



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

ROSEMAR SANTOS SOARES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

VITÓRIA
2020

ROSEMAR SANTOS SOARES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira

VITÓRIA
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S237p SANTOS SOARES, ROSEMAR, 1962-
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: : CONTRIBUIÇÕES DA SALA
DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS / ROSEMAR SANTOS
SOARES. - 2020.
182 f. : il.

Orientador: ALEXANDRO BRAGA VIEIRA.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação Especial. 2. Inclusão Escolar. 3. Práticas
Pedagógicas. 4. Atendimento Educacional Especializado. 5.
Deficiência Intelectual. I. BRAGA VIEIRA, ALEXANDRO.
II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
III. Título.

CDU: 37

ROSEMAR SANTOS SOARES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:
CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 27/08/2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Profa. Dra. Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Membro externo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por abençoar minha vida todos os dias.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Alexandro Braga Vieira por conduzir exemplarmente o meu trabalho de pesquisa.

À professora Renata Duarte Simões por aceitar em participar da banca e pelas relevantes contribuições realizadas na Qualificação.

Ao professor Allan Rocha Damasceno pelos apontamentos na Qualificação contribuindo com o diálogo estabelecido neste trabalho.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo pela excelência do corpo docente.

À minha família por apoiar minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos alunos Y, E e L e seus respectivos responsáveis, sujeitos desta pesquisa, por permitirem minha reflexão sobre a minha própria prática.

Enfim, agradeço a todos que lutam por uma educação como direito de todos!

“Aprender... sim, mas como?”

Philippe Meirieu

RESUMO

A pesquisa objetiva elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado, em sala de recursos multifuncionais (contraturno), visando à complementação da aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual, considerando suas demandas formativas, matriculados no Ensino Fundamental II da rede municipal de Vila Velha/ES. O estudo conta com as contribuições teóricas de Philippe Meirieu (1998, 2002) e outros autores que debatem o Atendimento Educacional Especializado e a deficiência intelectual, como Mendes (2006), Baptista (2011) e Vieira (2016). Dialoga também com a legislação pertinente à modalidade da Educação Especial, como Resolução nº. 2 (2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução nº. 4 (2009) e Decreto nº. 7.611(2011). O referencial teórico-metodológico envolve uma abordagem qualitativa e apoia-se nos pressupostos da pesquisa participante contribuindo com a investigação da própria prática. Para coleta dos dados, utiliza a análise documental, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa foram três alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II e no atendimento educacional especializado (contraturno), além de seus responsáveis e da própria professora-pesquisadora, autora do estudo. O período de coleta de dados se efetivou entre abril a dezembro de 2019. Desenvolve-se por meio das seguintes fases: 1) autorização dos responsáveis legais dos alunos para envolvê-los na pesquisa; 2) avaliação pedagógica para conhecer as demandas formativas de cada aluno; 3) planejamento e a mediação das práticas pedagógicas nos momentos de atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional. Apresenta como resultado que as pesquisas sobre a própria prática contribuem na compreensão dos saberes que são (re) significados pela prática pedagógica assegurando o direito de aprender dos alunos com deficiência intelectual; colabora na gestão de políticas públicas; e investir na formação de professores-pesquisadores, coloca-se como uma ação necessária para repensar as práticas pedagógicas para os alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Práticas Pedagógicas. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The research aims to elaborate / implement / evaluate pedagogical practices in specialized educational assistance, in a multifunctional resource room (evening), aiming at complementing the learning of three students with intellectual disabilities, considering their training demands, enrolled in Elementary School II of the municipal school system. Vila Velha / ES. The study has the theoretical contributions of Philippe Meirieu (1998, 2002) and other authors who discuss Specialized Educational Service and intellectual disability, such as Mendes (2006), Baptista (2011) and Vieira (2016). It also dialogues with the relevant legislation regarding the Special Education modality, such as Resolution nº 2 (2001), National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008), Resolution nº 4 (2009) and Decree nº 7.611 (2011). The theoretical-methodological framework involves a qualitative approach and is based on the assumptions of participatory research, contributing to the investigation of the practice itself. For data collection, it uses document analysis, semi-structured interviews and field diary. The subjects involved in the research process were three students with intellectual disabilities enrolled in Elementary School II and specialized educational assistance (in the evening), in addition to their parents and the teacher-researcher, author of the study. The data collection period took place between April and December 2019. It is developed through the following phases: 1) authorization of the students' legal guardians to involve them in the research; 2) pedagogical assessment to know the training demands of each student; 3) planning and mediation of pedagogical practices in moments of specialized educational assistance in the multifunctional resource room. Thus, research on the practice itself contributes to the understanding of knowledge that is (re) signified by pedagogical practice, ensuring the right to learn for students with intellectual disabilities; collaborates in the management of public policies; and investing in the training of teacher-researchers, is a necessary action to rethink the pedagogical practices for students with intellectual disabilities.

Keywords: Intellectual Disability. Pedagogical practices. Specialized Educational Service.

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CPIDES - Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social
DI – Deficiência Intelectual
Embratel – Empresa Brasileira de Telecomunicações
FAHUPE - Faculdade de Humanidade D. Pedro II
FCT - Faculdade de Ciências e Tecnologia
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia
IDEB -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISDI – Indivíduos em Situação de Deficiência Intelectual
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LEPP - Ler e Escrever em Pequenos Passos
MEC – Ministério da Educação
NEFD - Núcleo de Estudos e Formação Docente
ONEESP - Observatório Nacional de Educação Especial
PADI- Projeto de Alfabetização na área da Deficiência Intelectual
PAR - Plano de Ações Articuladas
PDI - Plano de Desenvolvimento Individual
PMVV – Prefeitura Municipal de Vila Velha
PNEE – Plano Nacional de Educação Especial
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SGE – Sistema de Gestão Escolar
SIGETEC - Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação
Senac- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SRM – Sala de Recurso Multifuncional
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD - Transtornos Opositor Desafiador
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Unesp - Universidade Estadual Paulista

UTIN - Unidade de Terapia Intensiva Neonatal

UVV - Universidade de Vila Velha

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e Dissertações sobre práticas pedagógicas e atendimento educacional especializado

Tabela 2 - Teses e dissertações sobre intervenção pedagógica para deficiência intelectual

Tabela 3 - Sujeitos da pesquisa

Tabela 4 - Responsáveis dos sujeitos da pesquisa

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Frutas trabalhadas com Y

Figura 2 - Cartelas das Frutas

Figura 3 - Atividades realizadas com Y com os nomes das frutas

Figura 4 - Jogo da “Memória Frutas”

Figura 5 - “Charadas”

Figura 6 - Jogo da Memória “Times de Futebol”

Figura 7 - Jogo de Dominó dos “Times de Futebol”

Figura 8 - Bingo dos “Times de Futebol”

Figura 9 - Exemplo de sequência de tampinhas do jogo “Descobrimo o Segredo”

Figura 10 - Sequência de tampinhas do jogo “Descobrimo o Segredo” continuada pelo aluno E

Figura 11 - Sequência de tampinhas com emparelhamento por cores

Figura 12 - Tirinha trabalhada com E

Figura 13 - Cartões com expressões faciais

Figura 14 - Jogo História em Quadrinho

Figura 15 - Cartela com a História em Quadrinhos de “Cascão em ele é um *show!*”

Figura 16 - Quadrinhos soltos da História em Quadrinhos de “Cascão em ele é um *show!*”

Figura 17 - *Software* “HagáQuê” para produção de História em Quadrinhos

Figura 18 - Cartões postais trabalhados com L

Figura 19 - Desenho de L – Pedra Azul

Figura 20 - Jogo “Ecossistema x Espécie”

Figura 21 - Livro Ilustrado sobre a onça-pintada

Figura 22 - *Software* “HagáQuê” com a História em Quadrinho de L

Figura 23 - Criação da História em Quadrinhos “Em busca da onça pintada” a partir do *software* “HagáQuê”

Figura 24 - Digitação do comentário e fala dos personagens em uma retransca

Figura 25 – Curta-metragem “Paisagens do Espírito Santo”

Figura 26 - Jogo “Explorando o Brasil”

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1TRAJETÓRIA ACADÊMICA-PROFISSIONAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	16
1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	22
2 DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS: O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?	30
2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	30
2.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	42
3 FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS E TEÓRICAS.....	46
3.1 POLÍTICAS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	46
3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: COM BASE TEÓRICA EM MEIRIEU	65
4 O CAMINHO METODOLÓGICO DAA INVESTIGAÇÃO: A BUSCA DE NOVOS POSSÍVEIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	73
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A CONDUÇÃO DA PESQUISA.....	75
4.2 SUJEITOS DA PESQUISA	77
4.3 CAMPO DA PESQUISA	78
4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	79
4.5 PERÍODO DE COLETA.....	79
4.6 ANÁLISE DOS DADOS	80
5 REDES DE DIÁLOGOS COM OS DADOS PRODUZIDOS PELO ESTUDO.....	81
5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ELABORADAS/IMPLEMENTADAS/AVALIADAS COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	81
5.1.1. Apresentação de Y.....	82

5.1.2. Apresentação de E.....	105
5.1.3. Apresentação de L.....	128
6 PRODUTO EDUCACIONAL – FÔLDER INFORMATIVO: COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	158
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS.....	176
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	177
ANEXO A - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL	178
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	180

1 INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual constitui-se um desafio para os profissionais da educação. Por isso, pesquisas sobre a própria prática pedagógica colocam-se como necessárias para desenvolver saberes que estimulem os alunos com deficiência intelectual e professores a apostarem no ensino e aprendizagem.

Em virtude disso, o planejamento das práticas pedagógicas necessita considerar as demandas formativas de cada aluno procurando a superação do que limita sua capacidade de aprendizagem. A presença desses alunos no sistema comum de ensino convoca as escolas a reavaliarem sua proposta pedagógica e a buscarem por novos modos de ensinar e aprender com a diversidade humana.

É justamente as possibilidades/desafios de elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência intelectual que provocam a professora-pesquisadora deste estudo a desenvolver práticas pedagógicas complementar à formação desses alunos na sala de recursos multifuncionais, visando atender suas necessidades de aprendizagem e assim assegurar acesso aos conhecimentos.

A sala de recursos multifuncionais é mais um espaço para os alunos com deficiência intelectual encontrarem oportunidades de desenvolver suas possibilidades de aprendizagem. Para isso, deve-se estar atento às singularidades de aprendizagem de cada sujeito e o que pode ser trabalhado nesse espaço em articulação com o trabalho realizado na classe comum.

Entretanto, em âmbito escolar, encontra-se algumas dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas com alunos que apresentam deficiência intelectual de modo a levá-los a compreender o porquê, para quê e o sentido de algum saber que é ensinado. Aposta-se em práticas com base nos pressupostos da pedagogia diferenciada¹, porque ela aponta caminhos sobre como o aluno com deficiência

¹ Meirieu (2002, p.110) define a Pedagogia Diferenciada como a que [...] estabelece dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se o sujeito de suas próprias aprendizagens [...].

intelectual aprende e como propor práticas pedagógicas para mediar o currículo escolar, respeitando as especificidades desses sujeitos que aprendem de maneira singular.

Certamente, planejar por meio da pedagogia diferenciada possibilita aos professores minimizarem os obstáculos que dificultam a constituição de práticas pedagógicas que auxiliam na apropriação do conhecimento por parte dos alunos com deficiência intelectual. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), além de garantir Educação Especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, destaca que os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da autonomia e independência na escola e fora dela, de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Por isso, o atendimento educacional especializado (AEE) coloca-se como complementar à escolarização dos alunos com deficiência intelectual, apontando possibilidades de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Entre as muitas ações do AEE, destaca-se a que ocorre em sala de recursos multifuncionais (contraturno). É nesse espaço que o estudo lança a seguinte problemática: quais práticas pedagógicas podem ser elaboradas/implementadas em uma sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Vila Velha/ES objetivando a complementação da aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual, considerando suas demandas formativas, matriculados no Ensino Fundamental II? Assim, a fim de explicitar a problemática que leva a elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas, subdivide-se a introdução em duas partes.

A primeira retoma a trajetória acadêmica-profissional da professora-pesquisadora e autora desta dissertação, pois essa caminhada é fundamental para colocá-la frente a elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual. Já a segunda parte, traz as práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado visando à complementação da aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual em sala de recurso multifuncional. Ambas as partes ajudam na elaboração do problema de pesquisa, bem como, dos objetivos.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA-PROFISSIONAL DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Seguindo uma linha cronológica sobre minha trajetória acadêmica-profissional² com o tema de pesquisa, contemplo momentos mais significativos da formação da professora-pesquisadora e especialista em deficiência intelectual. Inicialmente, por incrível que pareça, comecei a brincar de lecionar aos seis anos de idade. As mães dos meus amiguinhos compravam cadernos, lápis e borracha e davam de presente para mim. Isso porque seus filhos aprendiam e gostavam de brincar de escolinha comigo. Eu levava a sério essa brincadeira a ponto de chamar atenção da meninada quando não cumpriam as atividades.

Entretanto, eu fico a perguntar: como ocorreu minha alfabetização (tão cedo) para a década de sessenta? Meu pai matriculou-me em uma escola “particular” que não era regulamentada, isso aos quatro anos de idade. Tratava-se de uma senhora que usava o quintal de sua casa para atender alunos de várias idades e níveis de ensino. Caso fosse hoje, pode-se dizer de uma “escola” que corresponde da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

Essa senhora amável e atenciosa chamava cada aluno à sua mesa para explicar a lição. Seu esposo, aposentado na época, fazia lindos desenhos em meus cadernos para que eu escrevesse o nome deles (com seu estímulo). Os seus desenhos encantavam-me! Nessa “escola improvisada”, com mesas e bancos compridos, os alunos sentavam um ao lado do outro. Lá, os alunos mais adiantados auxiliavam os iniciantes ajudando e mostrando como se faziam as atividades, mas não podia fazer a atividade para o colega. Então, logo me interessei a ler para ajudar outros alunos. A primeira aproximação da profissão de professora ocorreu nesse período da minha história de vida.

Aos sete anos de idade, iniciei meu estudo no grupo escolar do bairro onde morava no Rio de Janeiro. Naquela época, os alunos iniciavam os estudos na escola pública aos sete anos de idade. Destaco que iniciei a minha escolarização em plena ditadura

² Usarei a primeira pessoa do singular para relatar minha experiência pessoal.

militar. A professora do grupo escolar, filha de um militar, não me parecia muito habilidosa para alfabetizar. Passei quase o ano letivo inteiro picotando papel e fazendo atividades de coordenação motora. Meu pai, sensível àquela situação, decidiu matricular-me nas duas escolas, ou seja, na pública e na particular “não regulamentada”, a do fundo do quintal da casa da professora.

Na parte da manhã, eu estudava no grupo escolar. À tarde, estudava na escola improvisada. Na escola oficial, mantida pelo governo estadual do Rio de Janeiro, eu dormia a aula inteira e pensava que minha mãe me castigava por algo de errado que fiz. No meu entendimento de criança, não existia distinção entre as escolas, para mim a escola certa era onde a gente aprendia a ler e a escrever.

Hoje, compreendo o porquê do meu pai me manter nas duas escolas. Certamente, a escola oficial certificava a minha conclusão em nível de aprendizagem. Já a escola “não regulamentada” podia ensinar, mas não estava autorizada (legalmente) para garantir a documentação comprobatória do meu nível de escolarização. Penso que a professora não regulamentada deixou isso bem explícito para o meu pai.

Na escola oficial, eu dormia nas aulas e contava as horas para ir embora. Desejava frequentar a escola que ensinava, na minha concepção de criança. Na escola oficial, eu era tímida e na escola não regulamentada, ao contrário, eu era comunicativa, prestativa e adorava auxiliar meus coleguinhas de turma. Ao lado dos alunos mais adiantados (mais velhos também), ficava perguntando e querendo saber o porquê de eles aprender aquilo. Assim, o aluno mais velho e adiantado sempre explicava, do seu jeitinho, fazendo com que eu aprendesse de forma diferente para a época.

Já na escola oficial, o momento mágico era o dia de contar história. As histórias eram contadas por uma professora pertencente ao grupo escolar. Em contrapartida, a professora oficial só descobriu que eu era alfabetizada quase no final do ano letivo. Isso porque decidiu passar uma atividade para ensinar os alunos a copiar do quadro. Eu pensei: “Finalmente, uma atividade de verdade! ” Peguei meu caderno de linguagem, copiei e fiz a atividade. Depois de algum tempo, a professora passou nas carteiras para orientar os alunos a escreverem em cima da linha e no espaço apropriado. Quando ela viu o meu caderno, disse: “Você deve esperar a próxima

orientação! ” Com isso, ela começou a apagar toda a atividade do meu caderno. Prontamente, reclamei lendo o que se encontrava registrado no quadro. Após esse fato, a professora disse: “Você sabe ler! ” Respondi dizendo que já sabia desse fato. Ela, rapidamente, pegou-me pelo braço e conduziu-me até à Secretaria Escolar para encaminhar-me para uma turma considerada alfabetizada. Tudo isso quase no finalzinho do ano letivo.

Por isso, como professora-pesquisadora, sempre considero a avaliação inicial como um ponto de partida para conhecer as demandas formativas de cada aluno com deficiência intelectual e as possibilidades de elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas que assegurem a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Saindo da infância para a adolescência, chegando quase no término do 1º Grau (atualmente Ensino Fundamental II), envolvi-me com o Movimento Carismático da Igreja Católica. Participei de um grupo de jovens que cantava na missa, visitava asilos e catequizava as crianças que frequentavam a igreja do bairro. A minha aproximação com as irmãs franciscanas, despertou-me o interesse de estudar o 2º Grau (hoje Ensino Médio) com o Curso Normal no Colégio da Divina Providência das Irmãs Franciscana, localizado no bairro vizinho. O Curso Normal destinava-se a jovens que desejavam lecionar no primário (Ensino Fundamental I).

Nesse colégio, impressionou-me a limpeza, a organização do espaço escolar, além da dedicação do corpo docente. Encontrei um ex-professor da escola pública lecionando no colégio franciscano. Sua postura profissional diante das alunas e sua maneira de explicar eram bem diferentes de quando lecionava para alunos da escola pública. Aquilo mexeu comigo a ponto de questioná-lo: Qual o motivo de você não ensinar assim na escola pública? A resposta dele foi um longo silêncio.

No colégio franciscano, cheguei com certa defasagem na área da Matemática. Naquela época, havia escassez de professores habilitados para lecionar a disciplina. Então, durante o 1º grau (Fundamental I), só tive um professor habilitado (o que encontrei no colégio franciscano) na 7ª série (hoje 8º ano). Minha defasagem não era um problema para as irmãs franciscanas, porque elas me ofertavam estudos complementares sem nenhum acréscimo na mensalidade. Tudo isso no contraturno e

com um excelente professor que supriu as lacunas do componente curricular de Matemática.

Com os conhecimentos complementares, percebi que a Matemática não era nenhum bicho de sete cabeças. Senti-me capaz de aprender. Por isso, busco compreender meus alunos com deficiência intelectual em suas necessidades de aprendizagem e desconstruir o estereótipo de que a Matemática é uma disciplina muito difícil.

Após término do Curso Normal, estagiei e trabalhei como auxiliar de disciplina no mesmo Colégio Franciscano. Isso me deu a oportunidade de aprender mais, inclusive aprendi a confeccionar o meu próprio material didático e a importância do planejamento.

A decisão de seguir novos caminhos fez a jovem professora investir mais tarde na área administrativa. Consegui um emprego em uma multinacional no ramo de fundições de peças para navios. Na década de oitenta, a implementação de setores de autopeças para montadoras estava em expansão. No parque industrial brasileiro, a oferta de emprego nas industriais estava em alta e com bons salários. Os empresários recrutavam mão de obra sem experiência e, em parceria com o Senac³ e Senai⁴, ofereciam cursos gratuitos para seus empregados na área de tecnologia, de contabilidade básica e departamento pessoal para atender a demandas do seu setor.

Nesse período, fiz vários cursos: datilografia, telex na Empresa Brasileira de Telecomunicações (Embratel), contabilidade básica, técnicas comerciais e departamento pessoal. Durante quatro anos, trabalhei nessas funções. Na última função, já cursava Psicologia na Faculdade de Humanidade D. Pedro II (FAHUPE),

³ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) é uma entidade privada brasileira de educação profissional com fins públicos que recebe contribuição compulsória das empresas do comércio e de atividades assemelhadas. Foi criado em 10 de janeiro de 1946 através do decreto-lei 8.621. Disponível em :< https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Serviço_Nacional_de_Aprendizagem_Comercial>. Acesso em: 22 set. 2019.

⁴ Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) é uma instituição privada brasileira de interesse público, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, estando fora da administração pública. Foi criado pelo decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942 Disponível em :< https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Serviço_Nacional_de_Aprendizagem_Industrial>. Acesso em: 22 set. 2019.

em São Cristóvão, no Rio de Janeiro. Com a hiperinflação da década de oitenta, o desemprego bateu à porta de muitas famílias brasileiras. O parque industrial enxugou seus gastos demitindo muitos trabalhadores. Fiquei desempregada e não consegui manter os gastos e tranquei a faculdade. Desse período, aprendi a importância da organização dos arquivos. Trago esse saber para a organização dos documentos da sala de recurso multifuncional da escola em que trabalho.

Morando no Espírito Santo, após várias tentativas para conseguir um emprego (sem obter sucesso), a oportunidade apareceu mediante um concurso público na rede Municipal de Guarapari para a função de auxiliar de secretaria. Nesse espaço, em contato novamente com a educação, comecei a estudar (nas horas vagas) para tentar vestibular na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Na escola, eu era a responsável por redigir as atas das reuniões pedagógicas, participar dos conselhos de classe e trazer informações sobre a movimentação dos alunos. Tudo isso aproximou-me da educação e despertou-me o desejo de cursar Pedagogia.

Após duas tentativas, passei no vestibular da Ufes para Pedagogia. Nesse meio tempo, prestei concurso na Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV) para professora. Utilizei-me do diploma do Curso Normal, fui aprovada e passei a lecionar no ensino Fundamental I. Os desafios com os alunos que não aprendiam no tempo dos demais alunos me deixava inquieta. O exemplo da minha professora da escola “não regulamentada” me fez lembrar da importância de trazer o aluno para perto de mim, afim de compreendê-lo, além de explicar a atividade individualmente, inclusive fazermos juntos o proposto.

Isso possibilitou criar laços de confiança entre aluno e professora. Gerou bons frutos! Mesmo assim, existiam aqueles alunos que não aprendiam como o restante da turma. Então, com o curso de Pedagogia quase na reta final, busquei complementação na Ufes em Habilitação em Educação Especial. Procurava meios para ampliar meus conhecimentos. Atuando com alunos com deficiência intelectual, compreendi que o planejamento das práticas pedagógicas ajuda na execução das tarefas pelos alunos. Para assegurar o direito de aprender dos alunos com deficiência intelectual é necessário que os professores tenham acesso aos conhecimentos fundamentais da Educação Especial para reflexão da prática pedagógica.

Em 2006, fui motivada a prestar novo concurso na rede municipal de Vila Velha/ES na função de professora de Educação Especial em deficiência intelectual. Obtive sucesso e fui aprovada. Passei a atuar em uma sala de recurso multifuncional, realizando o atendimento educacional especializado em uma unidade municipal de Ensino Fundamental.

O envolvimento com a Educação Especial e os desafios da nova função motivaram-me, em 2013, a participar da pesquisa-formação “Observatório Estadual de Educação Especial: proposta inovadora pela via da formação continuada”. Participei também de ciclos de estudos e debates – como o denominado “Educação Especial e Política Educacional: acessibilidade, atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas” –, no ano de 2015, além das várias versões do Seminário Capixaba de Educação Especial, promovido pela Ufes, entre o período de 2003 a 2018.

Todas essas formações foram contribuindo para constituir esta professora-pesquisadora. Além dessas formações, na modalidade de educação à distância, entre 2010 e 2013, também participei do “Curso formação continuada de professores em tecnologias de informação e comunicação acessível” pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Nos anos seguintes, estive no curso presencial de Pós-Graduação Lato Sensu em nível de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, ministrado pela Ufes, em 2016.

Em 2018, inscrevi-me no processo de seleção do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes. Tenho o objetivo de obter mais conhecimentos teóricos para melhorar as intervenções pedagógicas com os alunos com deficiência intelectual, pois acredito que a profissionalização docente se dá contemplando os saberes teóricos e práticos.

Essas experiências no campo da educação especial colaboram com o objetivo de elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado. Assim, prosseguindo para outras questões que nos motivaram a

realizar este estudo, passa-se a discutir as práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual em sala de recursos multifuncionais.

1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A trajetória acadêmica-profissional nos leva a compreender que a sala de recursos multifuncionais é mais um espaço para desenvolver a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, respeitando suas singularidades. Esse espaço, conforme aponta Baptista (2011), não é visto como substitutivo à classe comum nem o único espaço de ação do atendimento educacional especializado, por ser plural em possibilidades de ação, no entanto há de entender o que cabe às salas de recursos multifuncionais e o que nela é desenvolvido.

Considerando que vários documentos nacionais como a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996), Resolução nº. 2 (2001), Resolução nº. 4 (2009) e Decreto nº. 7.611 (2011), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que trazem encaminhamentos sobre a oferta do atendimento educacional especializado e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), pontuam que os processos de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial tomam como base a permanência, a participação e a aprendizagem ao longo da vida. É fundamental pensar o que fazer com os alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno do ensino regular, já que esses atendimentos complementam o acesso ao currículo comum.

Esse desafio motiva os seguintes questionamentos: quais são as contribuições das práticas pedagógicas realizadas na sala de recursos multifuncionais (contraturno) para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual? O que complementar nesse espaço? Como não repetir o trabalho pedagógico da classe comum? Como dar suporte para o aluno aprender? Por onde começar?

