidade, especialização em AEE, na Universidade Federal do Ceará e diferentes cursos de extensão na área da Educação Especial: Tecnologia Assistiva, Soroban, entre outros.

O propósito da presente pesquisa se caracteriza em analisar as situações de aprendizagem e recursos pedagógicos utilizados pelo professores de turma comum para os alunos com deficiência intelectual (DI) e desenvolver de forma colaborativa recursos adequados

¹ Nos anos 90 o ensino fundamental era organizado em séries. A Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005, alterou quatro artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelece que o ensino fundamental de 1ª a 8ª séries deve ser estendido para um total de nove anos.

² O Relatório Warnock introduziu pela primeira vez o conceito de Necessidades Educacionais Especiais, “englobando” não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (WARNOCK, 1978:36)

para a construção da leitura e da escrita, visando que estes materiais possam contribuir para o fazer pedagógico desses professores e para a participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula.

Na perspectiva de uma educação para todos que vislumbra o ato de aprender numa direção inclusiva, na qual todos os estudantes possam encontrar equidade para se desenvolver, a ação deve estar em razão da intenção. A intenção de incluir educacionalmente deve estar em primeiro lugar, de modo a garantir efetivamente a participação e a aprendizagem do aluno.

INTRODUÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE,2004).

As discussões acerca da escolarização de estudantes com DI vêm sendo tratadas, principalmente sobre os processos de aprendizagem e as práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem desses alunos e, conseqüentemente, há fatores que dificultam esse processo diariamente nas escolas do Brasil. A temática está pautada em diversos estudos (BAPTISTA, 2004; PLETSCHE,2010; BRAUN, 2012; CRUZ, 2013) que analisam e revelam as formas nas quais se realizam os acolhimentos educacionais destes alunos nas classes comuns e como suas aprendizagens são favorecidas.

A matrícula dos alunos público-alvo da educação especial em escolas comuns é assegurada pelas leis e diretrizes da educação nacional; porém, ter acesso à escola não garante uma educação de qualidade, a participação efetiva nas atividades escolares e a estimulação do desenvolvimento e da aprendizagem de maneira adequada (CRUZ, 2013). Os entraves na escolarização desses estudantes, sobretudo dos alunos com dificuldades no funcionamento intelectual, perpassam pela formação profissional para a inclusão educacional, pela insegurança dos gestores e professores em relação às práticas pedagógicas adequadas e pelas políticas públicas (FERREIRA, 2004; PLETSCHE, 2014; LIMA & MENDES, 2011). Lima e Mendes (2011) apontam que:

No âmbito brasileiro, em meio ao conjunto de propostas e/ou reformas tanto educacionais quanto sociais estão inseridas as proposições políticas para a área da Educação Especial. Nesse contexto, no processo de escolarização do aluno com deficiência, principalmente os mais comprometidos do ponto de vista intelectual, os mecanismos que historicamente têm funcionado para excluir não estão sendo desmantelados e continuam presentes nas atuais políticas públicas para a referida área. Há, também, uma incoerência entre o que se apresenta nos documentos oficiais, que estabelecem as políticas e reformas educacionais rumo à inclusão escolar, e ações implementadas pelo poder público sob o discurso em defesa da garantia de acesso, permanência e sucesso desses educandos na escola regular (LIMA; MENDES, 2011, p.2).

A crença de que estudantes com necessidades específicas no funcionamento intelectual não possuem condições de aprender representa um óbice na escolarização e no processo de alfabetização desses alunos, que normalmente não participam das mesmas atividades propostas aos demais alunos, passando o tempo de aula desenhando, sendo “treinados” a copiar do quadro, manipulando letras móveis ou realizando atividades em folhas impressas de algum ano de

escolaridade inferior ao seu. Esta realidade está intimamente ligada às minhas inquietações e observações nas escolas comuns, atuando como Dinamizadora de Leitura na Rede Municipal de Duque de Caxias e como professora de AEE, na Rede Municipal do Rio de Janeiro, o que resultaram na ideia do produto desta pesquisa: oficinas com os professores para a elaboração de recursos pedagógicos de baixo custo para a alfabetização de alunos com DI. Cruz (2013) em seu estudo desvela que:

Não somente no discurso do senso comum, mas também nas entrelinhas de discursos de médicos, educadores, psicólogos, linguistas e até mesmo de documentos legais, não raramente encontra-se a mensagem de que a pessoa com comprometimento cognitivo é incapaz de aprender a ler e escrever (CRUZ, 2013, p.17).

Nesse sentido, as representações sociais da DI nos fazem compreender os comportamentos relatados anteriormente. Porém, faz-se necessário definir o que são representações sociais:

Representações sociais são teorias construídas pelos indivíduos na tentativa de organizar e compreender o mundo. Isto é, são sistemas de pensamentos compartilhados entre diferentes pessoas e marcados por complexo conjunto de ideias que dão coerência às crenças religiosas, opiniões políticas e diferentes conexões criadas pelo indivíduo. Viabilizam classificar pessoas e objetos, explicar comportamentos e elaborar respectiva objetivação como parte do cenário social (MOSCOVICI,2003 apud CASTRO et al. 2017).

As representações sociais da deficiência intelectual ou de qualquer outra deficiência podem trazer impactos negativos para a vida do indivíduo, que geralmente é caracterizada com ações de exclusão e segregação, no que se enxerga, somente, a falta de capacidade. No relato de pesquisa de Morgado, Castro et al. (2017) são apresentados três arquétipos que surgem das representações sociais acerca da deficiência:

Arquétipo médico – que considera a deficiência como resultante de uma doença ou condição desviante do organismo (GZIL et al. 2007 apud CASTRO et al. 2017);

Arquétipo social – assume a deficiência como uma construção social (SAHIN; AKYOL, 2010 apud CASTRO et al. 2017). A construção social da deficiência acontece através da compreensão das referências epistemológicas que estão ligadas de forma direta, sejam elas médicas ou sociais, na qual a deficiência é compreendida como uma forma de opressão.

Arquétipo biopsicossocial – aborda a deficiência como um fenômeno multidimensional, pautada na relação dialética entre as características intrínsecas do indivíduo e as concepções sociais (JENKS, 2005 apud CASTRO et al. 2017).

Ainda de acordo com os autores Morgado, Castro et al. (2017) os arquétipos médico e social são os mais constantemente abordados e revelam uma visão de reducionismo e rotulação negativa da pessoa com deficiência.

Para que esse modelo de pensamento sobre a deficiência fosse minimizado no decorrer da pesquisa e que emergisse o pensamento de que o indivíduo é capacitado para além de seu diagnóstico, o conceito de DI foi apresentado e discutido com os professores durante a oficina teórica e durante a elaboração e utilização dos recursos pedagógicos. O referencial teórico que contempla essa definição cita diferentes autores (MORATO; SANTOS, 2007; AAIDD, 2010; SCHALOCK, 2010; VALENTIM, 2011; CARVALHO, 2016). A definição mais recente dessa deficiência apresentada pela AAIDD³ (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) do ano de 2010, a primeira a utilizar a terminologia “Deficiência Intelectual” estabelece que: “É a deficiência caracterizada por limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que envolve habilidades conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade” (AAIDD, 2010, p. 1).

Na gênese da definição oficial da AAIDD estão alguns princípios, segundo Carvalho (2016):

a) as limitações no funcionamento individual devem ser consideradas nos contextos comunitários típicos da faixa etária e da cultura da pessoa; b) a avaliação da deficiência intelectual deve considerar a diversidade linguística e cultural, além dos fatores comunicativos, sensoriais e motores da pessoa; c) limitações coexistem com capacidades; d) as limitações são identificadas objetivando a oferta de apoios necessários; e) os apoios têm efeito positivo no funcionamento da pessoa com deficiência intelectual, considerando sua aplicação nos aspectos, intensidade e duração necessários. (CARVALHO, 2016, p.32).

Uma dificuldade apresentada pelos professores participantes da pesquisa e revelada durante as entrevistas semiestruturadas está relacionada ao “fazer pedagógico”, ou seja, como ensinar aos alunos com necessidades específicas devido às dificuldades no funcionamento intelectual. Este estudo não tem a intenção de criar uma receita para essa demanda ou a presunção de erradicar todas as dúvidas pertinentes à aprendizagem e ao ensino desses estudantes, mas trazer à luz reflexões para a prática pedagógica, elaboração e uso de recursos pedagógicos de baixo custo direcionados aos alunos com DI, buscando despertar o interesse e ampliar a participação desses estudantes em sala de aula.

³ Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento. Fundada em 1876, sediada em Washington-EUA. Tem como principal objetivo estudar a deficiência intelectual, formulando definições, terminologias, conceitos, informações, orientações e sistemas de classificações, apresentando-os em manuais, com última versão em 2010.

Para se alcançar a elaboração dos recursos pedagógicos realizou-se observações em sala de aula, entrevistas com os professores, conversa com as famílias e, subsequentemente, propuseram-se duas oficinas: uma teórica e outra prática; intituladas: “A construção do trabalho pedagógico para alunos com deficiência intelectual na escola”. Os estudantes participantes da pesquisa ainda não estão alfabetizados e estão matriculados no ensino fundamental; nos 3º e 4º anos de escolaridade.

Na oficina teórica foram discutidas as seguintes temáticas: alfabetização; teoria psicogenética; psicogênese da língua escrita, conceito de deficiência intelectual; processos de aprendizagem; atividades de ensino; adequações curriculares e exemplos práticos de como estas adequações podem ser realizadas nos conteúdos, nos objetivos, no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação individual.

Na oficina prática foram confeccionados recursos pedagógicos de baixo custo a partir dos interesses dos alunos observados, do nível de escrita e leitura que se encontram e dos conteúdos trabalhados em sala de aula. No caminhar da pesquisa, torna-se relevante definir o conceito de adequações curriculares ou diferenciação curricular, que são conceitos afins, segundo Pacheco (2008):

A diferenciação curricular é um conceito que representa, essencialmente, mudanças na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo percurso nas suas opções, mas que uns precisam seguir caminhos diferentes para que todos possam atingir o sucesso educativo. (PACHECO, 2008, p. 182).

Em relação às adequações tratadas como diferenciação curricular (ROLDÃO, 2003), houve a preocupação em deixar estabelecido que não implicam em simplificar e diminuir conteúdos curriculares, mas trabalhá-los de forma adequada às necessidades educacionais dos estudantes com DI, buscando sair do ensino padronizado e proporcionar estímulos e meios para a aprendizagem. As autoras Santos e Martins (2015), em seu estudo, referem que as práticas pedagógicas relacionadas aos indivíduos com DI ainda buscam a sua homogeneidade.

O processo de inclusão escolar, que se caracteriza pelo acolhimento de todas as pessoas no sistema de ensino, independentemente de seu nível socioeconômico, etnia, cor ou condições físicas e psicológicas. Este processo nas escolas brasileiras vem sendo delineado pelo contraste entre o que determina a legislação e o que é praticado no cotidiano escolar (OLIVEIRA et al., 2010; GOMES; SOUZA, 2012; TAVARES et al., 2016). Na busca para que os alunos com DI possam desenvolver sua aprendizagem e tenham sua participação ampliada nas atividades escolares a *diferenciação do ensino* é de suma importância para um trabalho pedagógico

inclusivo, socioafetivo e empático e que leva o docente a encontrar as adequações necessárias e a seleção dos recursos que serão utilizados. Dessa forma, de acordo com André (1999):

Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores (ANDRÉ, 1999, P.22).

E, foi nessa perspectiva, que surgiu a proposta de elaboração de recursos pedagógicos para o processo de alfabetização em colaboração com os docentes. Os recursos didáticos devem ser elaborados ou escolhidos, pensando-se em possibilidades para atender ao professor e ao aluno. Precisa ser uma escolha das duas partes, pois a condição de pessoa com deficiência intelectual não está relacionada a ser um indivíduo sem interesses e desejos próprios. A escola necessita refletir e abandonar a ideia de padronização, pois essa concepção não se aproxima da inclusão escolar, do “fazer pedagógico” dentro da inclusão, do respeito à diversidade e às individualidades.

A elaboração de recursos pedagógicos de baixo custo foi apreciada, porque seriam construídos a partir de materiais reutilizados que fazem parte do cotidiano escolar ou materiais que apresentam valores acessíveis. Estes recursos foram desenvolvidos considerando-se, principalmente, o conceito de Tecnologias Assistivas (TA):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007, p.09).

As Tecnologias Assistivas vêm favorecendo a alfabetização de alunos com DI, configurando novas estratégias pedagógicas para atender as necessidades cognitivas que caracterizam esse grupo de alunos e que interferem diretamente na construção do conhecimento escolar (MANTOAN; BATISTA, 2007). Através dos estímulos e da mediação pedagógica sendo pensados e estruturados para que as ações tenham funcionalidade, torna-se possível compensar alguns limites na aprendizagem e fazer-se acessíveis as práticas educativas, observando-se, também, o meio em que o estudante com DI está inserido. Desse modo, os recursos didáticos confeccionados na oficina prática, produto desse estudo, são exemplos de

suportes que podem favorecer ao estudante com DI que se aproprie melhor do contexto, ampliando sua participação nas atividades, no ambiente escolar, no processo de ensino e, como consequência, a possibilidade de construir conhecimentos e aprendizagem (MARIN; BRAUN, 2014).

A alfabetização, assunto precípuo nesse estudo, caracteriza-se como um processo desafiador para professor e aluno; relatado pelos professores participantes da pesquisa nos momentos de entrevista semiestruturada. E, em relação aos alunos com DI, a insegurança dos docentes aumenta o desafio. Para Freire (1994, p.163) “A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica”. Nesse sentido, houve a preocupação durante a elaboração dos recursos pedagógicos no que concerne os alunos se identificarem com os materiais produzidos e agir sobre eles, assim como interagir com os colegas de turma.

Um dos pensamentos de Vygotsky (1984) sobre os processos educativos, ratifica o uso dos recursos pedagógicos para a aprendizagem. Para o autor é preciso oferecer possibilidades educativas diversificadas para estimular as funções psicológicas superiores que são o alvo de sua produção teórica e que para ele são processos especificamente humanos, como: memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato.

A teoria construtivista de Piaget também justifica o uso de recursos pedagógicos na aprendizagem. O autor diz que a ação física do indivíduo sobre o objeto é ponto central para a aprendizagem. De acordo com os estudos de Piaget (2003) o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto.

As obras dos dois autores; Vygotsky e Piaget, são a base teórica desta pesquisa. A relação de suas obras com a temática do presente estudo é discutida no capítulo III.

Discutir a alfabetização na perspectiva do letramento define-se também como um dos caminhos para a elaboração dos recursos pedagógicos, segundo Soares (2003, p.190): “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Ferreira (2006) aponta:

Pelo letramento os conteúdos escolares são inscritos na relação da apropriação e produção de conhecimento e não na relação de transmissão/acumulação de informação, sugerindo metodologias de ensino mais centradas nas relações interativas do aluno com o conhecimento e com os outros da sala de aula. Também inscrito na ordem da apropriação e produção de conhecimento, o letramento é gerador de maior

possibilidade de elaboração conceitual e do pensamento categorial junto aos alunos (FERREIRA, 2006, p.106).

Em relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita, Figueiredo (1999) descreve que crianças com DI apresentam as mesmas representações e interpretações da linguagem escrita que os alunos sem esta deficiência. Em um estudo mais recente a mesma autora reafirma:

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares. (FIGUEIREDO E GOMES, 2007, p.47).

A leitura e a escrita são caminhos para a construção de conhecimentos e à medida que os estudantes que experimentam diariamente as dificuldades relacionadas à deficiência, apropriam-se das habilidades de ler e escrever passando a enxergar de maneira diferenciada a si mesmos e ao mundo; mas, se os professores não souberem tornar o aprendizado da leitura e da escrita significativos a partir de suas vivências e especificidades, o fracasso escolar perdurará. A utilização de recursos pedagógicos pode ampliar a participação destes alunos em sala de aula, levá-los a refletir sobre o sistema de escrita e estimular a leitura, sem necessariamente serem submetidos a realizar atividades enfadonhas e com pouco sentido.

A utilização dos recursos pedagógicos desenvolvidos nas oficinas aconteceu no período de outubro a dezembro do ano de 2019. Fez-se possível, portanto, perceber diante das observações, dos registros e da avaliação dos professores envolvidos, que o uso dos materiais estimulou os alunos participantes da pesquisa a realizarem as atividades, aumentando ou despertando o interesse pela linguagem escrita. Os demais alunos também demonstraram interesse em utilizar os recursos pedagógicos produzidos pelos docentes.

A Creche Escola, local escolhido para o estudo, está localizada no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, bairro de Campos Elíseos. A região da Baixada Fluminense onde a escola está inserida apresenta problemas sociais e educacionais como apresentado previamente por Pletsch:

Ainda sobre essa região merece ser enfatizado a sua realidade social marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e a violência urbana (PLETSCH, 2014, p.9).

Mostra-se viável ressaltar que desde o ano de 2016 os funcionários do município de Duque de Caxias vêm enfrentando atrasos significativos nos salários, chegando a comprometer

o sustento pessoal e familiar, como também ao acesso aos locais de trabalho, prejudicando diretamente a população atendida pelos serviços públicos, casos que são amplamente divulgados na mídia televisiva, escrita e nas redes sociais. O descontentamento relacionado a este fato evidenciou-se nas entrevistas realizadas com os professores participantes dessa pesquisa, que revelaram um certo desânimo com as dificuldades financeiras enfrentadas e com a falta de estrutura da Unidade Escolar, a qual possui vinte e três anos de existência e nunca passou por uma reforma. Ao final do ano de 2019, a Unidade Escolar (UE) fechou-se para obras, devido às denúncias ao Ministério Público (Inquérito Civil n.º 599/2011) sobre a precariedade do espaço.

Assim, os objetivos da pesquisa geraram-se a partir da seguinte questão: “se, e de que maneira uma oficina desenvolvida em colaboração com os professores, a partir da observação dos estudantes em sala de aula pode contribuir para a construção de recursos didáticos para a alfabetização de crianças com DI e ampliar a participação desses alunos em sala de aula?”.

A presente pesquisa tem por objetivo geral elaborar recursos pedagógicos de baixo custo para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual, através de oficinas realizadas com os professores participantes. Como objetivos específicos, propõem-se:

- Observar as atividades que são propostas aos alunos com dificuldades no funcionamento intelectual em sala de aula e as estratégias de ensino para conhecer quais não estão adequadas às necessidades desses estudantes, através das observações em sala de aula, com foco em suas participações no que é sugerido;
- Desenvolver recursos pedagógicos em colaboração com os professores para atender aos estudantes participantes;
- Investigar se as estratégias e os recursos pedagógicos desenvolvidos nas oficinas podem favorecer a alfabetização e ampliar a participação de alunos com deficiência intelectual em sala de aula, na visão dos professores participantes.

A questão que se buscou responder nessa pesquisa está intimamente ligada às dificuldades que os docentes, de todo o país, enfrentam diariamente nas salas de aula, na escolarização de aluno com DI e à vivência da pesquisadora em diferentes escolas, ditas inclusivas. Diversos estudos (ROLDÃO, 2003; HEREDERO, 2010; CRUZ, 2013; PLETSCHE et al., 2017) tratam da questão e propõem estratégias para que o trabalho seja realizado atendendo às peculiaridades desse alunado.

Portanto, o presente estudo tem como justificativa a investigação sobre a alfabetização e letramento de estudantes com deficiência intelectual e o desenvolvimento de estratégias que auxiliem esse processo como grande importância para o cenário educacional atual. Dessa forma,

não basta garantir o acesso à escola, é preciso estimular a estes alunos que sejam participantes ativos na construção das habilidades de ler e escrever, fundamentais para a cidadania e para a interação com o mundo. Ferreira (2006) defende o letramento como “princípio organizador da adaptação da proposta curricular no ensino básico para alunos com deficiência intelectual” e justifica:

O letramento é um objeto de natureza eminentemente linguística, o que lhe confere uma riqueza de possibilidades na constituição humana no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos e no desenvolvimento escolar em particular. Porque, no contexto da cultura escolar do ensino básico, o letramento é um propósito curricular inerente a função social da escola e, portanto, goza de uma inserção generalizada nos processos de ensino, o que coloca a adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no mesmo registro das atividades de ensino para todos os alunos já que, através do letramento como eixo, podemos eleger ações educativas de mesma natureza para todos. Isto é, o letramento pode e deve ser concebido numa perspectiva curricular transdisciplinar o que confere aos processos de ensino, por ele orientado, uma grande flexibilidade pedagógica necessária ao desenvolvimento escolar dos alunos na diversidade com que se apresentam na sala de aula (FERREIRA, 2006, p. 106).

A elaboração de recursos pedagógicos de baixo custo para a alfabetização de indivíduos com dificuldades no funcionamento intelectual rompe com o modelo de padronização das atividades, que no espaço observado, são realizadas em folhas de exercícios impressas e que são propostas aos alunos com uma explicação oral do professor. Entretanto, não é suficiente para a criança com a condição da deficiência intelectual, pois esta apresenta maior possibilidade de aprender quando são apresentados materiais concretos e que despertem seu interesse em interagir com eles.

É possível observar que em relação a outros tipos de deficiência, como por exemplo, a deficiência visual e a deficiência auditiva, existem sistemas ou técnicas para aproximar o indivíduo da cultura e auxiliar sua escolarização. No caso, a respeito da deficiência intelectual, isso é dificilmente observado (CRUZ, 2013). Em seu estudo, a autora se apoia nas palavras de Vygotsky:

Para a criança com atraso mental se deve criar, para o desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo similar ao alfabeto Braille para o cego ou a datilologia para a criança muda, quer dizer, um sistema de atalhos do desenvolvimento cultural, ali onde os caminhos diretos se encontram bloqueados em consequência do defeito (VYGOTSKI, 1997, p.55).

Os produtos dessa pesquisa são um caderno e um guia. O caderno descreve a oficina teórica e a oficina prática, propostas em colaboração com os docentes de turma comum que possuem alunos com DI. O guia apresenta os recursos confeccionados na oficina prática,

habilidades propostas na BNCC (Base Nacional Curricular Comum) que podem ser estimuladas e relatos de práticas pedagógicas. O papel do professor é fundamental para o processo de inclusão e para a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, o que caminha ao encontro do pensamento Freiriano “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). E o que pretende-se com esse estudo é refletir, criar possibilidades e construir novos conhecimentos para os professores participantes e para a pesquisadora.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O Aluno com Deficiência Intelectual e a Aprendizagem

Gosto de ser gente, porque inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Está é a diferença entre

o ser condicionado e o ser determinado. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 2003, p.53).

Para iniciarmos esse primeiro capítulo é preciso aprofundar o conceito de deficiência intelectual, para que possamos falar sobre a escolarização desses estudantes e os processos de aprendizagem, através de estudos já realizados (GALTON, 1883; CARVALHO, MACIEL, 2003; PIZZINGA; VASQUEZ, 2018).

Em direção ao entendimento do conceito de deficiência intelectual, faremos um pequeno percurso também sobre o conceito de inteligência, introduzido no final do século XIX por Galton (1883), revelando que a inteligência sempre foi concebida como uma característica inerente, inata e determinada numericamente pelo Quociente de Inteligência (QI)⁴. A visão de Galton apresentada em seus estudos contribuiu para que as teorias inatistas predominassem nas ciências e para que na abordagem das aprendizagens acadêmicas as capacidades ou incapacidades dos indivíduos fossem determinadas pelos fatores endógenos.

Durante toda a primeira metade do século XX, buscou-se a medida da inteligência. Nessa busca ampliou-se a psicometria para que se fossem aplicados métodos quantitativos que envolviam todos os processos cognitivos significativos, primeiramente, não considerando aspectos, como a idade e as vivências, tendo apenas o enfoque métrico. Esta perspectiva compreendia a inteligência como resultado de uma capacidade geral. A partir da criação da testagem desenvolvida por Alfred Binet, que é a base dos testes de QI, teve-se início a medição psicométrica:

A medição psicométrica da inteligência teve início com a obra do psicólogo francês Alfred Binet (Gould, 1999). Ao se desiludir com a craniometria como forma de observar a inteligência humana, Binet desenvolveu um modo de testagem que envolvia a realização de diferentes tarefas pela criança. Com seu novo método de medida, abandonou não só as propostas metodológicas da craniometria, mas também seus pressupostos básicos: Binet não considerava a inteligência algo determinado somente por variações biológicas, ou algo hereditário, nem, menos ainda, reificava o conceito, como se fosse estanque e desprovido de complexidade. Nesse sentido, sua escala fora elaborada para ser aplicada aos alunos com maior dificuldade, de forma a se perceber em quais tarefas específicas residiam seus maiores desafios e, a partir desses achados, tentar pensar em soluções que não apenas diminuíssem a discrepância entre os alunos como também facilitassem a aprendizagem daqueles com maior dificuldade, levando-se em consideração o papel da educação criativa e o papel do meio (PIZZINGA; VASQUEZ, 2018, p. 127).

⁴ QI - Quociente de inteligência - É o resultado obtido na realização de testes e provas que são estruturados de forma a obter a medida das habilidades mentais de uma pessoa.

Embora Alfred Binet não tivesse como objetivo *crystalizar* o coeficiente da inteligência (PIZZINGA; VASQUEZ, 2018), acabou acontecendo quando seus testes foram traduzidos e utilizados de maneira plena e sem criticidade.

Uma das questões negativas a esse entendimento refere-se à associação que se estabelece entre o QI e o prognóstico de capacidade. Até os anos 60 esta associação norteou as práticas educativas e sociais, dando legitimidade à institucionalização e à educação segregada, pois essas interpretações levavam os indivíduos a serem classificados não só quantitativamente, como também qualitativamente. As pessoas com deficiência mental eram vistas apenas por seus déficits. Glaser (1977) em seus estudos afirmou:

[...] herdada, ou pelo menos inata, não dependente do ensino ou treino. É intelectual, não emocional ou moral, e permanece não afetável pelo esforço ou zelo; é geral, não específica, isto é, não está limitada a um tipo particular de trabalho, mas entra em tudo que nós fazemos, dizemos e pensamos. (p.49)

Ainda a respeito dos estudos de Alfred Binet, Cruz (2013) aponta que seus trabalhos motivaram “debates sobre a inter-relação entre os aspectos biológicos, sociais e educacionais, originando, mais tarde, a concepção interacionista de desenvolvimento humano” (CRUZ, 2013, p.31). Porém, a ideia da deficiência intelectual como algo sem cura e sujeito a sondagem por meio de testes padronizados perdurou até a mudança do arquétipo e da concepção de deficiência mental para deficiência intelectual.

A construção do conceito de deficiência mental também precisa ser analisada para que seja entendida a mudança de paradigma para a nomenclatura *deficiência intelectual*. A deficiência mental identificou-se como funcionamento intelectual abaixo da média, o que se deu a partir das ideias de inteligência como algo intrínseco, sem sofrer alterações de influências externas e sendo baseada em testes padronizados de inteligência. Carvalho e Maciel (2003, p.148) aduzem:

A deficiência mental está inserida em sistemas categoriais há séculos, figurando como demência e comprometimento permanente da racionalidade e do controle comportamental. Essa compreensão pode ter contribuído para a manutenção de preconceito e influenciado pensamentos e atitudes discriminatórios acerca da deficiência mental, como se verifica em muitas sociedades modernas (CARVALHO, MACIEL, 2003, p.148).

1.1.1 A Deficiência Intelectual na abordagem interacionista de Vygotsky

A obra de Vygotsky auxilia na busca de estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem. Para abordar sua visão sobre o desenvolvimento de indivíduos com DI o estudo se apoiará em pesquisas que se baseiam na obra do autor (DE CARLO, 2001; PASQUALINI, 2009).

Vygotsky defende como não estanque e universal o desenvolvimento cognitivo em cada etapa de vida. Além disso, o teórico discute que o desenvolvimento humano se caracteriza como uma construção do processo histórico-cultural, baseado nas interações entre o homem e o meio.

Vygotsky explicita a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural, demonstrando que “(...) a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento (PASQUALINI, 2009. p.3).

Nesse sentido, podemos compreender que o desenvolvimento está ligado às relações que os sujeitos estabelecem com o meio e com as situações de aprendizagem. Vygotsky afirma que as vivências de cada indivíduo e as estratégias pedagógicas adequadas podem oferecer muitas possibilidades, independente da deficiência (DE CARLO, 2001), e, é a isso que se refere um de seus principais conceitos; a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), ou seja, tudo que a criança pode adquirir em termos intelectuais quando lhe é dado o suporte educacional devido e os estímulos para chegar ao desenvolvimento potencial. O espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial caracteriza o que Vygotsky nomeou de *Zona de Desenvolvimento Proximal*: "A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário" (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

Sobre o conceito de ZDP, Vygotsky (2013) descreve que o bom ensino é aquele que impulsiona o desenvolvimento, que guia, fazendo o aluno avançar. A abertura e a disponibilidade do professor para desempenhar o papel de mediador, propondo demonstrações, perguntas-guias em situações de interação, são aspectos vitais para a aprendizagem.

Apoiado nos estudos de Vygotsky, De Carlo (2001, p.68) afirma que: “deficiência intelectual tem caráter mais social do que biológico. As particularidades psicológicas [...] estão mais relacionadas ao social que ao núcleo biológico, ainda que este não possa ser desprezado”. Dessa forma, não se exclui o ser biológico, mas é preciso entender que a dimensão humana, é também, interligada à história e à cultura e não somente a este núcleo. O que caracteriza os seres humanos são habilidades, como a linguagem, a representação, atos do cotidiano dos mais

simples como tomar banho ou vestir-se, aos mais sofisticados, como fazer cálculos ou utilizar-se da escrita.

Portanto, o coletivo é fator fundamental no processo de compensação e é através das interações sociais e pela mediação semiótica que se dá a reorganização do funcionamento psíquico de pessoas [com] deficiência, o que cria possibilidades para que elas alcancem um nível de desenvolvimento superior (DE CARLO, 2001, p.71).

Para complementar as colocações acima, faz-se necessário discorrer sobre o conceito de compensação durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKY, 1997). Pletsch (2014, p.12) aponta que “o conceito de compensação consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência se desenvolverem. Um exemplo de compensação é a aprendizagem de Libras em caso de pessoas surdas”.

De acordo com Vygotsky (1997) a compensação indica uma maneira positiva de se compreender a deficiência e de que as dificuldades geradas por ela podem ser, justamente, o lugar da produção de novas possibilidades. As autoras Pletsch e Oliveira (2013) acreditam que a oferta de recursos pedagógicos diferenciados pautados na “compensação” podem auxiliar no desenvolvimento de áreas potenciais.

Nenhum dos atos do cotidiano já citados são determinados apenas biologicamente, mas a apropriação se dá pela mediação com os outros, com os objetos e com o ambiente em que vive. E, ao longo da vida da pessoa com DI, faz-se possível perceber que através do processo de mediação e das experiências vividas, acontecem a superação de limites impostos pela deficiência, por compensações culturais e sociais.

[...] o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente [, por exemplo,] está condicionado socialmente de forma dupla: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) [...] [e] a orientação social da compensação em direção da adaptação às condições do meio, que foram criadas e que se formaram para um tipo humano normal. (VYGOTSKI, 1997, p.19).

O autor em sua obra *Fundamentos de defectologia* (1997), refere-se ao defeito⁵ primário e ao defeito secundário; o primeiro é de origem biológica; o segundo construído na relação social. Nesse sentido, todo o trabalho pedagógico deve ser voltado para que os defeitos primários não se constituam em defeitos secundários. É preciso, dessa forma, que se veja o aluno além das dificuldades que apresenta, ou do diagnóstico apresentado. Por isso, torna-se necessário permear seu dia a dia na escola com muitas possibilidades.

⁵. Vygotsky escreveu sobre os estudos de defectologia no início do século XX, relatando observações e análises sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de crianças com deficiência de qualquer natureza. A deficiência era entendida como um defeito, uma condição que inferiorizava o indivíduo

O que é significativo na obra de Lev Vygotsky para a educação de alunos com dificuldades no funcionamento intelectual, não difere do que é significativo para os demais estudantes. Para que todos os educandos tenham oportunidades de aprender é preciso analisar as dificuldades apresentadas e oferecer recursos pedagógicos, estratégias e intervenções adequadas que busquem o aspecto qualitativo de cada aprendiz e não somente as diferenças ou deficiências orgânicas. É necessário pensar em um processo de ensino aprendizagem dentro da perspectiva equitativa.

1.1.2 Equidade na educação de alunos com deficiência intelectual

Outro conceito relevante ao refletir sobre a escolarização de estudantes com diversidade e complexidade de condições relacionadas à deficiência intelectual é a equidade. Nascimento (2012) aponta que este é um princípio que sempre esteve presente em discussões a respeito da justiça social na perspectiva da igualdade; a obra de Aristóteles “Ética a Nicômaco” citava o justo equitativo. Porém, o preceito de igualdade ganhou força nos ideais da Revolução Francesa e da Revolução de Independência dos Estados Unidos. A datar desses acontecimentos, a igualdade se tornou requisito essencial para o bem comum, as escolas públicas foram criadas e originaram o pensamento de igualdade de oportunidades.

Cuenca (2010) conclui que o conceito de equidade na educação possui vários sentidos, que vão desde a concepção da equidade como atributo fundamental para a qualidade até a compreensão da nomenclatura como premissa para se obter a qualidade.

Pensando na realidade das escolas públicas brasileiras que possuem grande diversidade entre seus estudantes com características étnicas, culturais, socioeconômicas; alunos público-alvo da educação especial. Essa heterogeneidade traz à tona a necessidade de se desenvolver um trabalho que atenda a todas essas partes inseridas no ambiente escolar, oferecendo-lhes o que é básico, de acordo com suas necessidades.

Rodrigues (2013) aponta que a equidade é pensada como um óbice ao desenvolvimento, pois o crescimento está ligado à competição, à ideia de meritocracia e superação de dificuldades. Com esse ideário a equidade se torna uma “manobra” para “facilitar” o crescimento de sujeitos que não tiveram êxito ou teoricamente não se esforçaram o suficiente para superar as dificuldades.

Esse pensamento, frequentemente, permeia a educação voltada para alunos com deficiência intelectual, pois evidencia-se que grande parte dos profissionais da educação em relação às adequações de recursos didáticos, de atividades e avaliação, acreditam que estão

“facilitando” para estes alunos. O fato comprovou-se durante a realização da presente pesquisa, na qual uma das professoras participantes constatou: “Ele tem que fazer as atividades igual a todo mundo, nas folhinhas. A mãe dele não diz que ele é igual a todo mundo?” A fala da professora representou uma resposta à solicitação da pesquisadora para que os materiais produzidos na oficina fossem utilizados em sala de aula.

As autoras Baião; Barreiros & Santos, 2019 abordam aspectos das diferenças e do papel do professor no percurso do processo de alfabetização, utilizando a fábula “A Lebre e a Tartaruga”.⁶ Esclarecem que:

Para nosso diálogo das diferenças, vamos escolher uma fábula conhecida: A lebre e a Tartaruga de Esopo⁷. Assim, em sala de aula, temos lebres que correm com tartarugas... ou tartarugas que correm com lebres. E, no final do período, teremos que decidir quem vai e quem fica, quem “chegou” e quem “não chegou”. Será? Não necessariamente!!!! Porque se correm com e não contra todas podem alcançar a linha de chegada. Temos aprendido a olhar o percurso, porque ele nos diz mais do que a chegada. Os juízes das corridas, ou os mestres, precisamos ser aqueles que não apenas observam a corrida, mas intervêm no percurso. (BAIÃO et al., 2019, p.43).

Ainda se tem longos caminhos para pesquisar, compreender e sensibilizar a sociedade a respeito da condição chamada “deficiência intelectual” e a respeito da participação desse público em sala de aula. Portanto, precisa-se ter como norte o respeito às diferenças e o pensamento de que garantir a igualdade não é apenas oferecer as mesmas condições, e sim, atender ao indivíduo naquilo que lhe é necessário para chegar ao final da corrida.

1.2 Processos de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual

O conceito de deficiência intelectual, já apresentado, denota uma compreensão de aprendizagem da pessoa com esta condição pautada em “uma visão adaptativa e naturalista sobre os processos de aprendizagem” (ANACHE, MITJÁNS MARTINEZ, 2009, p. 44). Essa visão normalmente leva a uma interpretação de aprendizagem reducionista, na qual se deve “facilitar” a aprendizagem e ter como princípio de que o aluno não é capaz de aprender.

É importante clarificar que não há uma única maneira de aprender, mas diversas. Os obstáculos surgem nos processos de aprendizagem, pois a escola e a sociedade estão alicerçadas em uma cultura que favorece e sustenta uma única forma de aprender, que é a forma mecânica pautada na memorização.

⁶ Fábula de Esopo - <https://escolaeducacao.com.br/a-lebre-e-a-tartaruga/>

A incursão sobre os processos de aprendizagem através de estudos já realizados (PIAGET, 1973; GAGNÉ, 1985; MURRAY, 1986; ZIGLER et. al., 2002; RIBEIRO, 2003; PUGH & BERGIN, 2006; KANDEL, 2009; FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010; BRAATZ; MINDAL, 2012; PIPER, 2013) requer que apresente, primeiramente, o conceito de aprendizagem e sua relação com a deficiência intelectual (ANACHE; MITJÁS MARTINEZ, 2009).

A aprendizagem é definida como um processo contínuo, que pode ocorrer ao longo da vida e a qualquer momento. Um dos fatores substanciais da aprendizagem é a cultura, pois ela modifica o sujeito, através de suas relações com o meio. Anache e Mitjás Martinez (2009) afirmam que:

É nas condições concretas de vida e nos diferentes espaços de relação que o sujeito se constitui. Nesse processo, estão inclusas as apropriações dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, que permitem a todos a aquisição de habilidades, atitudes, valores etc., ou seja, referimo-nos aqui aos valores culturais. Assim, cada cultura gera formas diferentes de aprendizagem (ANACHE, MITJÁS MARTINEZ, 2009, p.43).

Sobre a aprendizagem da cultura, Pozo (2002) aponta que:

A aprendizagem da cultura acaba por levar a uma determinada cultura de aprendizagem. As atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram. Além de, em diferentes culturas se aprenderem coisas diferentes, as formas ou processos de aprendizagem culturalmente relevantes também variam. A relação entre o aprendiz e os materiais de aprendizagem está mediada por certas funções ou processos de aprendizagem, que se derivam da organização social dessas atividades e das metas impostas pelos instrutores (POZO, 2002, p.25).

Através da psicologia cognitiva fez-se possível estudar os mecanismos dos processos de aprendizagem (GAGNÉ, 1985), tais como: a metacognição, a motivação, a atenção, a memória e a transferência. A metacognição etimologicamente, “significa para além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece” (RIBEIRO, 2003, p.109).

Existem quatro grandes estratégias metacognitivas, que são diferentes de estratégias cognitivas:

Estratégias cognitivas são as utilizadas na realização de uma atividade cognitiva, na realização de uma tarefa. As estratégias metacognitivas, por sua vez, são aquelas utilizadas para analisar e monitorar a tarefa que será ou que está sendo realizada, com o intuito de avaliar se o objetivo dessa tarefa está sendo alcançado (BRAATZ; MINDAL, 2012, p.4).

Essas estratégias têm por finalidade o planejamento e a regulação do processo de resolução de problemas, são elas: antecipar a natureza e as implicações do problema; comparar e selecionar as estratégias de execução pertinentes; planejar as estratégias escolhidas, e controlar e regular o processo de resolução do problema (BRAATZ; MINDAL, 2012).

Para Figueiredo; Poulin; Gomes (2010), as pessoas com modicidade intelectual não utilizam de forma competente as estratégias metacognitivas, o que resulta em entraves em seus processos de resolução de problemas. O acompanhamento ou o ajuste das ações dos estudantes com estas dificuldades é importante no plano pedagógico a fim de permitir a progressão desses alunos sobre a autorregulação de suas ações (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010).

A intencionalidade de um trabalho prático para os alunos protagonistas dessa pesquisa precisa atender às necessidades de concretudes e focar na educação cognitiva dos estudantes. Os recursos didáticos de baixo custo são subsídios concretos para os mecanismos da aprendizagem descritos a seguir:

MOTIVAÇÃO

A motivação é fundamental no processo de aprendizagem e de resolução de problemas. Segundo Murray (1986, p.20), a motivação representaria “um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”. Zigler et. al., 2002 apontou que as pessoas com deficiência intelectual apresentam um modo peculiar na resolução de problemas, recorrendo mais aos recursos externos do que aos seus próprios para resolver os problemas. Esse modo de funcionamento decorreria da falta de confiança na própria capacidade. Desse modo, torna-se fundamental propor atividades que permitam aos estudantes viverem experiências de sucesso. Individualmente, o professor deve propor ao aluno problemas de acordo com o seu nível de desenvolvimento conceitual (zona de desenvolvimento proximal), auxiliando-o quando apresentar dificuldade.

ATENÇÃO

A atenção para Kandel (2009) “é como um filtro”, em que alguns elementos ganham maior destaque, em detrimento de outros:

A todo momento, os animais são inundados por um vasto número de estímulos sensoriais e, apesar disso, eles prestam atenção a apenas um estímulo ou a um número muito reduzido dele, ignorando ou suprimindo os demais. A capacidade do cérebro de processar a informação sensorial é mais limitada do que a capacidade de seus receptores para mensurar o ambiente. A atenção, portanto, funciona como um filtro, selecionando alguns objetos para processamento adicional. [...] Em nossa experiência momentânea nos concentramos em informações sensoriais específicas e excluimos (mais ou menos) as demais (KANDEL, 2009, p.339).

O estudante com dificuldades no funcionamento intelectual apresenta dificuldades e debilidades nas funções mentais: memória, percepção, raciocínio e atenção. A falta dessas funções dificulta a aprendizagem escolar. (MORATO; SANTOS, 2007) Apesar disso, diante desse quadro de alterações, denota-se a importância para a ressalva de que esses estudantes conseguem realizar aprendizagens e formação profissional. No trabalho pedagógico é fundamental oferecer comandos breves e diretos, auxiliando o aluno a explorar o material sobre o qual ele deve trabalhar, evitando expor esse aluno à presença de material ou de estímulos que não tenham relação com a atividade proposta, evitando, assim, informações que poderão impossibilitar a atenção.

MEMÓRIA

Piaget (1973) admite na memória a capacidade de conservação de todo o passado do indivíduo, uma herança genética, espécie de memória filogenética, e da conservação de informações que possam ser utilizadas nas ações e conhecimentos atuais. A aprendizagem está ligada à memória de trabalho, mas não somente a ela (PIPER, 2013).

A memória de trabalho é uma das memórias que recebe grande ênfase na aprendizagem pois ela, além de manipular informações novas advindas das vias sensoriais, faz a ligação com a memória de longo prazo, ou seja, com o conhecimento já armazenado. A memória de trabalho é um componente da função executiva que armazena e retém temporariamente a informação enquanto uma determinada tarefa está sendo realizada, assim, esta memória dá suporte às atividades cognitivas como, por exemplo, a leitura (PIPER, 2013, p.2).

Alguns estudos (BROWN, 1977; COMBLAIN, 2001; BELMONT; BUTTERFIELD, 1977) observaram progressos em pessoas com DI relativos ao desempenho da memória do trabalho em experiências pautadas em atividades visuais objetivando o uso de estratégias cognitivas de decodificação.

TRANSFERÊNCIA

A transferência é um importante mecanismo de aprendizagem, na qual o aprendiz utiliza um conhecimento adquirido para aplicar em outras situações.

Transferência refere-se a se é como os estudantes acedem e aplicam as suas aprendizagens a novos contextos (...) Como resultado, a transferência é susceptível de ser um processo mais consciente do que uma aplicação reflexiva de competências rotineiras (PUGH & BERGIN, 2006, p. 147-148).

A dificuldade dos estudantes, protagonistas dessa pesquisa, em realizar a transferência de conhecimentos demanda do professor a criação de estratégias aplicadas às situações de vivência do aluno, permitindo que ele estabeleça associação com seu contexto.

Todos os mecanismos de aprendizagem apresentados são importantes para a aprendizagem e para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, pois a alfabetização de alunos com dificuldades no funcionamento intelectual não é um fim em si mesmo, mas uma via que poderá promover a construção de novos conceitos, maior autonomia e a inclusão social.

1.3 Alfabetização e Deficiência Intelectual

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo. (FREIRE, 1982, p.13)

Este capítulo trata da alfabetização de alunos com DI, através de uma discussão teórica sobre a psicogênese da língua escrita e o letramento, tendo como aporte os autores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986; FIGUEIREDO, 1999; NUCCI, 2001; MORTATTI, 2004; FERREIRA; CRUZ, 2005; ALBUQUERQUE, 2007; FIGUEIREDO; GOMES, 2007; SOARES, 2010; KLEIN, 2012; CRUZ, 2013).

A alfabetização é uma forma de pensamento, um processo de construção do saber e meio de conquista político (SOARES, 2010). Nos séculos XVIII e XIX, com a invenção das máquinas, que inclusive proporcionaram a produção de livros, precisou-se alfabetizar os operários e seus filhos com o objetivo de qualificar a mão-de-obra para que pudessem operar os maquinários. Com isso, a alfabetização tornou-se imprescindível para a vida do homem em nossa sociedade. “Com as mudanças políticas, sociais e econômicas, decorrentes das revoluções Industrial e Francesa pessoas começaram a sentir cada vez mais o poder da comunicação por meio da palavra escrita” (NUCCI, 2001, p. 49).

No Brasil, a escola enquanto instituição, tem início no final do século XIX, com a Proclamação da República (MORTATTI, 2004). Ensinar a ler e escrever dentro dos ideais republicanos representava a busca de um desenvolvimento político, educacional, pessoal e social, contribuindo para que os cidadãos tivessem novas formas de pensar e de ver o mundo, pois até então a alfabetização ocorria por iniciativas informais das famílias, e não havia uma democratização do ensino. A história da alfabetização no Brasil tem uma trajetória marcada pelas diferentes utilizações de métodos que foram aplicados ao longo dos anos.

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) x métodos analíticos (global) –, que padronizaram a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente

utilizadas como livro didático para o ensino nessa área (ALBUQUERQUE, 2007, p.11-12).

A partir da década de 1980, a concepção de alfabetização passou a ter novo significado com os estudos de História, Sociologia, Pedagogia, Linguística, Psicolinguística, Psicologia e Antropologia. Dessa maneira, não existe apenas um conceito sobre as concepções de alfabetização e estes não são similares. Os conceitos partem de reflexões e debates construídos ao longo de processos e contextos históricos, passam por mudanças e são construídos e constituídos, desde que as pessoas se preocupem com objetos a serem estudados. Nessa direção, Klein aponta:

“Não existe ‘um conceito’ acabado sobre as coisas, na medida em que podemos com elas estabelecer, a qualquer momento, novas relações. No entanto, isto não nos pode levar a afirmar que às coisas não se atribuem conceitos determinados, definidos, exatos, pois, no interior de uma dada relação humana, uma coisa é aquilo e somente aquilo que essa relação determina. No interior daquela relação, o conceito é dado, acabado e imutável. A mudança do conceito decorre da mudança na relação que o homem estabelece com o objeto; portanto, não é o conceito, o conhecimento que muda por si mesmo: as relações do homem com as coisas mudam e, a partir dessa mudança, como expressão mesma dessa mudança, os conceitos mudam (2012, p. 75).”

Os estudos mais divulgados no Brasil foram sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1986) em que as autoras não viam a aprendizagem da leitura e da escrita apenas como memorização, como a tarefa de decifrar um código. O fundamento teórico-metodológico é fornecido pelo construtivismo de Piaget: a criança constrói seu conhecimento na interação com o meio, neste caso a língua escrita, e seu desenvolvimento se dá por estágios, que representam as hipóteses que a criança elabora enquanto aprende. Os estudos abordaram que as hipóteses das crianças acompanham uma ordem evolutiva que se inicia em uma fase em que ela ainda não compreende representa os segmentos sonoros das palavras, relacionando-as aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas.

Assim como Ferreiro e Teberosky (1986) estudaram a aquisição da linguagem escrita por crianças sem deficiência como já foi escrito, Figueiredo (1999), estudou a aquisição da linguagem escrita por crianças entre quatro e sete anos de idade com DI. A metodologia utilizada pela autora pareceu-se a elaborada por Ferreiro e Teberosky (1986).

Os resultados da pesquisa de Figueiredo (1999, p.53) indicam que crianças com deficiência intelectual desenvolvem esquemas de interpretação da linguagem escrita

semelhantes aos desenvolvidos por crianças ‘normais’. Diante disso, Figueiredo e Gomes (2007, p. 47) em um texto mais atual reafirmam que:

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência mental são semelhantes aos daqueles considerados normais sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, à dimensão desejante, às expectativas do entorno, ao ensino e às interações escolares (FIGUEIREDO; GOMES, 2007, p.47).

Nessa mesma direção, torna-se interessante destacar que práticas pedagógicas contextualizadas e com sentido, além de recursos pedagógicos adequados não são necessidades apenas dos estudantes com DI. Essa forma de atuar em sala de aula deve estar sempre presente no planejamento de qualquer atividade em qualquer sala de aula, com ou sem alunos com deficiência. Portanto, um planejamento que leve em consideração a diversidade de modos de aprender estará também voltado para o aluno sem deficiência.

No trabalho de alfabetização de alunos com DI é importante conhecer o meio social em que vive os alunos, com o objetivo de buscar temas de suas realidades, mostrando-os também outras realidades para que seja possível transformar as suas. As autoras Ferreira e Cruz (2005) apontam a influência dos estímulos do meio social: “A influência dos estímulos do meio social, representado pela família e pela escola, é decisiva na aprendizagem, pois pode acarretar a modificabilidade cognitiva, logo, modificar também o nível da deficiência” (FERREIRA; CRUZ, 2005, p.25).

1.3.1 A psicogênese da língua escrita e alfabetização de alunos com DI

O renomado biólogo, psicólogo e epistemólogo Jean William Fritz Piaget construiu um importante corpo teórico sobre a psicologia do desenvolvimento humano, englobando a infância e a adolescência. Em seu trabalho, o autor não chegou a elaborar nada muito específico sobre a aquisição da leitura e da escrita. Emília Ferreiro e Ana Teberosky inspiradas na perspectiva psicogenética amplamente difundida por Piaget, propuseram-se a preencher esse espaço. Sobre a perspectiva psicogenética Gomes, Figueiredo, Silveira e Faccioli (2016) esclarecem:

O indivíduo constrói gradualmente seus instrumentos do conhecimento (esquemas) com base em suas interações com o meio social e físico. Graças às duas invariantes funcionais ligadas à ação, a saber, os mecanismos de assimilação e acomodação, o indivíduo gradualmente organiza estruturas de esquemas cada vez mais complexas

que permitem a construção de conhecimentos mais elaborados (GOMES; FIGUEIREDO; SILVEIRA; FACCIOLI, 2006, p.31).

A palavra psicogênese tem como definição “estudo das causas psíquicas”, segundo o *dicionário Aurélio online*. Ferreiro e Teberosky (1986) na década de 1970, fundamentadas nos pressupostos de Piaget, desenvolveram o estudo Psicogênese da Língua Escrita, com grande repercussão no Brasil na década seguinte, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais propostos à alfabetização. O que fomentou a realização do estudo representou pelo o fato de que muitas crianças não conseguiam aprender a ler e a escrever devido à evasão escolar considerada pelas autoras “mais de um problema de dimensões sociais do que da consequência de vontades individuais” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.18), no que as desigualdades sociais e econômicas influenciavam diretamente nas desigualdades de oportunidades educacionais.

De acordo com o referencial desenvolvido pelas autoras, a apropriação da escrita está pautada em hipóteses feitas pelas crianças, através de conhecimentos anteriores, assimilações, generalizações oriundas de suas vivências, de sua interação social e de como a leitura e a escrita são utilizadas no meio em que vivem.

As hipóteses criadas pelos alfabetizandos fornecem informações significativas sobre o processo de alfabetização e se manifestam tanto no processo de crianças como no de adultos. No caso dos alunos com DI como já comprovado em pesquisas (INHELDER, 1969; RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, DOLLE E BELLANO, 1998), no aspecto estrutural, o desenvolvimento intelectual é o mesmo das pessoas sem DI. Porém, com algumas particularidades mencionadas nos estudos de Inhelder (1971) sobre “viscosidade genética” e o ritmo no transcurso nos estágios de desenvolvimento, Cruz (2013) explica:

Enquanto a criança normal passa, em um ritmo relativamente rápido, por vários estágios sucessivos, desprendendo-se, após um período de oscilação, das formas anteriores de seu raciocínio, a criança com deficiência intelectual prossegue este mesmo desenvolvimento em um ritmo mais lento. Além disso, quando chega ao limite superior, seu pensamento conserva muitas vezes o elo dos níveis anteriores. Essa dificuldade de desprender-se das etapas vivenciadas anteriormente foi um fenômeno observado pela autora, e denominado “viscosidade genética”. Inhelder ressalta que a lentificação do processo de desenvolvimento cognitivo e a viscosidade genética são características do desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual (CRUZ, 2013, p. 33).

A metodologia utilizada é igualmente um aspecto importante, pois, além dos problemas sociais, frequentemente confere-se o fracasso escolar à inocuidade dos métodos tradicionalmente empregados, fundamentados na conversão da letra escrita em sons da fala. O

método fonético pautado em uma versão do behaviorismo (WATSON,1913), perspectiva da psicologia que estuda o comportamento através de estímulos e reações sem observar os conceitos subjetivos e teóricos da mente como sensação, percepção, emoção e sentimentos (SKINNER, 1974), sofreu muitas críticas por eleger as habilidades perceptuais em vez da competência linguística e das capacidades cognitivas. Para Ferreiro e Teberosky, tratava-se de uma aprendizagem vista simplesmente “como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos” (FERREIRO; TERBEROSKY,1986, p.20). No entendimento das autoras, retrata-se de um modelo mecanicista que não favorecia a compreensão do que se lia, e além disso um instrumento de dominação social.

Ferreiro e Teberosky observaram quatro hipóteses principais no desenvolvimento da escrita que se subdividem em etapas:

- **Nível Pré-Silábico** – as crianças começam a fazer distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, observando as propriedades da escrita e sinais gráficos do texto, como por exemplo: espaços em branco que separam as palavras em um texto, extensão do texto, formato das letras, dentre outros. Nessa fase, devido a não compreensão de que a escrita representa os sons que é reproduzido oralmente, utilizam desenhos e símbolos como representações que geralmente somente são entendidas por elas mesmas. Além disso, também ocorre no nível pré-silábico o “realismo nominal” que é uma peculiaridade do pensamento infantil em que a criança expõe dificuldades em desassociar o signo da coisa significada (PIAGET, 1962), ou seja, tende a considerar a palavra como parte integrante do objeto, dando ao signo características do objeto ao qual se refere. A superação dessa fase é premissa para a aquisição do princípio alfabético. Para diferenciar o registro de diferentes palavras, as sub-etapas (MOUSSATCHÉ, 2002) estão representadas no Quadro 2:

Quadro 1 - Sub-etapas do nível pré-silábico

NÍVEL PRÉ- SILÁBICO	A1 Grafismos primitivos: predomínio de garatujas e pseudo-letas.
	A2 Escritas unigráficas: Utilização de uma só grafia para cada palavra a representar.
	A3 Escrita sem controle de quantidade: escreve até chegar ao limite do papel.
	B4 Escritas fixas: utiliza grafias convencionais, com controle de quantidade (a mesma série de letras, na mesma ordem, serve para diferentes palavras).

	C5 Repertório fixo com quantidade variável: as grafias aparecem na mesma ordem, mas as escritas têm diferentes quantidades de grafias.
	C6 Quantidade constante com repertório fixo parcial: diferenciação mínima de quantidade, sequência fixa de grafias no início ou final das palavras.
	C7 Quantidade variável com repertório fixo parcial.
	C8 Quantidade constante com repertório variável: a criança troca as letras ou a ordem das letras.
	C9 Quantidade variável e repertório variável: máxima diferenciação controlada que permite o nível pré-silábico.
	D10 Quantidade e repertório variáveis e presença de valor sonoro inicial: presença de letras (geralmente a primeira) que constam na palavra que se quer escrever.

Fonte: Moussatché, 2002.

- Nível silábico – ocorre a percepção dos sons das sílabas como segmento da palavra que deverá ser escrita, ou seja, este nível corresponde à “fonetização da escrita” (CRUZ, 2013, p. 62). Porém, presume-se que apenas uma letra pode representar as sílabas, possibilitando ou não ter valor sonoro convencional. Exemplo: NIFVE (silábico quantitativo) ou RNCTE (silábico qualitativo) são cinco letras que podem representar a palavra RINOCERONTE. Nesse nível, segundo Ferreiro e Teberosky (1986, p.189) “para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes) deve haver uma diferença objetiva nas escritas”. O Quadro 2 representa as subdivisões do nível silábico.

Quadro 2 - Subdivisões do nível silábico

NÍVEL SILÁBICO	E11 Escritas silábicas iniciais sem predomínio de valor sonoro convencional.
	E12 Escritas silábicas iniciais com valor sonoro convencional nas escritas sem correspondência sonora.
	E13 Escritas silábicas iniciais com valor sonoro inicial nas escritas com correspondência sonora.
	F14 Escritas silábicas estritas com marcada exigência de quantidade e sem predomínio de valor sonoro convencional.

	F15 Escritas silábicas estritas com marcada exigência de quantidade e predomínio de valor sonoro convencional.
	G16 Escritas silábicas estritas e sem predomínio de valor sonoro convencional.
	G17 Escritas silábicas estritas e com predomínio de valor sonoro convencional.

Fonte: Moussatché, 2002.

- Nível silábico-alfabético – neste nível, o alfabetizando pode tanto retratar as sílabas de forma completa como de forma parcial por uma só letra, como por exemplo, RIOEROT – RINOCERONTE. O Quadro 4 representa as subdivisões do nível silábico-alfabético.

Quadro 3 - Subdivisões do nível silábico-alfabético

NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO	H18 Escritas silábico-alfabéticas sem predomínio de valores sonoros convencionais.
	H19 Escritas silábico-alfabéticas com predomínio do valor sonoro convencional.

Fonte: Moussatché, 2002.

- Nível alfabético – o alfabetizando passa a compreender o princípio alfabético, percebendo as sílabas, os fonemas. Dessa forma, aos poucos o aluno passa a dominar suas correspondências com os grafemas. O Quadro 4 representa as subdivisões do nível alfabético.

Quadro 4 - Subdivisões do nível alfabético

NÍVEL ALFABÉTICO	I20 Escritas alfabéticas sem predomínio do valor sonoro convencional.
	I21 Escritas alfabéticas com falhas na utilização do valor sonoro convencional.
	I22 Escritas alfabéticas com valor sonoro convencional.

Fonte: Moussatché, 2002.

Para que o aprendiz com ou sem DI supere cada sub-etapa dos níveis descritos pelas autoras, é preciso uma intervenção pedagógica com diferentes estímulos que o auxilie a criar hipóteses. O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1986) trouxe contribuições no entendimento do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, transferindo o foco de como se ensina para como se aprende. Diante desse fato, os recursos pedagógicos de baixo custo são importantes aliados dos professores ao pensarem em atividades que contemplem o modo de aprender dos educandos. A confecção e utilização de recursos pedagógicos poderão proporcionar aos estudantes: ludicidade, interação com os materiais, interesse em aprender e maior participação para os alunos que não conseguem se organizar com autonomia para executar as atividades em folhinhas xerocadas de exercícios.

1.3.2 O processo de leitura e escrita de alunos com DI na perspectiva do letramento

A palavra *letramento* está estreitamente ligada à leitura e à escrita. Além disso, há pouco tempo inseriu-se no cenário da educação brasileira (GRANDO, 2012). Soares (2010) define *letramento* como: ‘o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita’. De acordo com a definição da autora, letramento não é apenas a ação de decodificar as palavras, tem função social e leitura de mundo. Soares (2009, p.33) esclarece ainda que “esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

O vocábulo letramento surgiu no período em que no Brasil o número de analfabetos começou a diminuir, como também, surgia a preocupação em substituir a palavra analfabetismo. A palavra emergiu do pensamento de que existem saberes para além de ler e escrever que concebem a integração do viver de cada indivíduo, ou seja, possui uma demanda social. (GRANDO, 2012).

Algumas pesquisas realizadas a respeito da educação escolar de estudantes com DI (GOMES et al, 2007; FERREIRA, 2007; CÁRNIO e SHIMAZAKI, 2011; MONTEIRO DA CRUZ e MONTEIRO, 2013) apresentam o letramento como possibilidade para o processo de construção da leitura e da escrita. Ferreira (2007) aponta que:

As competências que engendram o letramento ampliam as possibilidades de mobilização dos processos mentais ao recorrer ao que se sabe para realizar o que é

necessário e o que se deseja, em uma prática social em estreita relação com o universo escrito (FERREIRA, 2007, p. 106).

Nesse caminho, é preciso assegurar meios para uma aprendizagem satisfatória aos alunos com DI. A escola, na qualidade de agente de aprendizagem, também assume como função social a transmissão de conhecimento, através do legado cultural edificado pelo homem ao longo de todo um processo histórico.

E nesse sentido entendemos o letramento, sob o prisma da abordagem histórico-cultural de Vygotsky (1984), que percebe o homem como um sujeito de significações, por meio das experiências sociais. É, nessa perspectiva, ainda que a aquisição da leitura e da escrita pode ser entendida como o processo em que os estudantes também se apropriam da cultura.

Desde que não lhe seja negado o acesso, toda criança, com ou sem DI, tem relação com a escrita em seu dia a dia. Esse contato pode se dar diferentes formas: através da família em casa, pelas mídias disponíveis (Internet, televisão), revistas, panfletos de supermercados e lojas de departamentos, livros de diferentes gêneros, dentre outros. Essa familiaridade com as diferentes formas de escrita permite que as crianças comecem a internalizar as letras de alguma maneira, comecem a perceber que elas representam algo. Geralmente, a criança que desde cedo tem participação em situações de letramento apresenta um amplo repertório de usos e funções da língua. Portanto, os estímulos com materiais escritos e as relações sociais auxiliam demasiadamente no desenvolvimento da comunicação, da leitura e da escrita.

Dessa forma, é importante nesse contexto uma recomendação das leis que regem a educação nacional que seja efetuada a matrícula dos alunos com necessidades específicas devido à DI no ensino regular. Contudo, não se demonstra suficiente para o aluno com dificuldades intelectuais, somente a garantia da matrícula. Portanto, é atribuição da escola propiciar condições adequadas para a aprendizagem desses alunos. A escola deverá:

[...] favorecer ao aluno com deficiência intelectual o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, mas, ao mesmo tempo, respeitar sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-la ao outro; ao contrário, cabe à escola encontrar formas de valorizar e considerar o “jeito” de ser e aprender de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. [...] Significar o espaço educativo e o conhecimento para possibilitar que se tornem, efetivamente, determinantes no processo de desenvolvimento de todos os alunos e, entre eles, os com deficiência intelectual. Para isto, é preciso que se instale uma prática pedagógica dinâmica, interativa e colaborativa (BRASIL, 2008, p. 31).

O processo de alfabetização e letramento de alunos com DI equivale a um desafio para a escola e para o docente que antes de tudo necessita ser estimulado, através de políticas públicas para sua formação, a aceitar o chamamento para o diferente, para a diversidade,

criando estratégias para despertar o desejo de aprender a ler e escrever, premissa essencial para que o aprendizado aconteça.

1.4 Recursos Didáticos de Baixo Custo e Diferenciação Curricular

A alegria na escola [...] não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior - a alegria de viver -, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver [...] significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança. [...] lutar pela alegria na escola é uma forma de lutar pela mudança no mundo (FREIRE in SNYDERS, 1993, p.9-10).

O uso de recursos pedagógicos de baixo custo para a alfabetização de alunos com DI está ligado à ideia de democratização do ensino, pois propicia condições para que o estudante diagnosticado com essa deficiência tenha participação em sala de aula com materiais que permitam que ele realize as atividades propostas, respeitando suas diferenças e necessidades. Alguns estudos apontaram a importância dos recursos pedagógicos para a alfabetização e os processos de aprendizagem do alunado com dificuldades intelectuais (CRUZ, 2013; MARIN; BRAUN, 2014).

Marin e Braun (2014) esclarecem que os recursos de baixa tecnologia são os que apresentam baixo custo para a confecção ou até mesmo custo zero, pois há maneiras de serem confeccionados com materiais reutilizados, sucatas e que objetos que são utilizados corriqueiramente no espaço escolar; acrescentam: “além de materiais, os procedimentos e modos de ensinar, as estratégias de intervenção constituem esses recursos” (MARIN; BRAUN, 2014, p.2).