As práticas pedagógicas dinamizadas no atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais não negam as singularidades e as demandas formativas de apropriação do conhecimento por parte do aluno com deficiência intelectual. Portanto, busca-se práticas pedagógicas que levem esse público específico a superar propostas pedagógicas, por vezes, padronizadas.

Quando as práticas pedagógicas buscam proporcionar o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência intelectual, elas levam esses sujeitos a ampliarem suas expectativas e interesses de aprendizagem. As limitações vividas por muitos alunos com deficiência intelectual, muitas vezes, não estão relacionadas à deficiência em si, mas às oportunidades de aprendizagem que deixam de ser mediadas com esses sujeitos.

As práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado (via sala de recursos multifuncionais) precisam levar em conta o encontro do professor com um sujeito concreto (MEIRIEU, 2002). Esse encontro faz com que o ato de educar e certas contradições se encontrem, ou melhor, a vontade do professor de instruir e a resistência do aluno concreto.

Meirieu (2002) chama esse instante de momento pedagógico, ou seja, o encontro entre duas pessoas que se envolvem em um processo de ensino-aprendizagem que não está dado, mas que precisa se constituir no decorrer da ação pedagógica, mediante a quebra da resistência do outro e do reajuste das estratégias pedagógicas para que essa relação de ensino-aprendizagem se efetive. Com isso, a vontade de educar ultrapassa à resignação imposta pela condição do sujeito, levando o professor a construir “com” o aluno com deficiência intelectual as ações necessárias para que o conhecimento mediado faça sentido.

Baptista (2011) problematiza o atendimento educacional especializado quando justifica que ocorreram avanços nos dispositivos normativos que preveem a escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino comum. Isso demanda articulações das classes comuns com as salas de recursos multifuncionais para garantir o direito de aprender dos alunos com deficiência intelectual.

Percebendo que o atendimento educacional especializado se realiza em várias ações na escola (BAPTISTA, 2011), uma de suas frentes de ação ocorre no contraturno do ensino comum, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação do aluno com deficiência intelectual na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009). Em função disso, busca-se elaborar/implementar/avaliar, nesta dissertação, práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais que atendam às demandas de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, abrindo maiores possibilidades de inclusão na sala de aula comum.

É justamente a importância de elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas que nos instigam a produzir conhecimentos que encontrem ecos nas experiências docentes. Acredita-se que as experiências profissionais estão imersas em um contexto histórico e cultural, por isso, esta investigação contribui no entendimento dos saberes que são (re)significados pela prática pedagógica, assegurando o direito de aprender dos alunos com deficiência intelectual. Consequentemente, também colabora na gestão de políticas públicas, bem como ajuda a professora-pesquisadora ser uma consumidora crítica dos saberes teóricos.

Quando se pensa em práticas pedagógicas que busquem estratégias diferenciadas de ensinar e aprender, isso coloca em xeque o ensino conservador ainda presente na escola comum. Isso porque práticas pedagógicas mais inclusivas podem visibilizar novas estratégias de ensinar na diversidade. Ou seja, a inclusão escolar questiona o modelo ideal de aluno e também a seleção dos eleitos para frequentar o ensino regular.

O ato de ensinar desafia todos os professores a implementarem práticas pedagógicas mais inclusivas de educação, porque eles ainda imaginam espaços distintos para aqueles que não se adequam às propostas curriculares, bem como, a determinados sistemas avaliativos. Em um ambiente inclusivo, não se supõe fundamentar a concepção de inclusão em oposições binárias entre normal x especial; branco x negro; masculino x feminino; pobre x rico e outras. A diferença se coloca como plural, assumindo, cada ser, como único (SILVA, 2000).

A constituição humana dos alunos com deficiência intelectual não comporta uma ideia pronta, estável, acabada, homogênea, generalizada e universal, entendendo que quando se ampliam as oportunidades de aprendizagem, as pessoas ampliam suas possibilidades de existência, constituindo outros modos de ser/estar na sociedade. Na perspectiva da educação inclusiva, as identidades são transitórias, instáveis e inacabadas, portanto, os alunos com deficiência intelectual não podem ser vistos como categorias de deficiência socialmente atribuídas (SILVA, 2000).

Uma proposta educativa que se diz inclusiva questiona a normalidade, tendo em vista conceber a diferença como resultado da multiplicidade. Silva (2000) afirma que a diferença vem do múltiplo e não do diverso, pois se trata de uma operação em ação, porque a multiplicação é ativa, é fluxo, é produtiva o que não se limita ao existente hegemônico.

A trajetória profissional-acadêmica da professora-pesquisadora nos leva a pensar em como subverter certas práticas que limitam os processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no contexto escolar, compreendendo, a aproximação entre professor e alunos com deficiência intelectual como uma ação importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Essa aproximação permite ao professor conhecer as especificidades de cada aluno e planejar intervenções pedagógicas mais adequadas a cada processo de ensino-aprendizagem. O planejamento e a avaliação da proposta permitem acompanhar os avanços e os retrocessos na superação dos obstáculos que dificultam a apropriação dos saberes por parte dos alunos com deficiência intelectual.

O processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual instiga a professora-pesquisadora a ingressar no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes e a pesquisar a seguinte problemática: ***Quais práticas pedagógicas podem ser elaboradas/implementadas em uma sala de recursos multifuncionais da Rede Municipal de Vila Velha/ES objetivando a complementação da aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual, considerando suas demandas formativas, matriculados no Ensino Fundamental II?***

Entendemos que para elaborar/implementar/avaliar essas práticas, precisamos considerar a cultura escolar, os pressupostos teóricos/normativos que fundamentam a educação Inclusiva e as singularidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa. As práticas pedagógicas não estão dadas, já que várias questões atravessam as intervenções da professora-pesquisadora.

O encontro da professora-pesquisadora com os alunos concretos a sensibiliza a compreender cada singularidade para complementar as necessidades específicas de aprendizagem de cada estudante. Por isso, cabe ressaltar o quanto a professora-pesquisadora deste estudo convive com dúvidas e incertezas inerentes ao ato de ensinar, mas aposta na superação desses desafios. Podemos dizer que é dessa aposta na aprendizagem do outro que, paulatinamente, constrói os saberes inclusivos no âmbito escolar.

Assim, as práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais contribuem nos processos de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. Esses sujeitos trazem demandas específicas de aprendizagem para o ambiente escolar, por isso o objetivo geral da pesquisa é: ***elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado, em sala de recursos multifuncionais (contraturno), visando à complementação da aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual, considerando suas demandas formativas, matriculados no Ensino Fundamental II da rede municipal de Vila Velha/ES.***

Desse modo, propõe como objetivos específicos:

- 1) Caracterizar as demandas de aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual com vistas a adoção de práticas pedagógicas adequadas a estas;
- 2) Planejar e mediar práticas pedagógicas, considerando às demandas de aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual, no atendimento educacional especializado realizado no Ensino Fundamental II da rede municipal de Vila Velha/ES, trazendo como fruto do processo de investigação seu produto educacional: um pôster informativo constituído a partir da pesquisa;

- 3) Refletir, como professora-pesquisadora, as possibilidades e os desafios das práticas pedagógicas mediadas na sala de recursos multifuncionais com três alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

Por isso, a dissertação de mestrado profissional traz como fruto do processo de investigação seu produto educacional: um fôlder informativo constituído a partir da pesquisa que busca trazer esclarecimentos para as práticas pedagógicas dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a escola comum. Além disso, as práticas pedagógicas elaboradas/implementadas no atendimento educacional especializado.

Organizamos os capítulos da seguinte forma:

No *primeiro capítulo*, a introdução apresenta o tema de estudo, além da trajetória acadêmica-profissional da professora-pesquisadora e discussões sobre as práticas pedagógicas em sala de recursos multifuncionais, trazendo sustentação para o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos e as justificativas de elaborar/implementar/avaliar as práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado, visando complementar a aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Vila Velha/ES.

O *segundo capítulo* traz o levantamento bibliográfico, ou seja, um diálogo com outros estudos, cujas dissertações e teses preocuparam-se em investigar as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado.

Em seguida, segue o *terceiro capítulo* que traz aportes legais e a fundamentação teórica da investigação. A dissertação respalda-se em Meirieu (1998, 2002) que defende o direito à educação a todos, pois ela promove o vínculo social. Meirieu (1998, 2002) é um renomado pesquisador interessado em uma pedagogia diferenciada que assegure o direito de todos os alunos aprenderem. Para o autor, o conhecimento promove vínculos sociais, isto é, instaura as condições para que o aluno se revele a si mesmo.

Além desse autor, também busca fundamentação em autores do campo da Educação Especial (MENDES, 2006; BAPTISTA, 2011; VIEIRA 2016) que colaboram com reflexões sobre a modalidade da Educação Especial e o desafio de ofertar o atendimento educacional especializado nas escolas comuns. Além desses autores, dialoga com a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (1996), a Resolução nº. 2 (2001), a Resolução nº. 4 (2009) e o Decreto nº. 7.611 (2011), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

No *quarto capítulo*, a metodologia que conduz a pesquisa, isto é, os pressupostos da pesquisa qualitativa e da pesquisa participante que conduz à investigação sobre a própria prática docente. A pesquisa sobre a própria prática ajuda compreender os saberes que são (re)significados pela prática pedagógica dando qualidade à aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 68) afirmam que “[...] pesquisas do tipo ‘auto estudo’ ajudam ainda os professores a se tornarem mais confiantes em suas habilidades de ensinar, mais ativos e independentes ao lidarem com situações difíceis que surgem durante as aulas”. Pensando nos processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, os docentes fortalecem práticas pedagógicas com novas estratégias de ensino.

Para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, o campo da pesquisa da investigação é uma sala de recursos multifuncionais de uma escola municipal de Vila Velha/ES. Os sujeitos da pesquisa são três alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II da rede municipal de Vila Velha/ES que participam do atendimento educacional especializado (contraturno) instigando a professora-pesquisadora a elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas.

Já o *quinto capítulo* comporta a análise de dados. Traz reflexões sobre as práticas pedagógicas planejadas e mediadas no atendimento educacional especializado, via sala de recursos multifuncionais com base na coleta de dados.

No *último capítulo*, as considerações finais trazem um balanço dos desafios/possibilidades que atravessam a mediação das práticas pedagógicas do atendimento educacional especializado na busca de complementar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Seguem os diálogos com outros estudos, cujas dissertações e teses se preocupam em investigar as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado.

2 DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS: O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS?

Para o desenvolvimento desta pesquisa, realiza-se um levantamento na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)* do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT)⁵ com o intuito de coletar informações nas produções científicas relacionados com as práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com deficiência intelectual em salas de recursos multifuncionais, no período de 2008 a 2018. Esse período se justifica pela elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Emprega-se os seguintes descritores: *práticas pedagógicas e atendimento educacional especializado* com quatorze trabalhos e *intervenção pedagógica para deficiência intelectual* com quatro trabalhos. Ressalta-se que existe uma pluralidade de estudos, porém são utilizados critérios de eliminação: 1) o período de 2008 a 2018; 2) foco nas salas de recursos multifuncionais; 3) atendimento aos alunos com deficiência intelectual do Ensino Fundamental II; 4) estudos realizados em diferentes regiões do Brasil visando entender as práticas pedagógicas nas salas de recursos multifuncionais. Destaca-se que são selecionados 18 trabalhos relacionados à temática em pauta.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Tabela 1 – Teses e Dissertações sobre práticas pedagógicas e atendimento educacional especializado
(continua)

Nº	Autor	Título	Dissertação	Tese	Ano
1	Laís Venâncio de Melo	Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)	x		2018
2	Maria do Socorro Moraes Soares Rodrigues	A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia – CE: uma análise sobre o uso do <i>software</i> Luz do Saber na sala de recurso multifuncional	x		2018

⁵ Opta-se como base de revisão de literatura a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT).

Tabela 1 – Teses e Dissertações sobre práticas pedagógicas e atendimento educacional especializado
(conclusão)

Nº	Autor	Título	Dissertação	Tese	Ano
3	Saulo Fantato Moscardini	Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais		x	2016
4	Wilma Carin Silva-Porta	Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com com alto IDEB	x		2015
5	Suzana Alves Nogueira	Práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla: trocas experienciais e vivências no núcleo de estudos e formação docente da APAE de Feira de Santana, Bahia		x	2015
6	Carline Santos Borges	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum	x		2014
7	Maria Rejane Araruna	Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual	x		2013
8	Alice Pilon do Nascimento	Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões	x		2013
9	Adelaide de Sousa Oliveira Neta	A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual	x		2013
10	Bianca Regina de Lima Salomão	O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico - um estudo de caso	x		2013
11	Juliana Dalbem Omodei	Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção	x		2013
12	Ariadna Pereira Siqueira Effgen	Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas	x		2011
13	Stela Martins Teles	O professor no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico	x		2010
14	Hilce Aguiar Melo	O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise	x		2008

Fonte: Produção da professora-pesquisadora

Inicia-se a revisão de literatura com a investigação de Melo (2018). A autora traz o estudo *Deficiência intelectual e mediação docente: concepções e práticas no Atendimento Educacional Especializado (AEE)*, em Campina Grande/PB, trazendo contribuições para a compreensão sobre a realidade educacional dos Indivíduos em Situação de Deficiência Intelectual (ISDI). Traz como objetivo geral analisar as concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da deficiência e da deficiência intelectual e suas implicações para a mediação pedagógica em contexto de ensino-aprendizagem do AEE.

Essa autora emprega a abordagem qualitativa aliando a análise de conteúdo e a análise microgenética dentro de uma matriz sócio-histórica. Problematisa os aspectos funcionais e os fatores extras cognitivos do desenvolvimento desses sujeitos.

Como resultados, conclui que as mediações pedagógicas sofrem consequências de certas privações e frágeis conhecimentos por parte dos professores sobre a deficiência intelectual. Com isso, emergem três tipos de mediação: a evasiva, a coercitiva e a exitosa. A primeira traz as seguintes características:

- Não parece haver reconhecimento do ISDI enquanto sujeito de potencialidades, nem mobilização das capacidades cognitivas;
- Elogio sem indicação de melhorias, superproteção que evita a problematização;
- Ênfase na repetição de assuntos, com trabalho na zona de desenvolvimento real;
- Prevalece o trabalho com o modelo de alfabetização como sistema de códigos e a pedagogia da negação;
- São recorrentes respostas antecipadas, o não respeito ao ritmo do ISDI, a ausência de desafio, que limita as possibilidades de aprendizagem do sujeito (MELO, 2018, p. 197).

Posteriormente, a segunda (a coercitiva):

- Presença de ações hostis na relação pedagógica;
- Problematisação com suporte inadequado, coagindo, produzindo a ruptura do vínculo e da relação de ensino, com grande pressão emocional, ar coercitivo e impaciência;
- Reforça as dificuldades e afasta o sujeito da produção do conhecimento;
- Reproduz a desqualificação, acentua a percepção de incapacidade, gera descredibilidade e torna difícil o reposicionamento (MELO, 2018, p.197).

Já na mediação exitosa:

- Respeito ao ritmo do ISDI, esclarecimento do erro construtivo como parte do processo;
- Há incentivo à autoavaliação e evita-se respostas imediatas;
- Problematização com suporte adequado em relação à ZDP;
- Produz desenvolvimento de autoconfiança, apropriação de estratégias, colabora com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, favorecendo a autorregulação do sujeito, amplia os saberes em ação, incentivando à mobilização do indivíduo na construção do conhecimento (MELO, 2018, p. 197).

Esse estudo aponta a necessidade de investimentos na formação docente para maiores aprofundamentos acerca das concepções de deficiência e de deficiência intelectual, bem como, sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos com esse diagnóstico. Para essa autora, as concepções e as mediações docentes impactam na constituição intersubjetiva dos estudantes, intensificando a reprodução escolar da ideologia da deficiência/normalidade. Por meio da formação continuada, acredita-se que esse cenário pode ser problematizado, nesse caso, a partir dos conhecimentos teóricos sobre a prática pedagógica – imprescindíveis à construção de uma escola mais inclusiva.

Já Rodrigues (2018), em sua pesquisa intitulada *A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado do município de Caucaia - CE: uma análise sobre o uso do software Luz do Saber*⁶ na sala de recurso multifuncional, fundamentada na teoria sociointeracionista, busca analisar a prática de três professoras do atendimento educacional especializado com a mediação do *software Luz do Saber* para o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita do estudante com Deficiência Intelectual (DI).

A metodologia dessa pesquisa constrói-se pela observação da prática docente, entrevistas semiestruturadas, planejamento colaborativo por meio do *software Luz do Saber*, avaliação inicial e final do nível psicogenético da língua escrita dos estudantes com DI. Os resultados apontam que o recurso computacional influencia, positivamente, nos processos de alfabetização dos estudantes com DI, ajudando as professoras a assumir o papel de mediadoras, principalmente mediante o fato de elas

⁶ Esse recurso computacional se baseia nos estudos de Paulo Freire e nas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca do processo de aquisição do sistema alfabético de escrita. (RODRIGUES, 2018, p.73-74).

trabalharem por longos anos a partir dos limites e não dos potenciais que os alunos podem atingir. Logo, torna-se necessário desenvolver práticas pedagógicas visando a superação dos limites desses estudantes e se pautar nas potencialidades deles.

Dessa forma, considera-se que os corpos dos dois estudos nos levam a pensar na importância de se investir mais nos conhecimentos teórico-prático dos docentes para se ampliar as estratégias pedagógicas, visando promover o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. Além disso, trazem contribuições ao atendimento educacional especializado quando ele se apoia em ferramentas computacionais.

Moscardini (2016) também adentra essa revisão de literatura com a pesquisa *Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais*. Analisa como são estruturadas as práticas das professoras da sala regular e das professoras especialistas responsáveis pelas salas de recursos multifuncionais com cinco alunos matriculados em escolas públicas do interior paulista, todos com indicativos de deficiência intelectual. Eles frequentam, tanto a sala regular quanto a sala de recursos multifuncionais, havendo distanciamentos entre os profissionais que atuam nesses espaços, mais um motivo para a investigação.

Essa é uma investigação de caráter qualitativo que tem por base teórica Lev Semiónovich Vigotski e tem apoio na legislação que regulamenta a modalidade do AEE, configura-se em um estudo de caso de orientação descritiva. Esse estudo pontua que não há interação entre os profissionais da sala regular e o profissional especialista, inclusive as professoras da sala de aula não oferecem auxílio aos alunos com deficiência intelectual e o espaço da sala multifuncional se converte em um tipo de reforço escolar.

Conclui-se que existe um distanciamento dos preceitos contidos nos documentos oficiais e a maneira como o processo inclusivo é organizado no cotidiano escolar. Esse estudo nos leva a pensar qual a melhor maneira de subverter essa situação quando a realidade escolar não viabiliza momentos de planejamento conjunto para se desenvolver um trabalho colaborativo. Dessa forma, reforça-se o desejo de pensar que contribuições podem trazer o atendimento educacional especializado nas salas

de recursos multifuncionais para que os alunos encontrem maiores possibilidades de aprender no coletivo escolar.

Silva-Porta (2015) também nos ajuda com essa revisão com o estudo *Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB*. Traz como objetivo, analisar as potencialidades e limites da prática pedagógica de professores do primeiro ciclo do ensino fundamental que atuam com educandos com deficiência intelectual, em uma escola pública com alto IDEB. A coleta de dados pauta-se no roteiro de observação, roteiro de entrevista semiestruturada e diário de campo. Trata-se de um estudo de campo com um enfoque qualitativo com delineamento descritivo.

Nessa pesquisa, os dados evidenciam a presença de práticas pedagógicas tradicionais, ou seja, centradas na figura do professor e na mera transmissão do conteúdo; lembrando que educandos com deficiência intelectual têm especificidades e necessidades pedagógicas e o quanto tais práticas são questionadas por não atenderem a propostas de ensino de cunho emancipatório.

O corpo desse estudo nos leva a refletir sobre a complexidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual. Leva-nos a pensar sobre as possibilidades de o atendimento educacional especializado criar alternativas para que os alunos encontrem maiores oportunidades de compreender o que os professores regentes ensinam em sala de aula. Essa situação leva-nos a pensar que o diálogo entre professor especialista e professor regente é importante para compreender quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais.

Nogueira (2015) também é lembrada, pois desenvolve a tese *Práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla: trocas experienciais e vivências no núcleo de estudos e formação docente da APAE de Feira de Santana, Bahia*. A autora pesquisa a problemática da formação continuada das professoras do Centro de Atendimento Educacional Especializado Mediar da APAE de Feira de Santana e sua relação com a organização do trabalho pedagógico por meio da implantação do Núcleo de Estudos e Formação Docente (NEFD), assumido

como um espaço colaborativo para construção da aprendizagem coletiva das professoras.

A metodologia desse estudo pauta-se em um estudo de caso, a partir da pesquisa participante de caráter exploratório e de abordagem qualitativa. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utiliza-se de entrevistas, por sua vez, realizadas com 12 professoras e 03 coordenadoras pedagógicas e a observação participante com registro em diário de campo.

Os resultados evidenciam melhorias nas práticas pedagógicas por meio de uma concepção de formação continuada que atenda a uma dimensão de fortalecimento dos vínculos afetivos. Essa pesquisa induz a pensar na importância de estabelecer vínculos afetivos entre a professora-pesquisadora e os alunos em atendimento educacional especializado no sentido de direcionar olhares para as possibilidades de elaborar, implementar e avaliar as práticas pedagógicas.

Dando continuidade aos diálogos com a revisão de literatura, Borges (2014) realiza o estudo *Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum*, preocupando-se em problematizar os serviços de apoio, visando compreender o que é conhecimento complementar nos processos de escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no contexto de uma escola da rede municipal de Serra, Espírito Santo. Esse estudo apoia-se nas reflexões teóricas de Lev Semenovitch Vigotski e, metodologicamente, na pesquisa-ação colaborativa crítica. Para a coleta de dados, usa os diálogos-reflexivos sobre o vivido por meio de grupos focais.

Por isso, essa autora ressalta que o conhecimento complementar é aquele que o aluno ainda precisa alcançar ou potencializar, tendo em vista seu desempenho em sala de aula, onde possa acompanhar o currículo junto com a turma e realizar as tarefas. Com essa pesquisa, apreende-se que o conhecimento complementar é aquele que o aluno precisa alcançar ou potencializar, considerando seu processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, visando acompanhar o currículo da turma e as tarefas propostas, considerando suas condições e possibilidades para o processo de escolarização para a apropriação cultural. Reforçando essa autora, o conhecimento

complementar é aquele que o aluno com deficiência intelectual precisa alcançar ou potencializar.

Araruna (2013) também pesquisa a prática pedagógica desenvolvida por três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais do município de Fortaleza/CE com alunos que apresentam deficiência intelectual. O título dessa pesquisa é *Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual*. É uma pesquisa qualitativa colaborativa e para a coleta de dados, emprega a observação direta e o registro escrito das intervenções. Os resultados indicam que essas professoras, apesar do empenho e de organizar atividades diversificadas, motivadoras e refletirem sobre a prática pedagógica, essas atividades não mobilizavam, cognitivamente, o avanço conceitual dos alunos com deficiência intelectual. Então, esse estudo nos leva a refletir sobre as dificuldades de os professores proporem atividades que mobilizem os processos cognitivos dos alunos com deficiência intelectual.

Adentrando os debates, Nascimento (2013), em sua pesquisa *Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões*, tem o objetivo de problematizar as políticas de Educação Especial e as práticas pedagógicas do município de Nova Venécia/ES. Apoia-se nas reflexões teóricas de Boaventura de Sousa Santos e Philippe Meirieu. Na metodologia, utiliza a pesquisa-ação a partir dos processos de ação-reflexão-ação dos sujeitos envolvidos. Como instrumento de coleta de dados, utiliza encontros de reflexão e grupos focais, bem como, a observação participante e entrevistas semiestruturadas. Assim, os principais apontamentos referem-se à significação do atendimento educacional especializado como contribuição para o acesso aos conhecimentos escolares em articulação com o conhecimento que constitui o currículo escolar, considerando as possibilidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Essa reflexão ajuda a pensar que o atendimento educacional especializado contribui para o acesso aos conhecimentos escolares em articulação com o conhecimento curricular. O AEE precisa ser pensado como um espaço plural de modo que os

conhecimentos sejam dialogados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual.

Oliveira Neta (2013) também nos ajuda a constituir a revisão de literatura. Apresenta o estudo *A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual*. Pauta-se nos pressupostos psicogenéticos e sociointeracionista de Piaget e Vygotsky, bem como, nos aportes que norteiam os aspectos estruturais e funcionais do aluno com deficiência intelectual. Essa pesquisa tem cunho qualitativo e é realizada em três escolas municipais de Fortaleza/CE e tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto ao aluno com deficiência intelectual na Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

Essa investigação utiliza como procedimentos metodológicos a entrevista semiestruturada, a observação, a análise documental dos planos de AEE, os estudos de casos e os registros das atividades das três professoras envolvidas na pesquisa. Os dados dessa pesquisa ajudam a repensar os modos como os professores do atendimento educacional especializado organizam sua prática para os alunos com deficiência intelectual. Faz-se necessário que essas práticas possibilitem o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo desses estudantes. Sendo assim, as práticas pedagógicas mediadas na sala de recursos multifuncionais, precisam ser compreendidos como complementares e não como repetição do trabalho realizado em sala de aula ou a compensação quando não se oportuniza o aluno aprender com o coletivo da turma.

Para dar continuidade aos debates, Salomão (2013), estudando *O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico - um estudo de caso*, traz o objetivo de investigar como a sistematização do atendimento especializado e o uso do computador como recurso pedagógico podem potencializar a ação do professor no atendimento ofertado ao aluno com necessidades educacionais especiais na sala de recursos.