A presente pesquisa tem por objetivo promover os recursos pedagógicos como algo importante para a qualidade do processo ensino-aprendizagem, sabe-se que os recursos auxiliam o docente em uma prática pedagógica mais dinâmica. É incontestável a preocupação com o desinteresse e o insucesso acadêmico dos alunos com DI (PLETSCH, 2010; REDIG, 2010). Esse fato indica a necessidade de revisão da prática docente, pois é desconexo o discurso pela inclusão que atenda às diversidades se não estiverem sendo empregadas ações imediatas que possam concretizá-lo.

Os recursos pedagógicos de baixo custo são tecnologias assistivas que auxiliam na aprendizagem de alunos com dificuldades intelectuais, promovendo a inclusão social e educacional. Pelosi (2008) define a tecnologia assistiva como um adjutório, que possibilitará a

execução das ações propostas, as quais poderiam ser negadas devido às barreiras da deficiência do indivíduo.

A expansão das potencialidades cognitivas dos alunos com DI é um desafio no trabalho voltado à inclusão em sala de aula. Para atender às peculiaridades dos educandos são necessárias mudanças conceituais e atitudinais. Dessa forma, destaca-se fundamental conhecer o aluno e a maneira como este aprende. Ao elaborar as atividades que serão trabalhadas, o docente necessita pensar como o aluno com essa deficiência poderá realizá-la, o que auxiliará sua participação e como sua limitação poderá ser compensada. Braun e Marin (2011) exemplificam diferentes tipos de tecnologias assistivas de baixo custo:

O que colocamos como Tecnologia Assistiva, com a utilização de recursos de baixa tecnologia envolve: elementos estruturados (jogos industrializados, brinquedos, calculadoras) e não estruturados (confeccionados para as necessidades do aluno), a elaboração envolve material de baixo custo (papelão, madeira, revistas, fotografias, materiais reaproveitáveis); estratégias de ensino variadas (individualização, reforço no contra turno, presença de escribas ou ledores); práticas escolares que atendam demandas específicas (maior interação verbal, variação de linguagens, diversificação no ensino, análises de processos de aprendizagem) (BRAUN; MARIN, 2011, p.6).

As autoras também elencam materiais e procedimentos com suas respectivas finalidades, como representado no Quadro 5.

Quadro 5 - Tecnologias Assistivas: Materiais, procedimentos e finalidades

MATERIAIS / PROCEDIMENTOS	FINALIDADES
Uso de variadas linguagens como desenhos, colagens, esquemas, maquetes, dramatização, música etc., tanto para o ensino como para demonstração/avaliação da aprendizagem.	Possibilitar diferentes formas de expressão e contextualização do aluno em relação a um conhecimento.
Leitura prévia de textos de estudo e de avaliações/testes/provas (dos textos de uso de aula, como outros de enriquecimento).	Possibilitar ao aluno conhecer, organizar e memorizar as informações previamente, para ter mais autonomia no momento da atividade em sala de aula.
Leitura oral, por um mediador (professor, aluno mais experiente, estagiário), dos	Favorecer a interpretação, para não “mascarar” o desempenho do aluno e o

textos trabalhados em disciplinas como Ciências, Geografia, História, Matemática.	conhecimento que construiu em outras áreas, fora a leitura.
Avaliação oral ou prova oral.	
Atividades em grupos e em duplas, com orientações claras e acompanhamento dos docentes, promovendo o aproveitamento das habilidades de cada aluno.	Desenvolver a colaboração entre alunos; possibilitar outra forma de abordagem do conteúdo através das trocas entre alunos e com isso proporcionar variadas fontes para a compreensão.

FONTE: BRAUN; MARIN, 2011, p.7.

Os recursos pedagógicos estimulam na criança o desenvolvimento do sistema de representação ou da função simbólica descrita por Piaget e Inhelder (1978), que são significativos para o processo de alfabetização, pois, para que a criança aprenda, torna-se necessário que ela entenda a escrita como uma forma de representação. Quanto ao conceito de sistema de representação, Ferreira e Cruz (2005) exemplificam que uma das primeiras formas de representação é o “faz-de-conta”, quando, por exemplo:

Uma criança usa uma caixa como se fosse um carro, ou um cabo de vassoura, como um cavalo, atravessa um ponto crítico da evolução do pensamento. Ela se liberta do objeto real e pode representá-lo por outro; não por outro qualquer objeto, mas outro objeto que guarde algumas características daquele. Esta é a função do brinquedo, de substituir o objeto real, intermediário entre o objeto e o signo: o brinquedo é um objeto imaginário, criado pela criança, que não é nem cavalo, nem cabo de vassoura, mas guarda de ambos certas propriedades (FERREIRA; CRUZ, 2005, p.27).

Não basta propor à criança que simplesmente copie as letras e as decore em tarefas mecânicas que normalmente são oferecidas aos estudantes com DI. Ou seja, faz-se com que o aprendiz descubra o que a escrita representa com diferentes possibilidades para pensá-la. E, através dos recursos pedagógicos, os alunos são capazes de desenvolver uma forma de representação (FERREIRA; CRUZ, 2005).

A utilização de recursos pedagógicos de baixo custo auxilia o ensino num contexto de diversidade, propiciando o lúdico na aprendizagem e despertando o interesse dos alunos. Ensinar no contexto da diversidade implica em criar condições de igualdade a partir do princípio da equidade, optando por estratégias e materiais adequados que atendam a todos os alunos em suas particularidades, e não homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se, novamente, que o professor precisa conhecer seu aluno, identificar seu nível de desenvolvimento e propor materiais que propiciem seu desenvolvimento.

1.4.1 O uso de recursos pedagógicos na perspectiva de Piaget e Vygotsky

As teorias de Piaget e Vygotsky serviram de base teórica para o desenvolvimento dos recursos didáticos de baixo custo para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas. Em relação aos estudos de Piaget, o presente estudo tratará da abordagem epistemológica e dos quatro períodos de desenvolvimento humano. Na obra de Vygotsky, destacou-se o conceito de lúdico e a mediação pedagógica.

Piaget

A teoria piagetiana da Epistemologia Genética busca explicar o princípio e o desenvolvimento da inteligência nos seres humanos. Segundo Piaget (1974), “A Epistemologia Genética é o estudo da passagem dos estados inferiores do conhecimento aos estados mais complexos ou rigorosos” (PIAGET, 1971, p.48). Nessa passagem, o desequilíbrio cognitivo impulsiona o sujeito a novas ações (esquemas), no caminho para um novo equilíbrio (adaptação), tendo em vista o objeto do conhecimento (situação nova).

Perante as perguntas – *E o que leva à ação? – E como os recursos pedagógicos poderão auxiliar?*, no enfoque piagetiano que busca esclarecer o desenvolvimento das estruturas mentais do aprendiz que seguirá o seguinte curso: haverá um desequilíbrio que poderá ser provocado pelo desafio proposto para a realização da atividade e para o manuseio correto do recurso que servirá de apoio, provocará uma necessidade (motivação em utilizar o material e resolver o desafio). Esta necessidade, portanto, ativará a inteligência como estratégia para elaboração do *novo* com o apoio do recurso didático e, assim, uma gama de possibilidades será capaz de abrir em busca do novo equilíbrio.

A abordagem epistemológica é definida como interacionista, visto que para Piaget (1974), o organismo e o meio formam um todo inseparável, ou seja, exige a interação do sujeito com o objeto, mas para que isso ocorra é necessário que o objeto deva ser interessante, significativo e desafiador. Dessa forma, a abordagem deve ser considerada quando a docência confecciona e propõe recursos didáticos para auxiliar na alfabetização de estudantes com necessidades específicas devido à deficiência intelectual.

O conhecimento é clarificado por uma evolução contínua, isto é, o uso da palavra *gênese* é entendido no sentido de processo, história, algo que tem origem e prosseguimento. Segundo Piaget (1987), o comportamento dos seres humanos é construído numa interação entre

o meio e o indivíduo, ou seja, a criança produz conhecimento espontaneamente, mediante a cada estágio de desenvolvimento em que ela se encontra. Conforme Piaget (2009), a criança passa por quatro estágios de desenvolvimento, sendo eles:

- ✓ Estágio sensório-motor (0 a 2 anos) – à medida que o bebê capta o meio através de suas percepções e movimentos, observa-se o crescimento do desenvolvimento físico, o que gera novos comportamentos e habilidades. Em relação à linguagem, nesse estágio ocorre a repetição de sons e palavras. A partir de 1 ano e 6 meses, por exemplo, a criança diz a palavra “água” para dizer que quer beber água (PIAGET,2009).
- ✓ Estágio pré-operatório (2 a 7 anos) – é denominado como estágio da função simbólica (PIAGET, INHELDER, 1978). A criança concebe imagens mentais na ausência do objeto ou da ação, é o período da fantasia, do “faz de conta” e do jogo simbólico, tornando possível a aquisição da linguagem ou de símbolos coletivos, o que favorece também o desenvolvimento dos aspectos afetivos, sociais e intelectuais da criança. No estágio pré-operatório, os recursos pedagógicos e as atividades de ensino devem obter objetivos capazes de estimular a linguagem e o jogo simbólico.
- ✓ Estágio das operações concretas (7 a 12 anos) – neste período, a criança passa a compreender regras, ordenar elementos por tamanho, peso, desenvolvimento das noções de tempo, espaço, causalidade, entre outras. Os pensamentos estruturados se transformam em operações. As operações estão relacionadas às experiências concretas, não abrangendo operações de lógica de proposições. Segundo Piaget (1967) “o pensamento concreto é a representação de uma ação possível” (PIAGET,1967, p. 64). No estágio das operações concretas, a criança adquire a noção de reversibilidade que é a capacidade de compreender um processo inverso ao observado anteriormente.
- ✓ Estágio das operações formais (12 anos em diante) – Caracterizado como o apogeu do desenvolvimento cognitivo, no qual o adolescente não se baseia somente em objetos ou realidades observáveis, mas também em hipóteses, sendo capaz, assim, de construir reflexões e teorias. Neste estágio, observa-se a independência do real. De acordo com Piaget (1967, p. 64), acontece “a libertação do pensamento, quando a realidade se torna secundária frente à possibilidade.” Muitos alunos com DI apresentam dificuldades em criar hipóteses e realizar reflexões.

Os estudos de Piaget no campo da Psicologia Genética, aprofundam a questão sobre como se dá a construção do conhecimento pelo indivíduo e o significado de aprendizagem.

Vygotsky em suas erudições buscou compreender a origem dos processos psicológicos, valorizando a individualidade de cada pessoa a qual está imersa no meio cultural que a define. O autor discute aspectos da infância, falando sobre a ludicidade e o papel que o brinquedo desempenha, fazendo referência a sua capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança. O tema desta pesquisa não é o brinquedo em si, mas os recursos pedagógicos que trazem ludicidade à aprendizagem.

Segundo Vygotsky (1984), o contato com atividades que envolvam simbologia induz os alunos a aprenderem a agir em uma esfera cognitiva. Para o autor, a criança demonstra mais avanços em atividades lúdicas do que nas atividades tradicionais, podemos citar como exemplo os exercícios no cotidiano escolar atual e os exercícios em folhas xerocadas. Quando são propostas pelos professores atividades e recursos diferenciados, o aluno vivencia situações imaginárias e desenvolve, ainda, a capacidade de compreender e seguir regras. A escolha dos recursos e atividades de ensino exigem que o professor elabore estratégias, as quais provoquem o interesse do aluno e o desejo de aprender. No caso de alunos com dificuldades intelectuais que, geralmente, experimentam dificuldades, o insucesso escolar e a exclusão nas atividades propostas, com a ludicidade dos recursos pedagógicos poderá haver a possibilidade de aproximá-lo de seu grupo de referência, pois todos realizarão a mesma proposta, auxiliando uns aos outros.

Para o autor, materiais e atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento da diferenciação entre a ação e o significado (VYGOTSKY, 1984). Ele explica que para compreendermos o desenvolvimento da criança, a observação de suas dificuldades funcionais, como também, os recursos pedagógicos que serão capazes de conduzi-las à ação se torna relevante. Esta afirmação traz-se ao entendimento de que, em sala de aula, é preciso propor atividades que estimulem os alunos antes de trabalhar um determinado conteúdo, ou seja, ele poderá ser explorado, apresentado de diferentes maneiras para que os estudantes construam o conhecimento acerca do que se deseja que estes aprendam. Dessa forma, contribui-se para que desperte o interesse pelos temas que serão abordados e na realização de atividades posteriores.

No percurso do processo de ensino-aprendizagem é significativo destacar a importância da mediação pedagógica, citada na obra de Vygotsky que afirma: “O caminho do objeto para a criança e da criança para o objeto passa por outras pessoas” (VYGOTSKY, 1978, p.30). Diante dessa afirmação, entende-se que são agentes da aprendizagem: o aprendente, o objeto de conhecimento e o elemento da mediação que poderá ser o professor, um recurso pedagógico, um colega de turma. Costas e Ferreira (2011) apontam como a mediação não pode ser compreendida:

- Simples e assistemática inter-relação entre sujeitos;
- Interferência nas interações entre sujeitos com o intuito de meramente impor regras, sem discussão;
- Quaisquer tipos de atividades rigidamente estruturadas que não permitam que os sujeitos possam expor-se através de práticas de linguagem (COSTAS; FERREIRA,2011, p.2).

Vygotsky (2013) destaca que primeiramente as ações assumem a forma externa, quando o outro e o ambiente medeiam. Posteriormente, convertem-se em ações internas da própria criança. A mediação pedagógica e os recursos são condições que levam os alunos com DI a organizarem, pouco a pouco, ações mentais mais complexas, promovendo a compreensão do que está sendo apresentado a eles. A elaboração das estratégias, os recursos propostos e a mediação pedagógica configuram-se como diferenciações curriculares necessárias ao desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com dificuldades no funcionamento intelectual.

1.4.2 Diferenciação Curricular

A diferenciação curricular é um conceito recorrente no cenário educacional, desde a implementação das Leis e diretrizes que asseguram a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial. O acolhimento e o processo ensino-aprendizagem desses estudantes requerem adequações e diferenciações curriculares e de ensino para que possam avançar em seu desenvolvimento social e educacional.

O conceito de currículo desde que passou a ser utilizado referindo-se ao campo da educação tem como princípio a ideia de padronização e não de diferença, ou seja, um conjunto de aprendizagens comuns (ROLDÃO, 2003). A instituição escola ou os espaços educadores são os responsáveis em ensinar esses saberes comuns. (GOODSON, 1988; NÓVOA, 1994).

Os autores Roldão (2003) e Pacheco (2008) apresentam três níveis de operacionalização do conceito de diferenciação curricular:

- Nível político – diferenciação na organização do sistema e das escolas.
- Nível organizacional – diferenciação dos patamares de exigência dentro de um mesmo currículo escolar.
- Nível pedagógico-curricular – diferenciação de estratégias, percursos e modos de organização do trabalho de ensinar e aprender face a aprendizagens comuns (ROLDÃO, 2003, p. 22).

Os três níveis fazem parte do gerenciamento do currículo; porém, o nível pedagógico-curricular é o que mais se adequa aos objetivos propostos na pesquisa, em relação ao uso de recursos pedagógicos de baixo custo, pois está relacionado às diferenciações nas estratégias que poderão responder, diretamente, às diversidades dos alunos com DI. E, essas estratégias, baseiam-se nas ações dos professores, além de estarem intimamente ligadas às práticas pedagógicas no ensino.

As autoras Marin e Braun (2014) em suas experiências vivenciadas no cotidiano escolar abordam o conceito de *diferenciação no ensino* e esclarecem:

Diferenciar o ensino é organizar estratégias variadas e utilizar múltiplos recursos que favoreçam a aprendizagem. É olhar o habitual da sala de aula e propor diferente, de outro jeito, sem minimizar ou inferiorizar o que é ensinado. Isto é feito a partir de análises das atividades realizadas em sala de aula, das interações e mediações efetivadas por todos e das respostas dos alunos, ou seja, fazer diferente para garantir a igualdade (MARIN; BRAUN, 2014, p. 4).

A aprendizagem não acontece se não houver um ensino eficaz. A intenção não é estruturar um novo currículo, e sim, utilizar o que já foi estruturado, realizando as adequações necessárias nos conteúdos, objetivos, processo ensino-aprendizagem na avaliação individual e na temporalidade, de forma que proporcione aos alunos com DI construir com equidade seus conhecimentos. Para que isso aconteça é preciso realizar diligências que favoreçam a construção de um método e o desenvolvimento do trabalho inclusivo.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, pois apresenta algumas características, apontadas por Godoy (1995), como por exemplo:

- a questão problematizadora pode ser adequadamente observada e compreendida no contexto, no meio em que ocorre, para que possa ser analisada numa *perspectiva integrada*. Realizou-se a pesquisa, em sua maior parte, em âmbito de sala de aula, participando da rotina das turmas dos professores e alunos participantes desse estudo. Fez-se possível compreender que havia uma situação-problema em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos com dificuldades intelectuais e a insegurança dos professores em realizar um trabalho para esse público.
- O pesquisador busca, no campo, responder à questão em estudo a partir do olhar dos participantes envolvidos. No caso do presente estudo, até que ponto uma oficina realizada em colaboração com os professores para a construção de recursos pedagógicos acerca da alfabetização de crianças com DI pode auxiliá-las nesse processo e ampliar a participação desses estudantes em sala de aula? Os docentes foram participantes em todas as etapas: planejamento, desenvolvimento e avaliação;
- Utilizou-se vários tipos de instrumentos para a coleta e análise dos dados para que se compreenda o fenômeno estudado. Aplicou-se: anotações em diário de campo, entrevistas, fotos, vídeos e avaliações das oficinas teórica e prática, e do uso dos materiais.

A base metodológica desse estudo é a pesquisa colaborativa, pois seus pressupostos favorecem a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. Em consequência, o papel do pesquisador, no referido projeto colaborativo, se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação (DESGAGNÉ, 2007, p.10).

Desgagné (2007) apresenta o conceito da abordagem colaborativa da pesquisa, apoiada em três dimensões que foram contempladas nesse estudo:

- 1) “*A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes*” – a co-construção dos recursos pedagógicos, através das

oficinas teórica e prática, trouxe reflexões sobre as práticas pedagógicas e conhecimento do contexto real em que os alunos e os docentes estão inseridos.

- 2) *“A pesquisa colaborativa associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional”* – a pesquisadora a partir da entrevista realizada com os professores e das observações em sala de aula se torna capaz de dar voz aos anseios dos professores em relação às práticas educativas, ao processo de leitura e escrita dos estudantes com DI e, nesse sentido, levar informações para a co-construção do trabalho.
- 3) *“A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente.”* – A todo momento a ação da pesquisadora se baseou na mediação e aproximação da teoria e da prática, juntamente com os docentes, insistindo na especificidade mútua e acordada do que se construiu durante a pesquisa.

A metodologia se desenvolveu com o objetivo de evidenciar as situações-problema encontradas e a ação coletiva para a co-construção de conhecimentos inerentes ao trabalho a ser realizado e de recursos pedagógicos que atendessem as necessidades dos professores e alunos participantes da pesquisa. Além de vários fatores envolvidos, tais como: as questões pedagógicas, a realidade social, a visão das famílias e da escola sobre a deficiência intelectual e a interação dos estudantes com DI com seus pares na construção de conhecimentos e realização das atividades propostas.

As oficinas teórica e prática foram planejadas para a elaboração e posterior utilização dos recursos pedagógicos de baixo custo, buscando ampliar a participação dos alunos nas aulas em sala comum e auxiliá-los no processo de alfabetização. Não houve a intenção de apresentar algo inédito no universo escolar para que os objetivos fossem alcançados, mas trazer para a realidade da instituição e dos profissionais participantes da pesquisa reflexões imprescindíveis à construção de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de todos, abandonando a ideia de padronização do ensino. Nesse sentido, reforça-se a relevância de pesquisas que lancem novos olhares sobre a alfabetização de alunos com DI, para que se possa, de fato, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática.

2.1 Caminhos da pesquisa

“Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momento de um mesmo processo” (FREIRE, 1970. p.58).

O uso de recursos didáticos de baixo custo, no cotidiano escolar, não consiste em uma ferramenta inovadora, mas sim em uma ferramenta que geralmente permanece esquecida diante das dificuldades diárias encontradas pelos regentes. Os quatro professores participantes desta pesquisa indicaram a falta de tempo para elaborar os recursos e de material básico disponível, como um dos entraves para a utilização desses.

O desenvolvimento e a aprendizagem humana fundam-se no meio em que se está inserido. Desse modo, as possibilidades que o professor pode oferecer constituem o diferencial qualitativo no desenvolvimento do aluno.

A fim de que os objetivos traçados neste estudo pudessem ser alcançados, a pesquisa colaborativa se deu na base metodológica escolhida, seguindo os pressupostos da modalidade qualitativa de pesquisa.

As pesquisas no campo aplicadas dos estudos da aprendizagem de alunos com DI têm, dentre seus muitos pressupostos epistemológicos, o objetivo de atrelar as teorias sobre os processos de aprendizagem às práticas de ensino. Deste modo, grande parte delas se inserem na modalidade qualitativa da pesquisa, pelo viés do interpretacionismo (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995, 1997, 2000, 2005). A pesquisa qualitativa possui diversas ramificações, e cada uma delas apresenta um objetivo próprio, dentre elas a etnografia, a pesquisa-ação, o estudo de caso e a pesquisa colaborativa. A escolha por esta modalidade esteia-se no entendimento de que a pesquisa qualitativa, conforme André (2005, p.47), “valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social”.

A definição pela abordagem de pesquisa colaborativa explica-se pela interação entre o pesquisador e o docente, definição essa que se tornou fundamental para o que se pretendia desenvolver neste estudo; recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com dificuldades intelectuais, através de debates, construção de conhecimentos, troca de experiências e ajuda mútua.

Nesse sentido, esse trabalho apoia-se no conceito de pesquisa colaborativa, a partir de alguns estudos sobre o tema (LUDKE; ANDRÉ, 1986; ANDRÉ, 1995,1997,2000; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; IBIAPINA, 2008; CABRAL, 2012; HORIKAWA, 2008; BORTONI-RICARDO, 2011). A pesquisa colaborativa promove a contínua reflexão dos profissionais envolvidos, transformando suas práticas e favorecendo a emancipação profissional.

Para a realização desse estudo realizou-se a metodização de alguns processos (MAGALHÃES & FIDALGO, 2010):

- 1) *Afetar os professores colaboradores* – Para que a pesquisa não acontecesse somente no sentido da cooperação, como exemplifica Florio; Walsh (1981): “As pessoas trabalham juntas, mas não necessariamente negociam pontos de vista para alcançar consenso”. A pesquisadora antes de solicitar a autorização da pesquisa à CEE/SME (Coordenadoria de Educação Especial as Secretaria de Educação de Duque de Caxias) e ao CPFCPF (Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire) consultou os professores, direção e orientação da U.E (Unidade Escolar) para verificar se havia interesse na temática da pesquisa, se o que se pretendia construir acrescentaria algo às suas práticas pedagógicas e se uma oficina para a construção de recursos pedagógicos de baixo custo seria útil para os professores e para a ampliação da participação dos alunos com DI nas aulas. A resposta a essas indagações caminharam positivamente, pois todos demonstraram interesse.
- 2) *Identificar as necessidades de formação* - A necessidade de se ter um modelo crítico nos programas de ensino-aprendizagem e formação de professores para que a colaboração se torne crítica, participativa e não somente etnográfica (KEMMIS, 1987; GITLIN et al., 1988). O escopo da pesquisa não é a formação de professores, e sim as oficinas realizadas com os docentes para a construção de recursos didáticos de baixo custo. Identificou-se, portanto, pela pesquisadora, nas entrevistas realizadas, questionários com perguntas abertas e fechadas e, nas observações de campo, refere-se aos conceitos que os professores já possuíam sobre a temática, seus anseios e o que precisava ser ampliado para que as oficinas pudessem ser realizadas com embasamento, discussões e troca de experiências.
- 3) *Analisar e descrever as metodologias aplicadas* - É necessário que a pesquisa tenha contexto de produção, conteúdo temático, tipos de discurso, sequências de protótipos, elementos de expressão e textualização (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p.12). A partir dessa análise, fez-se viável perceber aspectos importantes do microcosmo, discutir valores, conceitos e ideias para que o trabalho pudesse agregar conhecimentos para a pesquisadora e aos participantes. Também se observou aspectos do histórico de participação dos alunos. Obteve-se diversos registros como gravações em áudio, imagens, atividades escritas dos alunos, as anotações da pesquisadora e dos docentes.
- 4) *Refletir e desenvolver em conjunto outras metodologias* – Na produção de objetos com reflexão crítica, criatividade e significado (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p.13). Os momentos de reflexão desta pesquisa ocorreram em cada encontro com os docentes durante as observações em sala de aula e durante as oficinas teórica e prática. Através

da base metodológica selecionada, observou-se os sujeitos em seus cotidianos escolares e construções juntamente com os professores os recursos didáticos, que pudessem ampliar a participação dos alunos com DI nas atividades em sala de aula e que respondessem a questão geradora da pesquisa: “se, e de que maneira uma oficina desenvolvida em colaboração com os professores, a partir da observação dos estudantes em sala de aula poderia contribuir para a construção de recursos didáticos para a alfabetização de crianças com DI e se esses recursos podem ampliar a participação desses sujeitos em sala de aula?”.

A abordagem da pesquisa colaborativa vem apontando resultados consideráveis no que se refere aos estudos relacionados ao ensino-aprendizagem. Para sublimar a entrada do pesquisador no espaço escolar, a pesquisa colaborativa objetiva a convergência entre a universidade e a escola com a finalidade de propiciar conhecimentos, autoavaliação e construção de novas práticas de ensino, por meio da ação e da reflexão (BORTONI-RICARDO, 2011), conduzindo à produção de metodologias próprias embasadas em escopo teórico-prático. Por se tratar de um trabalho coparticipativo de interação entre o pesquisador e os participantes, não cabe somente a postura de observação do pesquisador, apontando o que está e o que não está adequado.

Nessa proposta de pesquisa, discute-se, junto aos professores participantes, o contexto existente, a realidade do trabalho, as dificuldades encontradas e a construção de contribuições teórico-práticas para que possam dar novo sentido ao seu trabalho e um novo olhar sobre a aprendizagem dos alunos com DI. A seguir serão apresentados os procedimentos de pesquisa: entrevistas, observações participantes e anotações do diário de campo da pesquisadora.

2.2 Local de coleta de dados

A instituição escolhida para a realização da pesquisa é uma escola municipal, localizada no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense. A cidade, segundo o IBGE (censo 2010), possui 855.048 pessoas e a população estimada em 2019 é 919.596 pessoas, com densidade demográfica de 1.828,51 hab/km² e IDH 0,711. Os números da educação no município até o ensino médio estão representados no quadro 6.

Quadro 6- Números da educação em Caxias

Total de alunos matriculados		Total de alunos matriculados na educação especial em classes comuns	
educação infantil	25.460	educação infantil	336
Creche	6.262	creche	87
pré-escola	19.198	pré-escola	249
ensino fundamental	114.523	ensino fundamental	2.615
anos iniciais	64.437	anos iniciais	1.740
anos finais	50.086	anos finais	875
educação de jovens e adultos	17.928	educação de jovens e adultos	326
ensino fundamental	9.575	ensino fundamental	270
ensino médio	8.353	ensino médio	56
ensino médio	33.145	ensino médio	335

Fonte: Censo Escolar /2019 – INEP

A escola iniciou suas atividades em 1996 e encerrou suas atividades em dezembro de 2019. Estava situada em Campos Elíseos, 2º Distrito. Antes de ser um espaço escolar o prédio era sede do posto de saúde do bairro que foi transferido para a Avenida Actura que também fica em Campos Elíseos.

A Unidade Escolar desde o seu surgimento atende alunos da educação infantil ao 5º ano de escolaridade. Possui quatro salas de aula, sala de leitura, refeitório, cozinha, três banheiros (funcionários e os de alunos masculino e feminino) e secretaria. Em 2019 possuía 177 alunos distribuídos em 7 turmas como mostra o quadro 7. A escola faz parte do projeto “Mais Alfabetização” do Governo Federal. Este programa foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2018, como uma estratégia para apoiar as escolas públicas no processo de alfabetização de alunos matriculados regularmente no 1º ano e no 2º ano de escolaridade do ensino fundamental (BRASIL, 2018). Portanto, os alunos participantes desta pesquisa não se beneficiavam do programa, que oferecia atividades em oficinas de leitura, escrita e matemática.

Foram envolvidos no estudo: professores, alunos, direção e orientação pedagógica e educacional.

Quadro 7 - Quantitativo e distribuição de turmas e alunos da UE

1º turno – 7h30min às 11h30min			
Ano de escolaridade	Quantitativo de turmas	Quantitativo de alunos	Quantitativo de alunos com DI ou em estudo de hipótese diagnóstica
1º	1	19	-
3º	1	22	2
4º	1	32	1
5º	1	33	-
2º turno – 13h às 17h			
1º	1	20	1
3º	1	18	1
4º	1	33	2

Fonte: Censo Escolar 2019/ Secretaria da UE.

No bairro e no entorno não há muitas atividades de lazer, apesar de ter uma praça pública na comunidade e um programa desenvolvido pela REDUC (Refinaria de Duque de Caxias), que valoriza atividades esportivas e culturais. Entretanto, o programa está com vagas cada vez mais limitadas às crianças e jovens da localidade.

Recursos humanos da UE (servidores e funcionários)

Equipe Diretiva:

- ❖ 1(uma) Diretora
- ❖ 1 (uma) Orientadora Pedagógica
- ❖ 1 (um) Orientador Educacional
- ❖ 1 (uma) Dirigente de Turno
- ❖ 1 (uma) secretária escolar

Equipe Docente:

- ❖ 1 (um) Dinamizador de Leituras Literárias

1º turno – 4 (quatro) professores

2º turno – 3 (três) professores

Equipe de Apoio:

- ❖ 2 (duas) merendeiras;
- ❖ 2 (duas) serventes;
- ❖ 1 (um) porteiro;
- ❖ 1 (uma) atendente de alunos;

Os educandos atendidos são provenientes de uma comunidade que necessita de inúmeros serviços, tais como: ruas asfaltadas, água e esgoto tratados. As moradias são precárias, sendo poucas de alvenaria.

As famílias se apresentam de forma diversificada, indicando apenas um elemento responsável pela (s) criança (s) ou a tradicional família nuclear com pai, mãe e filhos, que é em número bem menor.⁷

A renda familiar é muito baixa, devido principalmente a pouca ou quase nenhuma escolaridade dos responsáveis pelas famílias, que são, em geral, bem numerosas e com histórico de algum tipo de violência (física, psicológica, social). Muitas dessas famílias são beneficiárias do Programa Bolsa-Família. As atividades exercidas pelos moradores da comunidade são típicas de trabalhadores autônomos ou diaristas. Alguns atuam como mão de obra qualificada (soldador, eletricista, cozinheiro, entre outros) que acabam sendo aproveitados pela Reduc (Refinaria de Duque de Caxias – Petrobrás).⁸

2.3 Procedimentos e instrumentos de coleta e produção de dados

O estudo teve início com um momento exploratório, no ano de 2019, quando foram realizadas observações informais do espaço escolar e um primeiro encontro com os profissionais da escola, que foi importante para conhecer as pessoas e saber se a proposta de pesquisa interessava ao grupo. Neste momento a pesquisadora explicou as etapas da pesquisa:

➤ Etapas iniciais - apresentação da pesquisa e coleta de dados:

- 1) Aguardaríamos a análise para autorização da pesquisa solicitada à CEE (Coordenadoria de Educação Especial) e CPFCPF (Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire), caso houvesse interesse da equipe escolar;
- 2) Entrevista (APÊNDICE A) inicial com os professores que desejassem participar com o objetivo de conhecer melhor sua prática pedagógica, as barreiras no trabalho pedagógico com os alunos com DI, sua carreira no magistério, registrar os dados pessoais e assinatura do TCLE;
- 3) Observação do participante para conhecer o cotidiano escolar, prioritariamente, o espaço da sala de aula para analisar e descrever a condição do aluno com DI no seu processo de aquisição da leitura e da escrita;
- 4) Entrevista (Anexo 7) com os responsáveis para explicar a temática da pesquisa, as etapas, solicitar autorização da participação dos estudantes, conhecer suas impressões sobre o processo de

⁷ Informação disponível no PPP (Projeto Político Pedagógico) da UE.