Para tal, essa autora usa uma abordagem qualitativa. Realiza um estudo de caso e tem como lócus de pesquisa uma sala de recursos multifuncionais pertencente a uma escola pública de séries iniciais do Ensino Fundamental localizada na zona central de Brasília. Trabalha com uma professora do atendimento educacional especializado, outra professora regente e um aluno com deficiência intelectual, por sua vez, atendido por ambas professoras. Os instrumentos adotados para coletas de dados são a observação participante, a entrevista semiestruturada e a dinâmica conversacional.

Essa dissertação procura sistematizar o trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais e o trabalho pedagógico realizado com o estudante com deficiência intelectual, usando como ferramenta o computador. Com os resultados da pesquisa, é possível perceber que a sistematização do trabalho pedagógico realizado na sala de recursos multifuncional é capaz de auxiliar na sistematização do planejamento individual do aluno com deficiência intelectual, sendo ele um eixo fundamental para nortear o trabalho docente visando alcançar os objetivos traçados.

Omodei (2013) também é convidado para essa revisão, pois desenvolve uma pesquisa com o título: *Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem: apontamentos de uma pesquisa e intervenção*. Traça o objetivo de conhecer e analisar os recursos disponibilizados na SRM e Objetos de Aprendizagem para um trabalho pedagógico de apoio aos estudantes com Deficiência Intelectual, por meio de um processo de intervenção, observando suas possibilidades e limitações. O lócus da investigação foi a SRM localizada no Centro de Promoção para a Inclusão Digital, Escolar e Social (CPIDES) da FCT/Unesp de Presidente Prudente/SP.

A metodologia dessa investigação baseia-se na abordagem qualitativa, do tipo intervenção orientada pela abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa. Como participantes da investigação, foram considerados sete estudantes com Deficiência Intelectual, a pesquisadora e uma professora voluntária. Os instrumentos de coleta de dados foram: protocolo pedagógico dos recursos da SRM e Objetos de Aprendizagem, filmagens e fotografias, protocolo de registro de atividades e diários de campo da pesquisadora e professora voluntária.

Esse estudo evidencia que os recursos da SRM, bem como, os objetos de aprendizagem são infantilizados e voltados (em sua maioria) para a primeira etapa da educação básica, ou seja, à educação infantil. Além disso, verifica-se a insuficiência de recursos voltados para o trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental II e médio. É importante a adequação dos recursos à idade desses estudantes, considerando sua idade cronológica ou mesmo a organização da SRM por nível de ensino: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II e o ensino médio.

Effgen (2011) também tem um estudo que se aproxima do nosso. Desenvolve o estudo denominado *Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*, envolvendo uma turma da 4ª série do ensino fundamental, na Serra- ES, tendo como sujeitos-foco uma aluna com síndrome de Down e outro com deficiência física e em processo de diagnóstico para deficiência intelectual. Metodologicamente, a pesquisadora recorre a pesquisa-ação colaborativo-crítica e para a coleta de dados apoia-se na observação registrada em diário de campo, nas entrevistas semiestruturadas e na realização de momento de formação continuada e de trabalhos colaborativos.

Fundamenta-se essa investigação em Sacristán, Meirieu e Nóvoa, além das teorizações de pesquisadores da área da Educação Especial. Diante do exposto, esse estudo nos ajuda a analisar a importância da formação continuada para compreender a complexidade em que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está inserido e os desafios que são colocados às escolas na tarefa de ensinar a todos os alunos. Desvela também a importância de incorporar os trabalhos da Educação Especial na proposta pedagógica da escola e promover investimentos na formação dos educadores para que eles tenham melhores condições de lidar com a diferença humana em sala de aula.

Teles (2010), em sua dissertação intitulada, *O professor no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico*, também dialoga com os estudos apresentados. Essa pesquisa pretende contribuir para a compreensão dos processos de construção de significados pelo professor sobre a inclusão e a escolarização de alunos com deficiência intelectual

no Ensino Fundamental. Busca compreender, identificar e analisar a construção de significados de professores no contexto da prática pedagógica em salas de aula inclusivas. É um estudo qualitativo que tem como sujeitos de pesquisa três professoras com três alunos incluídos do primeiro ano do Ensino Fundamental I em salas de aula inclusivas da rede regular de ensino, de uma mesma escola, do Distrito Federal.

Para construção dos dados dessa dissertação, utiliza-se a observação e duas entrevistas semiestruturadas, empregando-se a análise temática dialógica das enunciações. Os significados das enunciações são divididos em cinco temas: formação profissional, deficiência, inclusão, escolarização e fazer pedagógico. Os resultados indicaram que as professoras se encontram num processo entre o significado da deficiência como algo impeditivo para o desenvolvimento cognitivo e a escolarização de alunos com deficiência intelectual e o rompimento com práticas cristalizadas de segregação em sala de aula. Esse estudo nos induz a pensar que o fazer pedagógico docente necessita ir em busca das possibilidades e capacidades dos alunos com deficiência intelectual.

Fechando esse primeiro bloco da revisão de literatura, o estudo de Melo (2008) é uma pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural. Nomeia seu trabalho como: *O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*. Desenvolve a coleta de dados durante trinta dias letivos, acompanhando o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais, pertencente à rede municipal de ensino de São Luís/MA. A metodologia usada é a análise documental, a observação e entrevista semiestruturada como principal instrumento de coleta de dados

A partir das entrevistas, essa autora elege três categorias de análise: inclusão, aprendizagem e acesso curricular. Por isso, essa pesquisa constata que apesar dos avanços de âmbito conceitual para o atendimento escolar dos alunos com deficiência intelectual, tendo como horizonte o acesso ao ensino regular, existe, ainda, distanciamentos teórico-metodológicos nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de recursos multifuncionais. Assim, esses estudos evidenciam nosso desejo de pensar com três estudantes com deficiência intelectual matriculados em uma escola

da Rede Municipal de Vila Velha/ES possibilidades de práticas pedagógicas visando a complementação do trabalho realizado na classe comum.

Diante do exposto, passemos ao próximo bloco de estudo com o descritor intervenção pedagógica para deficiência intelectual.

2.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Tabela 2: Teses e dissertações sobre intervenção pedagógica para deficiência intelectual

Nº	Autor	Título	Dissertação	Tese	Ano
01	Katia de Moura Graça Paixão	Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita		x	2018
02	Francisca Geruza Gadelha	Aquisição da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual: o uso de jogos pedagógicos na sala de recursos multifuncional	x		2014
03	Saulo Fontato Moscardini	Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais	x		2011
04	Glaucimara Pires Oliveira	Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos		x	2010

Fonte: Produção da professora-pesquisadora

Segue um conjunto de estudos que compõe o segundo bloco de pesquisas dessa revisão de literatura, iniciando com o estudo de Paixão (2018). Trata-se da pesquisa *Mediação pedagógica e deficiência intelectual: em cena a linguagem escrita*. Para tanto, levanta a seguinte problemática: no processo de apropriação da linguagem escrita como se constitui a mediação pedagógica empreendida pelo professor? Diante da problemática anunciada, traz como objetivo geral: investigar e analisar a mediação pedagógica a partir de uma pesquisa de intervenção envolvendo a linguagem escrita, direcionada a estudantes com deficiência intelectual, a fim de discutir o papel do professor frente a esse processo.

Metodologicamente, essa pesquisa realiza um estudo de caso com dois estudantes com deficiência intelectual, matriculados em classes comuns, das séries iniciais do ensino fundamental. A coleta de dados dá-se por meio de fontes documentais e

vídeo gravações. A avaliação dos estudantes, durante o Projeto de Alfabetização na área de Deficiência Intelectual (PADI), envolveu descrição e análise de dados nas áreas da escrita, leitura, memória e linguagem oral, sendo, a análise dos dados, realizada a partir da perspectiva microgenética, apoiada na Teoria Histórico-Cultural. Com isso, busca abarcar a mediação pedagógica, com base nos seguintes eixos: relação dialógica, ferramentas e conceitos.

Nessa dissertação, os resultados bibliográficos obtidos apontam que grande parte das pesquisas produzidas em programas de pós-graduação no Brasil tem como foco central os recursos tecnológicos para aprendizagem da linguagem escrita dos estudantes com deficiência intelectual, deslocando, do centro da discussão, o papel do professor.

Esse estudo permite refletir que a mediação pedagógica impulsiona a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Inclusive, os materiais diferenciados jamais devem substituir a mediação pedagógica docente. Portanto, a pesquisa deste estudo de Mestrado Profissional em Educação nos desafia a elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas com os alunos no atendimento educacional especializado, dentro das condições concretas que impõe ao trabalho docente.

Gadelha (2014) traz a pesquisa intitulada *Aquisição da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual: o uso de jogos pedagógicos na sala de recursos multifuncional* que objetiva investigar o uso de jogos pedagógicos em uma Sala de Recursos Multifuncional e sua contribuição na aprendizagem da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual. Essa autora baseia seus estudos em pesquisas realizadas por Vygotsky e Piaget para o desenvolvimento da aprendizagem humana e em estudos de autores que a ajudem a pensar a apropriação da linguagem escrita.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção, cujos dados são coletados em 36 sessões envolvendo três sujeitos com deficiência intelectual em uma sala de recursos multifuncional de uma escola pública da cidade de Fortaleza. Nessa pesquisa, configuram-se cinco etapas: 1ª etapa – campo da investigação; 2ª etapa – Pré-teste; 3ª etapa - Desenvolvimento das sessões de jogos de linguagem; 4ª etapa - Pós-teste e 5ª etapa - Organização e

tratamento dos dados. Os resultados apontam avanço conceitual de todos os sujeitos quanto à aquisição da linguagem escrita. Essa investigação leva-nos a pensar que o uso de jogos pedagógicos auxilia na aprendizagem da linguagem escrita sem negar a mediação docente.

Moscardini (2011), em sua pesquisa *Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais*, propõe a observar como a escolarização do aluno com deficiência intelectual vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assume, tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de atendimento especializado oferecidas a essas pessoas. Essa investigação tem caráter qualitativo. É um estudo descritivo com observação e análise das atividades pelos alunos durante o período que frequentavam o ensino comum e a SRM. As informações foram organizadas em um Diário de Campo.

Os resultados desse estudo indicam que há distanciamentos entre o ensino comum e a sala de recursos multifuncionais. Esse último espaço acaba por ser responsabilizado pela aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, ajudando-nos a refletir que a distância entre ensino comum e serviços de apoio precisa ser superada em prol do direito de aprender do estudante com deficiência intelectual.

Oliveira (2010) conclui a revisão de literatura trazendo a seguinte pesquisa *Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual: ensino de leitura em salas de recursos*, com o objetivo de verificar a efetividade de um programa de leitura e escrita individualizado para aprimorar as habilidades de leitura de dois alunos com deficiência intelectual que frequentam Sala de Recurso no Ensino Fundamental. A participante 1 foi exposta ao Programa 1, que ensina a leitura de palavras simples (consoante-vogal) e o outro foi exposto ao programa 2 que ensina a leitura de palavras com dificuldades da língua.

A problematização principal dessa tese traz a seguinte questão: O “*Programa de Leitura e Escrita Individualizado – Software Aprendendo a Ler e a Escrever em Pequenos Passos LEPP*” – é apropriado para aprimorar a habilidade de leitura de alunos com deficiência intelectual que frequentam Salas de Recursos no Ensino

Fundamental? Esse programa emprega três módulos de ensino – Módulo 1 para Ensino de Palavras Simples; Módulo 2 para Ensino das Dificuldades da Língua e Módulo 3 para Leitura Monitorada.

Essa pesquisadora vincula o processo de alfabetização à Análise do Comportamento para observar os dados da investigação e para pensar em um processo complexo de sequências de eventos interligados. Os resultados indicam a efetividade do programa para o ensino de leitura, tanto para as palavras simples, quanto para aquelas mais complexas.

Essa tese nos faz pensar na importância de identificar as possibilidades que os alunos apresentam nos processos de leitura. Essa autora chama a atenção para o fato de as apropriações envolverem, tanto os conhecimentos necessários já existentes, quanto as possibilidades de aprendizagens de novos saberes, considerando as especificidades dos alunos com deficiência intelectual. Por se tratar de um programa individualizado, torna-se fundamental para a continuidade das tarefas: as características de cada aluno e o incentivo.

O conjunto de estudos apresentados nesta revisão de literatura demonstra que o atendimento educacional especializado, realizado nas salas de recursos multifuncionais (contraturno), contribuem para os processos de apropriação dos conhecimentos pelos alunos com deficiência intelectual na escola comum. Esses atendimentos demandam assumir as especificidades de cada aluno de forma a complementar suas aprendizagens e não assumir caráter substitutivo às salas de aula comuns.

Logo, o professor que atua no atendimento educacional especializado avalia, inicialmente, os alunos com deficiência intelectual para conhecer as potencialidades/necessidades desses sujeitos à procura de elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas com recursos didáticos que atendam às suas necessidades de aprendizagem. Concluído este capítulo, passemos para o próximo que traz as fundamentações legais e as bases teóricas que fundamentam a pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÕES LEGAIS E AS BASES TEÓRIAS

O capítulo tem o objetivo de trazer as fundamentações legais e as bases teóricas que sustentam as práticas pedagógicas da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação. Para discutir as práticas pedagógicas mediadas com alunos com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais (contraturno), organiza-se o capítulo em dois momentos. No primeiro, as Políticas Nacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado de alunos com Deficiência Intelectual. Em seguida, as práticas pedagógicas para alunos com Deficiência Intelectual: contribuições de Meirieu.

Esses dois momentos ajudam a compreender que as práticas pedagógicas elaboradas/implementadas em sala de recursos multifuncionais auxiliam nos processos de escolarização de alunos com deficiência intelectual. Entretanto, isso demanda apostar na educabilidade dos alunos com deficiência intelectual, sem rotulá-los e simplificá-los em laudos médicos e buscar por práticas pedagógicas para sujeitos aprendentes e não para as limitações de suas deficiências.

3.1 POLÍTICAS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Na escola contemporânea, encontramos vários desafios, dentre eles, enfrenta-se o de mediar processos de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, situação que convoca os professores a criarem contextos de aprendizagens para que esses sujeitos apropriem dos conteúdos curriculares, mas por meio de práticas pedagógicas diferenciadas.

Esses alunos trazem outros percursos de aprendizagem e modos diferenciados de lidar com os saberes historicamente acumulados, não correspondendo diretamente ao esperado pela escola. Esses sujeitos colocam em evidência as fragilidades existentes nas instituições de ensino em trabalhar pedagogicamente com os pressupostos da pedagogia diferenciada.

A ausência de correspondência entre o aluno ideal e a condição propriamente dita do aluno nos faz recordar Amaral (1998) ajudando a pensar na escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Muitas vezes, quando esses alunos não deparam com práticas pedagógicas que considerem suas especificidades, vivenciam desvantagem de aprendizagem, ou seja, desigualdade em aprender na escola comum, podendo ser excluídos em ambiente escolar. Essa autora define o tipo ideal como:

[...] a aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. E o fato é que muitos e muitos de nós, embora não correspondendo a esse protótipo ideologicamente construído, o utilizamos em nosso cotidiano para a categorização/validação do outro (AMARAL, 1998, p. 14).

Considerando a aprendizagem como uma conquista individual, mas realizada em um contexto social, a apropriação do conhecimento com práticas pedagógicas diferenciadas rompe com os pressupostos tradicionais que postulam a ideia de que aprender significa transferir saberes a um aprendiz concebido como padrão. Os pressupostos da educação inclusiva argumentam que os alunos trazem diferenças para a sala de aula e como é importante os professores se colocarem como mediadores do conhecimento. Além disso, é preciso compreender que todo sujeito é capaz de aprender, criando contextos que reconheçam a igualdade do direito à apropriação do conhecimento, sempre respeitando as singularidades dos alunos. No caso dos alunos com deficiência intelectual, é preciso romper com padrões e modelos prefixados, já que a prática pedagógica com esses alunos se configura em uma constante reconstrução dos saberes-fazer dos docentes.

Para tanto, é importante destacar o rompimento com certo imaginário de desenvolvimento humano que é utilizado para definir o sujeito padrão, conseqüentemente, que valoriza o prejuízo, a deficiência e o impedimento. O tipo ideal precisa ser desconstruído porque produz processos de exclusão quando não reconhece as especificidades e as singularidades de cada sujeito com deficiência. O tipo ideal, seja físico ou mentalmente perfeito, vem servindo como um protótipo, ideologicamente, construído para categorização e validação do outro. Amaral (1998) nos convida a desconstruir a conotação pejorativa da deficiência, da anormalidade e da falta de habilidades para realizar atividades dentro dos padrões de alcance dos

seres humanos. Como diz essa autora, a deficiência precisa ser vista “[...] não mais e somente como patologia – seja individual ou social – mas como expressão da diversidade da natureza e da condição humana, seja qual for o critério utilizado” (AMARAL, 1998, p. 15).

Por isso, Amaral (1998) problematiza que o sujeito ideal é perseguido por cada um de nós, seja consciente ou inconsciente, inclusive pelos profissionais da educação. Uma vez que, qualquer aluno que se afasta de tal prerrogativa, sobre ele sentenciam-se a diferença assumida como anormalidade. Pensa-se que a desconstrução da deficiência como impeditiva à aprendizagem precisa ser problematizado em âmbito escolar.

Amaral (1998) nos ajuda a pensar na dificuldade escolar em desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, porque essas práticas ainda estão imersas na patologia do sujeito com deficiência intelectual. O desafio consiste em desmontar esse cenário, questionando todas as armadilhas que aprisionam aqueles que são colocados no desvio da curva da normalidade, por isso não conseguem aprender conforme as normas escolares instituídas.

O rompimento com os pressupostos da normalidade e a afirmação da educação como um direito de todos têm se constituído em uma luta firmada por vários movimentos sociais, pesquisadores, educadores e sujeitos excluídos dos processos educativos. Em busca de ampliar o acesso a escolarização a todos, várias normativas foram produzidas no cenário brasileiro para que a educação seja assegurada como um direito público e subjetivo.

Uma importante conquista do direito à educação é garantida na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205, 206 e 208, como direito de todos e um dever do Estado e da família com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como princípios para o ensino. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 208 (incisos de I a VII) (BRASIL, 1988, p.123, 124) dispõe o dever do Estado com a educação mediante a garantia de:

[...]

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

[...]

Destaca-se, no artigo 208, o compromisso do Estado em garantir a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, inclusive, com a garantia do atendimento educacional especializado para o público-alvo da Educação Especial, preferencialmente, na rede regular de ensino. Entretanto, apesar de a legislação garantir educação com qualidade a todos, ainda assim, a escola é atravessada por uma cultura escolar que prima por um padrão de aluno. Dessa forma, historicamente, a escola pública tem enfrentado dificuldades de construir estratégias para atender às diferenças de determinados alunos. Isso porque os alunos com deficiência intelectual levam para o contexto escolar demandas que colocam em tensão a tendência homogeneizadora escolar. Ou melhor, temos uma escola pensada para o homogêneo, com uma estrutura idealizada para a educação de poucos e com o enorme desafio de estruturar-se para atender a uma nova demanda de alunos.

Apesar de tudo, os espaços escolares têm desenvolvido esforços para se aproximar da perspectiva da Educação Especial, basta pensar nas garantias das políticas para acesso e de permanência, salas de recursos multifuncionais, recursos tecnológicos e didáticos, políticas de formação continuada de professores, dentre outras, considerando que a materialização do direito de formação continuada para os professores ainda se coloca como um desafio para as Secretarias de Educação.

Por muito tempo, a história da educação tem negado aos alunos com deficiência intelectual o direito de aprender com seus pares, segregando-os em espaços específicos, por meio de intervenções pedagógicas para suas deficiências. Fala-se de uma cultura escolar que traz “grades curriculares” que ditam as disciplinas e os tempos

exatos para a apropriação dos saberes. Com isso, as práticas pedagógicas necessitam de uma cultura que assuma o aluno com deficiência intelectual como capaz de aprender, no seu tempo de elaboração e respeitando o ritmo de aprendizagem desse sujeito.

Em função disso, vive-se o obstáculo de incluir a todos, independentemente, de suas condições biológicas, sociais e culturais. Além do mais, as legislações vêm assegurando redes de apoio, salas de recursos multifuncionais e formação continuada pautadas em bases teóricas críticas, buscando ajudar os professores a entenderem que não faz sentido explorar as limitações da deficiência dos alunos, mas sim, suas potencialidades para que a aprendizagem ocorra, pois como afirma Meirieu (1998, 2002), acreditar na educabilidade humana é o ponto de partida de acesso aos conhecimentos e assim criar vínculo social.

A criação de redes de apoio, salas de recursos multifuncionais e investimentos em formação docente colocam-se como ações necessárias. Apesar dos avanços legislativos no campo da Educação Especial, a escola ainda convive com o estranhamento de alguns profissionais da educação mediante sujeitos que trazem processos de elaboração do pensamento de modo mais diferenciado. Convive-se com uma cultura escolar que ainda acredita ser possível que todos os alunos aprendam os conteúdos da mesma forma, unicamente, por meio de livros didáticos, uso das lousas, aulas expositivas e dialogadas, realização de exercícios e provas, devendo em duzentos dias letivos apresentarem aprendizagem efetiva (VIEIRA, 2016).

Deve-se criar outras culturas escolares de modo a ajudar os professores a pensarem que os alunos da escola contemporânea são outros, portanto, trazem modos de aprender, áreas de interesse e caminhos plurais de lidar com os conhecimentos. Esse cenário também é vivido pelos alunos com deficiência intelectual.

Além disso, é importante desenvolver a cultura da pesquisa entre os professores para que eles possam introduzir os recursos necessários para que a aprendizagem seja significativa para os alunos. Pode-se afirmar que a pesquisa da própria prática possibilita reflexão, mobilização de saberes e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional. Meirieu (1998, 2002) nos ensina que para diferenciar a pedagogia é

preciso oferecer a cada um os meios de aprender, respeitando suas necessidades específicas para acompanhar, da melhor forma possível, sua trajetória de aprendizagem.

Freire (2002, p.32) também nos ensina que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”⁷, portanto, assegurar a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e garantir o que está na legislação perpassa pela criação da cultura da pesquisa para nos indagar: O que sabe o aluno? O que ainda não sabe? O que é importante ensinar e aprender? Como? Com quais recursos? Por quanto tempo? Que conhecimentos são necessários para ensinar e aprender?

Pensando nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, é necessário compreender que essas indagações impulsionam a formulação de políticas públicas para que as escolas comuns se configurem em espaços inclusivos. Adversidades sempre atravessaram a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois mesmo tendo uma Constituição Federal (1988) e movimentos internacionais impulsionando o direito à educação para todos nas escolas comuns, a Política Nacional de Educação Especial (1994) trouxe uma orientação integracionista para a escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades-superdotação, como são denominados na atualidade.

Essa Política de 1994 restringe o acesso às classes para os alunos que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares em ritmos dos alunos ditos normais. Refletindo sobre o processo de integração escolar dos alunos com deficiência intelectual, a partir de padrões homogêneos, geralmente, eles são colocados em escanteio nos processos de ensino-aprendizagem na escola comum. Eles são postos em uma categoria de deficiência também socialmente construída que produz desigualdades no acesso ao conhecimento. Passam a ser visto como uma

⁷ Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (Freire, 2002, p.32).

pessoa desacreditada, o que resulta em sua exclusão escolar e na ruptura dos vínculos sociais.

Tal fato é fruto de várias questões, entre elas, certa cultura escolar que ainda valoriza as falhas e as incompletudes dos alunos com deficiência intelectual. Uma cultura que não reformula as práticas pedagógicas de maneira a valorizar as diferentes potencialidades de aprender e ensinar na diversidade humana. Essa postura educativa pode jogar a responsabilidade da capacidade de aprender, exclusivamente, no aluno com deficiência intelectual. Desse modo, enaltece-se a constante busca por práticas pedagógicas que trabalhem as diferentes potencialidades de aprender, a criação de estratégias junto com o aluno com deficiência intelectual e a constituição de oportunidades educacionais apropriadas às características pessoais e aos interesses de cada sujeito.

Para tanto, é necessário compreender que o enfrentamento das condições excludentes da escola instituída e dos seus saberes e práticas ocorrerá no seu próprio espaço e em todos os espaços instituídos pelo modelo de sociedade capitalista hegemônico e regulamentador da desigualdade, legitimada por meio do legado liberal de suposta igualdade (MELO, 2008, p.39).

O modo como o contexto escolar está organizado para atender esse público específico reflete sua cultura educacional, expressando seus valores, seus modos de gestão e suas apostas na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Muitas vezes, as práticas pedagógicas nas escolas estão permeadas de processos culturais que excluem aqueles que rompem com os limites da normalidade.

Para contrapor essa cultura escolar, investimentos são fundamentais na formação docente e valorização profissional, porque refletem no aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa formação docente é importante na transformação da cultura escolar. Além disso, um projeto pedagógico coletivo pode beneficiar a escola, tornando-a uma comunidade crítica à procura de uma nova lógica de ensino e aprendizagem.

Ainda existe uma longa caminhada na superação da cultura escolar que inclui alguns e exclui muitos. Romper com certas práticas que amarram os saberes as

determinadas disciplinas e que só servem à escola, mas que não se comprometem com o desenvolvimento e a aprendizagem humana (VIEIRA, 2016).

A visão integracionista da Política Nacional de Educação Especial de 1994 está em desacordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Pois, na LDBEN 9394/96, a Educação Especial é assumida como uma modalidade de educação escolar organizada de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A LDBEN assume o acesso à educação básica obrigatória como um direito público subjetivo abrindo caminho para o reconhecimento da escola regular como espaço de todos (BRASIL, 1996).

Com isso, busca-se superar o entendimento da Educação Especial paralela à educação regular como a mais apropriada aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando currículos, métodos, recursos educativos e organização escolar para atender às necessidades específicas dos alunos que frequentam o atendimento educacional especializado nas escolas comuns (BRASIL, 1996).

Portanto, não há dúvida que a escola é o espaço importante para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e os professores são necessários para promover os processos de ensino-aprendizagem e os avanços cognitivos dos alunos. Destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), em seus artigos 58, 59 e 60, reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino, traz encaminhamentos para a inclusão dos alunos nas classes comuns e versa sobre a oferta do atendimento educacional especializado. A referida legislação também aponta a importância de as escolas públicas contarem com professores do ensino regular capacitados e professores especializados em educação especial para apoio necessário à inclusão dos alunos com deficiência intelectual nas salas de aula que atendam às suas especificidades de aprendizagem.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no

contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização (BRASIL, 2008).

A avaliação pedagógica dos alunos encaminhados para sala de recursos multinacionais é outro ponto tenso. Baptista (2011, p. 67), afirma que “[...] há riscos que são associados à possibilidade de encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagens decorrentes dos processos de ensino que não são flexibilizados”.

O rompimento com certa dependência pedagógica com os diagnósticos clínicos faz-se necessário, porque os professores acreditam que os alunos com deficiência intelectual não precisam aprender e nem da mediação docente. Isso nos faz perceber o quanto precisamos superar o mito da cultura dos laudos médicos que leva muitos educadores a acreditarem que eles garantem aos alunos com deficiência intelectual a aprovação automática sem aprendizagem.

Assim, é imprescindível desenvolver práticas pedagógicas que levem alunos e professores a aprenderem com a diferença do outro, visto que o objetivo principal da educação inclusiva é proporcionar aprendizagem com qualidade a todos os alunos, respeitando a singularidade de cada um.

A inclusão escolar é um tema bastante complexo, porque é atravessado por questões de preconceito, currículo, formação profissional e pelas reais condições de trabalho docente. Observa-se, no cenário brasileiro, a desprofissionalização do professor, seja pelos baixos salários, condições precárias de trabalho, falta de incentivo à carreira do magistério e fragilidades na formação inicial e continuada. Os modos como a educação a distância são utilizados na formação docente, muitas vezes, apenas com interesses mercantilistas, tem favorecido o ingresso de profissionais no mercado de trabalho sem condições satisfatórias com o trato das questões educacionais. Muitos docentes acreditam que os alunos apoiados pela Educação Especial demandam apenas de cuidados e não de processos de ensino-aprendizagem.

Essa ideia passeia no imaginário dos professores porque eles acreditam que a segregação é o melhor caminho para o aluno com deficiência intelectual ser socializado. Isso só tem legitimado o imobilismo das práticas pedagógicas para a

inclusão de todos no âmbito escolar. Portanto, luta-se por políticas de formação inicial e continuada para os professores fundamentarem as práticas docentes na teoria.

Os movimentos de formação docente precisam ser assumidos pelas Secretarias de Educação como um investimento na carreira profissional dos professores. Além disso, é importante garantir pesquisa da própria prática com tempo de estudo em serviço no propósito de não empurrar os professores para formações simplórias e com lógica de mercado. Lembramos que as Secretarias de Educação possuem um papel fundamental na construção de uma educação pública de qualidade e na política de formação docente. Acredita-se que o ingresso dos profissionais da educação em cursos de mestrado e de doutorado é uma ação que pode ajudar a esses sujeitos questionarem: “[...] como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor [inclusivo]? ” (NÓVOA, 2017, p.1113).

Compreendendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, os professores vão em busca de conhecimentos que auxiliam a olhar a deficiência intelectual sobre uma nova perspectiva. Sendo assim, profissionalmente avançam nos modos de atuar favorecendo a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Isso desafia os professores a pôr em xeque os modos como lidam com o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, a valorização da formação profissional e as condições de trabalho são as bases para escolas inclusivas (NÓVOA, 2017).

Esses investimentos na formação docente são necessários porque quando os professores encontram melhores condições de trabalho e imersos em processos de formação, analisam a importância do planejamento e não se permitem trabalhar a partir do improviso ou na falta de conhecimentos sobre o que fazer com os alunos. Investimentos na carreira docente ajudam os professores a reconhecerem que o planejamento é a base das ações pedagógicas. O planejamento abre condições para avaliar, planejar, mediar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Por isso, esta pesquisa de mestrado não propõe respostas prontas e nem o “pó mágico” para as questões que atravessam os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, mas busca partilhar práticas pedagógicas que foram vividas e praticadas, com todas as contradições existentes.

Avanços no direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial, como retratado pelas legislações anunciadas, materializam-se na Resolução nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, explicitando a importância do apoio pedagógico dos professores especializados em salas de recursos para realização da complementação curricular utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos.

Ademais, a Resolução nº 2/2001 destaca a relevância de criar condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, articulando experiência e conhecimentos com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica com o aluno com deficiência intelectual, inclusive, com a colaboração de instituições de ensino superior para o desenvolvimento de pesquisa. Reitera que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo, às escolas, organizarem-se para o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, como dispõe a referida Resolução.

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, art. 3º, parágrafo único).

A incorporação da Educação Especial nos setores das Secretarias de Educação precisa ajudar às escolas a compreenderem as aproximações entre os conceitos “Educação Inclusiva” e “Educação Especial”. Na compreensão de muitos professores, os conceitos são sinônimos. Assim, todo aluno “diferente” passa a ser público-alvo da Educação Especial. Diante disso, coloca-se como necessário pensar a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar envolvendo uma proposta pedagógica que assegure um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais para atender um grupo específico de alunos: os com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A organização escolar, geralmente, responsabiliza os professores da Educação Especial pela escolarização de todos os alunos vistos como “os da inclusão”. Para que a Educação Especial se configure como modalidade é preciso compreender que

ela aborda um grupo específico de alunos que necessitam de apoio no ensino comum, já que, o termo apoiar “significa prestar auxílio ao professor e ao aluno no processo de ensino-aprendizagem, tanto nas classes comuns quanto em salas de recursos” (BRASIL, 2001, p. 27).

Nas diretrizes, no art. 4º, a Resolução nº 2/2001, compreende a Educação Especial como:

Modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos [...] (BRASIL, 2001, art. 4º).

Compreende-se por educação inclusiva movimentos que levam a escola a se organizar de modo a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, inclusive, aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Trata-se de um esforço coletivo na materialização de oportunidades educativas para a aprendizagem de todos aqueles que fazem parte da escola.

O entendimento desses conceitos pode ajudar a escola colocar em análise a frequência de solicitar laudos médicos para atestar possíveis enfermidades nos alunos. Além do mais, o uso desenfreado da medicalização tem causado o adoecimento dos processos de ensino-aprendizagem devido as queixas que os alunos não aprendem ou não se comportam. Para o enfrentamento desse cenário, a criação de condições mais humanas de trabalho docente e de formação que respeitem as singularidades de cada sujeito são cruciais para construção de uma escola inclusiva.

Inclusive os questionamentos de Mendes (2006, p. 402) nos ajuda a refletir: “Qual a prática necessária? E o conhecimento necessário para fundamentar a prática?” Essas questões são um ótimo exercício na pesquisa sobre a própria prática e para as políticas de formação docente inicial e continuada, pois como afirma a Resolução nº 2/2001:

Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, art. 18, § 4º).

Esse debate se torna importante, porque um dos desafios da inclusão de alunos com deficiência intelectual passa pela compreensão dos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Há de reconhecer que a formação continuada de professores do atendimento educacional especializado tem acontecido, em vários cenários, prioritariamente, na modalidade à distância.

A modalidade à distância apoiada em princípios capitalistas estimula propostas superficiais de formação docente. Muitas vezes, busca economizar gastos e recursos para atingir o maior número de docentes. Essa lógica de formação se mostra incompatível com as garantias dos direitos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois os professores acabam não sendo instrumentalizados a mediar processos de ensino-aprendizagem com qualidade. Assim, a formação aligeirada vem sendo uma prática na educação, sendo que seus efeitos vão na contramão às lutas firmadas pelo direito à educação. Isso contradiz o recomendado na Resolução nº 2 de 2001, quando também afirma:

Recomenda-se às escolas e aos sistemas de ensino a constituição de parcerias com instituições de ensino superior para a realização de pesquisas e estudos de caso relativos ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, visando ao aperfeiçoamento desse processo educativo (BRASIL, 2001, art. 11).

Os avanços nos dispositivos normativos foram imprescindíveis para a escolarização dos alunos com deficiência intelectual no ensino comum. Dentre essas ações, o Ministério da Educação busca interlocução com os gestores municipais para garantir ações consideradas “inclusivas”. Nessa direção, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação implementa um Programa que visa à difusão de sistemas inclusivos por meio da formação e da gestão – o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003-2010). Esse programa intensifica a relação entre a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e uma rede de municípios-polo nos diferentes estados (BAPTISTA, 2011, p. 69).

Essa adesão é apenas um início de um processo laborioso de instituição dos serviços, pois cabe ao município contratar os profissionais qualificados ou investir na formação de integrantes de seus quadros, além do delineamento pedagógico que deverá inserir esses serviços nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Um dos frutos dessa ação é a oferta de salas de recursos multifuncionais. Com isso, a Educação Especial passa a contar com recursos (computadores, notebook, internet, escâner e impressoras, além de materiais pedagógicos) para elaboração de práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos. Um dos desafios dessa ação é a realização de trabalhos colaborativos entre os professores. É necessário ressaltar que as salas de recursos multifuncionais são ambientes instituídos legalmente para complementar/suplementar o conhecimento com acesso e a participação dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino comum.

A Portaria Normativa nº. 13, de 24 de abril de 2007, cria o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar o sistema público de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado nas escolas comuns (BRASIL, 2007). Isso é importante para promover uma educação de qualidade aos alunos com deficiência assegurando condições de acessibilidade e participação com ensino e aprendizagem.

Por meio da Secretaria de Educação Especial são disponibilizados equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado. A instalação das salas de recursos multifuncionais está associada: 1) à apresentação das demandas do sistema de ensino no Plano de Ações Articuladas (PAR); 2) à indicação das escolas para implementação das salas de recursos multifuncionais pelas Secretarias de Educação no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC); 3) à confirmação do espaço físico e do professor para atuar no AEE (BRASIL, 2010; BAPTISTA, 2011).

Segundo o estudo do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns, coordenado pela Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, docente da Universidade Federal de São Carlos, trata-se de uma investigação em rede nacional que envolve 115 colaboradores de 19 estados, 64 municípios e 44 representantes de instituições de ensino superior com o objetivo de realizar um estudo nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Segundo dados do MEC, no

período de 2005 a 2009, foram financiadas 15.551 salas de recursos multifuncionais para 4.564 municípios brasileiros (MENDES, 2010; RODRIGUES, 2018).

De acordo com a legislações educacionais brasileiras (BRASIL, 2008, 2009, 2011), o atendimento educacional especializado é ofertado nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno da matrícula do ensino regular. Uma de suas principais atribuições é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, considerando suas necessidades específicas.

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não substitui o ensino comum, já que a Educação Especial complementa a educação escolar e tem um papel colaborativo na construção de uma nova lógica de ensino e de aprendizagem para a formação humana. O desafio é pensar em como constituir outras culturas escolares para os profissionais da Educação trabalharem de maneira articulada, visando um bem comum: o direito de o aluno com deficiência intelectual aprender e ter suas singularidades respeitadas.

Esses movimentos têm apontado a urgência de os profissionais da Educação lançarem um olhar crítico e problematizador sobre os ambientes escolares para descortinar os pressupostos que determinam a seleção, a organização, a distribuição e o enredamento dos saberes que compõem os currículos escolares, pois muitos alunos entram na escola encontrando sérios obstáculos para serem escolarizados (VIEIRA, 2016, p. 198).

Dessa maneira, para o atendimento educacional especializado desenvolver seu papel, torna-se importante o grupo escolar compreender que sem planejamento coletivo fica difícil complementar o currículo escolar para os alunos com deficiência intelectual, pois como afirma Baptista (2011, p. 69), “[...] os desafios são imensos, pois devemos qualificar os sistemas de ensino para essa ação, em sintonia com a busca de oferecimento de serviços de qualidade para os diferentes planos da ação pedagógica”.

Por isso, a Resolução nº. 4/2009 traz as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado realizado na Educação Básica, modalidade Educação

Especial e as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, a saber: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo. Para o desenvolvimento dessas atribuições, faz-se necessário, de acordo com Resolução nº 4/2009:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;

IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – professores para o exercício da docência do AEE;

VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, art. 10).

As legislações (BRASIL, 2001, 2008, 2009) afirmam que existe um público específico para o atendimento do AEE. Cotidianamente, vivencia-se, no âmbito escolar, o encaminhamento de alunos com dificuldades escolares diversas para a modalidade de Educação Especial, isso sem mencionar questões associadas a Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), dislexia, dislalia, discalculia e com Transtornos Opositor Desafiador (TOD).

Considera-se que a sala de recurso multifuncional é um espaço pedagógico destinada a um público específico e visa a apoiar e a complementar a aprendizagem e o acesso ao currículo escolar pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Quando alunos que apresentam questões de “dificuldades de aprendizagem” são encaminhados para a Educação Especial, cabe à escola pensar o quanto certas práticas selecionam os “aptos” e “os capazes de aprender”, excluindo muitos que trazem trajetórias diferenciadas de apropriação do conhecimento. Por isso, cabe aos profissionais da educação instituir outras culturas escolares que apostem que os alunos aprendem em tempos e ritmos diferenciados.

Ter o direito de aprender na escola comum não é uma escolha particular a ser definida por quem está na gestão da educação. É um direito assegurado (legalmente) pelas legislações e políticas brasileiras de Educação. Os alunos com deficiência intelectual têm o direito à aprendizagem e, inclusive, a processos de avaliação pedagógica que indiquem suas potencialidades visando à superação de limites e descrença na aprendizagem em virtude da deficiência. Precisa-se lutar por práticas pedagógicas inclusivas, tendo como horizonte a superação da concepção de que uns aprendem e outros não.

A ação pedagógica pautada nas deficiências dos alunos costuma oferecer serviços e recursos para aproximar os estudantes com deficiência intelectual dos padrões de aprendizagem dos ditos normais. Quando padronizamos os seres humanos em categorias: dependentes, treináveis, ineducáveis ou limítrofes, criamos barreiras intransponíveis. Com isso, negam-se as possibilidades de acesso aos conhecimentos curriculares aos alunos com deficiência intelectual (SILVA, 2000). Por isso, contrapondo-se a esse cenário, Santos (2007, p. 20) entende que “[...] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento”.

Nesse sentido, é interessante refletir que já dispomos de uma pluralidade de recursos e saberes, muito deles pensados para facilitar a existência humana. O desafio é torná-los acessíveis e disponíveis, até porque, se uma grande parcela da população mundial passa por essa vida sem acesso a muitos desses conhecimentos, pouco sabemos da produção de sabedoria construída por esses indivíduos (VIEIRA, 2016, p. 202).

Em consonância com outras normativas, o Decreto nº. 7.611/2011 (substitutivo ao Decreto nº. 6571/2008) compreende por atendimento educacional especializado, um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, institucional e continuamente prestado, de forma complementar à formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação daqueles com altas habilidades/superdotação.

Ainda de acordo com o Decreto nº. 7.611/2011, os objetivos do atendimento educacional especializado são de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, assim como, garantir a transversalidade das ações da Educação Especial, com o fomento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras nos processos de ensino-aprendizagem, assegurando continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. O referido Decreto define as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

Cabe ressaltar que estudos no campo da educação especial (NASCIMENTO, 2013; MOSCARDINI, 2016) e a defesa dos direitos humanos têm impulsionado as legislações brasileiras para garantir o direito à educação para os alunos público-alvo da Educação Especial. Esses estudos apontam a sala de recursos multifuncionais como um potencial espaço-tempo para se realizar os apoios especializados por contar com um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizado institucionalmente.

É importante ressaltar que a educação é um direito do aluno com deficiência intelectual, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para tanto, é necessário assegurar, dentro de um sistema educacional inclusivo, a garantia à aprendizagem ao longo de toda a vida, respeitando as características, os interesses e as necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência, conforme determina a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

A luta pela garantia dos direitos sociais às pessoas com deficiência consolida-se na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, sinalizando um conjunto de barreiras que limitam a participação social e o gozo dos direitos sociais por esses sujeitos. Inclusive, problematizam barreiras atitudinais que envolvem atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades. A quebra dessas barreiras se coloca como um paradigma necessário, já que todo aluno com deficiência intelectual, tem direito em igualdade de oportunidade como os demais

alunos, sem sofrer nenhuma espécie de discriminação. Em virtude disso, essa lei assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como a aprendizagem ao longo da vida.

Atualmente, a Educação Especial passa por tensões que ameaçam várias conquistas historicamente alcançadas. Consequentemente, essa tensão implica a nova Política Nacional de Educação Especial que traz novamente, dentre outras questões, a ideia de segregação em classes especiais nas escolas comuns.

Os debates constituídos nos ajudam a refletir que existe um conjunto de legislações que fundamentam o direito à Educação às pessoas público-alvo da Educação Especial. Não distante disso, há linhas de pensamento que buscam enfraquecer esse direito, como a Nova Política de Educação Especial. Além disso, nos deparamos com um sistema de representações coletivas escolares que implicam nas decisões docentes diante das demandas dos alunos com deficiência intelectual. Outro ponto relevante, é a maneira como a escola se organiza para atender aos estudantes que demandam apoios pela Educação Especial. Por isso, no âmbito escolar, a presença dos alunos com deficiência intelectual abre discursões significativas, uma vez que o fazer pedagógico com esses sujeitos apresentam possibilidades de desenvolvê-los cognitivamente vislumbrando a sua escolarização (TELES, 2010).

Nessa linha de raciocínio, entende-se que as políticas públicas macro precisam ser, constantemente, pensadas em como ser implementadas uma escala micro. A escola necessita desenvolver a cultura de conhecer melhor o aluno e não se limitar a ver só a deficiência. Segundo Omote (apud TELES, 2010, p.20):

Para se compreender o que é deficiência, acreditamos, ser insuficiente estudar as características das pessoas identificadas como deficientes. Mais do que isso, é necessário estudar as suposições e crenças daqueles que reconhecem aquelas pessoas como sendo deficientes e tratam-nas de modo distintivo.

Aposta-se que as interações sociais, a história do sujeito, o meio cultural e as oportunidades de aprendizagem são partes constitutivas do seu desenvolvimento. Dessa forma, cabe à escola suprir as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Então, trata-se de superar (na escola) a concepção de

deficiência intelectual como um problema médico que necessita de intervenções unicamente clínicas e não sendo possível acreditar na educabilidade desse sujeito.

Mediante isso, a presente dissertação visa elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado (contraturno) para ensinar e aprender com foco no que os alunos com deficiência intelectual são capazes de desenvolver com a ajuda do outro. Legislativamente, supera-se algumas culturas excludentes que impedem a criação das condições necessárias para que os alunos com deficiência intelectual possam aprender na coletividade da classe comum. Por isso, vive-se um momento de construção de uma educação inclusiva na escola comum impulsionada pela legislação.

Apesar de a legislação evoluir no sentido de garantir o direito de aprender, ainda temos uma longa caminhada (em âmbito escolar) para que a aprendizagem curricular se concretize para os alunos com deficiência intelectual. Mediante as discussões feitas e por acreditarmos na educabilidade do ser humano, passamos, a seguir, às reflexões teóricas sobre as práticas pedagógicas, apoiadas nas contribuições de Meirieu (1998, 2002), considerando aquelas realizadas no atendimento educacional especializado com três alunos com diagnóstico de deficiência intelectual que frequentam sala de recursos multifuncionais (contraturno).

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: COM BASE TEÓRICA EM MEIRIEU

Prosseguindo o debate, trazendo, as práticas pedagógicas realizadas no atendimento educacional especializado junto aos alunos com deficiência intelectual, a dissertação busca respaldo nas teorizações de Philippe Meirieu. Trata-se de um dos maiores pedagogos militante dos movimentos da Educação Popular e professor francês. Esse autor estuda a Pedagogia sobre a perspectiva da pedagogia diferenciada como instrumento de gerar educabilidade e como fundamento para a prática docente.

Meirieu (2002) postula pela educabilidade de todas as pessoas e se preocupa com uma pedagogia que compreende que cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria. Em vista disso, a ação pedagógica deve buscar por procedimentos que

atendam às singularidades de cada aluno a fim de favorecer as peculiaridades dos seres humanos em torno de conhecimentos que devem ser partilhados por todos. O autor acredita que a base da escola é mediar saberes capazes de ajudar o ser humano a constituir sua trajetória intelectual e a partilhar experiências visando o vínculo social. Por isso, argumenta que o trabalho pedagógico se realiza na interação entre sujeitos (MEIRIEU, 2002).

O desafio que se coloca não é pensar uma alternativa paliativa, como aconteceu com os alunos com indicativos à Educação Especial ao serem encaminhados para instituições especializadas. A alternativa, já dispomos: é a escola. O que nos falta é um pensamento alternativo para subjetivá-la como espaço de todos, precisando que repensemos como lidar com o conhecimento e para quem o instituímos (VIEIRA, 2016, p. 207).

Independentemente da condição do aluno com deficiência intelectual, o direito à aprendizagem se coloca como necessária para seu desenvolvimento. Assim sendo, amparada em Meirieu (1998, 2002), buscamos por práticas pedagógicas para mediar processos de ensino-aprendizagem de alunos com diagnósticos de deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais, precisamente, nos momentos de atendimento educacional especializado, realizados no contraturno da matrícula do ensino comum.

Quando se acredita na educabilidade dos alunos com deficiência intelectual, os professores se colocam em estado de pesquisa e compreendem que o ponto de partida do trabalho pedagógico é o que o aluno sabe, ou seja, parte-se de suas vivências, interesses e conhecimentos. Por isso, o saber do aluno não deve ser aprisionado em limitações, muito menos, em programações curriculares sem espaço para a inventividade. Os currículos devem estar abertos a novas estratégias de ensino-aprendizagem. Diante disso, espera-se que os profissionais da educação trabalhem, obstinadamente, em função de práticas pedagógicas que contemplem a apropriação de saberes relevantes por parte dos alunos com deficiência intelectual, pois como afirma Meirieu (1998, p. 17): “[...] a escola tem uma função social específica que é a de gerir estas aprendizagens”.

A sala de recursos multifuncionais é um espaço que lança mão do que Meirieu (2002) chama de “obstinação didática”. Esse autor afirma que a obstinação didática é “[...]”

inventar permanentemente novas situações de aprendizagem, investir sua energia na busca de demonstrações mais eficazes e de mediações que permitam ao aluno ter acesso à cultura” (MEIRIEU, 2002, p.123). Diante disso, cabe ao professor se perguntar que caminhos alternativos os alunos com deficiência intelectual constituem para se apropriar dos conhecimentos e que processos de mediação precisam ser implementados visando à compreensão dos saberes necessários à aprendizagem.

Assim, a sala de recursos multifuncionais é um local de ação-reflexão-ação, ou seja, um ambiente capaz de ajudar o professor a planejar e a replanejar a prática pedagógica com os alunos com deficiência intelectual. Cabe a esse profissional, estar atento às pistas sutis manifestadas pelos alunos para criar novas situações de aprendizagem. É uma tarefa que requer a reformulação constante da proposta pedagógica e a atenção às pistas sobre como os alunos com deficiência intelectual aprendem e compreendem, mola propulsora da obstinação didática, pois nos leva a acreditar e a investir na educabilidade desse aluno.

Acreditar na educabilidade humana é procurar compreender os obstáculos que impedem o aluno com deficiência intelectual de aprender. É o esforço constante de trabalhar sobre os saberes até que se consiga superar esses obstáculos. A obstinação didática ajuda os professores a vivenciarem o que Meirieu (2002) denomina de momento pedagógico. O momento pedagógico é o instante em que o professor se depara com um aluno concreto que coloca em xeque seu modo de ensinar. Diante desse aluno, o professor não se paralisa, mas busca por novas estratégias de ensino-aprendizagem para trazer esse sujeito para os contextos de aprendizagem (MEIRIEU, 2002). Isso demanda a reelaboração do planejamento e a interrogação sobre os saberes necessários para constituir estratégias possíveis para a aprendizagem acontecer.

Viver o momento pedagógico significa reconhecer que nenhuma ação pedagógica alcança seus objetivos se os professores não trabalharem sobre o saber que ensina (MEIRIEU, 2002). Isso convoca os professores se interrogarem: O que sei sobre esse assunto? Qual a melhor maneira de apresentá-lo aos alunos? Quais os recursos necessários? Muitas vezes, as dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual são provenientes dos modos como os

professores lidam com os saberes que ensinam. Diante disso, cabe a esses profissionais compreenderem e buscarem pela coerência daquilo que deve ser ensinado aos alunos que compõem o coletivo da classe (MEIRIEU, 2002).

Se entrar no mundo da significação é entrar no mundo simbólico, o que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? Como estão inseridas no mundo do simbólico (da cultura)? O que conseguem significar e como, com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações? Que pistas fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Que esferas do simbólico vamos escolher para trabalhar, intervir, mediar? (PADILHA, apud VIEIRA, 2016, p. 208).

O momento pedagógico caminha de mãos dadas com a vontade de educar e com a preocupação de estimular o outro a aprender. O professor estimula e medeia, pois nada pode ser feito sem o envolvimento do aluno, pois o estudante precisa compreender a importância de aprender e do próprio conhecimento. Por isso, o momento pedagógico não se resume em uma transposição mecânica do conhecimento. Uma transposição que cria certa distância entre o saber ensinado e o saber a ser aprendido pelo aluno. O desafio que se coloca é ajustar as estratégias pedagógicas às trajetórias de aprendizagem dos alunos, ajudando-os a criarem seus vínculos com os conhecimentos.