⁸ Informação disponível no PPP (Projeto Político Pedagógico) da UE.

alfabetização dos alunos, suas histórias de vida, colher informações que assessorariam na confecção dos recursos e colher assinatura do TCLE. Explicou-se aos responsáveis que não haveria gasto financeiro, mudanças nos horários de aula e divulgação de imagens.

- Etapas intermediárias - análise dos dados coletados e desenvolvimento da pesquisa:
 - 5) Análise dos questionários e anotações no diário de campo realizadas pela pesquisadora com o objetivo de orientar a construção das oficinas e na confecção dos recursos pedagógicos adequados às necessidades de cada estudante com DI; Realização da oficina teórica para que fossem introduzidos e discutidos temas pertinentes ao estudo;
 - 6) Realização da oficina prática para a confecção dos recursos didáticos de baixo custo. Esclareceu-se que os participantes não teriam nenhum tipo de gasto financeiro e nem alteração no seu horário de trabalho, pois as observações dos participantes aconteceriam dentro do horário de aula e as oficinas realizadas nos dois turnos em que a escola funciona (7h30min as 11h30min / 13h as 17h).
- Etapas finais – Utilização dos recursos, avaliação e apresentação dos resultados:
 - 7) Utilização dos recursos na sala de aula; 8) Avaliação dos professores quanto aos recursos; 9) Apresentação dos resultados obtidos a comunidade escolar.

Em outubro de 2018 o projeto de pesquisa foi apresentado ao CPFPPF/SME-DC que autorizou a realização do estudo em maio de 2019 (Anexo 2). No mês de junho do mesmo ano, o projeto foi encaminhado para a Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através da Plataforma Brasil e aprovado pelo Parecer 3.495.121 (Anexo 1).

Para conhecer melhor a vida escolar dos alunos participantes da pesquisa, além das fichas de matrícula foram analisados 128 relatórios de: avaliação descritiva bimestral, de encaminhamentos para a área da saúde e para CEE/SME. Disponibilizados pela secretaria da unidade escolar com a supervisão da orientadora pedagógica e do orientador educacional. Desta forma, foi possível destacar o fracasso escolar na trajetória educacional dos estudantes participantes já descritas para compor a identificação e caracterização.

2.3.1 Entrevista semiestruturada

Dado a pesquisa colaborativa como método para a realização do estudo, compreende-se relevante o uso da entrevista semiestruturada como instrumento, visto que de acordo com o caráter metodológico selecionado, o problema nasce num contexto preciso. Para Manzini:

A entrevista tem sido um procedimento de coleta de informações bastante utilizado na pesquisa em educação, sua característica como instrumento que visa o conhecimento em profundidade do contexto, a partir das vozes dos atores que compõem o cenário educacional (MANZINI, 2014, p.127).

A entrevista semiestruturada se caracteriza como importante procedimento, adicionada a outros que também foram utilizados no decorrer da investigação, como a observação participante, registro de imagens e em diário de campo.

No decorrer da pesquisa, o modelo de organização da entrevista semiestruturada contribuiu para coleta de dados, pois, estabeleceu-se plausível buscar informações que não estão registradas ou disponíveis, a não ser na memória ou no pensamento das pessoas (TOLOI e MANZINI, 2013). No contexto do presente estudo, ajudou a compreender, portanto, como constitui o desenvolvimento do trabalho e as barreiras encontradas pelos professores.

Fazem parte das entrevistas semiestruturadas perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado é capaz de proferir sobre o tema em questão sem que se prenda ao quesito formulado. Nesse sentido, utilizou-se questões que auxiliaram captar dos participantes suas ideias, crenças, opiniões, sentimentos, maneiras de atuar, condutas e projeções para o futuro e outros (MINAYO, 2013).

A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com os professores, no período de 28/05/2019 a 31/05/2019, e com os responsáveis legais pelos alunos, no período de 11/06/2019 a 13/06/2019 (os roteiros encontram-se no Apêndice A e Anexo 7 respectivamente) e após receberem informações sobre os procedimentos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos 3 e 4). Ao término das oficinas, realizou-se avaliações com os professores e, novamente, ao término desta (os roteiros estão nos Apêndices B e C). Todas as entrevistas foram gravadas.

No contexto desta pesquisa, as entrevistas realizadas permitiram obter dados pessoais e informações dos responsáveis e dos professores. Em relação aos professores, coletou-se dados referentes ao conceito de DI, à participação e à aprendizagem dos estudantes com este tipo de deficiência, quando são propostas atividades com materiais didáticos específicos e a investigação dos aspectos teórico-metodológicos de sua prática profissional. Em relação aos responsáveis e as questões relativas ao nascimento, desenvolvimento e o olhar da família sobre a vida escolar dos estudantes, foram levantadas questões que auxiliaram o alcance dos objetivos propostos.

As avaliações realizadas após o término de cada oficina e da pesquisa tencionaram apurar as impressões que os professores participantes tiveram sobre o trabalho desenvolvido. Os alunos não foram entrevistados; entretanto, observados em sala de aula; momentos registrados através de filmagens, fotos ou anotações em diário de campo, com o objetivo de analisar seu engajamento com as atividades propostas, mas especificamente com os recursos didáticos utilizados.

2.3.2 Notas em diário de campo

Apesar da simplicidade que pode ser remetida ao instrumento do diário de campo, os detalhes registrados são de suma importância para a contribuição de conteúdo para o pesquisador, permitindo este explorar e buscar compreender os comportamentos e o contexto, colaborando, assim, para a modalidade qualitativa deste estudo. Para Minayo:

O principal instrumento de trabalho de observação é o diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material de entrevistas (MINAYO, 2013, p.71).

Deste modo, a partir das observações participantes na escola, foram realizadas notas no diário de campo durante a permanência da pesquisadora na UE. Após o término de cada momento de observação, tais notas puderam ser complementadas com melhor descrição pela pesquisadora, como forma de organizar e ponderar ou assinalar informações relevantes para uma próxima observação que abordava a interação dos estudantes com as atividades propostas em sala de aula, com os colegas e professores nas atividades de leitura e escrita.

Os registros dos diários de campo, como os diálogos, as atividades em sala de aula, as práticas pedagógicas e toda rotina escolar foram preparados enquanto a pesquisadora observava as aulas ou participava destas, com alguma proposta para os professores ou auxílio aos alunos na realização das tarefas. Em alguns momentos, as anotações eram registradas logo após o término das aulas.

A sugestão para que os professores também fizessem anotações em seus diários de campo se concluiu. Iniciaram suas anotações, mas alegaram falta de tempo para realizá-las até o final da pesquisa.

2.3.3 Observação participante

A pesquisadora realizou observação participante que pode ser definida como: “como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO 2013, p. 70).

Nesse sentido, destaca-se sua importância, uma vez que possibilita a entrada do pesquisador no espaço cultural dos sujeitos; a escola, com a finalidade de coletar dados e compreender o contexto.

Os momentos de observação participante da presente pesquisa ocorreram nos meses de julho a dezembro de 2019. Organizou-se durante a rotina escolar, com frequência de uma a duas vezes por semana e duração de duas horas em cada turma que os alunos participantes estavam incluídos, totalizando 25 dias e 92 horas de observações participantes.

No período de julho a setembro, as observações tiveram como objetivos conhecer o cotidiano escolar, sobretudo, o espaço da sala de aula, descrever a condição dos alunos com DI no seu processo de aquisição da leitura e da escrita, identificar quais teorias-metodológicas poderiam contribuir para a construção das oficinas e, conseqüentemente, com processo de ensino-aprendizagem.

No período de outubro a dezembro, as observações objetivaram coletar as impressões, sobre o uso dos materiais didáticos de baixo custo confeccionados nas oficinas que ocorreram nos dias 29/08/2019 (oficina teórica) e 17/10/2019 (oficina prática).

2.4 Identificação e caracterização dos professores participantes

Participaram deste estudo quatro professores de sala comum da cidade de Duque de Caxias e cinco alunos com deficiência intelectual ou hipótese de diagnóstico em estudo, matriculados nos 3º e 4º anos de escolaridade e que ainda não estão alfabetizados. Os alunos foram indicados pelos professores.

Os professores foram identificados por nomes de árvores, para garantir o sigilo de suas identidades, como representado no quadro 8. *“É como árvore plantada à beira de águas correntes: Dá fruto no tempo certo e suas folhas não murcham. Tudo o que ele faz prospera!” Salmos 1:3.*

Quadro 8 - Identificação dos professores participantes da pesquisa

PROFESSORES	
Ipê	Professora da turma do 3º ano – Manhã – T: 31*
Chichá	Professora da turma do 3º ano – Tarde – T: 32*
Cedro	Professora da turma do 4º ano – Manhã – T: 41*
Aroeira	Professor da turma do 4º ano – Tarde – T: 42*

* Turmas com identificação fictícia

Fonte: A autora, 2019.

Os dados a seguir foram coletados nas entrevistas realizadas com os professores participantes:

- ✓ **Ipê**, 55 anos de idade, sexo feminino, atuava na Rede Pública de Ensino de Duque de Caxias desde 1994 e na unidade escolar desde 1996, ano em que a escola inaugurou. Antes de assumir o cargo de Professor II na rede municipal, trabalhava como bancária. Aguardava a conclusão de seu processo de aposentadoria e a publicação. Também trabalhava em outra rede de ensino municipal.
- ✓ **Chichá**, 28 anos de idade, sexo feminino, entrou na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias em 2019. Oriunda de uma escola particular, religiosa e bem conceituada na mesma cidade. Enfrentava dificuldades diárias para chegar à escola e se queixava muito, pois morava muito distante do local de trabalho. Não atuava em outra rede de ensino.
- ✓ **Cedro**, 34 anos de idade, sexo feminino, atuava na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias e na UE desde o ano de 2016. Atuava em outra rede de ensino municipal e foi aprovada em duas seleções de mestrado com linha de pesquisa voltada para a educação infantil, que era a sua preferência enquanto professora regente de turma.
- ✓ **Aroeira**, 40 anos, sexo masculino, atua na Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias desde 2002 e na UE a partir do ano de 2019. Não atuava em outra rede de ensino, pois possuía duas matrículas na rede municipal de Duque de Caxias, a matrícula mais antiga do ano de 2002 e mais recente do ano de 2016.

❖ **Formação docente**

Estas são informações sobre a formação dos docentes participantes e se configura como um ponto fulcral para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva. Para que haja uma proposta educacional, tipicamente escolar, estimulando a aprendizagem e a participação dos alunos com dificuldades intelectuais, torna-se fundamental que os docentes acarretem uma capacitação adequada (FERREIRA, 2004).

Dos quatro regentes, três possuem graduação no curso de pedagogia. Um dos participantes estava concluindo este curso e encontrava-se no 6º período. Em relação à formação na área da educação inclusiva, uma professora possuía especialização; todos participaram de cursos de capacitação em serviço para alunos público-alvo da educação especial com DI e com Autismo.

Apenas o professor Aroeira relatou que participou de um curso que tratava da parte teórica e prática, as demais relataram que os referidos cursos trataram somente da parte teórica.

De acordo com a professora Ipê, *“Nos cursos falam muito sobre a defasagem que esses alunos apresentam e de que é preciso adaptar as atividades para eles, mas não mostram como”* (sic). A professora Chichá também mencionou as adequações pedagógicas afirmando, *“Acho que nem as pessoas que propõem estas práticas sabem como fazer”* (sic).

Estes dados reafirmaram a necessidade de unir a teoria à prática, como ideia proposta anteriormente citada, pelas oficinas sugerida aos professores pela pesquisadora, trazendo exemplos e informações inerentes ao trabalho pedagógico e à aprendizagem do aluno com DI.

Desse modo, é preciso pensar em uma formação docente que auxilie os regentes a não excluir os alunos em sala de aula e da escola com o avançar do ensino básico (FERREIRA, 2004).

❖ **Tempo de docência no magistério**

Os dados coletados apontam que os docentes participantes são profissionais com experiência. Apenas a professora Chichá ainda não completou 10 anos na carreira, contando 4 anos de exercício da profissão. Os professores Ipê, Aroeira e Cedro, passaram de 10 anos na função, correspondendo a 25, 17 e 11 anos de docência, respectivamente. Durante o período informado, os quatro docentes não estiveram em outras funções nas escolas em que trabalharam, ou seja, desde o início de suas carreiras estiveram em regência de turma.

❖ **Aprendizagem dos alunos com DI**

Estes são relatos sobre como os docentes sujeitos desta pesquisa, observavam a aprendizagem dos estudantes com DI. Todos afirmaram que, em muitos casos, nas turmas em que lecionaram, havia alunos com este tipo de deficiência e com Autismo. Os quatro professores acreditavam que esses educandos apresentavam atrasos na aprendizagem.

A professora Chichá entendia que todos os estudantes com dificuldades intelectuais não conseguem aprender, que necessitam estar matriculados em Classes Especiais e que a Educação Inclusiva os auxilia somente no desenvolvimento da socialização. Os outros professores envolvidos no estudo acreditam que com apoio de materiais, seja possível estimular a aprendizagem das crianças com necessidades específicas devido às modicidades no funcionamento intelectual.

Estas informações trouxeram a necessidade de buscar referencial teórico para desmistificar algumas “verdades absolutas” sobre a aprendizagem das crianças do estudo e apresentar propostas para a escolarização e participação dos estudantes em sala de aula.

Cruz (2013) aponta que a crença de que todos os educandos com DI não aprendem a ler e a escrever se dá em função do diagnóstico de deficiência. Esclarece também que para aproximar os alunos com dificuldades intelectuais da escrita é preciso despertar seus interesses e favorecer sua leitura de mundo, através de diferentes caminhos.

❖ **Dinâmica pedagógica com os alunos com DI**

As respostas a este questionamento foram o ponto de partida para muitas reflexões durante as oficinas e nas observações participantes. Todos os regentes envolvidos encontravam dificuldades para trabalhar com as crianças com DI e todos acreditavam que o uso de letras móveis (material presente em grande quantidade na UE) era produtivo. O professor Aroeira esclareceu: “*auxilia no reconhecimento de letras e formação de palavras*” (sic), por isso utilizavam este material.

Todos os docentes mencionaram que a orientação pedagógica sugeriu que os professores trabalhassem com atividades diversificadas, as quais estivessem de acordo com o nível de escrita dos alunos com dificuldades intelectuais.

A professora Chichá relatou que em alguns momentos, o aluno Lucas sentava-se ao seu lado e realizava as mesmas atividades do restante do grupo. Para que respondesse as questões, a professora ditava as letras que formavam a resposta ou apontava nas letras móveis disponibilizadas em cima da mesa na ordem do alfabeto.

Diante desses relatos ocorreu a necessidade de tratarmos das adequações pedagógicas, utilizando os estudos de Braun e Marin (2014) sobre diferenciação no ensino e de Roldão (2003) sobre diferenciação curricular, pois são conceitos semelhantes e necessários para que seja possível eliminar barreiras e atender as especificidades dos alunos. Além de tratar dos conceitos, apresentaram-se exemplos de como poderiam ser realizados, durante as observações participantes e nas oficinas.

❖ **Conceito de DI**

Foi possível constatar que as ideias se confundem sobre o conceito de deficiência intelectual, pois três dos regentes entrevistados acreditam que o indivíduo com transtornos de aprendizagem, como: dislexia, disortografia e discalculia são pessoas com essa deficiência.

Apenas a professora Chichá mencionou que as pessoas com DI possuem comportamentos atípicos, referindo-se ao seu aluno participante da pesquisa. *“As crianças que têm deficiência mental também têm comportamentos atípicos e muitas vezes violento. Esse meu aluno quando está atacado...hum...sai de baixo”* (sic).

Os demais professores citaram apenas o aspecto intelectual para definir o que é a deficiência, utilizando em suas falas as seguintes sentenças: *“atraso no desenvolvimento”*; *“não retém informações”*; *“não possuem concentração”*.

A professora Ipê acredita que: *“A criança pode até ter um retardo, mas a maneira como ela é criada pela família faz toda a diferença para que possa aprender e ter autonomia, mesmo tendo atraso”* (sic).

Para isso, tornou-se necessário construir o conceito de DI juntamente com os regentes, durante a oficina teórica, buscando apoio na definição da AAIDD (2019) e nos estudos de Gomes; Poulin e Figueiredo (2010) que afirmam que os alunos com dificuldades no funcionamento intelectual, mesmo os que necessitam de apoio mais intenso, precisam ter a inteligência *estimulada e educada*, pois são capazes de se beneficiar das intervenções educativas que estejam voltadas a propiciar e estimular o desenvolvimento de suas estruturas intelectuais.

❖ **Fatores que podem influenciar a aprendizagem dos alunos com DI**

Os quatro regentes citaram o mediador escolar como um fator positivo. Para estes, a mediação não é realizada pelo professor, mas por um outro profissional, que na rede de ensino de Duque de Caxias, realiza-se pelo agente de apoio à inclusão (profissional contratado ou concursado, com exigência de nível médio); entretanto, em 2019, a escola não foi contemplada para ter este serviço, devido à falta do profissional, segundo informou a orientadora pedagógica da unidade escolar.

A professora Chichá acredita que: *“tendo o mediador em sala de aula fica mais fácil para o professor, pois o mediador poderá dar atenção exclusiva ao aluno e confeccionar os materiais pedagógicos adequados”* (sic).

Outros fatores presentes nas respostas: a medicalização, acompanhamento na área da saúde e o apoio familiar. Os quatro regentes não citaram nenhum fator positivo ou negativo relacionado ao papel do professor, o que deixou transparecer que ainda não sentiam que são parte importante do processo educacional desses estudantes. Sabe-se que são necessárias políticas públicas e investimento em formação profissional e que o professor não representa o único responsável ou o único fator que propicia o processo de escolarização dos alunos com

deficiência intelectual, todavia, o profissional é peça chave para que aconteça mudanças nas dinâmicas pedagógicas e curriculares (PLETSCH, 2014).

❖ **Apoios necessários ao ensino de alunos com DI**

Todos os professores entrevistados indicaram que necessitavam de tempo para planejamento e seleção de recursos pedagógicos específicos para os alunos com DI; possuíam dificuldades para fazer esta escolha. A professora Chichá não reconhecia que este poderia ser um apoio necessário para o desenvolvimento desses estudantes. Acreditava que os materiais corretos e que deveriam ser comprados, são: jogos, bolas e brinquedos. Não acreditava nos recursos pedagógicos para confecção propostos neste estudo.

Os professores Cedro, Ipê e Aroeira citaram a falta de recursos financeiros para a compra de materiais básicos para confecção dos recursos didáticos, como por exemplo, cola, tesoura, papéis diversificados em cores e tipos, durex, emborrachado etc. Acreditavam, entretanto, que a produção dos recursos seriam apoios relevantes.

Os docentes mencionaram que seria importante mais formações como a proposta pela pesquisadora, dentro do horário de trabalho. Compreende-se inegável que este é um apoio de necessidade considerável e que ainda há muito a se realizar em relação à formação de novos professores. Em relação aos docentes que já atuam na educação básica, é preciso ofertar “diretrizes claras sobre como elaborar propostas individualizadas de ensino” (PLETSCH, 2014, p. 16).

❖ **Conhecimento necessário sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com DI**

Os quatro professores participantes informaram que ainda tinham muitas dúvidas na realização do trabalho com esses estudantes.

A professora Cedro relatou que se sentia insegura “*tenho medo de lançar desafios que desestimulem a minha aluna*” (sic).

Os conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com modicidade no funcionamento intelectual apontados pelos quatro docentes como necessários, embora tenham respondido às questões separadamente, foram: 1) A maneira como os alunos com DI aprendem; 2) Os tipos de atividades que devem ser propostas; 3) A inclusão nas atividades propostas para a turma; 4) Adaptação de atividades e de materiais.

A professora Ipê justificou sua resposta “*Quando vamos aos cursos oferecidos esses são os pontos que aparecem nas ementas, mas infelizmente são tratados superficialmente*” (sic).

Para Pletsch (2014) oferecer aos docentes conhecimentos substanciais sobre o desenvolvimento humano, considerando as subjetividades de todos os envolvidos (professor e aluno, aluno e aluno) é fundamental.

Destaca-se, ainda, a perseverança e a disponibilidade dos professores para participarem da pesquisa, mesmo após alguns transtornos ocorridos ao longo da pesquisa. A SME nomeou uma nova direção para a escola no mês de maio e, no mês de novembro, houve uma reunião na Unidade Escolar com membros da SME, professores e direção para comunicar o fechamento do espaço para obras e a transferência dos docentes para outras unidades escolares, sem previsão de retorno. Estes fatos trouxeram grande descontentamento à comunidade escolar.

2.5 Identificação e caracterização dos alunos participantes da pesquisa

Os cinco alunos foram observados em sala de aula e identificados com os nomes que escolheram no dia da divulgação da pesquisa para as turmas, que ocorreu em um só dia, em visita da pesquisadora a cada turma, em seu turno de aula. A apresentação ocorreu depois do momento da sala de leitura e após as atividades planejadas pela professora para aquele dia. A história contada pela regente naquela semana foi “Guilherme Augusto Araújo Fernandes” – Escrito por Mem Fox – Ilustrado por: Julie Vivas – Editora Brinque-Book (ANEXO 6).

Os alunos participaram de uma Roda de Conversa e, ao final desta atividade, tinham que se identificar com um outro nome, mas não qualquer nome, e sim, com um com o qual eles gostariam de ser lembrados por todos que estavam ali. Subsequentemente, um por vez dizia o nome e explicava sua escolha. A maioria dos alunos das diferentes turmas escolheu um personagem de histórias que conheciam ou algum super-herói. A pesquisadora aproveitou essa atividade para utilizar os nomes na pesquisa, como descreve o Quadro 9.

Quadro 9 - Identificação dos alunos participantes da pesquisa

ALUNOS		IDADE
Princesa	Aluna da turma do 3º ano – Manhã – T: 31	12
Lucas	Aluno da turma do 3º ano – Tarde – T: 32	10

Bela	Aluna da turma do 4º ano – Manhã – T: 41	14
Joãozinho	Aluno da turma do 4º ano – Tarde – T: 42	12
João Esperto	Aluno da turma do 4º ano – Tarde – T: 42	12

Fonte: A autora, 2019.

As escolhas dos alunos participantes da pesquisa foram baseadas em personagens de histórias que estavam em seus imaginários ou que foram contadas recentemente nos momentos de sala de leitura como mostram as figuras 1 e 2.

Figura 1 - Atividade de sala de leitura que originou os pseudônimos dos alunos participantes da pesquisa: Bela e Joãozinho

<p style="text-align: center;">Bela</p> <p><i>Professora de sala de leitura: - Sua vez. Qual o nome e por quê?</i></p> <p><i>Aluna: Não quero ser nada, não. Não quero falar nada, não.</i></p> <p><i>Professora de sala de leitura: - Mas, por quê? Você não quer ser lembrada por nós? Eu te ajudo.</i></p> <p><i>Aluna: Eles só me chamam de gorda e feia. Eu não quero ser lembrada assim.</i></p> <p><i>Professora de sala de leitura: - Então, diga como você quer ser lembrada e todos lembrarão de você como você deseja. Não é pessoal?</i></p> <p><i>Turma: Sim, tia. Mas ela também xinga a gente.</i></p> <p><i>Professora de sala de leitura: - Então, a partir de agora ninguém xinga ninguém e só vão ser chamados pelos nomes que falaremos aqui de brincadeira. Combinado?</i></p> <p><i>Turma: Sim.</i></p> <p><i>Aluna: Eu quero ser chamada de Bela, porque eu sou bonita que nem a Bela da história - disse a aluna sorrindo.</i></p> <p style="text-align: right;">Diário de campo da pesquisadora, em 23/05/2019.</p>	<p style="text-align: center;">Joãozinho</p> <p><i>Professora de sala de leitura: - Sua vez. Qual o nome e por quê?</i></p> <p><i>Aluno: Eu quero o nome da historinha do menino que aprendeu a ler. Aquela historinha que você contou 'notro' dia.</i></p> <p><i>Professora de sala de leitura: Aquela que ele foi para à escola e foi ... - a professora foi interrompida pela turma.</i></p> <p><i>Turma: Tia, é aquela "O menino que aprendeu a ver".</i></p> <p><i>Professora de sala de leitura: Sim! O nome do menino é João e o chamam de Joãozinho. Você vai querer ser lembrado como João ou Joãozinho?</i></p> <p><i>Aluno: Tia, essa história é "maó" legal. Eu quero Joaãzinho.</i></p> <p><i>Professora da sala de leitura: E por quê?</i></p> <p><i>Aluno: Porque eu quero aprender a ler que nem ele.</i></p> <p style="text-align: right;">Diário de campo da pesquisadora, em 23/05/2019.</p>
---	--

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, em 23/05/2019.

Figura 2 - Atividade de sala de leitura que originou os pseudônimos dos alunos participantes da pesquisa: Lucas, Princesa e João Esperto

<p style="text-align: center;">Lucas</p> <p>Professora de sala de leitura: - Sua vez. Qual o nome e por quê?</p> <p>Aluno: Lucas. (pausa para o aluno pensar o porquê.)</p> <p>Professora de sala de leitura: - Você gosta desse nome?</p> <p>Aluno: - Gosto, mas é daquele livro. Eu não lembro o nome da história.</p> <p>Professora da sala de leitura: - Você consegue contar um pouquinho da história?</p> <p>Aluno: - É daquele menino que inventava coisas e que inventou um amigo. Eu também invento amigo.</p> <p>Turma: Tia, é do Tamanco.</p> <p>Professora de sala de leitura: - Esse?- pegando o livro em uma estante.</p> <p>Aluno: -Sim!</p> <p>Professora da sala de leitura: O nome deste livro é "O menino que espiava pra dentro" e quem escreveu foi Ana Maria Machado.</p> <p style="text-align: right;">Diário de campo da pesquisadora, em 23/05/2019.</p>	<p style="text-align: center;">Princesa</p> <p>Professora de sala de leitura: - Sua vez. Qual o nome e por quê?</p> <p>Aluna: - Princesa. Porque gostaria de ser uma princesa e "morá" "num" castelo, mas sem o príncipe, sem ninguém. Quero "morá" sozinha.</p> <p style="text-align: right;">Diário de campo da pesquisadora, em 23/05/2019.</p>
<p style="text-align: center;">João Esperto</p> <p>Professora de sala de leitura: - Sua vez. Qual o nome e por quê?</p> <p>Aluno: Eu quero o João Esperto daquela história maneira.</p> <p>Professora de sala de leitura: "João Esperto leva o presente certo? É essa?</p> <p>Aluno: Sim, tia. Eu sou esperto que nem ele e eu vou ser esperto até crescer e ganhar muito dinheiro.</p> <p style="text-align: right;">Diário de campo da pesquisadora, em 23/05/2019</p>	

Fonte: Diário de campo da pesquisadora, em 23/05/2019.

Em entrevista com os responsáveis dos estudantes foram obtidas as seguintes informações:

- Princesa – 12 anos, foi matriculada nesta UE no 1º ano de escolaridade, em 2014. Estava cursando o 3º ano de escolaridade pela quarta vez. Na entrevista com a responsável legal, coletou-se as seguintes informações: estava em estudo de hipótese diagnóstica de DI e em acompanhamento psicológico, uma vez por semana, no Posto Médico da localidade; vive com a avó paterna desde que nasceu; sua mãe faleceu em virtude do consumo de drogas e seu pai encontra-se há cinco anos em uma penitenciária; segundo a avó, Princesa é uma menina muito "prendada", pois sabe fazer todos os serviços domésticos, mas não consegue aprender a ler, a escrever e cuidar da higiene pessoal. Informou que a matriculou na escola de circo e no reforço escolar que acontece em outra UE próxima. Disse, ainda, que era melhor do que frequentar o espaço da sala de recursos, pois, o horário oferecido pela professora de AEE, era curto, uma vez por semana, durante 45 minutos. De acordo com a avó, Princesa gosta muito das aulas de teatro, malabares e artes plásticas da escola de circo, porque: "Lá ela diz que é artista. Faz cenas que nem de novela e também faz obras de artes com coisas do lixo, coisas coladas" (sic).

Sua rotina consiste em ir à escola pela manhã, escola de circo ou reforço escolar à tarde, em dias alternados e quando chega em casa realiza suas tarefas domésticas determinadas pela avó. Após a realização das tarefas assiste televisão (novelas) e dorme cedo. A avó relatou que ainda tem esperança de que Princesa vá aprender a ler e a escrever, porque é *“muito esperta”*. Segundo ela, *“Sabe arrumar uma casa muito bem.”*

Fez-se possível perceber, na observação participante em sala de aula, que interagiu pouco com os colegas e realizava atividades diferenciadas do restante da turma, porém fora do contexto do que estava sendo proposto e do conteúdo ensinado. A aluna, frequentemente, solicita à professora que a deixe arrumar os armários e estantes, pois esta é uma das tarefas que realiza em casa e é elogiada, por isso.

- Lucas – 10 anos, matriculado na UE no ano de 2019, no 3º ano de escolaridade. É oriundo da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

Durante a entrevista com a mãe se coletou as seguintes informações: a gravidez foi conturbada e o parto sem intercorrências; vivia com a mãe e o pai; fazia acompanhamento psiquiátrico, psicológico e fonoaudiológico na rede particular de saúde. A mãe relatou que na primeira oportunidade retornará para o local onde morava, na cidade do Rio de Janeiro, pois não está satisfeita com o atendimento realizado. Informou que não está levando o aluno para o AEE, pois o tempo e a frequência dos atendimentos são poucos: uma vez por semana, durante 45 minutos.

Para auxiliar Lucas em seu processo de aprendizagem, pede à professora as atividades realizadas em sala para que possa realizar em casa. Porém, percebeu-se que não é o suficiente para que possa aprender a ler e a escrever. Informou também que sob a orientação da psicóloga e do psiquiatra, a família criou estratégias para que Lucas tenha mais autonomia nas atividades diárias.

O seu laudo o médico relata que *“não consegue ser alfabetizado e apresenta alterações de comportamento.”* Observou-se que o aluno apresentava frequência irregular e interagiu bem com os colegas, era convidado a participar das brincadeiras no momento do recreio.

- Bela – 14 anos, matriculada na UE no ano de 2010 na educação infantil. Através da entrevista com a responsável se coletou as seguintes informações: a aluna estava em acompanhamento psicológico na rede pública; todavia, a mãe disse que iria interromper, pois acredita que a filha não tenha nenhum problema. *“Ela só é tímida e na minha família todo mundo tem problema de aprendizagem e é gordinho” (sic)*. Segundo a mãe, a psicóloga sugeriu uma investigação de Síndrome de Down Mosaico, com a qual não

concorda, pois segundo ela, Bela sabe ir e voltar da escola sozinha e “*olha*” os primos menores sem supervisão de um adulto. A responsável relatou que a estudante não está frequentando o AEE, pois a informaram que o atendimento era facultativo.

Observou-se que a aluna se sentia incomodada com o fato de estar acima do peso. Não entrava no refeitório, comia sozinha na sala de aula e falava apenas com uma colega. O restante dos alunos, em muitos momentos, a hostilizava pela aparência e por não conseguir realizar as atividades propostas. A estudante possui um histórico de retenções por faltas e baixo aproveitamento.

- Joãozinho – 12 anos, matriculado na UE em 2015, no 3º ano de escolaridade. O estudante possui histórico de retenções por baixo aproveitamento, está cursando o 4º ano de escolaridade pela segunda vez.

É irmão gêmeo de João Esperto. A mãe relatou que com 7 anos de idade, Joãozinho caiu da laje enquanto soltava pipa e necessitou ficar hospitalizado em observação.

Foi possível perceber seu interesse em aprender a ler e a escrever; ainda não escreve seu próprio nome. Joãozinho interagia adequadamente com os colegas e era auxiliado na realização das tarefas propostas. No momento do recreio, o aluno brincava e permanecia perto unicamente do irmão

- João Esperto – 12 anos, matriculado na UE em 2015, no 3º ano de escolaridade, promovido para o 4º ano de escolaridade no final de 2017, após ter cursado por três vezes o 3º ano.

Durante a entrevista com a responsável dos dois irmãos coletou-se as seguintes informações: o pai dos estudantes, segundo a mãe “*bebe muito*” e isso a deixou bastante nervosa durante a gravidez; entretanto, o parto ocorreu sem intercorrências; aos dois anos de idade, ainda não andavam, não falavam e passaram a ser assistidos no CCAIC (Creche e centro de atendimento à infância caxiense), pois estavam com desnutrição.

A mãe relatou que se sentia aflita, porque os filhos não sabiam ler e escrever, e, além disso, a escola já havia realizado o encaminhamento para psicólogo, fonoaudiólogo e neurologista, mas que ainda não havia conseguido as vagas para o atendimento. A responsável informou que os estudantes estão frequentando AEE, são atendidos juntos, duas vezes por semana durante 45 minutos.