O planejamento da prática pedagógica é de suma importância, entretanto, ele não pode se fechar em si mesmo. Nos momentos da intervenção pedagógica, o planejamento precisa se ajustar (em tempo real) às intervenções e ser flexível, porque muitos são os imprevistos que atravessam os processos de ensinar e aprender. O planejamento precisa considerar os saberes, as áreas de interesse, a avaliação dos conhecimentos apropriados pelos alunos e as informações dos familiares sobre esses sujeitos. Todos esses dados são relevantes para compor o planejamento da prática pedagógica.

Diante disso, todo o trabalho didático precisa considerar os alunos concretos que frequentam as salas de recursos multifuncionais. Por isso, para se viver momentos pedagógicos é importante o professor estar atento à resistência do outro que não aprende de um único modo. É preciso nutrir o compromisso ético de ensinar a todos, contando com recursos pedagógicos que venham apoiar esses sujeitos. Com isso, os

professores vão compreendendo, durante a ação docente, onde a proposta pedagógica necessita ser replanejada, a fim de que o aluno com deficiência intelectual encontre os meios necessários à aprendizagem. Nesse contexto, a prática pedagógica é assim entendida:

Ela é projeto e intenção, ela é decisão e ação; ela é vontade de educar, mas não a qualquer preço, de orientar e não de impor, de conduzir o outro àquilo que se imagina ser o melhor para ele, mas com o máximo de precaução, instigando sua liberdade, e não manipulando seu constrangimento (MEIRIEU, 2002, p. 118).

Meirieu (2002) nos ensina que jamais podemos decidir aprender no lugar do outro e impor nosso conhecimento. Então, a pedagogia diferenciada objetiva pôr o aluno a pensar, a decidir e a assumir o risco de pensar. Trabalhar a resistência do outro é perceber em que medida isso abre espaço à inventividade educativa. É considerar o aluno com deficiência intelectual como “ [...] um sujeito constituído, capaz de me interpelar como um igual e como um sujeito em formação [...]” (MEIRIEU, 2002, p.143).

As reflexões sobre as práticas pedagógicas ajudam os professores a compreenderem como se ensina e como se aprende com alunos tão singulares. É fugir de uma imagem de aluno produzida, historicamente, por uma escola excludente para atender a um grupo privilegiado. É substituí-la por sujeitos concretos e reais que estão sentados nos bancos escolares. É apostar que, pela via do conhecimento, o aluno com deficiência intelectual produz o vínculo social, ou seja, “[...] eles poderão reconhecer-se juntos como parceiros da mesma história intelectual e partilhar ali uma experiência que é único meio verdadeiramente capaz de contribuir de modo autêntico para o vínculo social” (MEIRIEU, 2002, p. 48).

Por isso, como professores-pesquisadores, devemos estar atentos aos direitos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Devemos procurar por práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem desses sujeitos, assim como, buscar a superação de mediações voltadas às deficiências e valorizar aquelas que se realizam entre sujeitos que aprendem uns com os outros. Acreditamos que qualquer ser humano se constitui como sujeito na interação social e, por isso, por meio dos diálogos entre professores e alunos com deficiência intelectual pôde-se entender como esses estudantes estruturam seu pensamento e sua linguagem.

Meirieu (2002) argumenta sobre a importância da solicitude para a composição das práticas pedagógicas. Ela alimenta nossas energias educativas, mesmo em situações de ambiguidades e contradições. Entenda-se por solicitude, a preocupação responsável do docente pela formação e pelo destino do outro. É o compromisso assumido pelo professor em estimular o aluno a tomar parte do seu destino, pela via de uma relação estabelecida com o conhecimento (MEIRIEU, 2002).

Esse debate nos faz pensar que muitas incertezas atravessam a ação pedagógica nos atos de ensinar-aprender com pessoas tão singulares. Desse modo, precisamos buscar por todos os meios necessários para atender às demandas formativas dos alunos com deficiência intelectual, situação que envolve o que Meirieu (2002) chamou de solicitude. A solicitude pode nos ajudar a superar a “adjetivação” do aluno com deficiência intelectual como aquele que não aprende. Quando se reduz esses sujeitos a uma dada deficiência, corre-se o risco de abandonar todo trabalho pedagógico e não estabelecer uma história repleta de possibilidades de reinvenção de saberes.

As reflexões pedagógicas de Meirieu (1998, 2002) nos levam a pensar sobre a educação tradicional existente em muitos sistemas de ensino que excluem muitos alunos, inclusive os com deficiência intelectual, do mundo do saber. Por isso, o autor defende que para a constituição de escolas inclusivas, faz-se necessário formação docente para compreender a prática pedagógica na relação teoria e prática, pois:

[...] o pedagogo não pode ser nem um prático puro, nem um teórico puro. Ele está entre os dois, ele é esse entremeio. O vínculo dever ser, ao mesmo tempo, permanente e irredutível, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode subsistir. É esse corte que permite a produção pedagógica (MEIRIEU, 2002, p. 30).

O grande mérito dessa articulação é a busca por conhecimentos que estimulem os alunos com deficiência a aprenderem, pois nada pode ser feito sem o consentimento do outro (MEIRIEU, 2002). No caso deste estudo de mestrado, entende-se que quando se estimula um aluno com deficiência intelectual a aprender, o significado disso é fazê-lo compreender o mundo e se compreender como parte desse mundo. Uma escola que se diz inclusiva caminha no sentido de ofertar a todos os alunos os meios de prover e assegurar o seu bem-estar e exercer seus direitos e deveres. Por

isso, é importante a escola trabalhar os vínculos sociais produzidos pela apropriação do conhecimento, reconhecendo os obstáculos que precisam ser superados para que esse vínculo seja constituído.

Vieira (2016) argumenta sobre a necessidade de as práticas pedagógicas articularem ideias, atitudes e ações, visando à aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Práticas pedagógicas que objetivam a apropriação dos conhecimentos curriculares – grande desafio da educação nos tempos atuais. A inclusão escolar põe em xeque a capacidade de funcionamento organizativo e institucional de muitas escolas, desafiando-as a reconhecer a participação de todos nos processos de ensino-aprendizagem. Com isso, precisamos ainda aprender a ensinar na diversidade. É fundamental, enquanto professores, refletir sobre as práticas pedagógicas na escola regular com alunos concretos.

Esse modo ousado de ser/estar professor faz toda a diferença em práticas pedagógicas de sucesso no que se refere à aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, pois o professor coloca-se numa condição de aprendente e se permite estar mais sensível aos seus alunos, percebendo-os em seus percursos diferenciados. Essas relações vividas, os acertos, os equívocos do fazer, a resposta inesperada do aluno, o planejamento que sai do *script*, os vínculos afetivos estabelecidos, tudo isso constitui a experiência (EFFGEN, 2017, p. 38-39).

Para o usufruto do direito à educação, Meirieu (1998, 2002) nos provoca a assumir os pressupostos da pedagogia diferenciada que se distância de modelos teóricos de aplicações mecânicas de conhecimentos para sujeitos abstratos. Argumenta que a pedagogia diferenciada “[...] estabelece dispositivos variados que constituem os meios para permitir ao aluno tornar-se o sujeito de suas próprias aprendizagens [...]” (MEIRIEU, 2002, p.110). Quando se propõe ensinar alunos com deficiência intelectual, é importante considerar o seu nível cognitivo, sua relação social com o saber e suas aquisições escolares anteriores. Por apostar na educabilidade de todos, Meirieu (1998; 2002) postula que a ação pedagógica deve pautar-se na inventividade, na solicitude e no momento pedagógico, porque, juntos, podem promover o vínculo social.

Os fundamentos legais e teóricos deste capítulo nos aproximam dos pressupostos da pesquisa qualitativa e da pesquisa participante, consequente, da investigação sobre

a própria prática, debate desenvolvido, a seguir, na metodologia que sustenta a pesquisa.

4 O CAMINHO METODOLÓGICO DAA INVESTIGAÇÃO: A BUSCA DE NOVOS POSSÍVEIS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais (contraturno) com alunos com deficiência intelectual desviam o foco da atenção de como o aluno aprende para como ensiná-lo. Esse motivo faz aflorar o interesse em buscar mais conhecimentos teóricos para aprimorar e fundamentar as práticas pedagógicas. Assim, o estudo tem como objetivo geral elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado, em sala de recursos multifuncionais (contraturno), visando à complementação da aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual, considerando suas demandas formativas, matriculados no Ensino Fundamental II da rede municipal de Vila Velha/ES.

Os alunos com deficiência intelectual convocam os professores a desenvolverem práticas pedagógicas pensando no direito de aprender, lógico, sem negar o quanto elas podem ser reconstruídas no encontro entre professores e alunos concretos. Por isso, partilhamos, com os leitores deste texto, as dúvidas, os equívocos e os acertos e, principalmente, a obstinação didática que nos move e nos leva a constituir com três alunos que dão vida a esse estudo, práticas pedagógicas mais inclusivas.

Diante do exposto, o presente estudo se pauta na pesquisa qualitativa e nos pressupostos da pesquisa participante. Na pesquisa participante, existe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada. O material da pesquisa é rico em descrições das situações de ensino e aprendizagem. Há também maior preocupação com o processo do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar o problema é compreender como ele se manifesta nas ações pedagógicas, nos procedimentos e nas complexas interações de ensino e aprendizagem. Logo, o “significado” dado à aprendizagem pelos sujeitos são focos de atenção especial do pesquisador. Inclusive, a análise dos dados caminha em um processo indutivo, porque o pesquisador não procura evidências para comprovar hipóteses (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Compreende-se que a pesquisa participante, segundo Gil (2002, p. 55), “[...] caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. A pesquisa participante aninha-se à pesquisa sobre a própria prática, porque traz para o centro da investigação as situações vividas na interação pedagógica entre a professora-pesquisadora autora deste estudo e os alunos com deficiência intelectual que fazem parte da investigação, adotando a abordagem qualitativa para coletas de dados.

Os pressupostos da pesquisa participante nos ajudam a pesquisar a própria prática docente, envolve uma postura reflexiva que nos permite perceber “[...] que os profissionais produzem teorias que os ajudam a tomar decisões no contexto prático” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66). Isso porque, de acordo com os autores, quando os professores estão envolvidos em pesquisa da própria prática melhoram seus conhecimentos sobre aquilo que fazem e, portanto, melhoram a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

A pesquisa da própria prática nos induz a confrontar algumas dificuldades postas na interação professor-aluno durante a ação pedagógica. Considera-se que “[...] só faz sentido falar em saberes quando estes são analisados em sua relação com os alunos, com o contexto, com a atividade de ensino e consigo mesmo [...]” (LIMA; NACARATO, 2009, p. 242).

A característica desta forma particular de pesquisa é que o investigador tem uma relação muito direta com objeto de estudo [...] [porque] ele estuda não um objeto qualquer, mas um certo aspecto da sua prática profissional (PONTE, 2004, p. 4-5). Esse autor nos convida a pensar que a partir da análise de casos concretos pode-se definir o que é realmente novo ou o que já é conhecido.

Enfaticamente, quando o foco da observação recai para a investigação sobre a própria prática, é preciso considerar os questionamentos de Ponte (2004, p. 7): “Que vantagens e dificuldades pode ter um professor em investigar sobre a sua própria prática profissional? Que relação há entre investigar e reflectir [refletir]? [...] E sobre as suas dificuldades e constrangimentos? ” Por isso, concordamos com Lima e Nacarato (2009) quando afirmam que:

Defendemos que a pesquisa dos professores da escola básica pode contribuir para que se venha a compreender quais conhecimentos são mobilizados na ação pedagógica e como eles são (re) significados; conseqüentemente, pode também contribuir para a pesquisa acadêmica e para a gestão de políticas públicas, bem como pode transformar esse professor em consumidor mais crítico das pesquisas acadêmicas (LIMA; NACARATO, 2009, p. 243)

A construção dessa postura não é nada fácil, mas se acredita que a prática pedagógica mediada nos momentos de atendimento educacional especializado e a ação-reflexão-ação põem em evidencia os elementos que dificultam e limitam a ação pedagógica dos professores. Assim, a pesquisa participante, ao se aproximar da pesquisa sobre a própria prática, assegura conhecimentos teóricos sobre a prática profissional e favorece a ação-reflexão-ação sobre os processos de ensino-aprendizagem, no caso deste estudo, dos alunos com deficiência intelectual.

Produções sobre a própria prática vêm ampliando os temas educacionais pesquisados e, com isso, as questões mais genéricas dão lugar a análise de problemas mais localizados em contextos específicos. Assim, a partir da pesquisa participante e implica a investigação sobre a própria prática, seguem os procedimentos metodológicos adotados para realização deste estudo.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A CONDUÇÃO DA PESQUISA

Os procedimentos metodológicos estão organizados nas etapas abaixo:

- 1) **Primeira etapa:** autorização dos responsáveis legais para envolvimento dos alunos com deficiência intelectual na pesquisa. Em vista disso, realiza-se uma reunião individual com cada responsável para explicar o estudo e colher a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).
- 2) **Segunda etapa:** avaliação pedagógica para conhecer os itinerários de aprendizagem de cada estudante. O diálogo com os alunos com deficiência intelectual aponta pistas sobre as suas necessidades de aprendizagem, o que eles têm dificuldade em compreender na sala de aula comum, o que apontam como significativo de ser ensinado, dentre outras. Nesta etapa, explora-se,

também, o diálogo com os responsáveis a fim de colher informações sobre a história escolar dos alunos e suas áreas de interesse. Assim, lança-se uma escuta sensível sobre os modos como aprendem, seus interesses, o que podem aprender e suas demandas formativas.

- 3) **Terceira etapa:** Planejamento das práticas pedagógicas no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)⁸. No planejamento, considera-se a escuta sensível às famílias e aos alunos com deficiência intelectual envolvidos na pesquisa como alternativas potentes. Adota-se, também, o Sistema de Gestão Escolar (SGE), já em funcionamento em algumas escolas do município, desde o ano de 2018. Trata-se de uma plataforma que a escola e os professores utilizam para o registro das informações de cunho administrativo e pedagógico. No SGE, são lançados dados como: notas, frequências, planos de ensino dos professores, dentre outros. Por meio dos planos de ensino dos professores, pode-se acompanhar os conteúdos que são trabalhados pelos professores em suas disciplinas com suas turmas. Entretanto, é necessário relatar que a internet da escola ainda não dá conta de atender às demandas de todos os setores. Então, raramente, tem-se sinal de internet na sala de recursos multifuncionais, o que inviabiliza, às vezes, o registro e a consulta do que os professores trabalham em sala de aula.
- 4) **Quarta etapa:** é o momento em que se coloca em prática o planejamento, ou seja, a partir dos horários destinados ao atendimento educacional especializado (contraturno), elabora/implementa um conjunto de práticas pedagógicas visando complementar as necessidades de aprendizagem dos alunos. No transcorrer do atendimento educacional especializado, realizamos gravações das práticas pedagógicas, depois avaliações do processo, pois tal ação alimenta novos planejamentos.

⁸ O Plano de Desenvolvimento Individual trata de um documento orientador do atendimento educacional especializado. É um formulário usado em todas as escolas da rede Municipal de Ensino de Vila Velha/ES. No geral, ele organiza-se assim: a) uma primeira parte com informação e caracterização sobre o aluno; b) na segunda parte, tem o tipo de atendimento que envolve composição (individual ou em grupo), tempo, o número e o dia da semana; c) na terceira parte, traz potencialidades e dificuldades observadas na avaliação inicial; d) na quarta e na quinta partes, tem registros pedagógicos e as observações da participação dos alunos nas atividades; e) e na última parte, os encaminhamentos.

4.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são três alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Vila Velha/ES que frequentam o atendimento educacional especializado (contraturno). Os critérios de escolha dos participantes da pesquisa são: 1) estarem matriculados e frequentando o atendimento educacional especializado; 2) terem diagnóstico de deficiência intelectual; 3) um aluno no início do Ensino Fundamental II; 4) dois alunos no final do Ensino Fundamental II.

Desse modo, os sujeitos da pesquisa são: um aluno do 9º ano que é acompanhado, às segundas-feiras, na sala de recursos multifuncionais, no turno vespertino. O segundo sujeito, é um aluno do 6º ano, atendido, às quartas-feiras, no turno matutino. Nesses dois casos, as intervenções são individuais. O terceiro aluno é do 9º ano. Frequenta a sala de recurso, às terças-feiras ou às quartas-feiras, no vespertino, às vezes em dupla com outra estudante. Todos os atendimentos têm duração de cem minutos.

A seguir a Tabela 3 traz informações sobre os sujeitos da pesquisa:

Tabela 3: Sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Idade	Grau de instrução	Especificidade	Profissão
Y	17 anos	9º Ano	Deficiência intelectual	Estudante
E	15 anos	9º Ano	Deficiência intelectual	Estudante
L	13 anos	6º Ano	Deficiência intelectual	Estudante

Fonte: Produção da professora-pesquisadora

No capítulo de análise de dados, mais detalhes são apresentados sobre a história de vida e de escolarização dos sujeitos da pesquisa. Além dos alunos com deficiência intelectual, participam, os seus respectivos responsáveis: três matriarcas que mantêm diálogos proveitosos com a professora-pesquisadora, trazendo informações sobre os alunos e suas expectativas em relação à aprendizagem de seus filhos. São grandes interlocutoras, porque, a todo instante, deram feedback sobre a aprendizagem e a potencialidade de seus filhos. Destaca-se, abaixo na Tabela 4, as responsáveis:

Tabela 4: Responsáveis dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Idade	Grau de instrução	Profissão
B	45 anos	Ensino Médio	Do lar
C	44 anos	Ensino Médio	Do lar
M	64 anos	Ensino Médio	Do lar

Fonte: Produção da professora-pesquisadora

Além dos alunos, a própria professora-pesquisadora também é significada como participante da pesquisa, porque a prática pedagógica é desenvolvida em processos de ação-reflexão-ação.

4.3 CAMPO DA PESQUISA

O campo da pesquisa é uma sala de recursos multifuncionais de uma unidade de Ensino Fundamental de Vila Velha/ES. A infraestrutura da escola é composta por 19 salas de aulas para atender a um total de 1.291 alunos (turno matutino, vespertino e noturno). Além disso, conta com uma biblioteca com acervo satisfatório; laboratório de informática; sala de professores; sala de diretoria; sala pedagógica; secretaria escolar; auditório; pátio coberto; sala de recursos multifuncionais; quadra esportiva; duas quadras de areia; uma piscina; sanitários para os alunos (masculino e feminino) com acessibilidade; sanitários (masculino e feminino) para professores.

A pesquisa se realiza na sala de recurso multifuncional em que a professora-pesquisadora desenvolve suas atividades profissionais. Nesta sala, são desenvolvidas práticas pedagógicas com alunos que trazem diagnóstico de deficiência intelectual. Quanto à sala de recursos multifuncionais, ela tem os seguintes descritores: ambiente amplo com espelhos em uma das paredes. Existe um armário com jogos educativos e um outro para arquivo de documentos. Tem uma minibiblioteca com livros diversos, uma mesa grande com seis cadeiras de plásticos azuis, duas mesas de professores com dois computadores, escâner, impressora multifuncional colorida e outra impressora monocromática.

Tem também uma mesa de plástico branca acompanhada de quatro cadeiras brancas e em cima da mesa há seis aramados para coordenação motora fina, uma mesa de professor acompanhada de três cadeiras acolchoadas pretas, quadro grande de fórmica fixo na parede, seis ventiladores de teto e um teatro da Turma do Patota. A

sala dispõe de três janelas de alumínio de correr com cortinas de plástico branca, situação que ajuda o ambiente ser arejado e iluminado.

Nessa sala são atendidos vinte e um alunos público-alvo da Educação Especial, sendo nove no matutino e doze no vespertino. Configura-se como um rico espaço de aprendizagem para o atendimento desses estudantes em suas especificidades.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coleta dos dados, usa-se o registro das observações participantes no diário de campo. Esse instrumento assume o papel de grande interlocutor, pois, além das anotações acerca dos trabalhos realizados com os alunos, impulsiona novas estratégias, os avanços e as dificuldades dos alunos com deficiência intelectual e se mostra como apoio à ação-reflexão-ação da professora-pesquisadora.

Além do diário de campo, as práticas são gravadas para posterior análise. A gravação permite retomar todas as práticas pedagógicas realizadas com os alunos com deficiência intelectual. Com isso, é possível perceber detalhes, voltar em situações que passaram despercebidas e olhar (com mais cautela) os processos de ensino-aprendizagem. As gravações das entrevistas semiestruturadas com as famílias também se mostraram potentes, pois nos permitiram analisar (com mais tempo) a história de vida e de escolarização dos alunos, bem como as expectativas dos familiares acerca dos processos de ensino-aprendizagem de seus filhos.

Outra fonte de registro é o próprio Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), pois nele é registrado a proposta de ensino, as observações das intervenções e as avaliações produzidas no transcorrer do atendimento educacional especializado desenvolvidas com os três alunos com deficiência intelectual.

4.5 PERÍODO DE COLETA

Os dados foram coletados no transcorrer do ano letivo de 2019, ou melhor, de abril a dezembro, envolvendo os momentos de atendimento educacional especializado programados para cada aluno. A autora deste estudo ocupa a dupla função de

professora e de pesquisadora. Assim, em cada encontro, as práticas pedagógicas são realizadas e os processos registrados nos documentos anunciados.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise de dados, o material gravado foi transcrito. Juntou-se aos registros do diário de campo e às entrevistas. Depois, todos os dados foram lidos, relidos e organizados para trazer as práticas pedagógicas mediadas com cada aluno com deficiência intelectual nos momentos de atendimento educacional especializado. Assim, apresentado o caminho metodológico adotado pela condução da investigação, o próximo capítulo traz o diálogo com os dados produzidos pelo estudo que dá vida à dissertação de Mestrado Profissional em Educação e ao produto educacional.

5 REDES DE DIÁLOGOS COM OS DADOS PRODUZIDOS PELO ESTUDO

O capítulo apresenta os dados produzidos pela pesquisa de Mestrado Profissional em Educação. Organiza-se por meio da apresentação das práticas pedagógicas elaboradas/implementadas/avaliadas na sala de recurso multifuncional da escola pesquisada, visando à complementação da aprendizagem dos três alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II.

5.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ELABORADAS/IMPLEMENTADAS/AVALIADAS COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Na sala de recurso multifuncional da escola “X”, desenvolve-se este estudo de mestrado. Trata-se de uma das escolas da Rede Municipal de Vila Velha/ES, construída no início dos anos 2000, possui adequações arquitetônicas para o atendimento de alunos que possuem algum tipo de comprometimento (físico, sensorial e intelectual). Nessa escola, atuam profissionais da educação que buscam mediar processos de ensino-aprendizagem para alunos que residem em bairros periféricos da unidade de ensino.

Os professores lidam, rotineiramente, com vários contratempos, pois reconhecem que mediar o conhecimento na interação com a diversidade de trajetórias de vida e de escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial constitui um desafio. Como afirma Meirieu (1998), a unidade de ensino busca todos os dias letivos ser uma escola que inclui, pois:

A escola só evoluirá se, simultaneamente, exigirmos dela melhores resultados e se lhe dermos toda liberdade para inventar soluções originais. Só evoluirá se, sem negar sua missão de serviço público, acolhendo todas as crianças e assumindo o objetivo de fazer delas seres lúcidos e preparados para enfrentar o mundo, ela se abrir para novas dinâmicas, imaginar, num plano local, em função de cada situação, novas fórmulas, novos meios de gerir as aprendizagens (MEIRIEU, 1998, p. 164).

Nessa escola, estudam 1.291 alunos, dentre eles Y, E e L, três alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II e que dão vida a este estudo de Mestrado Profissional em Educação. Com esses alunos, pesquisa-se, faz-se

descobertas e tentativas, retoma-se trajetórias em busca de práticas pedagógicas que assumam o atendimento educacional especializado (contraturno) como complementar as necessidades formativas desses sujeitos.

Nos momentos de atendimento educacional especializado, elaboramos e implementamos um conjunto de práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com os alunos que participaram do estudo. Muitas foram as práticas pedagógicas elaboradas, mas, mediante a impossibilidade de trazer todas elas neste estudo de mestrado, optamos por apresentar aquelas mais relevantes e que respondem aos objetivos da pesquisa.

5.1.1. Apresentação de Y

Afinal quem é “Y”?

Y tem 17 anos e diagnóstico de Síndrome de Down. Frequenta o nono ano do Ensino Fundamental II e é o primogênito. Na escola, é visto como um cavaleiro, porque quando encontra uma pessoa do sexo feminino logo beija o dorso da mão em reverência. Sua maior luta é com o mundo da linguagem, pois a comunicação oral é um obstáculo a sua alfabetização. Durante a gestação, a progenitora contou que não havia indício de Síndrome Down. A revelação veio na sala de parto, logo após o nascimento. Inclusive, ocorreram complicações durante o parto porque o bebê nasceu com as mãos na cabeça, não chorou, não respirou, imediatamente, nasceu roxo e foi entubado ali mesmo na sala de cirurgia e, conseqüentemente, passou vinte e um dias na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN). A demora e a dificuldade na fala estão bem latentes durante sua vida escolar. Ele é sim meu primeiro filho e é, graças a Deus, saudável (ENTREVISTA COM B, 22/04/19).

B, mãe de Y, é do lar, tem 45 anos e o Ensino Médio completo. Ela tem dois filhos do sexo masculino, sendo Y, o mais velho. No ano desta pesquisa, B enfrenta uma separação conjugal o que inviabiliza alguns momentos de intervenção com Y no atendimento educacional especializado. B é bastante atenta com os direitos do seu filho especial e afirma que Y “é uma criança [adolescente] saudável e sociável até demais” (ENTREVISTA COM B, 22/04/19).

Y ainda não está alfabetizado. Acredita-se que um dos motivos é a questão de fonoaudiologia, porque a comunicação oral é fundamental na interação social entre os

seres humanos. Y encontra dificuldade em se expressar, como por exemplo, pronunciar adequadamente as palavras. Então, por onde começar? O desafio nos conduz a buscar pistas na história de vida, áreas de interesse e no percurso escolar desse aluno com deficiência intelectual para planejar e desenvolver as práticas pedagógicas nos momentos de atendimento educacional especializado.