Foi possível notar que se sente constrangido em dizer que não sabe realizar as tarefas. No presente ano conseguiu escrever seu primeiro nome. O estudante não recebia auxílio dos colegas, somente do professor. Os outros alunos não interagiam com ele, embora ele buscasse essa interação. E, como não conseguia, referia-se aos seus colegas com

palavras de baixo calão e agressividade, como por exemplo: “quando eu crescer vocês vão ver”.

Em relação às respostas fornecidas pelos entrevistados, compreende-se relevante informar que dois dos alunos participantes da pesquisa são irmãos, portanto pertencem ao mesmo núcleo familiar e será contabilizado apenas uma vez quando as questões forem referentes à família, somando quatro respostas. Quando as questões forem subjetivas, serão contabilizadas cinco respostas. Denota-se importante esclarecer que o roteiro de perguntas é uma adaptação de parte do PEI (Planejamento Educacional Individualizado) criado pelo Instituto Helena Antipoff e faz parte da vivência da pesquisadora como professora de AEE da referida instituição.

Para melhor compreensão dos dados, é necessário evidenciar que apenas uma aluna participante da pesquisa possui uma representante legal que não é o seu pai ou sua mãe. Portanto, computou-se os dados da representante legal e não dos genitores.

De acordo com as informações fornecidas pelos responsáveis tornou-se possível constatar que os estudantes participantes, com exceção de uma família, estão inseridos em contextos que não favorecem o desenvolvimento da leitura e da escrita, devido ao baixo nível de escolaridade, às dificuldades encontradas para auxiliar na aprendizagem de crianças com modicidade no funcionamento intelectual e à ideia de que lugar de aprender a ler e a escrever é na escola.

A família é o primeiro meio social conhecido pela criança e tem papel fundamental para estimular a relação entre a pessoa com a condição da deficiência intelectual e o meio, pois, é por meio dessa relação, que o indivíduo se constitui. Ferreira e Cruz (2005) apontam que os estímulos do meio social constituído pela família e pela escola podem provocar modificabilidade cognitiva.

❖ **Nível de escolaridade dos pais ou representante legal**

De acordo com as informações obtidas, foi possível constatar que o nível de escolaridade dos responsáveis é baixo, não chegaram a frequentar o ensino superior e apenas um pai e um mãe de núcleos diferentes possuem o ensino médio. Os demais estudaram apenas no ensino fundamental. Durante a entrevista colocaram que os motivos para não prosseguirem nos estudos estavam ligados à necessidade de se inserirem no mercado de trabalho. Nenhum entrevistado demonstrou interesse em retomar a vida escolar.

A mãe dos alunos Joãozinho e João Esperto declarou que “eu prefiro cuidar dos meus filhos. Não gosto de *deixar eles* soltos, não” (sic). A genitora de Lucas optou em “investir o tempo e os recursos para os filhos” (sic).

Os estudos de Pletsch (2014) realizados na região da Baixada Fluminense, onde a escola escolhida para o campo da pesquisa está inserida, revelam que o nível de escolarização nesta área é baixo, além das dificuldades socioeconômicas enfrentadas pela população local.

❖ **Profissões dos pais ou representante legal**

Das quatro famílias ouvidas, uma é beneficiária do programa Bolsa-Família e não possui nenhum membro que seja trabalhador formal ou que possua outro tipo de renda; não possuem formação profissional específica.

A representante legal da aluna Princesa disse:

É muito difícil para as minhas filhas trabalharem, porque todas têm filho e não posso cuidar de todos. Se os pais das crianças ajudassem a vida ficaria melhor, mas não estão nem aí. Eu só tenho o Bolsa-Família dela, porque é a única que está na escola (Avó da aluna Princesa).

Uma possui apenas uma pessoa que trabalha com registro na carteira profissional como soldador e só este membro provém o sustento dos quatro membros da família. Duas famílias possuem dois membros, pai e mãe, que são trabalhadores formais nas profissões de costureira, vendedor, caixa de supermercado e soldador.

❖ **Desenvolvimento do aluno (gestação, nascimento, desenvolvimento motor, da fala e socioafetivo)**

Conforme relatado pelos entrevistados, as gestações dos cinco alunos participantes da pesquisa apresentaram intercorrências de naturezas diferentes: mãe adicta, estresse pós traumático, alcoolismo e dificuldades financeiras.

Em relação ao nascimento, três crianças tiveram prematuridade, ou seja, nasceram antes da trigésima sétima semana de gestação. As demais chegaram a completar as quarenta semanas.

Quanto ao desenvolvimento da fala, todos os participantes apresentaram “atraso na fala”, tendo pronunciado as primeiras palavras após os dois anos e meio de idade, segundo as informações fornecidas pelos responsáveis. Apenas um aluno realiza acompanhamento

fonaudiológico, embora todos os estudantes ainda apresentem omissão, distorção, substituição ou acréscimo de sons na palavra falada; perceptível durante as observações participantes.

O desenvolvimento motor, outro aspecto perguntado aos responsáveis na entrevista, aponta que dois dos estudantes apresentaram dificuldades relacionadas à marcha, devido à desnutrição, realizando os primeiros passos após os dois anos de idade. Os demais participantes começaram a andar com um ano de vida.

Em relação ao aspecto socioafetivo, constatou-se que, através dos entrevistados, três estudantes participantes não gostam de estar com muitas pessoas e reconhecem “uma certa rejeição” por parte de alguns vizinhos, familiares, professores e colegas de escola. Os outros dois alunos; gêmeos, segundo a mãe, não apresentaram e nem apresentam dificuldades neste aspecto.

A mãe do aluno Lucas aponta como causa o seu comportamento: “muitas vezes ele faz birra na rua, xinga as pessoas e ninguém gosta disso. Ninguém entende que ele tem os motivos dele para fazer isso” (sic).

A responsável legal da aluna Princesa revela: “percebo uma certa revolta nela, mas eu não tenho culpa, não posso mudar o que aconteceu com o pai e com a mãe dela. Ela é fechada e as vezes um pouco malcriada” (sic).

Para a mãe da aluna Bela: “ela é muito tímida, mas não vejo como um problema. Isso é dela, por isso só tem uma amiga na escola. Nem sei se é necessário ficar indo à psicóloga. Ela se dá bem com os primos” (sic).

Dos três alunos que apresentam dificuldades socioafetivas apontadas pelos responsáveis, todos fazem acompanhamento psicológico, dois na rede pública de saúde e um na rede particular.

❖ Contexto familiar

Todos os estudantes participantes vivem em uma comunidade carente no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, onde, segundo os entrevistados, a violência local é marcada pela guerra entre traficantes e milicianos.

Apenas uma família possui oito integrantes, composta de filhos e netos da matriarca. As demais são compostas de pai, mãe e dois ou três filhos, contabilizando quatro ou cinco pessoas no núcleo familiar.

O número de pessoas não alfabetizadas não está relacionado apenas aos cinco alunos participantes, mas também a outras crianças em idade apropriada para estarem alfabetizadas e ao pai de uma das famílias.

Na família de Princesa, contabilizou-se quatro pessoas não alfabetizadas dos oito integrantes. O núcleo familiar de Joãozinho e João Esperto possui 3 pessoas não alfabetizadas e é composta por quatro membros. Lucas é o único que ainda não está alfabetizado das quatro pessoas que vivem com ele. Bela e sua irmã do meio são as duas pessoas que ainda não se apropriaram da leitura e da escrita na casa onde moram.

❖ **Atividades de rotina**

Na parte de Atividade de Rotina do presente estudo, perguntou-se aos entrevistados um pouco sobre a rotina dos alunos participantes, se frequentam as aulas regularmente e o que fazem além de ir à escola.

Segundo as informações coletadas, a localidade não oferece espaços de lazer, de atividades esportivas e educacionais tanto da parte pública, quanto da privada. A opção citada por todos os responsáveis representa a atividade de brincadeiras das crianças na rua com os familiares e vizinhos. Apenas uma escola oferece reforço escolar e aulas de circo no contraturno.

Dos cinco estudantes, apenas um apresenta frequência irregular na escola. Os demais são assíduos, embora ocorra registros em anos anteriores de retenção por falta de uma das alunas.

O acompanhamento na área da saúde representou um dos fatos mencionados como parte do cotidiano dos alunos envolvidos no estudo. Somente uma família ainda não conseguiu atendimento na área da saúde. Entre os acompanhamentos citados estão: psicologia, psiquiatria e fonoaudiologia.

Apenas a responsável da aluna Princesa relatou que a neta possui uma rotina que inclui afazeres de o cotidiano, como: lavar louça, dobrar lençóis, varrer a casa, entre outras.

❖ **Preferências, hábitos e autocuidados**

Os responsáveis entrevistados foram unânimes em afirmar que os estudantes gostam de assistir TV (novelas e desenhos animados).

Todos os alunos envolvidos no estudo possuem o hábito de brincar na rua e apenas uma criança utiliza algum jogo eletrônico.

Nenhum dos estudantes participantes possui autonomia nos cuidados diários de higiene, necessitando da supervisão dos responsáveis.

❖ **Participação da família na construção da aprendizagem e das regras e habilidades sociais**

Dos quatro responsáveis entrevistados, três acreditam que tais construções são de responsabilidade somente da escola.

Em relação à aprendizagem, três alegaram que devido às dificuldades apresentadas pelos estudantes o conhecimento que têm não é suficiente para auxiliá-los. A mãe dos alunos Joãozinho e João Esperto idealiza que: “É preciso ter estudado sobre como ajudar as crianças que são assim, às vezes nem quem tem estudo consegue” (sic). Apenas a mãe de Lucas acredita que a criança necessita tanto do apoio da escola, quanto da família “Em casa precisamos estimular e dar continuidade ao que é ensinado na escola” (sic).

Sobre a construção de regras e habilidades sociais, duas das entrevistadas acreditam que essa seja uma tarefa da escola. Para a genitora de Bela: “é na escola que se aprende a ter educação e respeitar as regras” (sic). A responsável pela aluna Princesa afirmou que: “a educação vem de casa” (sic). A mãe de Lucas apontou que: “em casa devemos ensinar valores e a ter respeito, para chegar na escola e aprender novas regras e respeitá-las também” (sic).

De acordo com a legislação em vigor, estes estudantes têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE); um serviço de apoio oferecido pelo município de Duque de Caxias, seguindo as orientações da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) aos alunos público-alvo da educação especial. O AEE não foi mencionado pelos professores participantes, nas entrevistas, entretanto, citou-se pelos responsáveis, no momento da entrevista. A UE não possui sala de recursos multifuncional, local onde é realizado o AEE, a oferta se apresenta em uma escola próxima, no contraturno. Apenas uma das famílias dos estudantes participantes exibiu laudo para que ele pudesse ser atendido no AEE, os demais estavam em investigação de diagnóstico e para que se beneficiassem do atendimento de forma complementar, foram encaminhados à Coordenadoria de Educação Especial/ SME relatórios pedagógicos e solicitações por escrito da equipe de orientação (orientação pedagógica e orientação educacional) da UE. O AEE tem como finalidade:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.11).

2.5.1 Caracterização das turmas em que os participantes da pesquisa estão inseridos

- Turma 31 – 3º ano de escolaridade. A turma era composta por 22 alunos, assíduos e participativos, com idades entre 8 e 13 anos, todos oriundos da própria UE. Cinco alunos eram retidos de anos anteriores e estavam em situação de distorção série-idade. De acordo com a última sondagem concluída pela professora em relação ao nível de escrita, antes da realização das oficinas havia: 4 alunos no nível alfabético; 9 no silábico-alfabético; 5 no nível silábico com valor sonoro e 4 silábicos sem valor sonoro convencional. Em relação aos alunos público-alvo da educação especial, a turma possuía duas estudantes: uma em hipótese diagnóstica de DI e uma com autismo.
- Turma 32 – 3º ano de escolaridade. A turma era composta por 18 alunos, com faixa etária entre 8 e 14 anos, todos oriundos de diferentes unidades escolares públicas e particulares, dentro e fora dos limites da cidade de Duque de Caxias. A frequência era irregular; mas, os alunos, participativos e afetuosos. Do número total da turma, seis alunos eram retidos de anos anteriores e estavam em situação de distorção série-idade. Na última sondagem concluída pela professora, antes da realização das oficinas, havia: 9 alunos no nível alfabético; 5 no nível silábico-alfabético e 4 no nível silábico sem valor sonoro convencional. Em relação aos alunos público-alvo da educação especial a turma possuía um estudante com DI.
- Turma 41- 4º ano de escolaridade. A turma era composta por 32 alunos, na faixa etária dos 9 aos 15 anos de idade. Deste quantitativo, apenas três eram oriundos de outras unidades escolares de bairros vizinhos e nove haviam sido retidos em anos anteriores. Turma assídua, mas pouco participativa e com diversas ocorrências de conflitos entre a professora e os alunos e/ou entre o grupo de estudantes. Não entregavam os trabalhos propostos, como por exemplo, pesquisas, confecção de cartazes e poucos realizavam as atividades sugeridas em sala de aula, segundo a regente. Na última avaliação bimestral antes da realização das oficinas, dezoito alunos estavam com notas abaixo de cinco. Destes, oito ainda não estavam alfabetizados e dez alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem em investigação com especialistas da área da saúde. Em relação aos alunos público-alvo da educação especial, a turma possuía uma estudante em hipótese diagnóstica de DI (Síndrome de Down Mosaico).

- Turma 42 – 4º ano de escolaridade. A turma era composta por 33 alunos, com idades entre 9 e 13 anos. Todos os alunos eram oriundos da própria UE e três haviam sido retidos em anos anteriores. Alunos assíduos e bastante participativos. Na última avaliação bimestral antes da realização das oficinas, quatro alunos estavam com notas abaixo de cinco. Destes, três não estavam alfabetizados e um aluno apresentava dificuldades de aprendizagem em investigação com especialistas da área da saúde. Em relação aos alunos público-alvo da educação especial, a turma possuía dois alunos em hipótese diagnóstica de DI.

Para conhecer melhor a vida escolar dos alunos participantes da pesquisa, além das fichas de matrícula, analisou-se 128 relatórios: avaliação descritiva bimestral, de encaminhamentos para a área da saúde e para CEE/SME, disponibilizados pela secretaria da unidade escolar com a supervisão da orientadora pedagógica e do orientador educacional. Desta forma, fez-se possível destacar o fracasso escolar na trajetória educacional dos estudantes participantes já descritas para compor a identificação e caracterização.

2.6 Análise de dados

Durante a pesquisa, a análise e a interpretação das informações obtidas foram realizadas, através dos dados coletados de entrevistas semiestruturadas, notas de diário de campo e documentos. Considerou-se, como material de coleta e análise de dados, outros instrumentos, como: mensagens de correio eletrônico e de aplicativos de mensagens instantâneas trocadas entre os professores e a pesquisadora, que puderam contribuir para a “exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado” (GOMES, 2013, p. 79).

Para a realização da análise de dados se utilizou a estratégia de triangulação de dados, que consiste em utilizar em um mesmo estudo diferentes métodos de coleta, análise e interpretação da informação (AZEVEDO; OLIVEIRA; GONZALEZ, ABDALLA, 2013, p.2).

A aplicabilidade da Análise por Triangulação de Dados acontece em dois momentos distintos que se articulam, levando a compreensão “acerca do objeto de estudo e a unidade entre os aspectos teóricos e empíricos” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.203).

O primeiro momento corresponde à organização dos dados empíricos coletados através dos diversos instrumentos que foram adotados para este estudo, anteriormente elencados e representados. (MINAYO, 2010)

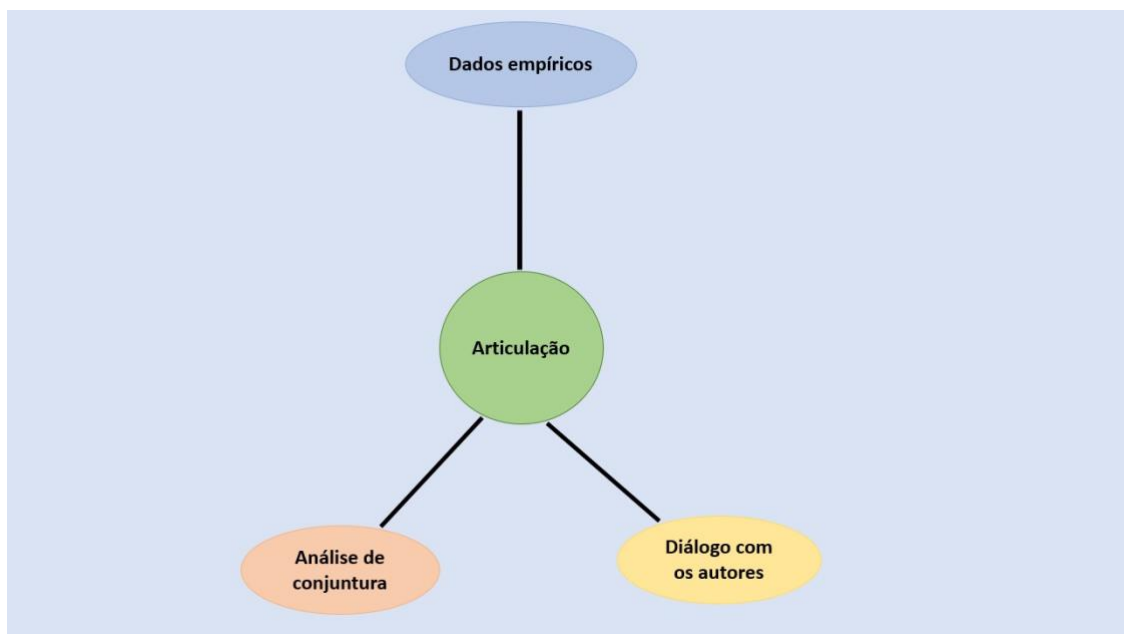
O segundo momento corresponde à análise e à reflexão sobre os dados coletados; à interpretação do olhar dos participantes da pesquisa sobre sua realidade, sobre, de acordo com o autor “os processos que atravessam as relações estabelecidas no interior dessa estrutura” (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.203), através de escopo teórico referente a essas relações e à temática do estudo; e sobre o que está presente no meio e na vida em sociedade (MINAYO, 2010).

Sobre a Análise por Triangulação de Dados é possível inferir que:

está presente um modus operandi pautado na preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade (MARCONDES; BRISOLA, 2014, p.204).

Marcondes e Brisola (2014) apresentam em seu estudo um diagrama (figura 3) para representar a articulação dos três aspectos que operam a análise.

Figura 3 - Diagrama da Análise por Triangulação de Dados



Fonte: Marcondes; Brisola, 2014, p.204.

De acordo com os dados coletados desde o início da pesquisa, fez-se capaz de perceber as dificuldades dos professores participantes no que tange às práticas pedagógicas em um trabalho inclusivo com alunos com DI. As atividades propostas pelos professores, geralmente,

limitavam a participação dos alunos e pouco auxiliavam os estudantes a ler e a escrever. Isto ainda ocorre na maioria das escolas brasileiras e Cruz (2013, p.47) explica: “A constatação de que as pessoas com deficiência intelectual podem aprender é bastante recente. Cabe, no entanto, discutir que tipos de aprendizagens eram (e tem sido) considerados “possíveis” para este alunado”.

Portanto, identificar que a diferenciação curricular não estava sendo realizada corretamente e que poderia representar mais uma barreira para o processo de alfabetização desses alunos, caracterizava-se em uma ação complexa, que exigia além de um novo olhar para o aluno com DI, conhecimento acerca do conceito de diferenciação curricular, para que fossem efetuadas em conformidade com as necessidades pedagógicas dos estudantes. A dificuldade levou à ideia de confecção de um catálogo com os recursos produzidos com orientações para a utilização de forma definida e não aleatória, apenas para preencher o tempo do aluno. Relatou-se pelos participantes-professores a insegurança dos professores em propor atividades adequadas. (FERREIRA, 2004; PLETSCHE, 2014; LIMA & MENDES, 2011).

Através das oficinas, os professores vivenciaram leituras, discussões e exemplificações a respeito da diferenciação curricular. Porém, para que as dificuldades encontradas no dia a dia não deixassem os recursos esquecidos, o catálogo idealizou-se para buscar auxiliar na consulta, a criação de novos recursos didáticos de baixo custo que possibilitassem novas utilizações para os que foram confeccionados na oficina prática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“tenho a impressão de que hoje o ensino é resposta e não pergunta” (FREIRE; FAUNDEZ, 2002, p.46).

Neste capítulo serão descritos os resultados coletados através dos instrumentos utilizados, dialogando com os autores e refletindo à luz das teorias que já foram abordadas anteriormente. Além disso, serão descritas as oficinas que originaram os produtos desta pesquisa: o guia “Recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual” e o caderno “Oficinas pedagógicas: construção de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual”.

A natureza qualitativa da pesquisa e a utilização da Análise por Triangulação de Dados permitiram o uso de diferentes estratégias de pesquisa para chegar aos resultados.

Como já supramencionado, a utilização dos recursos didáticos de baixo custo não se configura como uma estratégia inovadora ou inédita no cenário educacional. Diversos *sites* disponibilizam ideias de materiais que tornam a educação mais lúdica e interessante. Porém, por meio das análises concluídas através das observações, leitura de documentos e entrevistas semiestruturadas, fez-se possível identificar os entraves para que os professores do campo estudado não fizessem uso desta ferramenta em sala de aula para ampliar a participação dos alunos com DI.

A questão que gerou os objetivos deste estudo “se, e de que maneira uma oficina desenvolvida em colaboração com os professores, a partir da observação dos estudantes em sala de aula pode contribuir para a construção de recursos didáticos para a alfabetização de crianças com DI e ampliar a participação desses alunos em sala de aula”. Foi respondida no dia a dia da sala de aula, juntamente com os professores e alunos, onde foi possível identificar que as oficinas contribuíram para levar informações aos professores que os fizeram refletir, criar e modificar suas práticas pedagógicas relacionadas aos estudantes com dificuldades no funcionamento intelectual. Dos quatro professores participantes, dois não utilizaram diariamente os materiais confeccionados, mas poucas vezes durante o período especificado. Mesmo os professores Chichá e Aroeira tendo utilizado esporadicamente revelaram que é um meio eficiente, porém muito trabalhoso para levar os alunos a participarem das aulas. As outras duas regentes, Ipê e Cedro, fizeram uso diário dos materiais e concluíram que além da participação nas aulas, os materiais favoreceram os momentos de atendimento individualizado, avaliação e a alfabetização dos estudantes envolvidos.

O objetivo proposto para esta pesquisa foi alcançado com o apoio do aporte teórico que contribuiu para que as oficinas propiciassem momentos de discussão e construção de práticas de ensino e dos recursos didáticos para a alfabetização dos estudantes com DI, a partir dos critérios elaborados e elencados pelos regentes participantes.

3.1 Observações no campo

As observações participantes permitiram conhecer o espaço da sala de aula, o trabalho pedagógico, sugerir e construir em parceria algumas práticas diferenciadas do habitual aos regentes para o trabalho com os alunos participantes da pesquisa. Serão apresentadas e comentadas em dois momentos: antes da confecção dos recursos didáticos de baixo custo e após a produção, descrevendo a utilização dos materiais em sala de aula.

No período de julho a setembro, ocorreu 13 dias de observações, totalizando 52 horas distribuídas nas quatro turmas em que os estudantes participantes estavam inseridos quando ainda não havia sido realizada a oficina prática para a confecção e utilização dos recursos didáticos. A seguir, serão descritos os dias com as observações e as situações mais relevantes de cada aluno que contribuiu para a elaboração das oficinas teórica e prática, além de abordar a oportunidade de conhecê-los melhor.

Em primeiro plano, destaca-se as observações realizadas antes e depois da oficina teórica. Em segundo plano, as que foram realizadas para observação da utilização dos recursos didáticos de baixo custo em sala de aula, ou seja, após a oficina prática.

3.1.1 Observações realizadas antes e depois da oficina teórica

✓ Princesa – Turma 31

Ao iniciar as observações participantes, Princesa encontrava-se no nível pré-silábico “*utiliza as mesmas letras, na mesma ordem para escrever diferentes palavras*” (Relatório Descritivo Bimestral – 2º bimestre), segundo a diagnose realizada pela professora Ipê.

No primeiro contato, percebeu-se que Princesa e mais oito alunos que ainda não estavam alfabetizados não realizavam as mesmas atividades propostas para o grupo. A aluna participante sentava-se sozinha em uma carteira no fundo da sala; os outros oito alunos, separados em dois grupos de quatro.

A regente “categorizava” os estudantes por suas dificuldades, segregando-os em uma classe comum, atitude que permeia a escolarização de estudantes com DI (PLETSCH, 2012). A regente realizava essa divisão de forma consciente, acreditando estar respeitando os limites dos alunos e realizando a diferenciação no ensino para atender às individualidades, sem notar que tal escolha pedagógica pudesse inferiorizá-los, conforme pontuou: *“Eu divido os grupos para que façam atividades diversificadas, porque não conseguem fazer o que eu passo para a turma e se eu não fizer isso eles acabam atrapalhando o resto da turma”* (sic).

A primeira atividade proposta diariamente para Princesa era copiar o cabeçalho. A aluna permanecia até o momento do recreio tentando realizar a tarefa proposta. Após o intervalo, a regente entregava à aluna outra atividade, que pedia à professora do 1º ano de escolaridade. Para auxiliar a estudante na realização das tarefas, lhe entregava letras móveis. Princesa também não conseguia concluir estas atividades.

Ao final de cada aula, a professora Ipê pedia para que Princesa arrumasse as letras na estante, enquanto colava as folhinhas em seu caderno e escrevia a palavra “incompleto”, porque a aluna não conseguia copiar o cabeçalho e realizar as atividades de alfabetização da turma do 1º ano de escolaridade.

A pesquisadora buscou compreender por que Princesa precisava fazer essas atividades todos os dias, como mostra o diálogo a seguir:

- Por que ela tem que tentar copiar o cabeçalho todos os dias, sem sucesso?
- Porque ela é especial e as crianças especiais precisam de rotina. E copiar o cabeçalho faz parte da rotina de qualquer escola. – Respondeu a professora.
- Posso dar uma sugestão? – Solicitou a pesquisadora.
- Sim. Você está aqui para isso. Seu olhar é novo para ela. – Disse a regente.
- Vamos ver se funciona assim: você escreve o cabeçalho em uma folha e pede para que ela faça a correspondência das letras, uma a uma, com as letras móveis. – Sugeriu a pesquisadora (Diário de campo da pesquisadora, 22/08/2019).

Através da sugestão da pesquisadora a aluna conseguiu formar o cabeçalho no mesmo tempo em que os outros alunos copiaram do quadro. Depois que Princesa escreveu o cabeçalho, a professora leu palavra por palavra e pediu para que a aluna repetisse, enquanto outro aluno distribuía as folhas de exercícios.

Quando as letras móveis foram oferecidas à estudante e uma nova maneira de fazer o cabeçalho, utilizou-se a compensação, conceito de Vygotsky (1997). A aluna não conseguia

copiar do quadro, então propuseram-na que realizasse de outra forma e com o apoio de um recurso didático para compensar sua dificuldade.

A Professora Ipê passou a solicitar que a estudante realizasse o cabeçalho desta forma diariamente. Ao final do mês de setembro a regente percebeu que Princesa reconhecia a palavra “ESCOLA”, escreveu no quadro a palavra, como também outras palavras relacionadas ao cabeçalho, todas misturadas e pediu para que ela apontasse a palavra “ESCOLA”. A aluna conseguiu todas vezes que a professora apagava e reorganizava os vocábulos.

O relato da responsável da aluna sobre as habilidades de Princesa para organizar e limpar os espaços, como também suas habilidades em trabalhos manuais foram evidenciadas quando a turma estava realizando as ornamentações para enfeitar a sala de aula, pois a festa junina estava próxima. Princesa foi convidada a participar do grupo que estava fazendo as bandeirinhas. A professora dividiu a turma em grupos de trabalho e explicou o que cada um deveria fazer. A estudante demonstrou compreender as instruções e produziu muitas bandeirinhas, auxiliando os colegas e depois orientando a forma como deveriam ser colocadas para enfeitar. A professora Ipê elogiou sua atitude dizendo: *“Você está ficando espertona”* (sic). Tornou-se notável a alegria da aluna. Neste momento, a regente deu destaque a uma das potencialidades da estudante. Os alunos com DI precisam ser observados para que seja possível oferecer a eles os estímulos adequados para a realização das atividades propostas (NASCIMENTO; SZMANSKI, 2013).

A pesquisadora se aproximou da estudante e perguntou em que lugar ela havia aprendido a fazer bandeirinhas. Princesa respondeu: *“Foi a outra tia, da outra escola que ensina a fazer um montão de enfeite parecido com a bandeirinha”* (sic). A aluna estava se referindo a professora de artes plásticas da escola de circo.

Os estímulos oferecidos pela professora nas aulas da escola de circo, juntamente com o interesse da estudante nesses tipos de atividades, tornaram este aprendizado significativo, fazendo com que ela utilizasse um importante mecanismo de aprendizagem; a transferência (PUGH & BERGIN, 2006), pois conseguiu utilizar na confecção das bandeirinhas o que realiza nas aulas de artes plásticas.

✓ Lucas – Turma 32

Ao iniciar as observações participantes, Lucas encontrava-se no nível silábico *“escreve as sílabas iniciais, utilizando corretamente os sons das vogais”* (Relatório Descritivo Bimestral – 2º bimestre), segundo a diagnose realizada pela professora Chichá.

O aluno sentava-se ao lado da professora, quase todos os dias, para realizar as tarefas propostas. Em um dos momentos de observação a atividade solicitada era um "Ditado Junino" com palavras do mesmo campo semântico (Festa Junina). Para que o estudante escrevesse os vocábulos relacionados às imagens, a regente apontava as letras móveis correspondentes que estavam sobre a mesa, primeiro ditando para o grupo e depois mostrando as letras ao aluno para que copiasse.

A pesquisadora perguntou se o aluno sempre realizava as atividades dessa maneira, a professora afirmou que sim e acrescentou: *“e não me diga que está errado fazer assim, porque é assim que ele consegue”* (sic).

A prática pedagógica realizada pela professora Chichá, neste momento, assemelhou-se ao conceito de *Pedagogia da Negação* (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010). Para estes autores, este tipo de pedagogia tem origem na superproteção e está ligada à rejeição.

Em diferentes momentos de observação participante foi possível identificar que Lucas, constantemente, realizava atividades fora do contexto do que estava sendo vivenciado pelo restante da turma, como por exemplo, quando a proposta era de interpretação de texto escrita relacionada à uma história contada, Lucas recebia da professora uma folha de exercício em que ele deveria copiar as letras do alfabeto e pintá-las ou sempre o mesmo quebra-cabeça de 12 peças para montar com uma imagem da Turma da Mônica.

A pesquisadora buscou compreender, porque o aluno não realizava as mesmas atividades que o restante da turma:

- Por que o Lucas hoje não fez as mesmas atividades das outras crianças? Quais foram os objetivos das atividades propostas para ele?
- Porque eu tinha que escrever uns relatórios. Você não viu que eu estava ocupada? - Respondeu a professora. E acrescentou:
- Aceitei participar da sua pesquisa para ver se existe mesmo outra maneira de ensinar as crianças especiais.
- Obrigada pela confiança. Vamos ver que caminhos encontraremos juntas para que o Lucas participe mais das aulas. Disse a pesquisadora (Diário de campo da pesquisadora, 08/08/2019).

O fato de termos leis que asseguram a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial em classes comuns e diretrizes que norteiam esse processo, não garante a participação efetiva desses alunos na realização das atividades escolares comuns a todos os estudantes (BRAUN, 2011).

Em quase todos os momentos de observação na turma do aluno Lucas, fez-se viável identificar uma ação relacionada à fragilidade da conduta profissional em relação ao ensino e

aprendizagem de alunos com dificuldades no funcionamento intelectual que, historicamente, causam a exclusão desses estudantes.

Após a realização da oficina teórica, a professora Chichá chamou a pesquisadora e solicitou que ela lhe ajudasse a preparar uma atividade com as adequações mostradas na oficina.

Para que não atrapalhasse a aula, solicitou-se a troca de horário da sala de leitura para que a professora e a pesquisadora o utilizassem enquanto a turma estava em atividade no espaço.

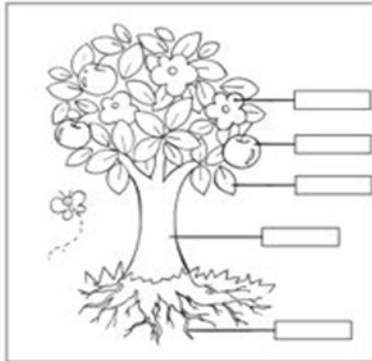
A atividade (figura 4) que a professora Chichá propôs representava o dia da árvore e consistia em nomear as partes do ser vivo, formar três frases com a palavra "ÁRVORE" e pintar a imagem, respectivamente. A pesquisadora concordou em realizar junto com a docente as adequações necessárias:

- Qual é o objetivo desta atividade? O que você quer avaliar ou o que você quer que o Lucas aprenda? – Perguntou a pesquisadora.
- Eu quero saber se ele sabe as partes da planta. Ele faltou no dia que eu dei esse conteúdo, mas a mãe estudou com ele em casa. - Respondeu a professora.
- Então, primeiro pergunte oralmente a ele, para ver se ele sabe e depois você pode utilizar essa atividade para trabalhar a leitura e a escrita, que são as necessidades dele. O que você acha? - Sugeriu a pesquisadora.
- Ele não sabe ler e nem escrever, só sabe escrever o nome. - Informou a professora.
- Ele sabe as vogais ou as letras do nome dele? - Perguntou a pesquisadora.
- Ele sabe as vogais. - Afirmou a professora (Diário de campo da pesquisadora, 12/09/2019).

A partir disso, iniciaram as trocas de ideias para adequar a atividade às necessidades pedagógicas de Lucas. Decidiu-se, portanto, que se o aluno não soubesse as partes da árvore, teria um apoio visual para identificar e a mediação da professora, explicando as funções de cada parte. Para escrever os nomes das partes da árvore, Lucas obteve as consoantes como apoio e completou com as vogais. Na atividade de construção de frases, a pesquisadora sugeriu a utilização de um banco de palavras com imagens para auxiliá-lo; entretanto, a professora afirmou que preferia que ele escrevesse sem o banco de palavras. Vejamos abaixo as adequações que foram realizadas.

Figura 4 – Atividade original e atividade de ensino aprendizagem adequada para o aluno Lucas.

ATIVIDADE ORIGINAL



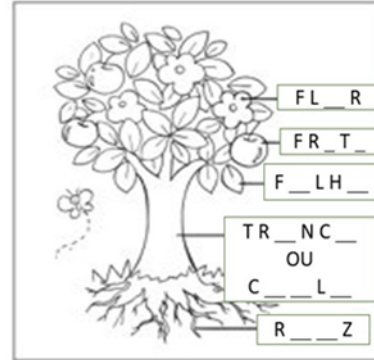
<https://www.todamateria.com.br/partes-da-planta-kids/>

ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM ADEQUADA

1. NOMEIE AS PARTES DA PLANTA.

2. COMPLETANDO COM AS VOGAIS: **A - E - I - O - U**

NOME: _____



3. FORME FRASES:

Fonte: Arquivo da professora Chichá

A diferenciação curricular que a pesquisadora e a regente construíram juntas concluiu-se: “partiu de onde o aluno está”. Aconteceu de forma intencional e informada pelos conhecimentos científicos apresentados na oficina teórica, como propõe Roldão (2003).

Enquanto a turma realizava a tarefa, a professora perguntou a Lucas quais eram as partes da árvore. O aluno conseguiu identificar: a flor, o fruto e a folha. Não soube nomear o caule/tronco e a raiz. Conseguiu completar corretamente, utilizando as vogais, as palavras "caule" e "raiz", as sílabas: FRU (de fruto) e LHA (de folha). A professora expressou seu descontentamento com o resultado da atividade:

- Viu? Não adiantou nada. Só deu trabalho. Ele não conseguiu formar todas as palavras. – Disse a docente.

- Vi e achei muito bom. Tenta repetindo as sílabas devagar para ele perceber o som ou peça para ele repetir a palavra para ver se consegue identificar o som e a letra. Mostre a ele que as letras têm sons abertos e fechados. - Sugeriu a pesquisadora (Diário de campo da pesquisadora, 19/09/2019).

A regente seguiu a orientação e o aluno conseguiu completar as sílabas com o som fechado da letra *O*.

Na atividade referente à escrita de frases, a professora pediu para que Lucas escrevesse três frases com a palavra *ÁRVORE*. O estudante perguntou como se escrevia; a regente respondeu para o aluno escrever do jeito que sabia “escreva do seu jeito”.

Enquanto os alunos pintavam a árvore a professora dirigiu-se à pesquisadora, mais uma vez, para externar sua opinião sobre a realização da atividade:

- O que você achou bom? – Perguntou a professora Chichá.
- Ele ter participado da mesma atividade que os colegas, da maneira que ele consegue, trabalhando o que ele precisa que é a leitura e a escrita. Esta atividade também está ajudando a construir conhecimentos, a aprender junto com os outros. Lucas conseguiu nomear todas as partes, quando você fez a correção coletiva. Vamos ver se ele conseguirá usar em outra situação. - Respondeu a pesquisadora.
- Infelizmente, não. Eu não tenho tempo para ficar fazendo duas folhinhas diferentes, por causa de um aluno. - Declarou a regente.
- Mas você não tem somente ele na turma que não sabe ler e escrever. Precisamos trabalhar para atender às diversidades. - Insistiu a pesquisadora (Diário de campo da pesquisadora, 19/09/2019).

A inflexibilidade demonstrada pela regente diante das estratégias que precisa adotar para atender às necessidades pedagógicas do aluno são comuns nas escolas, pois demandam formação profissional, tempo para elaboração e um novo olhar para a questão das diversidades.

Alguns professores ainda trabalham com a ideia da padronização do ensino, para o aluno com DI, acontece o mesmo. De acordo com as autoras Santos e Martins (2015), as práticas pedagógicas voltadas para esses estudantes têm o objetivo de homogeneizar. Enfatizam que o professor precisa se conscientizar de que o ensino de cunho tradicional necessita urgentemente ser substituído por um ensino de atenção à diversidade, não só dos alunos com dificuldades no funcionamento intelectual, mas de todos.

O trabalho pedagógico do professor deve ser consciente, planejado e flexível, para estimular a aprendizagem de todos os alunos inseridos na turma. A visão negativa que o professor tem de seus alunos, muitas vezes, poderá levá-los ao fracasso escolar.

✓ **Bela - Turma 41**

Ao iniciar as observações participantes Bela encontrava-se no nível silábico “escreve utilizando as sílabas iniciais e apresentando correspondência de valor sonoro” (Relatório Descritivo Bimestral – 2º bimestre), segundo a diagnose realizada pela professora Cedro.

Bela apresentava frequência irregular, sentava-se sozinha ao fundo da sala e interagiu apenas com uma das colegas. Notou-se que a estudante sempre copiou todas as atividades do quadro, mas não respondia a nenhuma das questões propostas. Quando a docente fazia a correção coletiva e colocava as respostas na lousa, Bela copiava e, em seguida, levava o caderno para que a regente colocasse o visto. Nos momentos de testes ou provas, deixava as respostas

em branco, quando eram descritivas e quando eram de múltipla escolha marcava aleatoriamente.

A professora Cedro confidenciou à pesquisadora que não sabia como agir com Bela, pois a aluna tinha uma personalidade "*muito fechada*" (sic), não gostando de demonstrar aos colegas e a ela que não sabia ler e escrever.

Nos primeiros momentos de observação em sala de aula, fez-se viável identificar uma certa descrença da professora Cedro de que a estudante poderia aprender a ler e a escrever "*a mãe acha que ela não tem nada, mas a psicóloga acha que ela tem Síndrome de Down Mosaico. Eu acho que vai ser muito difícil ela aprender se tiver mesmo essa síndrome*" (sic). A pesquisadora voltou-se para a regente e proferiu um comentário. Em seguida, devolveu a pergunta:

- Eu li no relatório que você fez sobre Bela e ela apresentou avanços. Consegui identificar as sílabas iniciais das palavras, copiar do quadro, escrever o próprio nome sem apoio visual. Você não acha que deve estimular, pensar em como ela poderá avançar mais?
- Vou estimular, mas ela é muito lenta. Ela está com 14 anos. Deveria estar no oitavo ano. E só consegui isso (Diário de campo da pesquisadora, 8/08/2019).

Inhelder (1971) em seus estudos explica por que os estudantes com DI possuem um ritmo de aprendizagem mais lento. A autora afirma que os estudantes com essa deficiência durante as etapas de seu desenvolvimento demoram a realizar a passagem de um estágio para o outro. A essa dificuldade no transcurso, a autora denominou "viscosidade genética". A aluna Bela vem apresentando avanços gradativos, entretanto, em seu próprio ritmo, o que necessita continuar sendo estimulado para que se desenvolva de forma efetiva.

A pesquisadora sugeriu a professora que conversasse com a aluna para conhecê-la melhor e tentar se aproximar mais. Sugeriu também que juntas, pesquisadora e regente, poderiam elaborar alguma atividade dentro das possibilidades da estudante, para que fosse realizada em momento oportuno ao critério da docente. Solicitou que trocassem mensagens por *e-mail* e pelo aplicativo de mensagens instantâneas.

A aluna Bela, antes do diálogo com a professora, estava sendo notada apenas por suas barreiras cognitivas, e não como uma pessoa com desejos, vontades e que sentia desconforto com a atitude dos colegas e com suas próprias dificuldades, assim como uma adolescente sem deficiência intelectual poderia se sentir caso estivesse na mesma situação da estudante, acima do peso e enfrentando o fracasso escolar.

Morgado, Castro, ET AL (2017) apontam que as representações sociais relativas às pessoas com deficiência reduzem suas capacidades, fazendo com que não sejam vistos como indivíduos com potencialidades e anseios, mas pelos seus déficits.

A partir do diálogo com a estudante a professora Cedro iniciou um trabalho com seus alunos sobre o conceito e a utilização dos adjetivos. Para introduzir o assunto, a regente exibiu para a turma o filme: "Extraordinário, Stephen Chbosky, 2017" e, após assistirem ao filme, ocorreu uma roda de conversa. Durante a conversa, uma aluna revelou que já havia lido o livro, de mesmo título (Raquel Jaramillo, sob o pseudônimo R. J. Palacio. Editora: Intrínseca, publicado em 14 de fevereiro de 2012) e que deu origem ao longa-metragem. O relato despertou o interesse da turma.

A docente solicitou à aluna que emprestasse o livro, o que culminou com a regente lendo um pouco da história a cada aula para a turma. Ao final de cada dia de leitura, a professora Cedro sempre efetuava uma roda de conversa para discutir sobre as situações vivenciadas pela personagem, tais como, preconceito, *bullying*, amizade, escola, família, entre outros. Durante estes momentos, a regente pedia aos alunos que citassem exemplos do cotidiano ou experiências próprias.

Durante a roda de conversa Bela se posicionou:

- Tia, aquele dia você falou de preconceito e eu quero falar uma coisa.
 - Pode falar. Fique à vontade. – Disse a professora Cedro.
 - Eu entendi que todas as crianças daqui têm preconceito. Todo mundo me chama de gorda. Eles não gostam de mim, porque eu “tô” gordinha. – Desabafou Bela.
 - Alguém quer falar sobre isso? – Perguntou a docente.
 - Eu quero, tia. A Bela “tá” falando a verdade. Todo mundo aqui tem preconceito com ela e “chama ela” de burra também. – Revelou um dos colegas de turma.
 - O que faremos para mudar essa atitude, turma? – Perguntou a regente.
 - Temos que pedir perdão e nunca mais falar isso para Bela. – Concluiu uma das alunas.
- E assim cada aluno foi pedindo desculpas para Bela que disse:
- Eu desculpo. Não estou mais zangada, não (Diário de campo da pesquisadora, 22/08/2019).

Após este momento, a professora propôs aos estudantes as atividades (figuras 5 e 6) que elaborou juntamente com a pesquisadora, na qual foi realizada a diferenciação curricular no nível pedagógico (Roldão, 2003) para Bela. Antes de a aluna iniciar a atividade, a regente leu para ela e explicou o que deveria fazer. A estudante afirmou que não saberia responder e a docente explicou que poderia seguir as dicas das cores, como mostra a figura abaixo.

Figura 5 - Atividade original e atividade de ensino-aprendizagem adequada para a aluna Bela.

Escola: _____
 Data: _____ Turma: _____ LETTORZINHO.COM
 Aluno: _____

ADJETIVOS

Escolha, dentro do quadro, dois adjetivos para cada substantivo abaixo.

Peludo	Feroz	Esperto	Bonita
Comilão	Elegante	Inteligente	Saborosa
Estudioso	Alegre	Perigoso	Vermelha
Perfumada	Engraçado	Colorido	Madura

















https://www.soescola.com/2016/09/atividades-de-portugues-4-ano-adjtivos.html

Escola: _____
 Data: _____ Turma: _____ LETTORZINHO.COM
 Aluno: _____

ADJETIVOS

Escolha, dentro do quadro, dois adjetivos para cada substantivo abaixo.

Peludo	Feroz	Esperto	Bonita
Comilão	Elegante	Inteligente	Saborosa
Estudioso	Alegre	Perigoso	Vermelha
Perfumada	Engraçado	Colorido	Madura

















ATIVIDADE ADEQUADA

Fonte: Arquivo da professora Cedro

O resultado se deu por satisfatório, pois com as dicas (estratégia) inseridas, a aluna conseguiu responder aos exercícios propostos e participar da correção no quadro, além de sua alegria em participar da atividade quando a docente a convidou para escrever uma das respostas no quadro. Ao final da correção, a professora chamou Bela em sua mesa para fazer novamente a leitura das palavras da seguinte maneira: primeiro leu para a aluna; depois leu sílaba por sílaba de cada palavra com a estudante. Em um segundo momento, selecionou algumas palavras: bonita/ elegante/ perfumada/ inteligente e leu novamente junto com a aluna; em seguida, pediu para que Bela selecionasse a primeira sílaba, depois a segunda, terceira e a sílaba final. Bela conseguiu perceber que a palavra *bonita*, tinha menos sílabas; *inteligente*, mais sílabas.

A estudante não conseguia realizar atividades de caça-palavras e palavras cruzadas. Com as adequações realizadas que sinalizavam a letra inicial dos vocábulos e a direção a seguir, Bela conseguiu realizar a atividade da forma que está apresentada abaixo.

Figura 6 - Atividade original e atividade de ensino aprendizagem adequada para a aluna Bela.

ACHA-LOCUÇÃO

Encontre, na caça-palavras, as locuções pedidas e, depois, escreva-as ao lado.

S	G	V	M	R	G	Á	S	T	R	I	C	O	L
C	V	G	A	Q	U	Á	T	I	C	A	J	G	S
R	E	I	R	P	J	H	T	S	D	R	T	N	B
P	S	I	Í	M	T	V	P	T	O	H	G	F	I
S	P	V	T	J	I	B	D	N	C	V	R	T	M
F	E	L	I	N	V	S	I	P	U	F	G	H	E
T	R	X	M	M	Ç	R	V	N	L	P	T	R	S
G	T	M	A	T	U	T	I	N	A	T	U	H	T
V	I	S	E	R	T	B	N	O	R	U	P	L	R
S	N	I	P	Ç	F	N	O	J	D	R	T	L	A
T	O	V	F	R	P	O	P	U	L	A	R	J	L



1- Viagem por mar.	
2- Planta de água.	
3- Estrela da manhã.	
4- Amor de Deus.	
5- Globo do olho.	
6- Jornal da tarde.	
7- Avaliação do bimestre.	
8- Tradições do povo.	
9- Distúrbio do estômago.	


Resposta: 1- marítima; 2- aquática; 3- matutina; 4- divino; 5- ocular; 6- vespertino; 7- bimestral; 8- popular; 9- gástrico.

<https://www.atividadesedesenhos.com/2012/06/adjetivos-exercicios-atividades-para.html>

ACHA-LOCUÇÃO

Encontre, na caça-palavras, as locuções pedidas e, depois, escreva-as ao lado.

S	G	V	M	R	G	Á	S	T	R	I	C	O	L
C	V	G	A	Q	U	Á	T	I	C	A	J	G	S
R	E	I	R	P	J	H	T	S	D	R	T	N	B
P	S	I	Í	M	T	V	P	T	O	H	G	F	I
S	P	V	T	J	I	B	D	N	C	V	R	T	M
F	E	L	I	N	V	S	I	P	U	F	G	H	E
T	R	X	M	M	Ç	R	V	N	L	P	T	R	S
G	T	M	A	T	U	T	I	N	A	T	U	H	T
V	I	S	E	R	T	B	N	O	R	U	P	L	R
S	N	I	P	Ç	F	N	O	J	D	R	T	L	A
T	O	V	F	R	P	O	P	U	L	A	R	J	L



1- Viagem por mar.	MARÍTIMA
2- Planta de água.	AQUÁTICA
3- Estrela da manhã.	MATUTINA
4- Amor de Deus.	DIVINO
5- Globo do olho.	OCULAR
6- Jornal da tarde.	VEPERTINO
7- Avaliação do bimestre.	BIMESTRAL
8- Tradições do povo.	POPULAR
9- Distúrbio do estômago.	GÁSTRICO

Resposta: 1- marítima; 2- aquática; 3- matutina; 4- divino; 5- ocular; 6- vespertino; 7- bimestral; 8- popular; 9- gástrico.

ATIVIDADE ADEQUADA

Fonte: Arquivo da professora Cedro

O desejo da professora de auxiliar a aluna em suas necessidades pedagógicas e pessoais se apresentou determinante para que Bela conseguisse realizar as atividades individuais com as “dicas” estabelecidas pela regente. O estímulo à sua participação nas atividades coletivas e as discussões sobre o filme em sala de aula despertaram a empatia no grupo.

Dando continuidade à leitura do livro a professora modificou a organização das carteiras, formando um grande círculo para realizar um trabalho em grupo, juntamente com roda de conversa sobre o capítulo que seria lido no dia. A atividade incomodou Bela, afirmou que não ficaria perto dos outros alunos, porque iriam “implicar” (sic) com ela e chamá-la de “gorda” (sic). Alguns alunos perceberam e se aproximaram de Bela para conversar, afirmando que ela poderia ficar, pois ninguém a insultaria. A estudante aceitou e a atividade teve início.

A professora solicitou para que em grupos, os alunos fizessem cartazes com mensagens contra o *bullying*. Bela ficou num grupo com mais três colegas e realizou a atividade sem nenhuma intercorrência. Na divisão de tarefas efetuada pelos próprios alunos, ela ficou responsável por pintar os desenhos feitos por uma das alunas.

Fez-se possível perceber em todas as ações da professora Cedro, o desejo de incluir Bela, de fazê-la perceber que fazia parte da turma. A aluna passou a participar mais das aulas, mesmo nos momentos em que se sentiu desconfortável ou insegura, pois a regente se aproximou e conseguiu acolhê-la.

O acolhimento às necessidades e a alguns comportamentos que os estudantes com dificuldades no funcionamento intelectual possam apresentar é de suma importância para o aluno e para os seus colegas de turma, fazendo nascer o respeito às diferenças, a força do diálogo e do afeto.

A reorganização das estruturas intelectuais poderá ocorrer se o aluno com DI estiver inserido em um contexto que lhe permita participar, interagir com seus pares e com o conhecimento, criando assim possibilidades para que atinja um nível de desenvolvimento maior (De Carlo, 2001).

✓ Joãozinho - Turma 42

Ao iniciar as observações participantes, Joãozinho encontrava-se no nível silábico “escreve utilizando letras sem correspondência de valor sonoro. Possui em seu repertório as palavras BONECA e PETECA que também utiliza para escrever qualquer palavra” (Relatório Descritivo Bimestral – 2º bimestre), segundo a diagnose realizada pelo professor Aroeira.

O aluno chegava, diariamente, muito cedo à escola. O horário de entrada era às 13h, mas o aluno, sua responsável e o irmão, chegavam por volta de 12h. Embora chegasse cedo, o estudante entrava na sala de aula somente após todos os alunos. Quando o estudante adentrava no espaço, todos os colegas o cumprimentavam com batidas na mão e logo o chamavam para que se sentasse próximo, chamando-o: *"Vem, senta aqui hoje"* (sic). Porém, o professor quem decidia o lugar que Joãozinho sentaria e o colega lhe auxiliaria na realização das tarefas propostas.

O regente disse à pesquisadora que o aluno no início do ano não conseguia copiar do quadro, mas que atualmente estava realizando a tarefa, ainda que com alguma dificuldade. Também indicou à pesquisadora que se sentia incomodado pelo fato de Joãozinho só conseguir realizar atividades mecânicas e por não conseguir escrever o próprio nome.

Foi possível perceber que professor obtém informações e observa o aluno, mas não vislumbra possibilidades para estimular a aprendizagem com o que ele já sabe. No relatório sobre o estudante, escrito pelo próprio docente, informava que Joãozinho possuía duas palavras em seu repertório que escrevia corretamente, as palavras: BONECA E PETECA. Este poderia ser um caminho para fazer a diferenciação curricular ou desenvolver as habilidades de leitura e escrita a partir das letras e sons já reconhecidos pelo aluno. Utilizar o que o estudante com DI sabe, é uma estratégia que poderá ser proveitosa, assim como é para os alunos sem essa deficiência. Com este pensamento, a pesquisadora sugeriu ao professor que investisse no que

Joãozinho já sabia para elaborar atividades e, que mais tarde, na oficina prática, poderiam produzir os recursos didáticos que o auxiliariam.

Para favorecer a aprendizagem e o processo de alfabetização dos estudantes com a condição da deficiência intelectual, é preciso significar o conhecimento através de práticas pedagógicas “dinâmicas, interativas e colaborativas” (BRASIL, 2008, p.31). O que não ocorria, pois as atividades que o docente propunha ao aluno eram as mesmas diariamente, alterando somente o campo semântico, como por exemplo, em uma folha de atividade havia algumas figuras de frutas (banana, uva, jaca, goiaba, maçã e laranja) e Joãozinho deveria nomeá-las, utilizando as letras móveis.

Primeiramente, o professor deixava que o aluno escrevesse e, posteriormente, colocava as letras das palavras fora de ordem para que o aluno ordenasse corretamente. O estudante só conseguia formar os nomes correspondentes às figuras com o auxílio do professor. Neste momento de observação notou-se que reconhecia as letras A, U e a sílaba CA.

A pesquisadora perguntou se poderia fazer uma observação e o regente concordou:

- Professor, o senhor percebeu que ele reconhece o som das letras A, U e da sílaba CA? – Disse a pesquisadora.

- Não, mas é muito pouco para quase um ano inteiro de trabalho. Eu não falto e ele também não. – Falou o regente.

- Professor, me desculpe, mas não é pouco. São avanços e precisam ser considerados pelo senhor para que ambos se sintam motivados, confiantes. Não acha? Se ele não conseguia reconhecer estes sons no início do ano e agora consegue, isso significa aprendizagem, avanço, sim. – Discordou a pesquisadora.

- A senhora sabe que eu não havia visto desta forma. O que posso fazer? – Perguntou o docente.

- Aproveitar esse aprendizado em outras situações, na escrita de outras palavras, por exemplo. – Respondeu a pesquisadora.

- Vou pensar nisso. – Finalizou o regente (Diário de campo da pesquisadora, 08/08/2019).

Em todos os processos de ensino e aprendizagem, é preciso valorizar as conquistas dos estudantes para que as crianças vivenciem experiências de sucesso, pois a trajetória escolar da maioria dos alunos com modicidade intelectual é marcada pelo fracasso e pelas retenções por aproveitamento.

A postura do professor Aroeira pode ser explicada pela formação que os docentes recebem e que não valoriza as estratégias de ensino, devido à ideia que permeia os cursos de formação inicial ou continuada de que “não há receitas de bolo” (PLETSCH, 2014).

A pesquisadora perguntou ao professor se ele gostaria de alguma colaboração, mas afirmou que não seria necessário, pois já havia feito um curso no qual o ministrante: *"ensinou que os alunos com deficiência mental precisavam de atividades diversificadas"* (sic). Sobre os exemplos apresentados, pela pesquisadora na oficina teórica, de diferenciação curricular o professor relatou: *"os exemplos que você mostrou na oficina são muito bonitos no papel, mas fazer aquilo para o dia a dia não dá, fora que muitas são para dar dicas."* (sic). A pesquisadora insistiu:

- Lembra que o senhor ficou de pensar de aproveitar o que o Joãozinho já sabe?

- Lembro. Eu até pensei mais isso seria muito trabalhoso. Vou esperar a oficina de produção dos materiais para que a gente faça algo para ele. – Respondeu o regente (Diário de campo da pesquisadora, 5/09/2019).

O diálogo entre a pesquisadora e o professor revela que não basta ter formação para a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva. Torna-se necessário obter um olhar humanizado para as necessidades do aluno. Ao se negar em realizar a diferenciação curricular, o professor nega ao estudante o princípio da equidade, que é fundamental para se ter a qualidade no processo ensino-aprendizagem (Cuenca, 2020). Para muitos professores, a equidade na educação é vista apenas como facilitadora (Rodrigues, 2013), porque a ideia de desenvolvimento e de crescimento, está ligada à comparação, à competitividade e à meritocracia, na qual os estudantes com modicidade intelectual precisam mostrar sua superação, sem o mínimo de condições para isso.

✓ João Esperto – Turma 42

Ao iniciar as observações participantes, João Esperto encontrava-se no nível silábico “escreve utilizando letras sem correspondência de valor sonoro” (Relatório Descritivo Bimestral – 2º bimestre), segundo a diagnose realizada pelo professor Aroeira

João Esperto, frequentemente, se nega a realizar as atividades propostas prontamente. Em todos os momentos em que foi chamado pelo professor para realizar a leitura de algumas palavras, recusou-se. Após um longo período de negociação, o estudante cedia, se aproximava da mesa do regente e lia com o auxílio do professor. O estudante já sabia escrever o primeiro nome, mas ainda não conseguia copiar do quadro.

O professor Aroeira confessou a pesquisadora que sentia muita dificuldade em trabalhar com o aluno, pois este se negava a fazer as atividades diversificadas, queria realizar as mesmas atividades que os outros colegas. Além disso, era difícil pedir para que algum aluno o auxiliasse, visto que rapidamente já se encontravam brigando, o que, conseqüentemente, os próprios colegas se negavam em ajudá-lo. A pesquisadora perguntou ao professor se ele aceitava pensarem juntos em alguma estratégia para o estudante, mas o docente afirmou que preferia continuar tentando do seu jeito.

O processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com modicidade intelectual deve estar centrado na maneira como o aluno interage com o conhecimento e com as condições que são oferecidas a ele para que possa, assim, exercitar suas diferenças (Herdero, 2010).

João Esperto, ao final da segunda semana de observações, perguntou a pesquisadora se ela poderia ajudá-lo nos “*deveres*” (sic); ela respondeu que só poderia ajudar se o professor Aroeira permitisse. João esperto então pediu ao professor, mas este negou. Diante da negativa do regente, o estudante disse: “*Tio, você disse que ela também era professora. Ela tem que “dá” aula.*” (sic). O professor nada respondeu.

Neste dia, em que solicitou o auxílio da pesquisadora, o estudante não realizou nenhuma atividade até o horário do recreio. Quando a turma retornou do intervalo, o professor pediu para que João Esperto senta-se ao seu lado e iniciou com ele uma atividade de escrita com o nome de animais. Para escrever, o aluno utilizou as letras de seu nome.

O professor comentou com a pesquisadora, após a realização desta mediação, que o aluno só usava as letras de seu nome e não saía dessa fase. E, em seguida, pediu para que ela trouxesse algo que ele pudesse fazer com o aluno. A pesquisadora afirmou que poderiam pensar juntos e disponibilizou seu *e-mail* e número de telefone para que trocassem ideias através de mensagens. O que não ocorreu neste momento.

O aluno reconhecia suas dificuldades e desejava ter apoio para superá-las, assim como desejava realizar as atividades que os colegas faziam, deixando claro que queria ser inserido naquele grupo. Baptista (2004) aponta que a relação entre professor e aluno, em diversos casos, é marcada pela hierarquia. O docente não considera o estudante como um colocutor e essa diferença hierárquica se apresenta mais evidente no caso de alunos com modicidade intelectual, pois são vistos geralmente pelos déficits que apresentam.

Após a realização da oficina teórica o professor solicitou que a pesquisadora se sentasse com ele e João Esperto no fundo da sala para que realizassem uma atividade de escrita, por extenso, dos numerais de 0 a 10, mas o aluno recusou-se, dizendo que queria fazer a atividade que os colegas estavam fazendo. O regente disse ao aluno que ele precisava realizar aquela atividade, porque ele ainda não sabia ler e escrever e por isso não conseguiria fazer a mesma atividade dos colegas. A pesquisadora perguntou ao professor se poderiam tentar fazer algumas adequações para que ele realizasse a atividade, mas o professor negou. O estudante permaneceu até o final da aula andando pela sala.

As atitudes do professor Aroeira reforçaram a ideia de que as oficinas deveriam promover uma discussão voltada para a ética e para o diálogo, como Baptista (2004) propõe em seu estudo, com o objetivo de trazer um novo olhar, um novo significado sobre a pessoa com deficiência intelectual e, assim, ampliar o entendimento de atividades diversificadas e diferenciação curricular.

3.1.2 Observações realizadas após a oficina prática

No período de outubro a dezembro, ocorreram 10 dias de observações, totalizando 40 horas, distribuídos nas quatro turmas em que os alunos participantes estavam inseridos. Nas observações a partir do dia 18/10/2019, utilizou-se os recursos didáticos de baixo custo produzidos na oficina prática, que auxiliaram a responder se os materiais confeccionados ampliaram a participação dos alunos com DI em sala de aula. A seguir, serão descritos alguns momentos de utilização dos materiais confeccionados na oficina mais relevantes, de cada participante, para o estudo.

Após a oficina prática os regentes: Cedro, Ipê e Aroeira se reuniram para pesquisar e organizar os exercícios que os estudantes realizariam com o auxílio dos recursos didáticos produzidos.

❖ **Utilização do recurso pedagógico CRUZA ANIMAIS**

Atividade de escrita, separação e classificação das palavras pelo número de sílabas, na qual a aluna Princesa utilizou o material, com o auxílio da professora Ipê, enquanto os outros alunos realizavam a atividade.

Passo a passo da atividade com o uso do material:

(1º) A professora trouxe o recurso didático e disse à Princesa que aquele material iria ajudá-la a fazer as atividades – Toda turma reagiu positivamente, indicando que também queriam “*brincar*” com o material. A aluna sorriu e esfregou as mãos, demonstrando alegria;

(2º) A regente solicitou à Princesa que se sentasse ao seu lado, pediu para que observasse todos os animais das gravuras e as sílabas que estavam escritas, em seguida, informou que a aluna teria que formar o nome dos animais, marcando com um elástico;

(3º) Enquanto a aluna fazia o que a regente pedia, a professora dirigiu-se à turma e explicou o que deveriam fazer na folha de exercícios;

(4º) A docente retornou para a mesa e solicitou que Princesa discutisse o nome dos animais que estavam nas gravuras. A aluna reconheceu todos os animais que estavam representados nas imagens;

(5º) A regente parabenizou a aluna e indagou: “*Agora você precisa achar os pedacinhos que formam os nomes dos animais*”. Em seguida, a professora começou apontando e lendo para a aluna as sílabas que estavam escritas na parte inferior do tabuleiro. Repetiu a leitura apontando por duas vezes. Na terceira vez, pediu para que Princesa repetisse junto com ela, cada sílaba.

(6º) A regente informou a Princesa: “*vamos procurar os pedacinhos para formar o nome de cada animal*”. Iniciaram com a palavra MACACO (figura 7). A docente pediu a Princesa que repetisse devagar a palavra MACACO, ou seja, que falasse “*pedacinho*” por “*pedacinho*”. Depois que a aluna falou pausadamente cada sílaba da palavra *macaco* a professora perguntou: “*Qual é o primeiro pedacinho da palavra que vamos ter que procurar?*” e Princesa respondeu: “*ma*” e assim seguiu com todas as sílabas que formavam os nomes dos animais.