O percurso escolar vivenciado por Y traz desafios para os processos de ensino-aprendizagem desse aluno com deficiência intelectual, porque ele chega ao final do Ensino Fundamental sem grandes avanços na alfabetização. Isso tem instigado a professora-pesquisadora a elaborar/implementar práticas pedagógicas para que Y possa também manifestar seu desejo de aprender e participar dos processos de ensino-aprendizagem durante as interações.

Assim, a avaliação diagnóstica inicial aponta que Y, durante o seu percurso escolar, alcança alguns avanços: relaciona-se com o grupo escolar de forma sociável; é extrovertido e brincalhão; reconhece as letras do seu primeiro nome composto quando registramos uma a uma; demonstra que sabe identificar as vogais e as cores e, ao mesmo tempo, se faz desentendido.

Segundo a responsável, ele conhece as cores. Entretanto, considera-se que o reconhecimento das cores está atrelado a sua zona de interesse, especialmente, a cor vermelha, tendo em vista o seu apreço pelo Flamengo. Ele manuseia alguns instrumentos de escrita (lápis, caneta e canetinhas hidrográficas), cobrindo, razoavelmente, um registro.

Quanto à linguagem, em situação de diálogo, verbaliza de forma mais compreensível as frases: “ Bom dia!; Faz você!; Eu não! Aí meu pé! ” Tudo isso, dentro de um contexto de situação vivida. Quando ele tenta se expressar de forma espontânea, a comunicação oral é incompreensível, o que não impede a professora-pesquisadora de estimular sua oralidade.

A escolha por Y se deve ao fato de ser um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, com dezessete anos completos e, portanto, batendo às portas do Ensino Médio em um processo inicial de alfabetização. Por isso, a família está preocupada com o

ingresso do filho nesse nível de ensino da Educação Básica e, principalmente, pelo fato de Y não estar ainda alfabetizado para prosseguir com sucesso sua aprendizagem escolar. Podemos dizer que ele está no processo inicial de alfabetização, inclusive com os obstáculos postos pelas questões de fonoaudiologia e, supostamente, advindas do pouco investimento em sua aprendizagem durante sua trajetória escolar.

O pouco investimento na aprendizagem desse aluno com deficiência intelectual, durante sua trajetória escolar, é fruto dos mitos que cercam a questão da deficiência que se perpetuam historicamente. Dessa forma, a responsabilização da não aprendizagem do aluno com deficiência intelectual é justificada na própria patologia, situação que nos convoca a afastar do aluno ideal e padrão.

Apoiada em Amaral (1998, p. 17), tentamos fugir da lógica de que “[...] se esta atividade é boa para esta pessoa com deficiência então é boa para todas as pessoas nessas condições”. Assim, com Y, mediamos práticas pedagógicas visando atender suas singularidades de aprendizagem. As práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado com Y tiveram duração de 100 minutos, sendo realizadas, às terças ou quartas-feiras. As intervenções das quartas-feiras possibilitaram, às vezes, o trabalho em dupla com outra aluna. Com Y, traçamos o objetivo de ajudá-lo na verbalização e oralização, tendo em vista suas necessidades nestas áreas e a importância desses conhecimentos para a alfabetização. Para tanto, em um primeiro momento, trabalhamos com o tema “Frutas” e depois “Times de Futebol”.

Diante disso, a verbalização incompreensível de Y é assumida como um desafio para mediar processos de ensino-aprendizagem necessários à alfabetização. Isso deixa a professora-pesquisadora sempre à frente do dilema de tentar buscar a melhor estratégia para apresentar o que propõe ensinar. Desta forma, muitas práticas pedagógicas foram direcionadas para ajudar Y a pronunciar melhor determinadas palavras, pois entende-se que essa demanda de aprendizagem é necessária à sua alfabetização.

Se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como

um objeto inanimado, fossilizado. A vida de uma língua está na fala (CAGLIARI, 2010, p.44).

Apesar dos trabalhos escolares girarem mais em torno da escrita, precisa-se compreender o que pertence à fala e o que pertence à escrita. Para cada símbolo alfabético, existem valores sonoros diferentes. Com esse aluno específico, destaca-se o conhecimento das letras para escrever as palavras (ortograficamente) em Português. Além das questões de fonoaudiologia de Y, opta-se por trabalhar mais a verbalização e a oralidade, concomitantemente, com os símbolos alfabéticos, isso porque, de acordo com Cagliari (2010, p. 49), “ [...] na escrita, dividir as letras em consoantes e vogais tem como função única a marcação prévia de tipos diferentes de letras, de tal modo que se torna possível estabelecer regras de segmentação gráfica”.

Em virtude disso, planeja-se práticas pedagógicas com objetivos de verbalizar (fala) e oralizar (usar da linguagem verbal) com seu processo de alfabetização, identificar as letras e escrever palavras (nomes de frutas e times de futebol). Dessa forma, utiliza-se os seguintes materiais didáticos: frutas artesanais, cartela com imagem de frutas com seus respectivos nomes (letra caixa alta), jogo da memória, dominó e charada, todos com tema “Frutas”. Além disso, recorre-se a bingo, dominó e jogo da memória com a temática “Times de Futebol”.

O motivo de trabalhar o tema “Frutas” surge no diálogo com B, mãe de Y, quando diz à professora-pesquisadora que Y gosta de ir às compras e ajudá-la na hora de preparar as refeições. Inclusive, em um dia após o término da jornada de trabalho, encontra-se B, a avó materna e o próprio Y (que ia bem à frente delas) puxando o carrinho de compras em direção ao supermercado. Nesse dia, B comenta que na hora de fazer as compras, seu filho Y é despachado, indo à frente com o carrinho de compras.

Figura 1 - Frutas trabalhadas com Y



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Pode-se dizer que B tem expectativas para o processo de ensino-aprendizagem de Y. Sendo assim, afirma sobre a necessidade de aprendizagem de seu filho, dizendo que: “Ah! Professora-pesquisadora! Eu acho que é a escrita. Estimular ele mais a escrever. Interagir não, porque ele interage bem” (ENTREVISTA COM “B” EM 22/04/19).

Logo, é necessário tempo em serviço e formação continuada para a reflexão visando cumprir com qualidade as atribuições prescritas na Resolução nº 4/ 2009 na proposta pedagógica:

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial [...] (BRASIL, 2009, Art. 13, Inciso I).

No atendimento educacional especializado, tenta-se desenvolver o processo de verbalização/oralização do aluno a partir do reconhecimento das frutas. O diário de campo da professora-pesquisadora nos ajuda a apresentar o início das práticas pedagógicas com Y.

Para trabalhar o tema “Frutas”, num primeiro momento, verifica-se quais frutas o aluno é capaz de identificar e verbalizar seus nomes. Desse jeito, usa-se as frutas artesanais que são réplicas aproximadas em tamanho, cor e formato das frutas verdadeiras. Com apoio desse recurso, passa-se a intervir com Y, esse jovem que gosta de sentar-se, costumeiramente, na cabeceira da mesa grande da sala multifuncional e de posicionar-se de modo como senta um índio (de pernas cruzadas na cadeira). Após acomodar-se em seu lugar preferido, inicia-se o atendimento perguntando: “ Você gosta de frutas? Você conhece essa fruta (artesanal)? Qual o seu nome? ” Apresenta-se as seguintes frutas artesanais: kiwi, pêssego, pitanga, tangerina, carambola, manga, uva, limão e maçã. Mediante os questionamentos, Y responde: um

estalar de língua; um barulho com a boca de “Uhum!” e a palavra “futa” (fruta). Além do silêncio, Y costuma beijar o dorso da mão da professora-pesquisadora, isso no momento que ela aponta a fruta. Logo, a professora-pesquisadora começa a especular de que Y não conhece aquelas frutas ou não consegue verbalizá-las (DIÁRIO DE CAMPO, 08.05.2019).

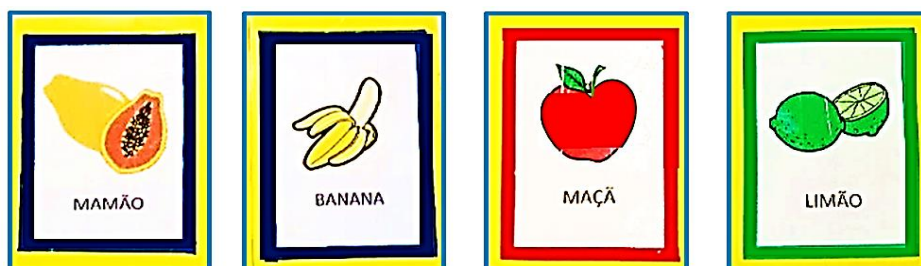
Na superação da dificuldade da fala de Y, nota-se que, apesar de o aluno não nomear as frutas, ele nos dá uma resposta escapatória frente aos questionamentos. Ele responde de forma geral com a palavra “futa” [fruta]. Diante disso, percebe-se uma tensão, pois o aluno dispõe de conhecimentos prévios porque é capaz de reconhecer que está diante de uma “fruta” e não de um outro objeto qualquer. Por outro lado, quando Y sinaliza o conceito “fruta”, ele pode ampliar esse conhecimento nomeando as frutas, verbalizando.

A tensão de assumir a historicidade de aprender não é linear, situação que faz a prática pedagógica considerar o conhecimento a ser mediado em interação com a história do aluno, seus percursos de aprendizagem, suas áreas de interesse, suas dificuldades e potencialidades. Por isso, é fecundo procurar por aquilo que a professora-pesquisadora e aluno aprendem juntos. “Ao passo que a aprendizagem é uma história que coloca diante de um ‘já existente’ uma intervenção externa; uma história onde sujeitos se confrontam e onde trabalham e se articulam, nunca com muita facilidade [...]” (MEIRIEU, 1998, p. 39).

É ir à procura de um elo, por mais frágil que seja, de um sujeito que aprende e um sujeito que ensina, por isso com a estratégia frutas artesanais explorara-se a verbalização/oralização do aluno Y. Recorre-se a outros materiais didáticos ainda com o tema fruta que contemplem as vivências por parte de Y. Objetiva-se com a cartela frutas direcionar sua atenção para a escrita, especificamente, para as letras que compõem os nomes das frutas. Essa estratégia nos faz recordar Meirieu (2002, p. 124) quando afirma que o trabalho pedagógico parece “[...] uma espécie de ‘caça ao aleatório’, uma procura sistemática dos obstáculos que impedem de aprender e um esforço constante para trabalhar os saberes e trabalhar sobre os saberes até se conseguir superar tais obstáculos”.

Dessa forma, constrói-se um material didático para explorar a verbalização/oralização e a leitura da escrita das palavras. Trata-se de uma cartela com a imagem colorida de uma determinada fruta acrescida de seu respectivo nome em letras caixa alta. Desenvolve-se o material da seguinte maneira com “Y”:

Figura 2- Cartelas das Frutas



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

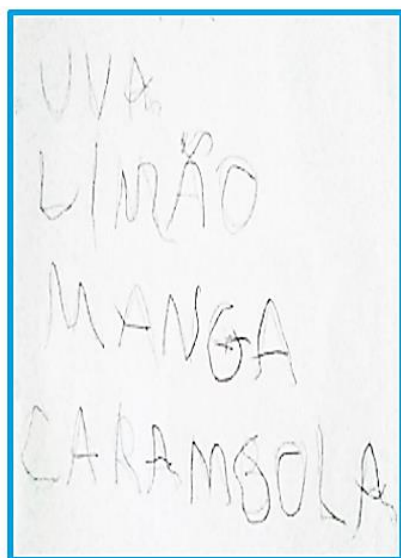
P: Pego uma cartela e aponto para a imagem, perguntando: Qual o nome desta fruta?
Y: [Pensando].
P: Limão?
Y: [Pensando].
P: [Aponto para a imagem do “limão” e depois para o registro “limão”. Leio e solicito ao aluno que leia limão].
Y: Mimão.
P: Li-mão [Falo pausadamente].
Y: Lião.
P: Essa aqui, é a Goiaba?!
Y: Goaba.
P: Fala devagar Goi-a-ba.
Y: Goi-a-ba.
P: Muito bem! Essa aqui?
Y: Anana.
P: Ba-na-na [Falo pausadamente].
Y: Baana.
[...]
(GRAVAÇÃO, 08.05.19)

A intervenção acima aponta a importância de ampliar o vocabulário de Y. Mostra que ele, aparentemente, não conhece ou não sabe verbalizar “limão” e “goiaba”, mas consegue (com a ajuda da professora-pesquisadora) falar “goiaba” adequadamente. Além disso, pode reconhecer, sozinho, a imagem da “anana” [banana]. Assim, é importante ajudá-lo a pronunciar adequadamente as palavras, porque o modo como fala pode afetar o seu processo de alfabetização. Essa intervenção permite buscar por mais possibilidades de práticas pedagógicas.

Considerando o tema “Frutas”, passa-se a pensar em outras estratégias que podem auxiliar Y a verbalizar/oralizar e na sua escrita. Além de verbalizar o nome das frutas, agrega-se a esses conhecimentos a identificação das letras que compõem os nomes das frutas.

No trabalho com o registro dos nomes das frutas, segue-se três caminhos. No primeiro, a professora é escriba, ou seja, verbaliza o nome da fruta e depois escreve a palavra, solicitando a identificação das letras, por parte do aluno. Depois, Y cobre a palavra e faz a leitura junto com a professora-pesquisadora. No segundo caminho, utiliza o seguinte recurso: cartela com a imagem e o nome da fruta, e as letras móveis correspondentes ao nome da fruta. Dessa maneira, a professora-pesquisadora aponta a letra da cartela e fala seu nome e o aluno deve identificá-la e posicioná-la, uma a uma, no sentido da esquerda para direita.

Figura 3 - Atividades realizadas com Y com os nomes das frutas



1º Caminho



2º Caminho

Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Quando existe erro no ordenamento das letras móveis, a professora problematiza a posição correta na cartela para que Y observe, compare e verifique se a letra corresponde à sequência, corrigindo o seu registro em letras móveis. Veja o desenvolvimento desses caminhos, retirado do Diário de Campo.

Inicialmente, pega-se uma fruta artesanal que Y consegue verbalizar com mais autonomia, a exemplo, da uva e pergunta-se o seu nome. Mediante a resposta de Y, registra-se letra por letra do nome da fruta. Y verbaliza o nome de cada letra e depois cobre fazendo a leitura do registro junto com a professora-pesquisadora. Nessa intervenção, deve-se considerar dois fatos simultâneos, ou seja, o primeiro que o aluno é capaz de identificar a fruta e as letras que compõem o nome da fruta. Entretanto, no caso da palavra uva, o aluno conhece as vogais e a letra “V” que está associada ao seu segundo nome. No segundo caso, é apresentado uma cartela com a imagem e a palavra que nomeia a fruta e as letras móveis correspondentes ao nome da fruta. Por exemplo, a cartela com a imagem da banana, o aluno imediatamente diz “aana” [banana]. A professora-pesquisadora verbaliza “banana” e solicita que Y verbalize e, assim, ele verbaliza “baana” [banana]. Com as letras móveis soltas em desordem correspondente a palavra “BANANA” sobre a mesa, aponta-se a letra “B” da cartela e o aluno diz “G”. Digo “B” e o aluno repete “B”. Em seguida, solicita-se que Y pegue a letra móvel “B” e coloque na posição correta de acordo com a cartela. É necessário considerar que Y está em processo de apropriação das consoantes e, durante as intervenções, verifica-se que, às vezes, ele nomeia a letra “B” como “G” e a letra “N” por “M”. Todavia, indicando na cartela a letra e verbalizando o seu nome, ele é capaz de repetir e de pegar a letra móvel de forma satisfatória. É importante não expor o aluno a essa proposta por muito tempo porque pode se tornar cansativo para o aluno com deficiência intelectual (DIÁRIO DE CAMPO, 14.05.19).

“A ética é, de fato, o que me remete à minha responsabilidade própria, a maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber” (MEIRIEU, 2002, p. 78). Nesse sentido, é necessário estimular o aluno com deficiência intelectual a avançar em sua compreensão, criando-lhe conflitos cognitivos. O atendimento educacional especializado pode privilegiar a superação dos seus limites intelectuais. Por isso, para além de identificar, verbalizar, cobrir e ler junto com a professora-pesquisadora, busca-se, no recurso “frutas artesanais”, trabalhar o conceito “igual”, a partir da identificação da fruta. Com a finalidade de orientar melhor Y, apresenta-se três frutas artesanais diferentes (limão, tangerina e pera). A professora-pesquisadora, com a outra tangerina em mãos, pergunta: Qual dessas frutas é igual à que tenho em mãos? Y responde, passando a mão por cima das frutas sem pegar nenhuma. A intervenção prossegue da seguinte maneira:

P: [Uso três frutas artesanais diferentes: limão, tangerina e pera. Coloco-as em frente do aluno]. Com outra tangerina na mão, pergunto: Qual dessas frutas é igual à que tenho em mãos?

Y: Ham... [Passa a mão para lá e para cá, em cima das frutas e não pega nenhuma].

P: paro com a tangerina em cima do limão e pergunto: É igual?

Y: [Pensando].

P: paro com a tangerina em cima da pera: É igual Y?

Y: [Pensando].

P: Paro com a tangerina em cima da tangerina: É igual?
Y: [O aluno pega a tangerina].
(GRAVAÇÃO, 14.05.19).

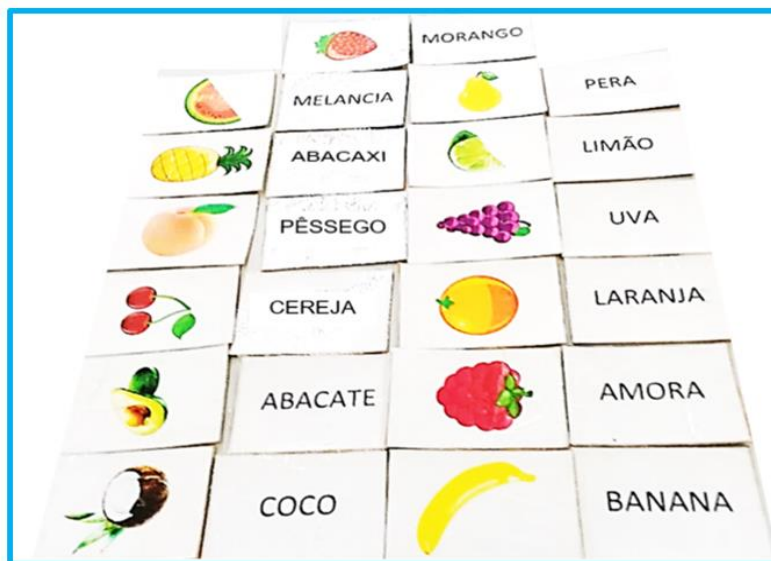
Diante do desafio de mediar saberes com alunos que apresentam deficiência intelectual, a reflexão sobre a prática pedagógica é importante para renovação da ação pedagógica, pois nos leva a pensar na história do aluno, na necessidade de conhecer o desenvolvimento desse sujeito e de compreender como ocorre sua aprendizagem na superação da fragilidade de concentração e atenção (SALOMÃO, 2013).

Essa análise é de suma importância para continuar procurando por mais práticas pedagógicas com Y nos momentos de atendimento educacional especializado. Objetivando desenvolver mais a verbalização/oralização de Y, o Jogo da “Memória” se mostra como mais uma possibilidade.

Em virtude disso, é utilizado o jogo da “Memória”. O objetivo é associar o nome da fruta com a sua imagem, com apoio da leitura da palavra pela professora-pesquisadora ou pela aluna Bailarina⁹. O jogo da memória estimula o desenvolvimento da inteligência lógico-matemático, bem como o desenvolvimento da inteligência espacial ou visual. A incorporação de objetos de aprendizagem entre os recursos da SRM facilita a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, mas é importante a adequação dos recursos à idade desses sujeitos (OMODEI, 2013). O jogo da memória desafia Y a aprender a jogar na interação com seus parceiros.

⁹ Bailarina é uma aluna cadeirante com diagnóstico de Mielomeningocele (espinha bífida aberta que é uma malformação congênita da coluna vertebral) que não faz parte da pesquisa. A sua entrada, às quartas-feiras, deve-se ao fato de a professora-pesquisadora repor as aulas de Y das segundas-feiras nas quartas-feiras.

Figura 4 - Jogo da “Memória Frutas”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Apresenta-se a intervenção com Y com o apoio do Jogo da Memória.

[...]

P: Banana com laranja. Nada a ver! Agora vou pegar a Bailarina. Quer ver? (Falando para Y).

Y: Ham? Rá, rá, rá! [Sorrindo].

P: Ah! Morango. Morango [palavra] e coco [imagem]. Olha! [Lendo e mostrando as cartas]. Y, abre aí outras cartas!

Y: Eu! [Abre novamente o abacaxi e a uva].

P: Assim não, Y! Pega outras cartas! [Fechando as cartas]. Esta [Apontando para a carta] e outra carta!

Y: [Abre a carta com a imagem do limão].

P: O que é, Y?

Y: [Observando].

P: Limão.

Y: Mimão [fala em voz baixa].

P: Limão. Outra carta, Y!

Y: [Abre a carta com a palavra limão].

P: O que está escrito?

Y: [Olha em silêncio].

P: Limão, fala limão [apontando para a escrita da palavra].

Y: Mimão [fala em voz baixa].

P: Isso mesmo! Acertou! É você, Bailarina!

[...]

(GRAVAÇÃO, 19.06.19)

Para Y compreender a dinâmica do jogo, as explicações são durante o ato de jogar e ele executa a ação. No geral, Y responde ao solicitado, mas se faz necessário o apoio de um parceiro para ele verbalizar (do seu jeito), buscando, assim, a superação dos limites de fonoaudiologia. Oralmente, além das questões de fonoaudiologia, Y responde, no seu tempo, de modo parcial, o solicitado durante o diálogo. Quanto a compreender o solicitado, é preciso exemplificar de várias maneiras para mobilizar a

ação de Y. A compreensão por parte de Y sensibiliza a professora-pesquisadora a assumir o compromisso pela aprendizagem do outro e de estimulá-lo a agir por si mesmo. É ser solícita às necessidades de aprendizagem de Y. Meirieu (2002, p. 70-71) define a solicitude como:

É o fato de ser ‘tocado’, afetado pelo outro, tomado de compaixão em relação a ele e de querer, simultaneamente, interpelá-lo para que ele próprio se conduza.... Assim, há na solicitude uma espécie de estranho tormento que associa a alteração de si e o apelo ao outro, a inquietude por aquele que se deve educar, a vontade de fazer alguma coisa por ele... e o sentimento de que não posso fazer em seu lugar, que justamente posso apenas solicitá-lo para que faça ele mesmo.

A solicitude é o compromisso em ensinar os alunos com deficiência intelectual considerando suas trajetórias de aprendizagem. Por isso, ao ser afetado por uma obstinação didática, procura-se encontrar os melhores caminhos para a efetivação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Isso nos convoca a examinar o proposto em todos os sentidos. Leva-nos a planejar e a replanejar as estratégias pedagógicas, interrogando-nos sobre os saberes necessários para descobrir as possibilidades de outras intervenções para que ocorra a aprendizagem.

Posto isso, como nenhuma prática pedagógica deixa de ser atravessada pelo contexto em que se realiza, a intervenção pedagógica nos convida ao prazer de inventar (com o aluno) aquilo que nos permite trabalhar de outra forma e nos aventurar sempre na criação de novas-outras lógicas de ensino. Como diz Meirieu (2002), cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria e que cada um dispõe de recursos próprios nos quais se apoia para superar os desafios da aprendizagem. Por isso, o autor argumenta que o “[...] ‘lado a lado’ é sempre melhor que a ‘face a face’” (MEIRIEU, 2002, p. 31).

Pensando nos objetivos traçados para o trabalho pedagógico com Y (ampliar suas capacidades de verbalizar/oralizar), procuramos, sempre, por pontos de apoio que pudessem ajudar no acompanhamento das aprendizagens desse aluno. Esse cenário sempre alerta para o fato de a mediação das práticas pedagógicas necessitar contemplar as singularidades desse sujeito, bem como os recursos didáticos precisam atender ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Diante disso, a escolha de certos

recursos didáticos deve considerar as vivências dos alunos e dos conhecimentos que eles dispõem.

Destaca-se, na intervenção com Y, o objetivo de desenvolver sua oralidade e ajudá-lo a verbalizar melhor o nome de uma fruta. Ao apresentar a fruta artesanal maçã, no entanto, na cor verde, a fruta não é identificada de imediato por Y, situação que demonstra o quanto ele é capaz de revelar sua vivência. Esse relato demonstra que Y possui conhecimentos prévios de sua experiência de vida que precisa ser considerado no planejamento. A professora-pesquisadora desenvolve o seguinte diálogo com Y:

[...]
 P: Qual a cor desta fruta?
 Y: Cor.
 P: Com a maçã (verde) na mão pergunto: Que fruta é esta?
 Y: Hum!
 P: É uma maçã?
 Y: Açã [maçã].
 P: Que cor é a maçã?
 Y: Êmelo [vermelho].
 P: [Com uma maçã verde na mão, penso que a fruta artesanal de cor verde não pertence à vivência do aluno]. Pego a cartela com uma imagem da maçã vermelha e pergunto apontando: O que é isso?
 Y: Açã [maçã].
 P: Qual a cor da maçã?
 Y: Êmelo [vermelho].
 P: Vermelho!
 [...]
 (GRAVAÇÃO, 19.06.19)

As práticas pedagógicas retratadas não visam validar saberes, mas nos ajudar a compreender que no encontro com outro, a prática desenvolvida não é uma receita. Não trata de ser totalmente aplicável a qualquer sujeito, sem considerar o contexto, as trajetórias de vida e os processos de escolarização. Há de considerar que o “outro” tensiona as práticas pedagógicas e nos impõe recuos, conforme ensina Meirieu (1998, 2002). Por isso, este estudo traz as práticas pedagógicas que são, a todo instante, tensionadas por alunos concretos. O tensionamento desse cenário favorece a formação continuada em contexto de planejar e avaliar em processo.

As ações pedagógicas diferenciadas aproximam o conhecimento dos alunos concretos presentes nas escolas, assumindo-os como seres aprendentes e ativos que produzem significados aos processos de ensino-aprendizagem. Diante desse cenário,

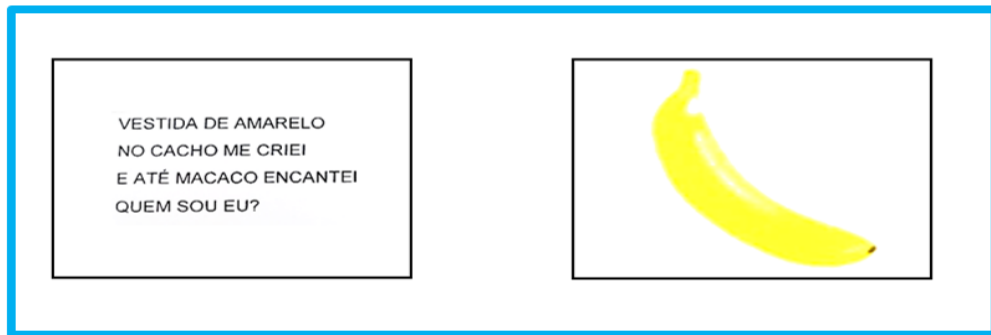
as salas de recursos multifuncionais são espaços-tempos propícios para se trabalhar os conhecimentos complementares advindos do trabalho pedagógico realizado nas salas de aula comuns. Assim, a pesquisa sobre a própria prática nos faz compreender que na sala de recursos multifuncionais deve-se trabalhar o conhecimento complementar, ou seja, aquele que o aluno ainda precisa alcançar ou potencializar para acessar o currículo comum (BORGES, 2014).

O atendimento educacional especializado utiliza procedimentos, equipamentos e materiais específicos para que os alunos com deficiência intelectual ultrapassem as barreiras impostas pela deficiência. As barreiras postas pela deficiência intelectual trazem questões que a difere de outras deficiências. Isso porque esse público-específico lida (de maneira muito peculiar) com o conhecimento, situação que nos convoca a investir em estudos sobre as práticas pedagógicas, por isso o professor precisa sempre “[...] estar preparado para aprender...” (BAPTISTA, 2011, p. 72).

Diante disso, acrescentamos, às intervenções com Y, outras possibilidades de trabalho pedagógico. Exploramos a atividade “Charada”. Ela é composta por um pequeno texto que descreve uma fruta, convocando o aluno a adivinhar qual é a fruta corresponde àquela descrição. Para trabalhar a proposta com Y, primeiramente, a professora-pesquisadora faz uma leitura do texto. Na intervenção, conta com a presença de Y e de outro aluno. Feita a leitura, um dos alunos deve reler novamente o texto com a professora-pesquisadora.

Para Y responder, apresentamos, a ele, três imagens de frutas. Após a leitura do texto, Y deve escolher a imagem que representa o texto e colar em frente à “Charada”. Nessa proposta, há a participação de Bailarina que deve compor o nome da fruta com o apoio de letras móveis e registrar a palavra na “Charada”. Na proposta “Charadas”, destaca-se um dos textos: *Vestida de amarelo, no cacho me criei, e até macaco encantei. Quem sou eu?* Vejamos a gravação nesse dia.

Figura 5 – “Charadas”



Fonte: Google Imagens

[...]

P: Qual dessas frutas [imagens do pêssego, da banana e da uva] você acha que o macaco gosta mais? Hein, Y? Aponta para mim?

Y: [Pensando].

P: O macaco gosta disso [apontando para a uva]?

Y: [Pensando].

P: Qual é a fruta amarela? Fruta amarela!

Y: [Pega o pêssego].

B: Nossa Senhora!

P: Isso é amarelo?

Y: [Balança a cabeça afirmando].

P: Qual é a cor amarela? Olha, aqui, Y [Pego uma fruta artesanal amarela, a carambola]. Amarela, viu? Amarela! Qual é a amarela, Y?

Y: [Pega a imagem da banana].

P: O que é isso?

Y: Anana [banana].

P: Banana. Fala Ba-na-na [fala pausadamente].

Y: Baana! [Banana].

P: Macaco gosta de banana?

Y: [Balança a cabeça afirmando].

P: Olha aqui, Y! [Chamando a atenção do aluno para a escrita da “Charada” e ele lê junto com a professora-pesquisadora] Vestida...

Y: Etida... [Vestida].

P: de...

Y: de...

P: amarelo...

Y: aiaero... [amarelo].

P: e...

Y: e...

P: até...

Y: atééé... [até]

P: macaco...

Y: macaco...

P: encantei...

Y: etentei... [encantei]

P: Quem sou eu? Fala: Quem sou eu?

Y: Você!

P: Quem sou eu? Não é para falar quem sou eu, não! É a... Como é o nome disso? [Mostrando a imagem da banana].

Y: Anana [banana].

P: Banana!

Y: Baana! [Banana].

[...]

(GRAVAÇÃO, 19.06.19)

Essa proposta também nos leva a refletir que é na interação com Y que surgem alternativas para os conflitos de aprendizagem. A dificuldade é vista como parte do desenvolvimento humano. Analisar a própria prática nos possibilita construir e reconstruir a prática pedagógica, pois quando se articula a relação teoria e prática, mobiliza-se novas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nas salas de recursos multifuncionais.

Meirieu (2002) nos faz pensar no aluno concreto. Apesar dos esforços dos professores em sistematizar uma sequência de aprendizagem, jamais conseguem definir *a priori* a resposta desse aluno. A afirmativa nos faz recordar que “[...] o momento pedagógico é o instante em que, sejam quais forem nossas convicções e nossos métodos pedagógicos, aceitamos ser surpreendidos diante desse rosto [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 60) que nos faz repensar a prática pedagógica, porque aprende de outro modo.

Então, enfrenta-se, na escola, o desafio de superar os limites da deficiência, ainda influenciado pela concepção de aluno ideal que permeia a cultura escolar e determina um padrão de aluno capaz de aprender. Por isso, é importante garantir aos professores o direito à formação com bases teóricas críticas, levando-os a criar práticas pedagógicas inclusivas.

A escolarização de educandos com deficiência intelectual necessita de apoio e uma reorganização no contexto escolar no que se refere à prática pedagógica, ao currículo, à flexibilidade do tempo de aprendizagem, à organização da metodologia, à utilização de materiais que atendam à necessidade e especificidade dos educandos. Nesse caso, os professores necessitam de uma formação continuada em serviço para garantir esse atendimento, de modo a potencializar a aprendizagem e sua efetiva participação no ambiente escolar. (SILVA-PORTA, 2015, p. 55)

Mediante isso, desenvolve-se outras práticas pedagógicas que atendam às demandas formativas de Y. Assim, junto à responsável por Y, surgem novas pistas. Ela revela que o filho conhece os times de futebol brasileiro e isso nos faz reelaborar o material didático com a temática “Times de Futebol”. A dica da responsável conduz mudar a temática “Frutas” para “Times de Futebol”, visando os objetivos de verbalizar/oralizar, identificar letras iguais na palavra que corresponde ao time e associar os símbolos iguais de cada time de futebol brasileiro.

Isso nos leva a concordar com a afirmativa de Daniel Hameline (apud MEIRIEU, 2002, p. 120) que diz ser preciso: “[...] definir e negociar objetivos, colocá-los em prática, avaliá-los, reconsiderá-los, trabalhá-los: há nisso uma promessa de seriedade e de dinamização em uma corrente humana na qual as pessoas reúnem-se para aprender”.

Para a proposta “Times de Futebol”, monta-se um livro com imagens e palavras sobre o Flamengo, o time preferido de Y. Nesse livro, conversa-se com Y sobre o símbolo do Flamengo, a mascote do time (urubu), o jogador destaque (Gabigol) e o Hino do Flamengo. A música do Flamengo nos dá oportunidade de cantar, dentro da medida do possível, o refrão exibido no computador. Em alguns momentos, Y toca sua flauta, o que foge um pouco da proposta inicial: Y tentar cantar. Após esse momento inicial, verifica-se a identificação dos times de futebol por Y.

Figura 6 - Jogo da Memória “Times de Futebol”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Vejamos o recorte da gravação abaixo:

P: Nós temos aqui alguns times de futebol. Qual o seu time?
Y: Mego [Mengo].
P: Mengo? Flamengo?
Y: Mego [Mengo].
P: Que time é este?
Y: Vasco.
P: E este aqui?
Y: Coorintia [Corinthians].
P: Como é?
Y: Coorintia [Corinthians].

P: É o Corinthians! Está escrito aqui, Corinthians!
 Y: [Repete junto com a professora-pesquisadora a palavra Corinthians].
 P: Você é Corinthians?
 Y: Né não!
 P: Não?
 Y: É!
 [...]
 (GRAVAÇÃO, 30.10.19)

Esse momento com Y nos leva a pensar o quanto é importante se “[...] apoiar no que o aluno já sabe, e não de aprisioná-lo em uma programação que não desse espaço à curiosidade e à inventividade; trata-se de suscitar um modo de exploração ao mesmo tempo organizado e aberto [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 153). Essa reflexão também nos faz analisar que não se pode correr o risco de padronizar as características dos alunos a um tipo ideal utilizado “[...] em nosso cotidiano para categorização/validação do outro” (AMARAL, 1998, p. 14). É preciso estar atento às potencialidades de Y enquanto indivíduo inserido no meio social e, portanto, influenciado por suas culturas, valores, costumes, etc (OLIVEIRA NETA, 2013).

Outro aspecto relevante é a motivação que impacta no desempenho dos alunos, aqui em destaque os com deficiência intelectual. Esse aspecto está relacionado à capacidade de atribuir sentido à atividade. As práticas pedagógicas com a temática “Time de Futebol” trazem um saber mais próximo das experiências do aluno Y.

O Jogo da Memória “Times de Futebol” é composto de seis pares de cartas com imagens e o nome de cada time (Vasco, Corinthians, Flamengo, Fluminense, Botafogo e Seleção). O objetivo é localizar os pares iguais e explorar melhor a verbalização, já que Y conhece cada time. Além disso, desenvolve-se a atenção e a habilidade de interagir com jogos de mesa. Na temática “Frutas”, a dificuldade em mediar os conceitos – igual e diferente – fez-se presente por ausência de verbalização de uma resposta por parte do aluno Y. A verbalização de Y é fundamental para a professora-pesquisadora avaliar a intervenção. O Jogo da Memória é conduzido assim:

P: Y, agora vamos jogar o “Jogo da Memória”? Devemos encontrar os pares iguais! Veja, Flamengo e Flamengo é igual! Vou embaralhar as cartas [embaralhando e arrumando as cartas em fileiras com face da imagem virada para baixo e inicia a jogada para exemplificar]. Que time é este?
 Y: Vasco!
 P: Abro outra carta dizendo: Este?
 Y: Fofogo [Botafogo].

P: Botafogo! Errei, são diferentes! Agora, você! Escolhe duas cartas.
 Y: [Abre a carta do Botafogo].
 P: Que time é esse?
 Y: Fofogo [Botafogo].
 P: Botafogo! Esse? [Referindo-se a outra carta aberta pelo aluno]
 Y: Fuminece [Fluminense].
 P: Ah! Fluminense! É o Flu?
 Y: É Fuminece [Fluminense].
 P: Fluminense e Botafogo. São diferentes? Não é igual! Sou eu agora! [Abro a carta da seleção]. Esse, que time é?
 Y: Basiu [Brasil].
 P: Brasil? Ah! É a seleção do Brasil. E abro a carta do Vasco em seguida. E esse time?
 Y: Vasco.
 P: Puxa! São diferentes! Não acertei!
 [...]
 (GRAVAÇÃO, 30.10.19)

É no encontro com o aluno concreto que se desenvolve os saberes de como ele aprende. Isso que põe em movimento o planejamento para esse público específico e coloca a professora-pesquisadora em desafio de elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas, visto que o aluno com deficiência intelectual tem uma maneira própria de lidar com o saber. Na medida em que a ação pedagógica vai se fazendo por movimentos de construir e reconstruir a prática pedagógica, o professor vai compreendendo que cada ser humano é detentor de valores, ideias e interesses, isso porque cada um é único. Logo, os saberes de Y são considerados na prática pedagógica.

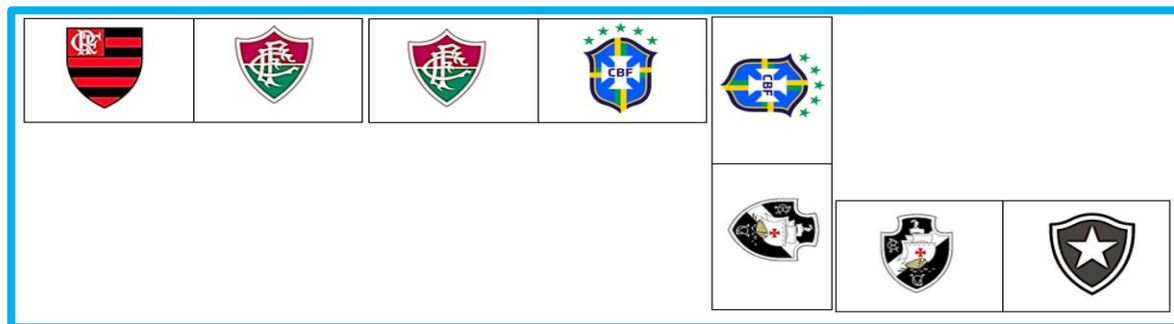
Refletindo sobre a prática acima, avalia-se que existem mais possibilidades de provocar Y apontando os elementos iguais ou diferentes nas duas imagens. Isso porque a reflexão sobre a própria prática convoca-nos a reelaborar melhor a estratégia que auxilia os alunos com deficiência intelectual no seu processo de ensino-aprendizagem.

É por essa razão que uma verdadeira individualização das aprendizagens só ocorre na individualização das condutas de pesquisa, no esforço de oferecer ao aluno os recursos e os métodos que lhe possibilitem uma exploração intelectual tanto aventureira quanto sistemática (MEIRIEU, 2002, p. 153-154).

Refletindo o conceito de igual e diferente, outra estratégia auxilia Y, o jogo Dominó dos "Times de Futebol". O jogo Dominó dos "Times de Futebol" visa identificar e associar os times iguais, encaixando-os na peça correspondente ao time. Com o objetivo de identificar os times de futebol, trabalha-se a memória-visual-espacial, a

partir da comparação igual e diferente para imagens. Quanto à leitura por parte de Y, apoia-se mais na identificação do símbolo que é um conhecimento de domínio do aluno com deficiência intelectual.

Figura 7 - Jogo de Dominó dos “Times de Futebol”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Assim, o trecho da gravação abaixo ajuda a apresentar a intervenção com Y.

[...]

P: Você tem Flamengo?

Y: [Observando suas peças].

P: Tem?

Y: Não.

P: Não? Mas, tem Fluminense? Olha essa ponta aqui.

Y: [Joga a peça com a imagem do Fluminense com a Seleção].

P: Coloca aqui... Fluminense.

Y: [Coloca a peça na posição errada].

P: Nessa posição [Apontando a imagem do Fluminense].

Y: [Vira a peça e encaixa].

P: Fluminense com Fluminense, hein Y! Eu tenho a seleção aqui [Jogando a peça da Seleção com o Vasco]. Você tem Flamengo? [Apontando para a outra ponta]

Y: Não. [Observando suas peças]

P: Tem Vasco?

Y: É Vasco?

P: Olha suas peças! Você tem Vasco?

Y: [Pega a peça do Vasco com Botafogo]

P: Põe o Vasco lá, ó Y! [Apontando a ponta].

[...]

(GRAVAÇÃO, 30.10.19)

O jogo de regra permite explorar condições favoráveis, observar o movimento da partida, mediar desafios e pesquisar. Nesse contexto, “[...] os jogos de regras tornam-se desafiadores na medida em que estimulam as operações de pensamento e exigem a solução de situações-problemas, bem como, proporcionam o desenvolvimento da moralidade, por meio da cooperação” (OMODEI, 2013, p.71).

Assim, a mediação docente é fundamental para os processos de ensino-aprendizagem, porque proporciona a generalização, a abstração e a assimilação dos conceitos científicos. Portanto, a aprendizagem é vista como um processo de interação entre os pares considerando os conhecimentos simbólicos e sociais do aluno com deficiência intelectual. As práticas pedagógicas com Y mostram como ele organiza seu mundo, tendo, como ponto de partida, seus conhecimentos consolidados.

A brincadeira não deve desaparecer com a chegada da adolescência. Mas, é preciso ter clareza quanto ao objetivo do material, considerando o que se espera atingir com determinado jogo, levando-se em consideração a idade cronológica dos estudantes, e não jogar só por jogar, apenas como um passatempo com caráter lúdico (OMODEI, 2013, p. 92).

Em relação aos jogos da memória e dominó, eles “[...] desenvolvem a atenção, a concentração, a discriminação de figuras, a percepção visual e o raciocínio lógico”. (OMODEI, 2013, p. 98). Para tanto, acredita-se que “[...] o professor pode instigar o conflito cognitivo nos estudantes de forma mais interessante, tomando como referência ou tema [...]” (OMODEI, 2013, p. 98). “Nesse cenário, o papel do professor é propor situações de aprendizagem que estimulem a atividade intelectual, pois, a inteligência se estrutura a partir de seu próprio funcionamento” (OMODEI, 2013, p. 98).

Passando para a próxima estratégia de conduzir Y a identificar as letras iguais, elabora-se o Bingo dos “Times de Futebol”.

Figura 8 – Bingo dos “Times de Futebol”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O jogo Bingo dos “Times de Futebol” tem seis cartelas, sendo cada uma composta com símbolo e o nome do time (em letras caixa alta). O jogo tem as letras soltas que correspondem ao nome de cada time para serem sorteadas. Para dar mais equidade às jogadas, as vogais do nome dos times repetem quatro vezes para dificultar o vencimento de times cujo o nome comporta apenas cinco letras (VASCO), em oposição aos times que têm nomes mais extensos (CORINTHIANS). O objetivo desse jogo é identificar as letras iguais, comparando-as com a letra sorteada, ou seja, seu pertencimento à cartela do participante. O jogo inicia com o sorteio de uma letra. A professora-pesquisadora mostra a letra para Y, falando seu nome. Com isso, Y precisa localizar a letra em sua cartela e colocar uma tampinha em cima da letra igual à sorteada. Quando ele marca a letra errada, a professora-pesquisadora problematiza, emparelhando a letra sorteada com a letra da cartela e, assim, Y verifica se está correto.

Relata-se mais uma proposta com Y:

[...]

P: [No sorteio das letras, sai a letra A] Você tem a letra A?

Y: Hmmm! [Olhando em sua cartela do Flamengo].

P: Oba! Tenho um A! [Marcando a letra com a tampinha na cartela do Botafogo].

Y: [Marcando a letra A com a tampinha em sua cartela do Flamengo].

P: [No próximo sorteio, sai a letra V] Tem V?

Y: Hmmm! [Olhando em sua cartela].

P: Eu também não tenho! [Sorteando outra letra]. B! Tem?

Y: Hum! [Olhando em sua cartela].
P: Olha aqui! Tenho!
Y: [Coloca a tampinha em cima da letra G de sua cartela].
P: Olha aqui seu espertinho! [Emparelhando a letra B em cima da letra G] É igual? Que letra é esta? [Com letra B em mãos].
Y: [Pensando].
P: Que letra é?
Y: B!
P: E essa? [Apontando para a letra G].
Y: Q!
P: G! Fala G!
Y: Gêê! Hmmm! [Retirando a tampinha da letra G].
P: Quer me passar a perna, hein? Não vem não, hein!
Y: Rá, rá, rá! [Rindo].
P: Olha agora [sorteando outra letra e retira uma letra] C! Tem?
Y: Hmmm! [Olhando em sua cartela].
P: Tem C? Não tenho! Tem que ser igual a esta, ó!
Y: Hmmm! [Olhando em sua cartela e não marca nenhuma letra].
P: [Sorteando outra letra] Tem O?
Y: [Olha em sua cartela e marca a letra O].
P: Que sorte! Olha aqui, tenho três “O” [Contando]. [Sorteando outra letra]. Tem R?
Y: Hmmm! [Olhando na cartela e não marca nenhuma letra].
P: Eu não tenho! Você tem?
Y: Hmmm! [Olhando na cartela e não marca nenhuma letra].
P: [Sorteando outra letra] N! Tem?
Y: [Marca a letra M em sua cartela].
P: [Com a letra M emparelhada a letra N] É igual?
Y: Hum! [Retira a tampinha da letra M].
[...]
(GRAVAÇÃO, 27.11.2019)

Refletindo sobre o conceito de letra igual, percebe-se mais possibilidades de problematização, porque a professora-pesquisadora tem a oportunidade de colocar, diante de Y, as letras móveis “Q” e “G” e problematizar dizendo: O “Q” é esta letra. Se esta letra é o “Q”, que letra é esta aqui? [mostrando a letra “G”]. Mediante as respostas, vai problematizando a situação. Não temos a receita e não sabemos a melhor estratégia para ensinar e aprender, no entanto, a interação entre professora-pesquisadora e Y nos dá pistas de que a ludicidade é um recurso potente para a ação pedagógica.

Omodei (2013) alerta que o uso de jogos na educação pode trazer vantagens para explorar conceitos incompreensíveis, convocar a participação ativa do aluno com deficiência intelectual, favorecer o uso da linguagem e regatar o prazer de aprender brincando. Defende o jogo como uma proposta lúdica que pode colocar o aluno com deficiência intelectual em contato com os conhecimentos.

Por isso, estar atento aos conhecimentos consolidados por parte do aluno com deficiência intelectual é importante para a elaboração/implementação das práticas pedagógicas. Isso porque na proposta de identificar as letras, por meio do jogo Bingo dos “Times de Futebol”, Y é capaz de perceber que a letra que marcou não é igual a sorteada. Ressaltamos ainda que o material permite mais alternativas de explorações com “n” situações-problema para provocar, cognitivamente, o aluno com deficiência intelectual.

Em suma, Y avançou, pois, além de aprender a partilhar os jogos, usa seus saberes prévios para identificar os times fazendo a leitura de imagens com apoio do Dominó dos “Times de Futebol”. Um outro ponto relevante é provocar a oralidade espontânea de Y pela situação vivenciada a partir dos jogos, além de identificar as letras em sua cartela do time de futebol. Por isso, diz Meirieu (1998) que não há saída... se não sabemos fazer algo, só há uma forma de aprender a fazer: fazendo.

5.1.2. Apresentação de E

De acordo com a responsável, E seguiu o curso regular de qualquer bebê durante a gestação e o parto. Não existem indícios de desvios durante seu desenvolvimento, como desejado por qualquer ser humano. Entretanto, percebe-se em sua escolarização: dificuldade na fala, demora para ser alfabetizado e necessidade de ajuda para realização das atividades escolares. Segundo C, mãe do aluno E:

Eu tive uma gestação tranquila. A única coisa é que na hora do parto eu perdi um pouco de líquido amniótico [...], mas E nasceu bem saudável. Tudo normal! Foi tudo dentro do normal. Ele engatinhou, andou, falou. A única coisa que eu percebi foi quando ele foi para a escolinha. Aquela parte de coordenação motora, ele não tinha muito interesse, pois com quatro anos de idade, ele não sentava na cadeira. Ele não participava como as outras crianças, mas socializava bem. Aí, depois ele tornou-se um pouco agressivo. Não gostava de ser contrariado [...]. Aí, com quatro anos de idade, comecei a notar algumas diferenças nele; não era tão diferente, mas ele não era igual as outras crianças na participação escolar [...]. Aí, tive problemas com a agressividade, às vezes, surtava na escola e a gente nem entendia o porquê, na verdade. Isso começou no Ensino Fundamental, com seis e sete anos e, inclusive, eu tive que sair do emprego. O primeiro diagnóstico foi autismo infantil com TDAH. Meu filho tomava bastante remédio e não resolvia. Procurei outro especialista na UVV [Universidade de Vila Velha] e aí a médica cortou drasticamente as medicações. Ela reduziu bastante as medicações e deu o diagnóstico de deficiência intelectual leve com TDAH (ENTREVISTA COM C, 08.04.2019).

C, a responsável por E, tem 44 anos, trabalha no lar e tem dois filhos do primeiro casamento. E é o caçula. C afirma que, no Ensino Fundamental I, entre tropeços e escorregões, a escola encontrou dificuldades em lidar com os comportamentos inesperados de E. Assim, a família recebeu orientação da escola para buscar ajuda na área médica. Hoje, ele cursa o nono ano do Ensino Fundamental II e tem 15 anos completos. Lê, razoavelmente, mas sem respeitar muito às pontuações.

O aluno com deficiência intelectual faz uso de um vocabulário apropriado a sua faixa etária, dentro da medida do possível. Gosta de ler, explicar tudo e dar exemplo de seu entendimento. É muito curioso! Verbaliza seu entendimento explicando “tintim por tintim”. Caso seja interrompido, a exemplo de uma história, ele reinicia desde o início para dar sequência à sua compreensão. O pensamento de E organiza-se como fosse elos de uma corrente, caso seja partido/interrompido, naquele ponto, E necessita percorrer todo elo da corrente para encontrar o ponto exato da quebra para continuar sua explicação. Ele também tem dificuldades de compreender termos complexos e demanda de tempo significativo para processar as informações e sustentar o foco da atenção.