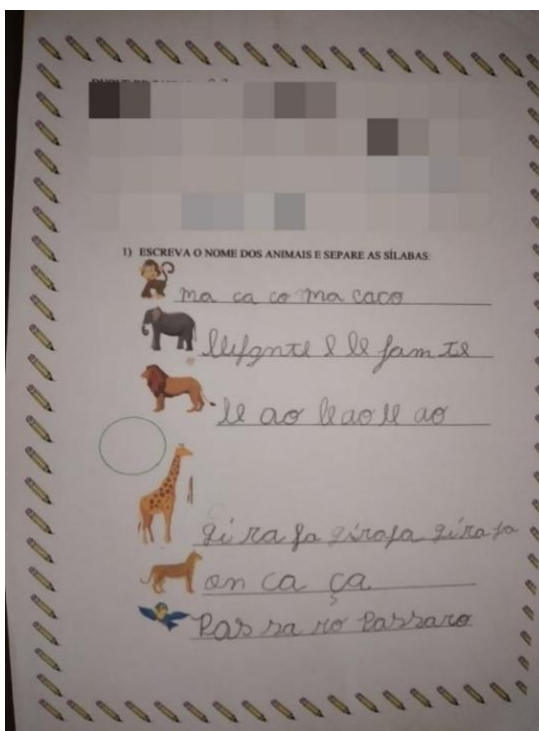
(7º) Após Princesa encontrar todas as palavras, a professora pediu para que ela escrevesse na linha ao lado de cada gravura o nome do animal e separasse as sílabas depois (figura 8). Enquanto isso, dirigiu-se à turma para corrigir no quadro a atividade de forma coletiva.

Figura 7 - Utilização do recurso CRUZA ANIMAIS produzido na oficina



Fonte: A autora.

Figura 8 - Atividade realizada com o auxílio do recurso CRUZA ANIMAIS produzido na oficina.



Fonte: Arquivo da professora Ipê.

A utilização do material garantiu a Princesa que realizasse a mesma atividade que os outros estudantes, possibilitando executar ações que suas dificuldades não permitiriam sem o recurso didático. Além da participação da aluna, identifica-se, também, uma mudança na prática pedagógica de alguns professores que se reuniram para elaborar as atividades que contemplassem o uso do que foi produzido na oficina prática.

O determinante da situação representou pelo fato de os regentes buscarem exercícios do 1º ano de escolaridade para trabalhar com os estudantes, enquanto o restante do grupo realizava tarefas pertinentes aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Para diversificar as atividades, os docentes ofereciam aos educandos revistinhas de pintura, atividades de recorte e colagem, custeadas pelos próprios professores.

❖ **Utilização do recurso pedagógico RAIIO DE LETRAS**

A professora Ipê solicitou à pesquisadora que contasse uma história para a turma, enquanto ela separava os materiais e atividades daquele dia. A história escolhida pela regente foi “Uma letra puxa outra” – Elias José – Ilustradores: Cardoso; Elisa Máquina Estúdio – Editora: Companhia das Letrinhas (ANEXO 7).

A regente disse à pesquisadora que o conteúdo a ser trabalhado seria *ORDEM ALFABÉTICA* e que Princesa utilizaria um dos recursos didáticos produzidos na oficina com uma adequação que ela pensou para a aluna.

1ª ATIVIDADE

A professora entregou a Princesa o material que utilizaria para a realização das atividades propostas. A aluna sorriu ao ver o material, demonstrando alegria. A regente pediu para que a estudante colocasse as letras na ordem do alfabeto, utilizando o apoio visual (figura 9). Enquanto Princesa realizava a atividade, a professora entregou à turma a folha de exercícios e explicou o que era para ser feito. Princesa colocou as letras na ordem correta e perguntou a professora se estava correto. “*Muito bem! Você está de parabéns!*” (sic). – Exclamou a docente.

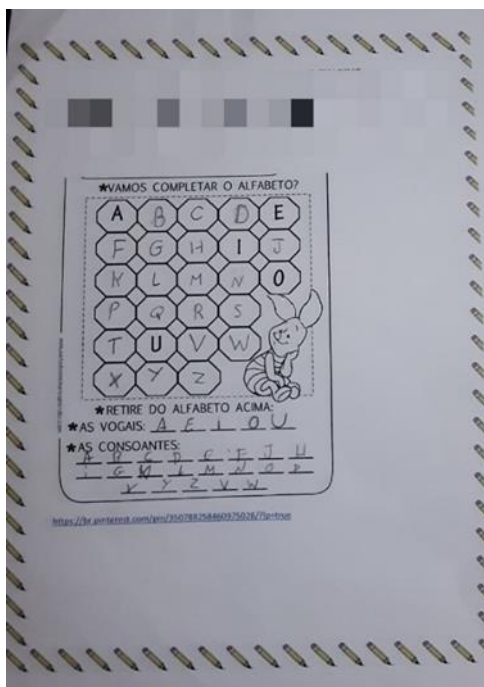
Em seguida, a regente orientou a aluna na realização da próxima atividade, que consistia em colocar palavras na ordem alfabética. Com o objetivo de proporcionar a participação da estudante e a realização da tarefa, a docente escreveu todas as palavras em tiras de papel, destacando a primeira letra de cada uma para que Princesa observasse (figura 10). Ao final da atividade, a professora mostrou para a turma que Princesa havia conseguido (figura 11 e 12) e todos bateram palmas.

Figura 9 - Utilização de um do recurso RAIO DE LETRAS produzido na oficina



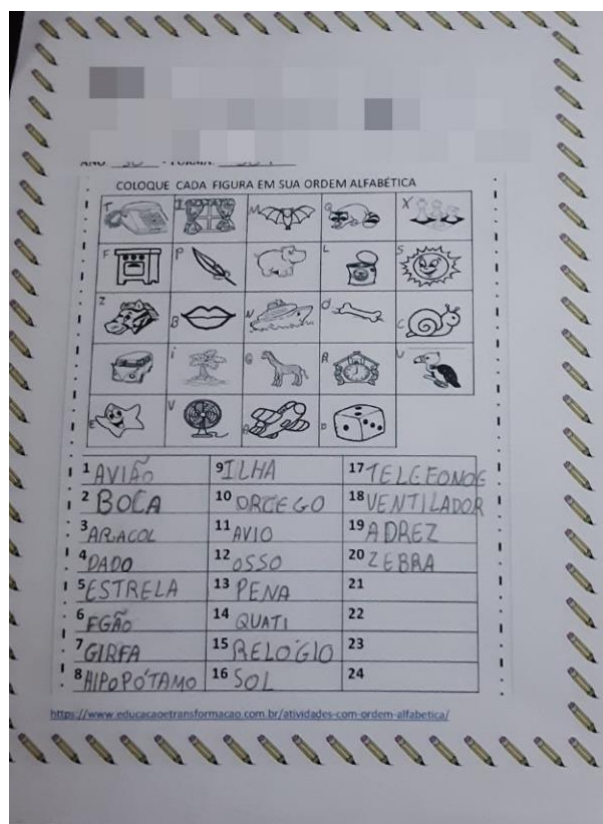
Fonte: Arquivo da professora Ipê.

Figura 10 - Atividade realizada com o auxílio do recurso RAIO DE LETRAS produzido na oficina



Fonte: Arquivo da professora Ipê.

Figura 11 - Atividade realizada com o auxílio do recurso RAIÓ DE LETRAS produzido na oficina



Fonte: Arquivo da professora Ipê

Embora os professores já tivessem vivenciado a inclusão educacional de alunos com DI, durante a pesquisa, propôs-se pela pesquisadora que todos analisassem o que era realizado no dia a dia e as respostas dadas pelos alunos. Além disso, analisar se estavam apresentando avanços, se estavam se apropriando da leitura e da escrita, se participavam das aulas e se as atividades diversificadas, como estavam sendo propostas, despertavam o interesse das crianças. Através dessa análise, fez-se possível elaborar algo diferente do que estavam habituados, ou seja, produzir diferente para garantir a igualdade (BRAUN; MARIN, 2014).

Ao final do período de observações fez-se possível perceber a mudança de olhar para as dificuldades que a aluna Princesa ainda apresenta e, conseqüentemente, uma mudança de postura da regente, através da diferenciação das estratégias e dos caminhos para “ensinar e aprender face as aprendizagens comuns” (ROLDÃO, 2003).

❖ Utilização do recurso pedagógico QUAL É O SOM?

A professora Chichá não havia planejado a atividade, mas disse a pesquisadora que precisava trabalhar a leitura e a escrita com o aluno Lucas e, desse modo, escolheu fazer um autoditado. Em seguida, perguntou se havia algum recurso didático confeccionado na oficina, que ela pudesse utilizar para realizar o autoditado. A pesquisadora respondeu positivamente e

perguntou se a docente gostaria que ela fosse buscar a caixa com os recursos para que ela escolhesse. A regente concordou e, posteriormente, a pesquisadora realizou o solicitado.

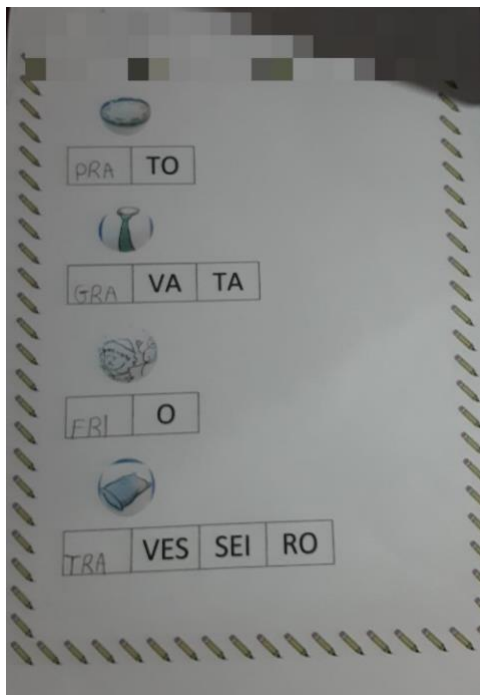
Quando a pesquisadora entregou a caixa de materiais, a docente pediu ajuda para selecionar o recurso. Logo, a pesquisadora perguntou qual era o seu objetivo. A professora Chichá respondeu que queria “*trabalhar as sílabas complexas*”. A pesquisadora informou à docente que os outros regentes haviam produzido várias atividades para que os alunos realizassem com o auxílio dos recursos didáticos. Logo, perguntou a professora se não desejaria conhecer para avaliar as atividades caso alguma delas se encaixasse com seu desejo de trabalhar as sílabas ou, se ainda, primeiro escolheria o recurso e, em seguida, realizaria a atividade. A professora Chichá aceitou, escolheu a atividade (figuras 13 e 14), depois o recurso correspondente (figura 15) e relatou: “*Eu nem me lembrava desse material e eu ajudei a colar*” (sic).

Figura 12 - Atividade realizada com o auxílio do recurso QUAL É O SOM? produzido na oficina



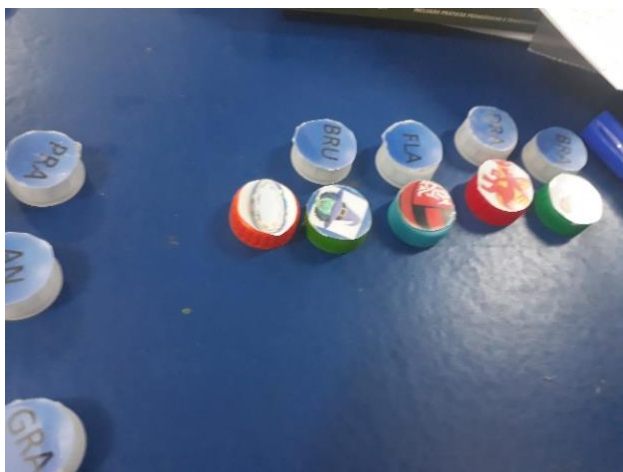
Fonte: A autora

Figura 13 - Atividade realizada com o auxílio do recurso QUAL É O SOM? produzido na oficina



Fonte: Arquivo dos professores: Cedro, Ipê e Aroeira

Figura 14 – Utilização do recurso QUAL É O SOM? produzido na oficina



Fonte: a autora

Lucas quando observou o material sorriu e, logo, perguntou se a surpresa havia chegado. A regente explicou o que ele deveria fazer:

- Primeiro você observa as gravuras da tampinha, acha nas folhinhas onde estão, diz o nome dos desenhos para você saber com qual sílaba vai completar as palavras.
- Tia, mas o que é sílaba? – Perguntou Lucas.
- São esses pedacinhos aqui que formam as palavras. – Respondeu a professora apontando para as sílabas (Diário de campo da pesquisadora, 7/11/2009).

O aluno conseguiu identificar as imagens e procurá-las nas folhinhas, mas não conseguia falar as palavras de forma pausada, ou seja, sílaba por sílaba. A regente o auxiliou apontando e lendo para Lucas. Depois de identificados os sons iniciais das palavras, o estudante conseguiu escrevê-las nas folhas de exercícios: *“Tia, eu adorei faz sempre com surpresa pra mim.”* (sic).

Os outros alunos demonstraram interesse e pediram a professora para utilizar o material, mas ela negou, afirmando: *“Isso é só pra quem é especial”* (sic).

Os recursos didáticos estimularam a participação do aluno e despertaram o interesse de toda a turma. Identificou-se que a realização da atividade com o apoio do material proporcionou ao estudante organizar suas ações mentais, promovendo a compreensão do que foi solicitado.

A docente não quis mais utilizar os materiais confeccionados na oficina, alegando ser muito trabalhoso. É necessário que o professor tenha um posicionamento mais flexível, mais adequado às necessidades apresentadas pelos alunos. Para que um docente realize um trabalho inclusivo, necessita “da habilidade de criação e construção de novas realidades” (PELOSI, 2008, p. 35).

Para Baptista (2004) as mudanças não estão somente no nível da prática pedagógica, necessitam de diálogos éticos constantes para a construção de projetos político-pedagógicos que deem apoio à legislação que acaba se tornando com pouco valor, vista apenas como uma obrigação. O projeto político – pedagógico da UE, não contempla os estudantes público-alvo da educação especial.

❖ **Utilização do recurso pedagógico LIVRO DE ATIVIDADES**

A regente levou os alunos para o espaço da sala de leitura para utilizar os livros de diferentes gêneros literários. Afirmou que agiu dessa maneira, pois sabia que Bela ficaria constrangida se ela somente utilizasse.

Explicou à turma que naquele dia a atividade era livre e que poderiam explorar os materiais, como também deveriam ler um livro. Dividiu a turma nas mesas e fez um rodízio, pois havia 15 materiais e 24 alunos neste dia. Após a exploração dos materiais e da leitura, a professora solicitou aos alunos que escrevessem um resumo sobre o que foi lido. Bela realizou as atividades do livro adaptado (figuras 16).

Figura 15 – Utilização do recurso LIVRO DE ATIVIDADES produzido na oficina.



Fonte: Arquivo da professora Cedro.

A turma gostou consideravelmente dos materiais, mesmo os que não apresentavam dificuldades de leitura e escrita. A professora Cedro adaptou as atividades da turma para contemplar a aluna Bela, a fim que a estudante utilizasse o recurso didático sem se sentir constrangida ou ter suas dificuldades expostas.

No período em que a pesquisa foi realizada, constatou-se que a docente, por vezes em suas aulas, oferecia atividades diferenciadas a turma, como por exemplo, piquenique, roda de conversa, recreação com jogos, filmes para debate, atividades de arte, ensaiava peças, entre outros. Atividades essas, para incentivar os alunos a não desistirem de fazer algo, incentivá-los e declarava: *“bora nadar, gente, bora nadar!”*

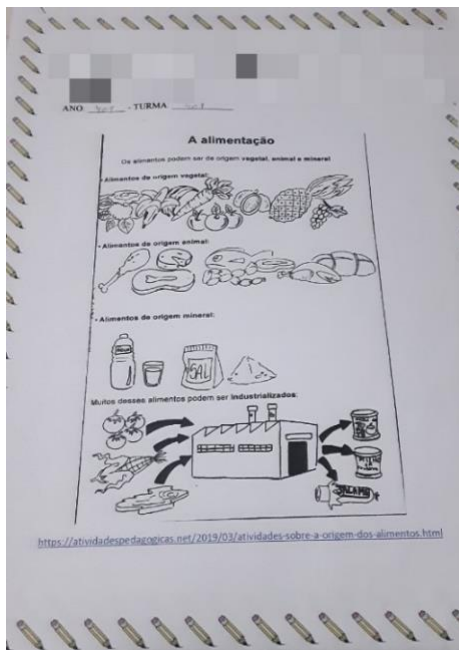
Portanto, é a escola que deve se adaptar às necessidades do aluno e não o aluno que deve se adaptar à escola, como recomenda a Declaração de Salamanca (1994).

❖ **Utilização do recurso pedagógico QUAL É A SÍLABA?**

A professora Cedro apresentou o conteúdo “Alimentação” por meio de um vídeo curto de 5 minutos e 14 segundos pesquisado e baixado da Internet. Após a exibição do vídeo, a regente organizou uma roda de conversa com a turma e, em seguida, apresentou o jogo FORCA, utilizando somente nomes de alimentos.

Antes dos alunos retornarem aos seus lugares, explicou o que era para ser realizado nas duas folhas de exercícios. Bela realizou a atividade com o apoio de um dos recursos didáticos produzidos na oficina (figuras 17 e 18).

Figura 16 - Utilização do recurso QUAL É A SÍLABA? produzido na oficina.



Fonte: Arquivo da professora Cedro.

Figura 17 - Utilização do recurso QUAL É A SÍLABA? produzido na oficina



Fonte: A autora.

Depois que Bela realizou a atividade, a docente fez algumas perguntas a aluna para identificar que conhecimentos havia construído e, conseqüentemente, conversou com a estudante sobre alimentação saudável. O interesse da regente pelas necessidades de Bela criou

laços entre as duas, pois a aluna não rejeita as atividades propostas como antes e busca o auxílio da professora.

❖ **Utilização do recurso pedagógico SEPARA PALAVRA**

A professora Cedro estava realizando recuperação paralela com a turma. A aluna Bela faria uma produção escrita, através de um dos recursos produzidos na oficina, e depois, a intervenção para correção do que ela escreveu. A regente pediu a aluna que se sentasse ao seu lado e explicou o que ela deveria realizar. A turma estava produzindo um texto a partir da mesma gravura da atividade de Bela (figura 19).

Figura 18- Utilização do recurso SEPARA PALAVRA produzido na oficina



Fonte: A autora

❖ **Utilização do recurso pedagógico QUAL É A SÍLABA?**

O professor Aroeira iniciou a aula discutindo sobre o Sistema Solar para a turma, mostrando imagens projetadas no quadro. Depois, todos realizaram atividades em uma folha de exercícios acerca do tema. João Esperto fazia a mesma folha de exercícios com o apoio de um dos recursos produzidos na oficina (figura 20).

Figura 19 - Utilização do recurso QUAL É A SÍLABA? produzido na oficina



Fonte: A autora

O regente relatou a pesquisadora que já conseguia perceber uma maior motivação em João Esperto e que os recursos têm auxiliado na realização das atividades e na aquisição da leitura e da escrita.

❖ Utilização do recurso pedagógico AUTODITADO SENSORIAL

Todos os alunos realizaram uma produção de texto a partir de um dos recursos didáticos produzidos na oficina. O Professor Aroeira iniciou a atividade fazendo uma revisão do Reino Animal e, em seguida, disse aos alunos:

- Hoje faremos uma produção de texto no habitat dos peixes. Quem sabe qual é o habitat dos peixes?
 - No rio. O meu pai pesca peixe no rio. – Disse o aluno João Esperto.
 - Muito bem. Sabe outro lugar? – Perguntou o professor.
- O aluno disse que não sabia e a turma completou dizendo que os peixes viviam no mar também. O regente deu continuidade dizendo:
- Vou chamar um por um aqui, mas vocês não podem dizer o que viram e ouviram (Diário de campo da pesquisadora, 28/11/2019).

O docente chamou cada aluno para ouvir com um fone de ouvido e visualizar, através de uma abertura, o que havia dentro de uma caixa. As crianças voltavam para seus lugares encantadas. Após o momento lúdico, o regente distribuiu as folhas com a imagem (figura 21) do interior da caixa e, em seguida, pediu aos alunos que produzissem um texto. Notou-se que os alunos estavam empolgados para escrever e faziam comentários, como: *“Cara, deu um pouco de medo.”* ou *“Muito maneiro!”* (sic).

Figura 20 - Atividade realizada com o auxílio do recurso AUTODITADO SENSORIAL produzido na oficina

DUQU _____


NOME _____

PROF _____

ANO _____

O DE 2019 _____

PRODUÇÃO ESCRITA



TUAP _____

AVANT _____

OUVO _____

ISCA DA _____

ACNO V. 10 _____

Fonte: Arquivo do professor Aroeira, 2019.

De acordo com as afirmações dos professores Aroeira, Ipê e Cedro as discussões ocorridas nos momentos de observação participante e das oficinas os levaram a compreender que era preciso sair do senso comum e identificar que as atividades diversificadas precisariam obter uma tomada de consciência maior, ou seja, precisariam fazer parte de adequações que fossem significativas e substanciais para a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, que não fossem de apropriações redutoras (ROLDÃO, 2003).

3.2 Oficinas – Produto

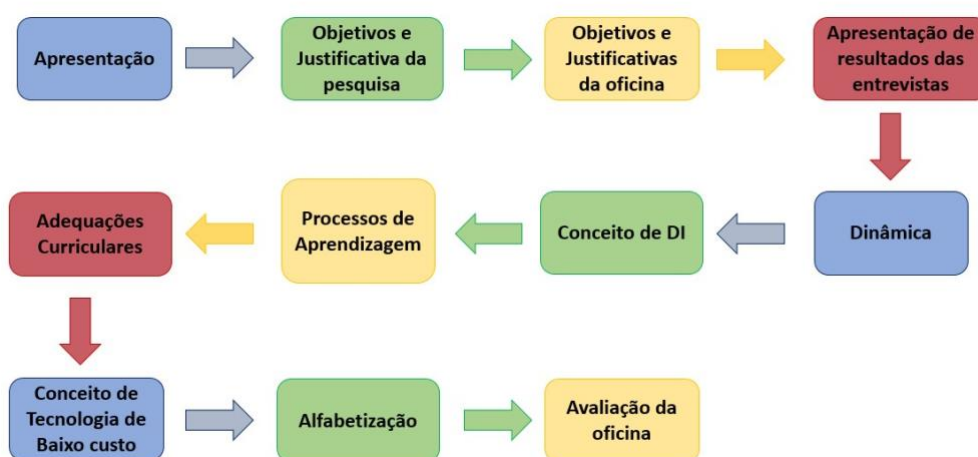
As oficinas teórica e prática foram realizadas com os professores. No momento da oficina teórica, os docentes juntamente com a pesquisadora trataram de temas pertinentes ao desenvolvimento do trabalho de alfabetização de alunos com DI e das necessidades relatadas pelos regentes nas entrevistas. Na oficina prática, elaboraram-se os recursos didáticos de baixo custo. Não houve prejuízo aos dias letivos e à carga horária dos estudantes, pois os encontros aconteceram nos dias de grupo de estudos, previstos no calendário escolar e que contam como dia letivo na rede de ensino.

Todo o desenvolvimento dos encontros e os recursos confeccionados estão descritos detalhadamente no guia “Recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual” e no caderno “Oficinas Pedagógicas: construção de recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de alunos com deficiência intelectual” que também são produtos desta pesquisa.

A oficina teórica foi realizada no dia 29 de agosto de 2019, em uma das salas da UE, em dois turnos. No horário de 7h30min às 11h30min para os profissionais do primeiro turno e de 13h às 17h para os profissionais do segundo turno, contabilizando carga horária de 4h em cada turno. Participaram, além dos quatro professores participantes da pesquisa, os demais regentes (quatro) da UE, duas serventes, a orientadora pedagógica, o orientador educacional e a secretária escolar que ao saberem da realização das oficinas, demonstraram interesse pelo tema abordado, solicitando autorização à direção da unidade escolar e à pesquisadora para participarem. Autorização essa, recebida com satisfação, pois todos os profissionais estão envolvidos na aprendizagem, no acolhimento e no processo de inclusão educacional.

O objetivo desta oficina propôs promover a discussão e a construção de conhecimentos acerca de assuntos que envolviam a alfabetização de alunos com DI, para a construção de novas práticas pedagógicas e a utilização dos recursos didáticos de baixo custo naquele espaço escolar. Os assuntos abordados e atividades da oficina estão organizados na figura 21:

Figura 21 - Assuntos abordados na oficina teórica



Fonte: A autora

Os slides apresentados foram produzidos pela pesquisadora, a partir do aporte teórico que norteou a escrita dos capítulos apresentados neste estudo, das observações de campo e entrevistas com os professores.

Ao final da oficina, a pesquisadora solicitou que todos os participantes realizassem uma avaliação escrita (APÊNDICE B). Todos os docentes participantes afirmaram que os assuntos foram abordados com clareza e que a oficina contribuiu para suas práticas pedagógicas. A seguir, trechos das opiniões dos professores acerca das contribuições consideradas para seu trabalho:

Professora Chichá: *“Diferença entre adaptação e adequação (importância) e as atividades efetivas de inclusão (esclarecimento).”*

Professora Aroeira: *“Contribuiu para o olhar na especificidade de cada aluno abrindo horizontes para o trabalho e o entendimento com alunos DI e regulares.”*

Professora Cedro: *“O termo diferenciação curricular que eu não conhecia, a demora dos alunos nos estágios de desenvolvimento e as características dos processos de aprendizagem.”*

Professora Ipê: *“Abordou a teoria com prática pedagógica, mostrando como o professor pode adequar as atividades da turma para o aluno com deficiência intelectual.”*

Os docentes destacaram como assuntos mais importantes: a metacognição, diferenciação curricular, viscosidade genética e sub-etapas das hipóteses principais de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1986).

A oficina prática foi realizada no dia 17 de outubro de 2019, em uma das salas da UE, em dois turnos. No horário de 7h30min às 11h30min para os profissionais do primeiro turno e de 13h às 17h para os profissionais do segundo turno, contabilizando carga horária de 4h em cada turno. Participaram, além dos quatro professores participantes da pesquisa, os demais professores da UE (quatro), a orientadora pedagógica, o orientador educacional e a secretária escolar.

O objetivo desta oficina baseou-se na construção de recursos didáticos de baixo custo que pudessem auxiliar na leitura e na escrita dos estudantes participantes da pesquisa e que pudessem ampliar a participação desses alunos nas atividades propostas em sala de aula.

Os recursos produzidos na oficina foram elaborados a partir dos interesses dos alunos participantes, suas necessidades pedagógicas e dos conteúdos que ainda seriam trabalhados pelos professores. Os regentes se preocuparam em construir materiais que proporcionassem estimular a atenção, a memória, a coordenação motora e que motivassem os estudantes. No total, foram construídos 20 recursos didáticos de baixo custo, utilizados pelos alunos em sala de aula no período de 18 de outubro de 2019 a 4 de dezembro de 2019.

Os recursos didáticos, como já citados anteriormente, estão descritos no guia “Recursos didáticos de baixo custo para a alfabetização de estudantes com DI” e foram nomeados pelos docentes ao final da oficina prática. São eles:

1. Gira sílaba
2. Separa palavra
3. Cores cruzadas
4. Palavra na lata
5. Raios de letras
6. Arruma letra
7. Acerta letra
8. Cruza animais
9. Preguicinha
10. Qual é o som?
11. Como se escreve
12. Autoditado sensorial
13. Do maior para o menor
14. Detetive
15. Monta frase
16. Jogo da memória letra P
17. Qual é a sílaba?
18. Livro de atividades
19. Ache a letra
20. Duas ou três

Ao final do período de utilização dos recursos didáticos, os professores avaliaram os pontos positivos e negativos do uso dos materiais (APÊNDICE C):

Professora Ipê – *“Os materiais que fizemos na oficina ajudaram a aluna Princesa a realizar as atividades e alguns recursos ajudaram para que eu pudesse trabalhar a leitura e a escrita. Nesses momentos ela conseguia com a minha mediação e os recursos didáticos identificar as letras e reconhecer os sons, chegando a formar e ler palavras simples. Ela ainda não lê e escreve, mas está em processo.”*

Professora Chichá – *“Os recursos didáticos ficaram bem bacanas, mas é muito difícil utilizá-los. A turma fica agitada, querendo mexer e acabam atrapalhando o aluno que está usando. Na turma não tem como o professor trabalhar as individualidades. O trabalho é*

coletivo. Para os alunos incluídos, o ideal é ter um mediador para fazer as atividades com eles. O Lucas usou e até gostou, mas não tem como fazer isso diariamente. É inviável. Fazer isso no final do ano, então, foi complicado. Tínhamos que ter iniciado o ano usando.”

Professora Cedro – “Eu gostei muito de utilizar os recursos didáticos coma minha aluna. Basta pensarmos nas atividades e nos recursos que utilizaremos para que o aluno compreenda o conteúdo e realize as atividades. Eu pensei os conteúdos e todos os recursos que eu poderia utilizar para trabalhá-los, não somente os que fizemos na oficina, selecionei pensando nos alunos com pouca concentração, com dificuldades de compreensão e fiz exercícios em que os alunos pudessem resolver com o auxílio dos recursos. Aproveitei também as atividades que fizemos juntos.”

Professor Aroeira – “Acho que os recursos didáticos que confeccionamos motivaram bastante os alunos, mas é preciso colocar disciplina na turma, porque eles ficam muito agitados. A melhor parte foi ver a satisfação dos dois alunos com DI em conseguir realizar as atividades, do jeito deles, mas conseguiram escrever e reconhecer os sons iniciais de algumas palavras. O uso de imagens nos recursos também ajudou bastante. Eu considero proveitoso que os alunos aprendam assim, mas o correto era termos um mediador na sala de aula. Achei pouco o tempo de utilização dos materiais, acredito que se tivéssemos mais tempo os alunos aprenderiam mais”.

Como já citado neste estudo, os alunos com modicidade intelectual apresentam dificuldades em utilizar as estratégias metacognitivas (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). O uso de recursos pedagógicos de baixo custo confeccionados pelos professores auxiliaram na compensação dessas dificuldades, pois os estudantes foram motivados a realizarem atividades com materiais coloridos e lúdicos dentro de seu nível de desenvolvimento, saindo dos exercícios em folha xerocada ou do livro didático, o que anteriormente não conseguiam realizar, desenvolveram a atenção, a memorização e a transferência, através das imagens, do interesse e da ludicidade dos recursos que foram oferecidos. Veja algumas possibilidades criadas pelos professores participantes:

❖ **Motivação**

Para buscar a motivação de alunos com a condição da deficiência intelectual, os recursos pedagógicos e as atividades de ensino devem conter propostas que os estudantes sejam capazes de realizar com autonomia. Durante a utilização do recurso RAIO DE LETRAS, em sala de aula, a aluna Princesa após conseguir colocar as palavras em ordem alfabética, com o auxílio de um dos recursos, relatou à professora: *“Tia, pode tirar o solzinho eu já sei colocar na ordem”*. Essa conquista induziu a aluna a aceitar um novo desafio.

❖ Atenção

Debilidades na atenção é uma das características dos alunos com dificuldades intelectuais, o que dificulta sobremaneira a aprendizagem e o processo de alfabetização (MORATO; SANTOS, 2007). Relatado pelos docentes, durante a aplicabilidade dos recursos, os estudantes mantinham a atenção por mais tempo na atividade, demonstrando estarem mais interessados e animados em executar o que era proposto.

❖ Memória

No processo de aprendizagem a memória denota-se importante, pois está diretamente ligada a ele (PIPER,2013). Para auxiliar os estudantes com DI a compensarem a dificuldade que encontram nessa função, os recursos pedagógicos devem propor associação de imagens e estratégias cognitivas de decodificação. Por exemplo, nos recursos LIVRO DE ATIVIDADES e SEPARA PALAVRA, os professores utilizaram imagens para que as crianças pudessem identificar as palavras ou compreender uma frase. Ao trabalhar com os materiais destinados a realizar caça-palavras (CORES CRUZADAS e CRUZA ANIMAIS), mostravam as imagens das palavras que teriam que encontrar dentro de um campo semântico da vivência do aluno (cores, animais), podendo, assim, iniciar a utilização de estratégias de antecipação e inferência.

❖ Transferência

A transferência ocorre quando a criança aplica o que aprendeu em outra situação. No trabalho com estudantes com modicidade no funcionamento intelectual, torna-se significativo que os recursos pedagógicos e as atividades de ensino oferecidos tratem de temas próximos à realidade do aluno, ou seja, que façam parte de sua vivência e do seu interesse, direcionando o educando a executar ações que sejam necessárias em outras atividades, começando das tarefas mais simples que estejam bem relacionadas com as tarefas mais complexas. Por exemplo, o recurso ACERTA LETRA foi utilizado com os alunos que ainda espelhavam a escrita. O estudante deveria observar a letra e, em seguida, selecionar as que não estavam espelhadas ou de cabeça para baixo. Identificar o traçado das letras e a posição correta de cada uma, é um pré-requisito para escrever o alfabeto e formar palavras.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou abordar reflexões sobre as práticas pedagógicas utilizadas para estimular a aprendizagem e o processo de alfabetização dos alunos com modicidade no funcionamento intelectual, de forma que estes estudantes pudessem ter a sua participação nas atividades em sala de aula ampliada. Para isso, realizou-se oficinas teórica e prática, em colaboração com os professores, para que fosse possível refletir, discutir e construir um trabalho pedagógico com a utilização de recursos didáticos de baixo custo.

Durante a pesquisa, identificou-se que além dos estudantes com DI, os alunos com dificuldades de aprendizagem também se beneficiaram com materiais confeccionados, demonstrando interesse em aprender a manuseá-los. Constatou-se ainda, que a mediação de outro colega também é produtiva para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal, através do respeito e da compreensão das diferenças, como retratado no caso de crianças que praticavam e sofriam *bullying*.

Estes recursos não se configuram como algo inovador no cenário educacional, mas ficam esquecidos no dia a dia escolar. Devido às múltiplas tarefas dos professores, a falta de recursos financeiros e tempo para planejamento, os regentes acabam optando pela praticidade e a homogeneidade de exercícios em folhas xerocadas, no quadro negro e nos livros didáticos.

Além disso, buscou-se a elaboração de um guia com orientações de utilização dos recursos produzidos na oficina prática, com a colaboração dos professores participantes da pesquisa, bem como a validação desses materiais didáticos de baixo custo, através da utilização deles em sala de aula. Ademais, elaborou-se o “Caderno de oficinas”, no qual estão descritos todo o desenvolvimento das oficinas.

É possível que a pouca participação dos alunos com DI em sala de aula esteja relacionada à falta de recursos didáticos adequados às necessidades pedagógicas que apresentam e pelas práticas de ensino que não estejam direcionadas para as individualidades de cada estudante.

Posteriormente, as análises realizadas antes, durante e após a utilização dos recursos produzidos, os professores Chichá e Aroeira consideraram trabalhosas a confecção e a utilização desses materiais, embora mencionem que eles ampliam a participação dos estudantes com DI e auxiliem na leitura e na escrita.

As afirmações dos regentes permitem com que haja a reflexão de que essas possam ser consideradas barreiras para a participação dos alunos com DI em sala de aula e do insucesso no processo de alfabetização. Esta hipótese, em conjunto com a literatura consultada, orientaram

a elaboração do guia com orientações para a utilização de recursos pedagógicos de baixo custo e do caderno de oficinas. Vale ressaltar, que os materiais confeccionados na oficina foram criados a partir de inspirações de imagens pesquisadas na Internet e outros pelos professores participantes.

É importante evidenciar que os docentes participantes desconheciam de que maneira realizar a diferenciação no ensino. Acreditavam, portanto, que os alunos com dificuldades intelectuais não obtinham condições de aprender, porque os regentes desconheciam os processos de aprendizagem e o conceito de DI.

Conseqüentemente, ocorreu a necessidade de abordar, discutir e construir estes conceitos e exemplificar como poderiam ser realizadas as adequações para cada aluno. Tornou-se necessário discutir também sobre o lugar do professor como mediador e facilitador do processo de aquisição da leitura e da escrita. Refletiu-se que a aprendizagem não pode estar centrada somente no aluno, é preciso pensar nos estímulos adequados e no papel do professor no processo.

Através da oficina teórica, entretanto, esses e outros assuntos foram apontados e debatidos, para que a construção dos recursos pudesse atender às necessidades pedagógicas dos estudantes participantes. Durante as oficinas, a pesquisadora preocupou-se em relatar situações do seu dia a dia como professora de AEE com o objetivo de sensibilizar os docentes em relação aos alunos com DI e suas dificuldades em serem acolhidos no processo de leitura e escrita.

Assim, acredita-se que a utilização dos recursos didáticos de baixo custo pode contribuir para ampliar a participação dos alunos com dificuldades intelectuais em sala de aula e auxiliar na leitura e na escrita, de modo a atender às necessidades desses estudantes, motivá-los e democratizar o ensino, visto que são recursos que podem apoiar e facilitar a realização das atividades propostas.

Ainda que há duas décadas da Declaração de Salamanca (1994), uma década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e recentemente a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), até o presente momento, necessita-se de estudos que possam colaborar com a alfabetização, a participação efetiva em sala de aula e a escolarização dos estudantes com DI no ensino comum, além de investimento na formação docente e em políticas públicas que façam as diretrizes saírem do papel, cumprindo-se dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES- AAIDD. **Definition of Intellectual Disability**. Washington, D.C: AAIDD, 2019. Disponível em: <https://www.aaidd.org/about-aaidd>. Acesso em 26/10/2019.

ANACHE, A.A; MITJÁNS, MARTINEZ. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Organização: Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto; Sonia Lopes Victor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, _____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

ANDRÉ, _____. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, _____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.

AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L.; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. **A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo**. Acesso em 17/06/2019. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ5.pdf>. Acesso em: 31 Ago. 2020.

BAIÃO; J. C.; BARREIROS, C.; SANTOS, M. Eu aprendi a ler no final: reflexões sobre diferentes tempos e processos de aprendizagem. **Revista Digital Formação em Diálogo**. Dossiê Alfabetização e seus Desafios. Rio de Janeiro, vol. 2, nº 1, março de 2019. P. 40-53.

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: Entre edifícios e tendas. **12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. Curitiba, 2004. Disponível em: <http://peadinclusao.pbworks.com/f/palestraclaudio.pdf>. Acesso em: 21/08/2019.

BARROCO, S. M. S. Contextos e Textos de Vygotsky sobre a Defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem/ Sonia Mari Shima Barroco, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Tânia dos Santos Alvarez da Silva (organizadoras)**. – Maringá: Eduem, 2012.

BELMONT, J. M.; BUTTERFIELD, E. C. The instructional approach to developmental cognitive research. In: KAIL, R. V.; HAGENS, G. W. (Ed.) **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale: Erlbaum, 1977. Pp. 437-481.

BORTONI-RICARDO. S.M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 2ed. São Paulo: Parábola, 2011.

BRAATZ, S.C; MINDAL, C.B. A consciência como estratégia metacognitiva para a compreensão leitora de textos na língua inglesa. Caxias do Sul, 2012. **IX ANPED SUL**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3036/384>. Acesso em: 1 out.2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez.1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília – DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&Itemid=30192. Acesso em: 21/08/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: deficiência mental**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_d_m.pdf. Acesso em 18/11/20.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. 2007. Disponível em: www.portal.mj.gov.br/corde. Acesso em: 22/10/2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização**. Coordenação-Geral de Ensino Fundamental Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores>. Acesso em: 22/02/2020.

BRAUN, P.; MARIN, M. O desafio da diversidade na sala de aula: práticas de acomodação/adaptação, uso de baixa tecnologia. |In: NUNES, L. R. d'O.; QUITÉRIO, P. L.; WALTER, C. C. F.; SCHIMIER, C. R. & BRAUN, P. (Org.). **Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência**. Marília: ABPEE, p. 93-105, 2011.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Tese (doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2012.

BROWN, A. L. Maintenance and generalization of trained metamnemonic awareness by educable retarded children. **Journal of Experimental Child Psychology**, v. 2, n. 24, pp. 91-211, 1977.

BUENO, J.G.S. **Educação especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2ª ed. São Paulo: EDCU, 1999.

CARVALHO, E. N. de. Deficiência Intelectual: Conhecer para intervir. *Revista Pedagogia em Ação*. PUC Minas, 2016. V.8.n.2 (2016). Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/issue/view/818>. Acesso em: 22/08/2019.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, M. M. de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP** – 2003, vol.11, nº2, 147-156. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-389X2003000200008. Acesso em: 30/12/2019.

COMBLAIN, A. Fonctionnement mnésique. In: RONDAL, J. A.; COMBLAIN, A. (Ed.). *Manuel de psychologie des handicaps: sémiologie et 123ociety123u de remédiation*. **Hayen: Pierre Mardaga**, 2001. Pp.17-47, cap. 2.

COSTAS, F. A. T.; FERREIRA, L. S. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.55, p.205-223, 2011.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Lentes Digitais**. A construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental. 261 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. Tese (doutorado). Universidade do estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2013.

CUENCA, R. Equidade educativa. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial**. São Paulo: Plexus, 2001. 156p.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Nata, V. 29 n. 15. 2007.

FERNANDES, A. R. Deficiência intelectual. In: MAIA, H. (org.). *Necessidades educacionais especiais*. **Coleção Neuroeducação**. Vol. 3. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2011.

FERREIRA, I. N.; CRUZ, M. M. da. **Caminhos das Letras: alfabetização na era digital**. Rio de Janeiro: I. Neves Ferreira: Mara Monteiro da Cruz, 2005.

FERREIRA, M. C. C. A educação de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento: In: Denise Meyrelles de Jesus; Claudio Roberto Baptista; Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto; Sonia Lopes Victor. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009, 2ª edição, p. 101-109.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Adriana Lia Friszman de Laplane; Maria Cecília Rafael de Góes. (Org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, v., p. 21-48.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FFLCH – **Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas** – Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://antropologia.fflch.usp.br/antropologia>. Acesso em: 7/06/2020.

FIGUEIREDO, R. V. A Representação da escrita pela criança portadora de deficiência intelectual. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 1, n. 37, 1999.

FIGUEIREDO, R.V.; GOMES, A.L.L. A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental. In GOMES, A. et al. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: MEC, 2007.

FIGUEIREDO, R.V.; POULIN, J.R.; GOMES, A.L.L. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

FLORIO, S.; WALSH, M. The teacher as colleague in classroom research. In: TRUEBA, H.; GUTHRIE, G.; AU, K. (Ed.). **Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography**. Rowley, MA: Newbury House, 1981. P. 87-104.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida**. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. P. **Cartas a Cristina** – Reflexões Sobre Minha Vida e Minha Práxis. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004 (Coleção leitura).

_____. P. **Pedagogia do Oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão e tradução: Antonio Faundez; Heitor Ferreira da Costa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAGNÉ, R.M. **The conditions of learning**. 4.ed New York: Holt. Rinehart & Winston, 1985.

GALTON, F. **Inquiry into Human Faculty and its Development**. London: MacMillan, 1883.

GITLIN, A.; SIEGEL, M.; BORU, K. Purpose and Method: Rethinking the Use of Ethnography by the Educational Left. In: **Annual Meeting of American Educational Research Association. Proceedings...** New Orleans, Louisiana, 1988.

GLASER, R. **Adaptive Education: Individual Diversity and Learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo: **RAE**, v. 35, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOODSON, I. **The Making of a Curriculum**. London: Falmer Press, 1988.

GOMES, A.L.L.; FERNANDES, A.C.; BATISTA, C.A.M.; SALUSTIANO, D.A.; MANTOAN, M.T.E.; FIGUEIREDO, R.V. de. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual**. SEESP / SEED / MEC. Brasília/DF, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_e_dm.pdf. Acesso em: 21/08/2019.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Psicologia e inclusão escolar: Reflexões sobre o processo de subjetivação de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, N.32, v.3, 2012, p.588-603.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 33. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79-108, 2013.

GOODSON, I. **The Making of a Curriculum**. London: Falmer Press, 1988.

GOTTI, M. **Integração e Inclusão: Nova Perspectiva sobre a Prática da Educação Especial**. Perspectivas Multidisciplinares em Educação Especial. Londrina: VEL, 1998.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>. Acesso em: 22/04/2020.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010

INHELDER, B. **Le Diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentaux**. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1969.

KANDEL, E. R. **Em busca da memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M.F.; ANDREWS, I. (Ed.). **Staff Development for School Improvement: a focus on the teacher**. New York, NY: The Elmer Press, 1987. P. 73-90.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem têm, medo de ensinar**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, S. R.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Ago. 2011, v.17, n.2, p. 195 – 208.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative research: focus on meaning of collaboration 126ociet mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MANTOAN, M. T. E; BATISTA, C. A. M. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. In: BRASIL. **Atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Brasília: SEESP/MEC, 2007, p. 13-42.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar).

MANZINI, E. J. Considerações sobre Elaboração de Roteiros para Grupo Focal. In.: NUNES, L. R. d'O de P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**, (org.) —São Carlos: Marquezini & Manzini: ABPEE, p.127-139, 2014.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARIN, M.; BRAUN, P. Tecnologias de baixo custo e o ensino de alunos com deficiência intelectual. **I Seminário Internacional de Inclusão Escolar: práticas em diálogo**. Universidade do Rio de Janeiro – Cap-UERJ – 21 a 23 de outubro de 2014.

MINAYO, C. S. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.pp. 19-51.

MONTEIRO da C., M., MONTEIRO, A. (2013). Acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com deficiência intelectual. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(74), 2013.

MORATO, P.; SANTOS, S. Dificuldades Intelectuais e desenvolvimentais: a mudança de paradigma na concepção da deficiência mental. **Revista de Educação Especial e Reabilitação**, IV série, v. 14, p. 51- 55, 2007.

MORGADO, F. F. da R.; CASTRO, Marcela Rodrigues de; FERREIRA, Maria Elisa Caputo; OLIVEIRA, Aldair José de; PEREIRA, Jéssica Gouvêa; SANTOS, José Henrique dos. Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectivas de Alunos de Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Educ. espec.** vol.23 no.2 Marília Apr./June 2017.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOUSSATCHÉ, A. H. **Aquisição da linguagem escrita em crianças portadoras de síndrome de Down**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1992.

MURRAY, E.J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

NASCIMENTO, Milton M. A vontade geral e o princípio da equidade. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, nº 21, 2012.

NASCIMENTO, S. R. M. B.; SZMANSKI, M. L. S. DEFICIÊNCIA MENTAL OU INTELECTUAL? IMPLICAÇÕES NO USO DAS NOMENCLATURAS. XI Congresso Nacional de Educação. **EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

NÓVOA, A. **História da Educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1994.

NÓVOA, A. **LE temps des professeurs: analyse socio-historique de la 127ociety127ual. Enseignant au Portugal**. Lisboa: INIC, 1987.

NÓVOA, A. **Os professores: Quem são? Dinde vêm? Para onde vão?** Lisboa: ISEF, 1989.

NUCCI, E. P. di. Alfabetizar letrando: Um desafio para o professor. In: LEITE, S.A.S. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as Práticas Pedagógicas**. São Paulo: Komedi, 2001.

OLIVEIRA-M. L. M., MARTINI, F. O., & LIPP, L. K. Inclusão de alunos com síndrome de Down: Discursos dos professores. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, 22(1), 155-168. 2010.

PACHECO, J. A. Notas sobre diversificação/diferenciação curricular em 127ociety127. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 178-187, jul.-dez./2008.

PASQUALINI, J. C. **A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil**, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1-pdf>. Acesso em 6 out. 2019.

PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva**. Tese de Doutorado defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.** São Paulo: Znanck, 1971.

_____. J. **A Relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Vol 26 n 3, 1962.

_____. J. Development and Learning. **Journal of Research in Science Teaching**, New York, n. 2, v. 3, p. 176-86, 1964.

_____. J. **Le Jugement et le Raisonnement chez L Enfant.** Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1924. [O Raciocínio da Criança. Rio de Janeiro: Record, 1967]

_____. J. **Memória e inteligência.** Editora universal brasileira. Arte nova.1973.

_____. J. **O nascimento da inteligência na criança.** 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A Psicologia da Criança.** Rio de Janeiro: Difel, 1978. [La Psychologie de L Enfant, 1966]

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 24ª edição. Trad. Maria M. D'Amorim. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. J. **Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget.** São Paulo: UNESP, 2009.

PIPER, F. A importância da memória de trabalho para a aprendizagem. **XIII Semana de letras, 2013** – PUCRS. Disponível em: <[http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIIIsemanadeletras/pdfs /francielpiper.pdf](http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XIIIsemanadeletras/pdfs/francielpiper.pdf)> Acessado em: 2 outubro2019.

PIZZINGA, V. H.; VASQUEZ, Henrique Romero. Reificação, inteligência e medicalização: formas históricas e atuais de classificação na escola. **Psicol. Esc. Educ.** vol.22 no.1 Maringá Jan./Apr. 2018.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, A. A. S. de. O atendimento educacional especializado (AEE): análise da sua relação com o processo de inclusão escolar na área da deficiência intelectual. In: MILANEZ, Simone G. Costa; OLIVEIRA, AnnaAugusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 61-82.

PLETSCH, M. D. A escolarização de alunos com deficiência mental na perspectiva da teoria histórico-cultural: políticas públicas, processos cognitivos e aspectos pedagógicos. **Educação em Foco** (Juiz de Fora) , v. 1, p. 239-250, 2012.

_____. M. D. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica** v.12 n.1, 2014.

_____. M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 14, no 35, 2017.

POZO, J.I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PUGH, K. J., & BERGIN, D. A. Motivational influences on transfer. **Educational Psychologist**, 41 (3), 147-160. 2006.

REDIG, A. G. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2010.

RIBEIRO, C. Metacognição: Um apoio ao processo de aprendizagem. **Revista Psicologia e Reflexão Crítica**, 2003, v.16, - n.1 p.109-116.

ROLDÃO, M. do C. **Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis**. Porto: Porto Editora, 2003.

SANTOS, A. S. P. G. dos. **Estudo Psicométrico da Escala de Comportamento Adaptativo versão portuguesa (ECAP)**. Tese (doutorado). Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, 2007.

SANTOS, T. C. C. dos ; MARTINS, L.de A. R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Rev. Bras. Educ. espec.** 2015, vol.21, n.3, pp.395-408.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SNYDERS, G. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

TAVARES, L. M. F. L., SANTOS, L. M. M., & FREITAS, M. N. C. (2016). A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 22(4), 527-542.

TOLOI, G. G.; MANZINI, E. J. Etapas da estruturação de um roteiro de entrevista e considerações encontradas durante a coleta dos dados. **Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in 129ociety: the development of higher psychological processes**. USA: Harvard University Press, 1978.

_____. L.S. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

_____, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____, L. S. **Obras Escogidas**, tomo III. Madrid : Visor, 1995.

WATSON, J. B. **Psychology as the behaviorist views it**. **Psychological Review**, n. 20, p. 158-177, 1913.

ZIGLER, E. et al. Assessing personality traits of individuals with mental retardation. **American Journal of Mental Deficiency**, v. 107, n. 3, pp. 181-193, 2002.

APÊNDICE A – Entrevista com os Professores Participantes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-232

Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169

CNPJ n.º 33.540.014.0001/57



Roteiro de entrevista semiestruturada sobre conhecimentos pedagógicos e concepções sobre as práticas com alunos que apresentam DI

Data e hora: _____

Local da entrevista: _____

Nome: _____

Idade: _____

1ª Questão: Qual a sua formação? Já fez cursos na área de Educação Especial? Quanto tempo você tem de magistério?

2ª Questão: No seu percurso como professora, você tem ou teve alunos com Deficiência Intelectual na sala de aula? O que você observou como eles aprendem?

3ª Questão: Como você observa a dinâmica pedagógica com estes alunos? Fale um pouco da rotina da sala de aula de uma turma que tem um aluno com DI.

4ª Questão: Você desenvolve alguma prática diferenciada com o objetivo de aumentar a participação deles nas suas aulas?

5ª Questão: O que você entende por Deficiência Intelectual?

6ª Questão: Você conhece fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem desse aluno?

7ª Questão: Que tipos de apoios você precisaria para ensinar melhor a estes alunos?

8ª Questão: O que lhe interessaria saber sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual?

APÊNDICE B – Avaliação da Oficina teórica

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

**A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAIS**

OFICINA TEÓRICA

Mestranda: Prof.^a Andréa Carvalho
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mara Monteiro da Cruz

Data: 29/08/2019

Os assuntos foram abordados com clareza, dentro da realidade da unidade escolar?

() não () sim

A oficina contribuiu para sua prática pedagógica? () não () sim

Se tiver respondido sim à questão anterior, descreva quais contribuições a oficina trouxe:

Qual assunto abordado foi mais relevante para você?

APÊNDICE C – Avaliação do Uso dos Recursos




Avaliação do uso dos recursos pedagógicos




Mestranda: Prof^a Andréa Carvalho da Silva
Orientadora: prof.^a dr.^a Mara Monteiro da Cruz

Pontos positivos 

Pontos negativos 

Caso não tenha utilizado os recursos pedagógicos diga por quê.

Obrigada por sua participação 

ANEXO A - Parecer Nº 3.495.121 do Comitê de Ética

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Docente para a Construção de Recursos Didáticos na Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual

Pesquisador: ANDREA CARVALHO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16535719.2.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.495.121

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de dissertação do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO BÁSICA do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira proposto por ANDREA CARVALHO DA SILVA orientada por Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz. Aborda o trabalho de alfabetização em uma sala de aula inclusiva nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, em uma escola pública, na cidade de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, com alunos que apresentam Deficiência Intelectual (DI).

Em relação à metodologia este trabalho se caracteriza como uma pesquisa colaborativa, pois se constituirá de uma prática conjunta entre a pesquisadora e quatro professoras de turma regular com o objetivo de contribuir para seus processos de formação continuada na área de alfabetização de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Serão desenvolvidas duas oficinas, uma em cada turno, no intuito de favorecer a reflexão e a construção de conhecimentos pelas professoras especificamente sobre a confecção de recursos pedagógicos adequados aos alunos com Deficiência Intelectual, abordando o conceito de adaptações curriculares.

Procedimentos de pesquisa: Entrevista semiestruturada; Observação participante; Notas em Diário

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.495.121

de Campo.

Análise de dados A análise e interpretação das informações obtidas ocorrerão durante toda a pesquisa, principalmente através dos dados coletados de entrevistas semiestruturadas, notas de diário de campo e documentos, que entre outros, possam contribuir para a "exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema investigado" (GOMES, 2013, p. 79).

Produto-O estudo se propõe a investigar e refletir sobre as práticas pedagógicas vigentes em relação à construção da leitura e da escrita de alunos com DI, nas classes comuns, sendo o produto dessa pesquisa as oficinas que serão propostas aos docentes, para a construção de materiais pedagógicos adequados que serão utilizados pelos alunos em sala de aula. Dessa forma, espera-se contribuir para a formação continuada dos docentes envolvidos. Para isso é importante habilitar os professores e observar os alunos para compreender o contexto escolar e conhecer o perfil de cada estudante com NEE.

Esta pesquisa responderá a seguinte questão: •Como contribuir para a formação de professores de forma que possam construir recursos pedagógicos adequados ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com DI?

Objetivo da Pesquisa:

Desenvolver uma oficina, juntamente com os professores de turma regular, para construir materiais pedagógicos que sejam adequados ao processo de construção de leitura e da escrita de alunos com DI.

Objetivo Secundário: •Observar as situações de aprendizagem e recursos pedagógicos utilizados pelo professores de turma regular para os alunos com DI e desenvolver de forma colaborativa recursos adequados para a construção da leitura e da escrita, visando que estes materiais possam contribuir para o fazer pedagógico desses professores e viabilizem a participação dos alunos nas atividades propostas em sala de aula.

•Identificar e analisar a partir do prisma do professor, como se dá a participação e a aprendizagem dos alunos com DI no contexto da sala de aula, quando são propostas atividades com materiais didáticos específicos.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.495.121

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco pode ser algum desconforto em responder questões sobre as dificuldades encontradas em seu trabalho em sala de aula.

Não há riscos financeiros. O material que será produzido ficará na Unidade Escolar e toda matéria-prima será oferecida pela pesquisadora.

Benefícios:

Habilitar professores para que favoreçam a participação e desenvolvimento dos alunos com Deficiência Intelectual em sala de aula, através dos recursos didáticos produzidos nas oficinas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa poderá trazer contribuições para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de rosto: preenchida, assinada, datada e carimbada pela direção do CAP;
- 2) Apresenta a anuência da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias por meio do Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire ;
- 3) Financiamento próprio - detalhado do projeto de pesquisa: recursos, fontes e destino, bem como a forma e o valor da remuneração do pesquisador (Res. CNS 196/96-VI.2,j)
- 4) Cronograma adequado à pesquisa.
- 5) Apresenta instrumento da entrevista dos professores;
- 6) O TCLE foi reapresentado e se mostra adequado, segundo as exigências do COEP.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para agosto de 2020. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
 Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

UERJ - UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO;



Continuação do Parecer: 3.495.121

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1375555.pdf	21/07/2019 21:59:29		Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.docx	21/07/2019 21:58:57	ANDREA CARVALHO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE1_Professor_aluno.docx	21/07/2019 21:50:51	ANDREA CARVALHO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	quali_andrea_projeto.docx	26/06/2019 12:39:01	ANDREA CARVALHO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_plataforma.pdf	26/06/2019 12:32:50	ANDREA CARVALHO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma.docx	09/06/2019 18:38:40	ANDREA CARVALHO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf	09/06/2019 18:30:34	ANDREA CARVALHO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 08 de Agosto de 2019

Assinado por:

**Patricia Fernandes Campos de Moraes
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: etica@uerj.br

ANEXO B – Assentimento Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire/ Secretária Municipal de Educação de Duque de Caxias – Parecer nº 18/19 – CPFPP/SME - DC



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA DE ENSINO
 CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 17 de maio de 2019

Parecer nº: 18/19 – CPFPP/SME-DC

Requerente: Andréa Carvalho da Silva

Universidade ou agência associada: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado “Formação docente para a construção de recursos didáticos para a alfabetização de estudantes com Deficiência Intelectual”, cujo objetivo geral é “desenvolver uma oficina, juntamente com os professores de turma regular, para construir materiais pedagógicos que auxiliem no processo de construção de leitura e da escrita de alunos com DI”, constatou-se a necessidade da pesquisa de campo.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas à pesquisa, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas ao pesquisador deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Coordenadoria de Educação Especial, Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,

GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO

Diretora do CPFPP
 Matrícula: 06723-0

ANEXO C – TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecimento – Professores participantes



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “ELABORAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS DE BAIXO CUSTO PARA A ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL” conduzida por Andréa Carvalho da Silva, sob orientação da Prof.^a Doutora Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz. Este estudo tem por objetivo: Desenvolver uma oficina, juntamente com os professores de turma regular, para construir materiais pedagógicos que sejam adequados ao processo de construção da leitura e da escrita de alunos com Deficiência Intelectual.

Você foi selecionado(a) por ser professor (a) de turma regular que possui alunos com Deficiência Intelectual e em estudo de diagnóstico para Deficiência Intelectual. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

O risco em sua participação poderá ser algum desconforto em responder questões sobre as dificuldades encontradas em seu trabalho em sala de aula. Não há riscos financeiros. O material que será produzido ficará na Unidade Escolar e toda matéria-prima será fornecida pela pesquisadora.

Sua ação nesta pesquisa consistirá em participar de uma oficina teoria e prática a fim de construir recursos didáticos para os alunos com Deficiência Intelectual. Será realizada uma entrevista em seu local de trabalho, ou seja, na própria Unidade Escolar, sem necessidade de deslocamento. A entrevista terá duração de uma hora, sendo participantes, nesse momento, você e a pesquisadora responsável. O conteúdo da entrevista diz respeito a questões sobre seu trabalho em sala de aula e da rotina dos alunos com Deficiência Intelectual. Não havendo uso e nem divulgação de áudios e imagens.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou da instituição participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Andréa Carvalho da Silva – csandreapsico@gmail.com – cel: 98819-9342; Rua Tadeu Kosciusco, 31/302 – Bairro de Fátima – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20230-050- Tel: (21) 2507-2452. Contatos da orientadora: Professora Doutora Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz - email: mara.mcz@gmail.com - Endereço e telefone de contato: Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232- Tel: (21) 2333-8169. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Duque de Caxias, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora : _____

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

ANEXO D – TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecimento – Pais ou responsáveis legais dos alunos participantes



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada: “Elaboração de recursos didáticos para a alfabetização de estudantes com deficiência intelectual” conduzida por Andréa Carvalho da Silva, sob orientação da Prof.^a Doutora Mara. Este estudo tem por objetivo: observar, analisar e descrever a condição do aluno com deficiência intelectual para a organização de estratégias de ensino, intervenções didáticas e produção de materiais pedagógicos adequados em colaboração com os professores envolvidos em sua escolarização.

Seu filho(a) foi selecionado(a) por fazer parte de uma turma regular e apresentar ou estar em investigação de diagnóstico de Deficiência Intelectual. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele(a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

O risco em sua participação poderá ser algum desconforto em estar sendo observado(a) em sala de aula. Não há riscos financeiros. As observações serão realizadas na própria Unidade Escolar sem necessidade de deslocamento.

A participação nesta pesquisa consistirá em ser observado (a) em sua rotina na sala de aula. As observações serão realizadas na própria Unidade Escolar, com a presença da pesquisadora, professora regente e demais colegas de turma. Não haverá registro de áudio e imagens. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos e da instituição participantes.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Contatos do pesquisador responsável: Andréa Carvalho da Silva – csandreapsico@gmail.com – cel: 98819-9342; Rua Tadeu Kosciusko, 31/302 – Bairro de Fátima – Rio de Janeiro – RJ – CEP: 20230-050- Tel: (21) 2507-2452. Contatos da orientadora: Professora Doutora Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz - email: mara.mcz@gmail.com - Endereço e telefone de contato: Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - Rio de Janeiro, CEP: 20261-232- Tel: (21) 2333-8169. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Duque de Caxias, ____ de _____ de _____.

Nome do participante menor _____

Assinatura do responsável _____

Assinatura da pesquisadora: _____

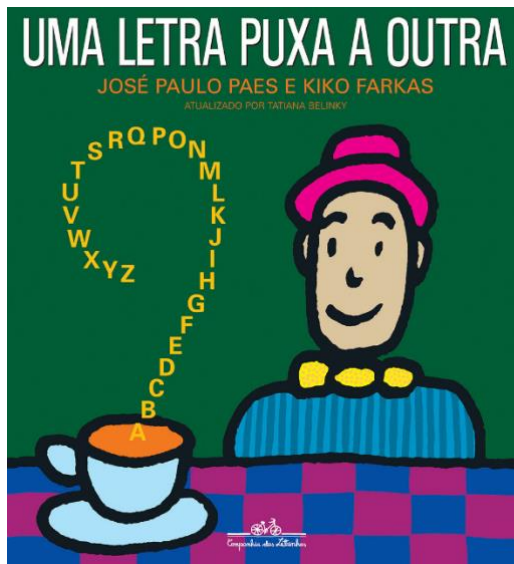
Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

ANEXO E – Capa do livro: Guilherme Augusto Araújo Fernandes



Fonte: <https://pt.slideshare.net/rcgcbatista/guilherme-augusto-arajo-fernandes>

ANEXO F – Capa do livro: Uma letra puxa a outra

https://www.amazon.com.br/letrapuxaoutraJos%C3%A9Paulo/dp/858546612X/ref=asc_df_858546612X/?tag=googleshopp0020&inkCode=df0&hvadid=379804832084&hvpos=&hvnetw=g&hvrand=1564830854725200819&hvpon=&hvptwo=&hvqmt=&hvdev=c&hvdcmdl=&hvlocint=&hvlocphy=101655&hvtargid=pla-809614585893&psc=1

ANEXO G – Entrevista com pais ou responsáveis legais dos alunos participantes.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDORODRIGUES DA SILVEIRA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido – Rio de Janeiro - RJ – CEP:20261-232

Tel/Fax: 2333 7872 / 22333 7873 / 2333 7875 / 2333 8169

CNPJ n.º 33.540.014.0001/57

Roteiro de entrevista semiestruturada com os pais ou responsáveis pelos alunos

Data:

Nome _____ do _____ sujeito:

Idade:

Nome do pai:

Nome da mãe:

Informante: () pai () mãe () outro (especificar)

1. Qual a sua escolaridade?

Pai:

Mãe:

2. Qual a sua profissão?

Pai:

Mãe:

3. Como foi o desenvolvimento do aluno? (Gestação, nascimento, desenvolvimento da fala, motor e socioafetivo)

4. Qual contexto em que vive? (Família, comunidade, com quem mora e convive)

5. Quais são as atividades diárias? (Rotina diária)

6. Quais suas preferências e hábitos?

7. Como está o processo de construção do conhecimento do aluno e como a família participa? (O que a família compreende que o aluno sabe em relação a leitura, a escrita e ao conhecimento de mundo.)

8. Quais as estratégias utilizadas na construção das habilidades sociais? (Regras e limites).

9. Possui autonomia para os autocuidados?

Fonte: IHA – Instituto Helena Antipoff, 2016.