A proposta desenvolvida com E considera suas necessidades específicas de aprendizagem: organizar seu entendimento e verbalizar sua compreensão sobre uma narrativa, isso porque ele tem dificuldades em dar sequência ao seu entendimento a partir de um ponto. A intervenção é planejada para um semestre, sendo desenvolvida todas às segundas-feiras, no turno vespertino, com duração de 100 minutos. Todavia, no mês de setembro, o aluno com deficiência intelectual se afasta da escola por conta de uma cirurgia na patela (rótula do joelho).

Como E é bastante falante e gosta de exemplificar tudo o que compreende, o planejamento envolve jogos, porque possibilita observar a estruturação do seu entendimento pela linguagem. Conforme diz a responsável:

Quando ele vai explicar algo, se enrola todo. Falo para ele: “E”, antes de você chegar e falar, você tem que pensar. Antes de falar, parar e pensar... porque tem coisa que você fala que não tô compreendendo... não entendo... e ele quer que eu entenda... Não! Você pensa direitinho...respira...pensa... depois você me conta (ENTREVISTA COM C, 08.04.2019).

Diante disso, desenvolve-se atividades/jogos direcionados a sequenciar o gênero textual “História em Quadrinhos”, pois são textos que demandam organização da narrativa. Assim, objetiva-se com E: 1) trabalhar sequência lógica a partir dos jogos, tendo E que explicar o critério adotado pela professora-pesquisadora na sequência da organização de tampinhas coloridas; 2) compreender o enredo da História em Quadrinhos; 3) sequenciar o enredo da História em Quadrinhos; 4) criar uma História em Quadrinhos a partir do *software* “HagáQuê”¹⁰.

Inicia-se com a proposta pedagógica “Descobrimdo o Segredo”¹¹. O recurso didático é tampinhas de garrafa de várias cores. A proposta se constitui por meio da sequência de tampinhas coloridas. O jogo se realiza da seguinte maneira: uma pessoa organiza uma fileira de tampinhas (com quatro ou mais), seguindo um determinado critério. Depois, solicita a outra pessoa que descubra o critério (o segredo) para continuar completando a sequência. Exemplo: Uma tampa verde, duas azuis e uma branca. O outro parceiro deve continuar a sequência mantendo o mesmo critério, ou seja, uma tampa verde, duas azuis e uma branca.

Figura 9 - Exemplo de sequência de tampinhas do jogo “Descobrimdo o Segredo”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

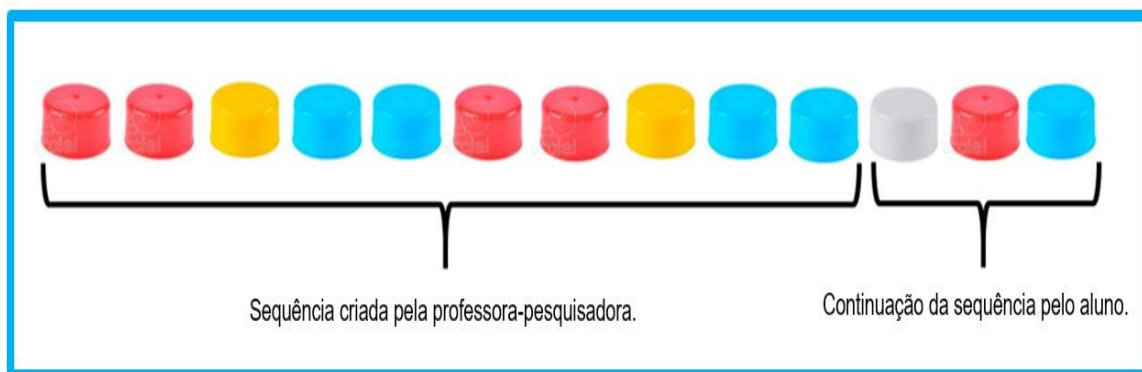
O jogo “Descobrimdo o Segredo” é explicado para E a partir da demonstração da professora-pesquisadora. A proposta é dar continuidade à sequência, observando e mantendo o critério em alinhamento reto na horizontal. No primeiro momento, E não compreende o critério utilizado pela professora-pesquisadora. Então, o jogo é reapresentado de outra maneira para mobilizar o entendimento do aluno com

¹⁰ O HagáQuê foi desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação. Para instalar o software verifique as orientações em: <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>.

¹¹ CUNHA, Nylse Helena Silva. Brincar, pensar e conhecer: brinquedos, jogos e atividades. 3. ed. São Paulo: Tempo, 1999. p.120.

deficiência intelectual. O caminho alternativo para E é identificar as cores e o emparelhamento das tampinhas uma a uma.

Figura 10 - Sequência de tampinhas do jogo “Descobrimdo o Segredo” continuada pelo aluno E



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

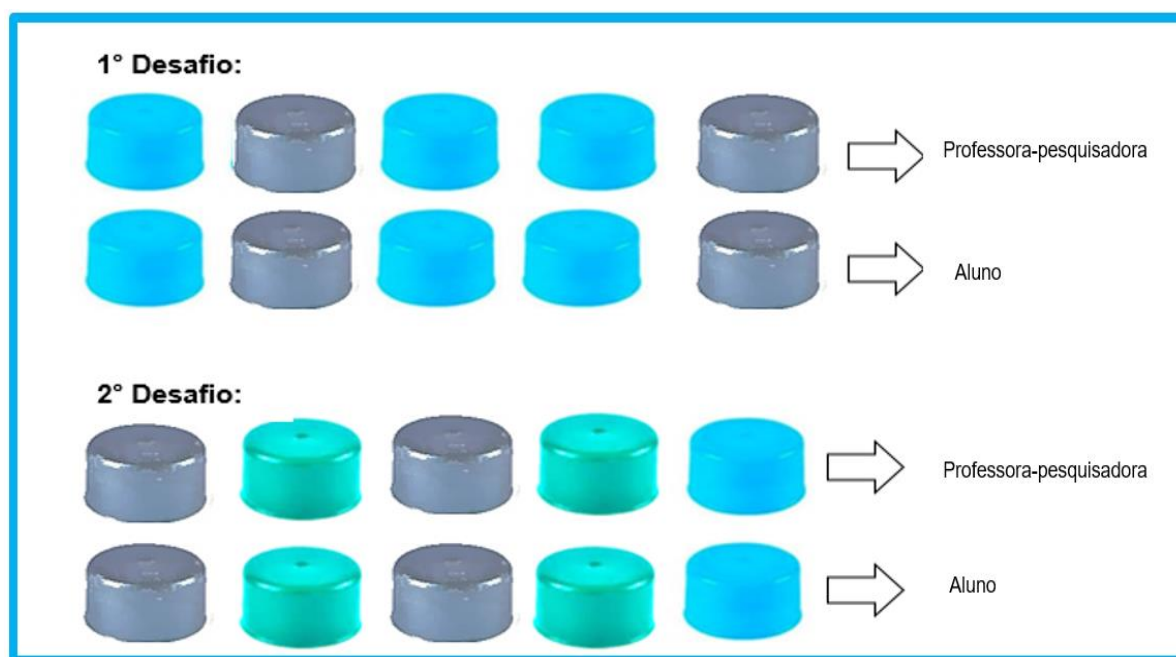
O objetivo é ordenar as tampinhas em alinhamento reto na horizontal, observando o critério para dar sequência a partir daquele ponto. A escolha de trabalhar esse jogo se justifica no fato de E ter dificuldades de dar continuidade ao seu entendimento, a partir de um determinado ponto. O jogo “Descobrimdo o Segredo” auxilia E a entender que o uso de critérios o ajuda a continuar o ordenamento de uma narrativa, sem ter sempre que retornar ao início. O jogo também ajuda em futuros planejamentos com História em Quadrinhos. Segue o trecho da gravação:

P: Aqui, está uma sequência de tampinhas. Observe! Preste, atenção!
 [Arrumação da sequência: duas tampinhas vermelhas, uma amarela e duas azuis, duas vermelhas, uma amarela e duas azuis]. Continue!
 E: Tá, né! Uma aqui [pega a tampinha de cor branca, outra de cor vermelha e enfileira outras cores uma ao lado da outra].
 P: Espera aí! [Verificando que o aluno não entendeu]. Vou fazer outra sequência! [Sem repetir a sequência duas vezes e arrumando na seguinte ordem: azul claro, azul escuro, azul claro, azul claro, azul escuro]. E aí, como organizei? [Apontando cada tampinha da sequência para o aluno verbalizar].
 E: Azul claro, azul escuro, azul claro, azul claro, azul escuro.
 P: E aí! Como se faz essa sequência? Pensa!
 E: Hmmm! Eu já sei! Hmmm!
 P: Fala para mim.
 E: Azul claro, azul escuro e aqui azul claro, azul claro e azul escuro.
 [Emparelhando as tampinhas].
 P: Muito bem, E! Fez certinho! Ponto para você. Agora, outra sequência! Olha! [Azul escuro, verde, azul escuro, verde, azul claro].
 E: [Tenta arrumar as tampinhas na sequência].
 P: E aí? E, agora?
 E: Não é possível meu Deus! Não é possível!
 P: Não é possível? Explica para mim.
 E: [Arruma as tampinhas e diz] Ops! Não! Tá errado! [E troca a cor].

P: Explica para mim essa sequência.
 E: Azul escuro, verde, azul escuro, verde, azul claro.
 P: Muito bem, E! Está fácil, preciso dificultar.
 E: Êh, êh, êh! [Vibrando com seu acerto].
 [...]
 (GRAVAÇÃO, 27.05.19)

No primeiro momento, o aluno não compreende o critério utilizado na sequência de tampinhas: continuar o mesmo alinhamento reto horizontal. Para mobilizar a compreensão de E, a proposta é reapresentada para o seu entendimento, ou seja, o emparelhamento das cores iguais, uma a uma. Assim, E compreende o solicitado e executa a proposta com autonomia. Esse tipo de proposta, apesar de seguir um caminho diferente do planejado, abre portas para que E construa os conceitos de sequenciar/ordenar compartilhados no jogo “História em Quadrinhos”.

Figura 11 - Sequência de tampinhas com emparelhamento por cores



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Cabe ressaltar que ensinar alunos singulares demanda práticas pedagógicas que sejam constantemente retomadas e reelaboradas com o aluno com deficiência intelectual. A ação pedagógica é refeita mediante a incompreensão de E que causa uma tensão na proposta pedagógica, levando a professora-pesquisadora a ressignificá-la, porque não se pode ignorar que o momento pedagógico é “[...] o

instante em que o professor [...] percebe um aluno concreto, um aluno que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia” (MEIRIEU, 2002, p. 58).

É na interação entre duas pessoas que se encontra os caminhos de “como ensinar”. É assumir a responsabilidade com o destino do outro. Meirieu (2002, p. 70-71) denomina esse sentimento de solicitude, “[...] uma espécie de estranho tormento que associa a alteração de si e o apelo ao outro, a inquietude por aquele que se deve educar, a vontade de fazer alguma coisa por ele... [...]”. Diante disso, dúvidas pairam na cabeça da professora-pesquisadora a procura de mais práticas pedagógicas para serem desenvolvidas com E.

Para sequenciar/ordenar o enredo de uma História em Quadrinhos, desenvolve-se outras estratégias. Elabora-se um jogo com “História em Quadrinhos” - HQ¹². O gênero História em Quadrinhos apresenta possibilidades de intervenções para E sequenciar e explorar critérios como o reconhecimento de acontecimentos nos quadrinhos e nas falas dos personagens, visando ajudá-lo a compreender o enredo e a sequência da narrativa. Ressalta-se que E já tem noções básicas desse gênero textual, porque é trabalhado no currículo escolar. Abaixo, segue a Tirinha trabalhada com E, de autoria de Maurício de Sousa, criador da Turma da Mônica.

Figura 12 - Tirinha trabalhada com E



Fonte: Google Imagens

¹² CUNHA, Nylse Helena Silva. Brincar, pensar e conhecer: brinquedos, jogos e atividades. 3. ed. São Paulo: Tempo, 1999. p. 106.

P: Aqui, temos uma tirinha do Maurício de Sousa. Leia e procure responder às perguntas referentes ao texto.

E: [Lê o texto acima e em seguida as perguntas]. “O que chama a atenção dos personagens?” Chama a atenção...[pensando].

P: Faça a leitura de imagens. O que chama a atenção dos personagens? O que eles estão seguindo?

E: [Observando as imagens].

P: O que chama a atenção deles?

E: [Observando as imagens].

P: O que eles estão seguindo?

E: Eles encontraram pegadas. Eles estão seguindo pegadas.

P: Ah! Então, o que chama a atenção deles?

E: As pegadas!

P: De quem?

E: Do Cebolinha e da Mônica!

P: [Apontando a imagem das pegadas]. Essas pegadas são do Cebolinha e da Mônica? Essas pegadas são de quem?

E: É dá Magali! Olha ela, aqui! Ela andou para cá.

P: Ah! O que eles comemoram? O que eles procuram?

E: [Observando as imagens].

P: Qual é o título da história?

E: Páscoa!

P: O que eles procuram? [Apontando os personagens Mônica e Cebolinha].

E: Ovos de chocolate!

P: Aham! E essas pegadas, de quem será? [Apontando as pegadas da imagem da História em Quadrinhos].

E: Tem como fazer o DNA. Tipo assim, você pode pesquisar o DNA do cachorro ou do animal. É só você pesquisar as pegadas dos animais e dos seres humanos. Acho que é pegada de... um humano. Porque...

P: Você acha que é de humano? Leia, aqui! [Apontando o início da História em Quadrinhos].

E: Pegada de humano é gigante. Pegada de animal é pequena.

P: Aham!

E: Mas, isso pode ser gato ou cachorro.

P: Aham!

E: Tem um livro que você...

P: Espera aí! Você está lendo sobre o quê?

E: Páscoa!

P: O que ela fala? [Apontando para Mônica]

E: [Lendo a fala da Mônica] Olha, Cebolinha! Pegadas de coelhinhos! Ah! Coelhinhos!

P: Ah!

(GRAVAÇÃO, 10.06.2019)

Nesse trecho da gravação, verifica-se que o questionamento conduz E a compreender o enredo da tirinha, observando os acontecimentos dos quadrinhos e a fala dos personagens. Entretanto, E costuma interpretar fora do contexto solicitado. A tensão se instala porque ele supõe outras situações e as utiliza como suporte para sua imaginação.

Dizendo com outras palavras, E faz uma leitura global e silenciosa de cada quadrinho, isso sem considerar o enredo e as falas dos personagens. A partir disso, começa a

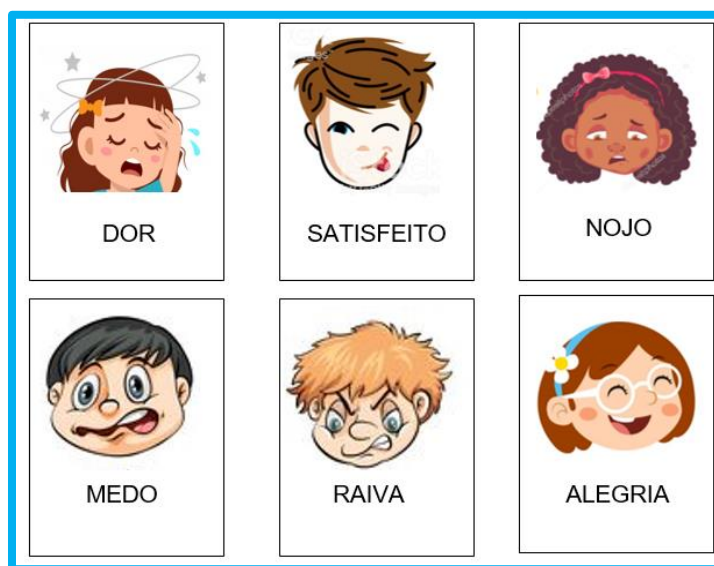
especular os fatos da tirinha, nos desafiando a estimulá-lo a compreender o enredo, a partir dos acontecimentos e das falas de cada personagem. Por isso, os questionamentos, durante a intervenção, auxiliam E a observar, com mais atenção, os acontecimentos nos quadrinhos da tirinha e mobilizar as estruturas cognitivas do aluno com deficiência intelectual.

Mas, para isso, é preciso ainda, por outro lado, que o professor domine o 'conhecível', que explore, em todos os sentidos, os conhecimentos que deve fazer com que sejam adquiridos, que compreenda suas gêneses e suas lógicas, que examine todos os recursos que elas oferecem e que busque, sobretudo, todas as abordagens, todos os caminhos que lhe permitam ter êxito (MEIRIEU, 1998, p. 41).

O gênero História em Quadrinhos ajuda a professora-pesquisadora a problematizar (com E) sua compreensão sobre o enredo por meio das falas dos personagens (linguagem verbal). A sequência dos quadrinhos possibilita buscar informações junto à E de como ele compreende o enredo dentro de um contexto.

Outro ponto relevante é a linguagem não verbal presente nas História em Quadrinhos, pois tal recurso permite E compreender os acontecimentos nos quadrinhos e a ação dos personagens. Em algumas situações com E, é necessário fazer a leitura de imagens como o movimento corporal, as expressões faciais e além das onomatopeias.

Figura 13 - Cartões com expressões faciais



Fonte: Google Imagens

Vejamos a situação que envolve a leitura de expressão facial dos personagens da Tirinha da figura 12.

[...]

E: [Lendo a próxima questão] “O que expressa sentimento o personagem?”
[Lendo novamente a pergunta]. “O que expressa (sentimento) o personagem?”

P: O que expressa?

E: Expressar é o que expressa o sentimento... [falando e pensando].

P: Isso!

E: Sentimento é das pessoas sentir alguma coisa... sentir... sentir alguma coisa...os personagens... [falando e pensando].

P: Quem são os personagens?

E: Sentimento são... Os personagens sentir alguma coisa... A gente não sabe... A gente tem que ver primeiro o quadrinho pra ver o que está acontecendo... [falando e pensando].

P: Isso. Quem são os personagens dessa Tirinha?

E: Cebolinha, Cascão, todo mundo e Mônica.

P: Aqui, nestes quadrinhos?

E: Ah! Não! É Cebolinha, Mônica e Magali.

P: Ah! Certo. Olhando as expressões [faciais] deles, o que [eles] expressam?

E: [Observando as imagens].

P: Hein?

E: [Observando as imagens].

P: Olha para eles! Olha para este, aqui, também! [Apontando a imagem do Cebolinha no segundo quadrinho].

E: Eu acho se pesquisar vai dá uma ideia, né?

P: [Em silêncio porque estava sem sinal de internet no AEE].

E: Mas, não vou pesquisar não.

P: Primeiro vamos pensar! [Inclusive] Você pode observar aí [na Tirinha] fazendo a leitura de imagens.

E: [Observando as imagens].

P: Expressões! Você conhece os tipos de expressões faciais?

E: Posso ver a imagem para saber. Dá uma ideia pra mim?

P: Eu tenho, aqui, um material didático. Olha, aqui, uma expressão facial! [Cartão com a imagem de um menino satisfeito].

E: Satisfeito [lendo e observando a imagem].

P: [Pego outro cartão com a imagem de um menino com medo].

E: Medo [lendo e observando a imagem]. Posso saber! Assim eu posso saber!

P: [Pego outro cartão com a imagem de uma menina com dor].

E: Dor [lendo e observando a imagem].

P: Olha as expressões [faciais] deles? [Mostrando cartões com imagens e a palavra que descreve as expressões faciais].

E: Dor, satisfeito, nojo, medo, raiva e alegria. Eu acho que eles estão com alegria [referindo-se aos personagens Cebolinha e Mônica da Tirinha da figura 12].

P: Então, eles expressam alegria!

E: Isso pode dá uma dica [com cartões das expressões faciais em mãos da figura 13].

(GRAVAÇÃO, 10.06.2019).

Nota-se que os cartões com expressões faciais ajudam E se apropriar desse saber e compreender a ação dos personagens. Na intervenção, percebe-se que E não conhecia espontaneamente o que é expressão facial, por isso recorre-se ao material

didático cartões com expressões faciais, tendo a professora-pesquisadora ciência desse apoio:

O que se pode esperar, o que se deve procurar é, em primeiro lugar, um ponto de apoio no sujeito, mesmo o mais sutil, um ponto ao qual articular um aporte, onde instalar um mecanismo para ajudar o sujeito a crescer... (MEIRIEU, 1998, p.40).

Para a compreensão do enredo da Tirinha, chamar a atenção de E para alguns pontos de apoio, como as ações e as falas dos personagens, auxilia-o no entendimento do que acontece nos quadrinhos. Isso porque E faz uma leitura global do texto, mas sem se apoiar nos detalhes que possam auxiliá-lo na compreensão do enredo da Tirinha.

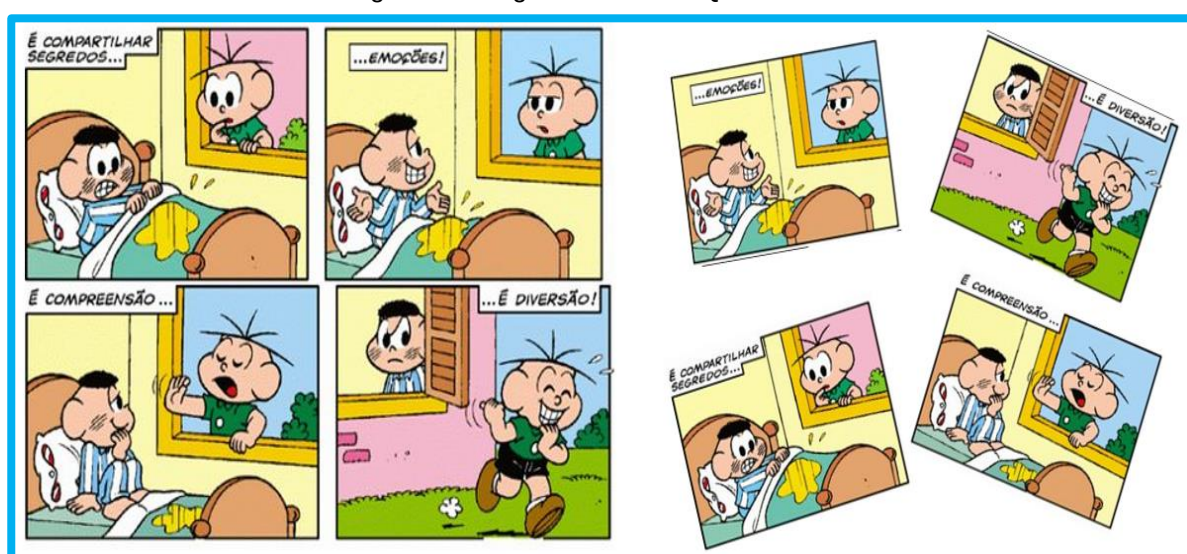
Sendo assim, a compreensão do aluno concreto faz acender a decisão de ajustar o foco daquilo que é ensinado às necessidades daquele que aprende. Para isso, superar o medo de “[...] um desejo de saber e de compreender nascido de uma situação totalmente estranha à escola [...]” (MEIRIEU, 1998, p. 40) a fim de encontrar outras possibilidades de acompanhar o aluno concreto. Com isso, prospectivamente, pensa-se o material didático Jogo “História em Quadrinhos” de sequenciar/ordenar no aprimoramento da intervenção pedagógica para lidar com o aluno concreto, conforme ensina Meirieu (2002).

Considerar as necessidades específicas de aprendizagem de E não é tarefa fácil para desenvolver sua compreensão sobre o que é proposto. Experimentar outras estratégias de mediar o saber é trabalhar no fio da navalha. Não se tem a receita, mas muita sensibilidade “[...] que cada aluno aprende de uma maneira que lhe é própria [...] que cada um dispõe de recursos próprios nos quais pode apoiar-se para lhe permitir superar-se ...” (MEIRIEU, 2002, p. 31).

Para auxiliar E a sequenciar o enredo de uma História em Quadrinhos, pensa-se em um material didático para trabalhar a sequência da HQ. O Jogo “História em Quadrinho” pode ajudar E a compreender melhor a sequência e o ordenamento do enredo da HQ, antes segue uma exposição da dinâmica do jogo.

O jogo é composto por uma cartela da História em Quadrinhos e seus quadrinhos soltos. Os quadrinhos que correspondem o começo, o meio e o fim são embaralhados (na mesa) com a face da imagem virada para baixo. O aluno com deficiência intelectual deve pegar um quadrinho e verificar se é o início do enredo, caso contrário deve devolver o quadrinho e passar a vez a seu parceiro. Caso o quadrinho corresponda ao início do enredo, ele deve ser encaixado na cartela até completar a sequência do enredo da História em Quadrinhos.

Figura 14 - Jogo “História em Quadrinhos”



Fonte Google Imagens

Primeiramente, E deve ler a cartela da História em Quadrinhos e verbalizar o seu entendimento sobre o enredo. Depois, E deve dar sequência ao enredo, usando os quadrinhos soltos com apoio da cartela. Com isso, objetiva orientar E a conhecer a dinâmica do jogo; fazer a leitura na cartela e nas imagens de cada quadrinho, associando-os, um a um, como no jogo da memória; além de sequenciar o enredo. Segue-se a proposta a partir do registro abaixo:

- P: Temos, aqui, uma Tirinha de uma História em Quadrinhos para você ler [só com imagens e poucas palavras]. É bem rapidinho, mesmo! Aqui, olha! Leia aí [mostrando uma cartela com a História em Quadrinhos] que eu vou pegar os quadrinhos soltos [para o aluno montar a H.Q.]. Leia para gente!
- E: [Pega a cartela com a H.Q. e começa a ler] “É compartilhar segredos...” O que é isso?
- P: Leia para entender o que acontece!
- E: [Lendo novamente] “Compartilhar segredo... É compreensão...”
- P: Você tem que ler daqui porque a leitura é daqui [esquerda] para cá [direita] e termina aqui. Ok? [Mostrando a direção da leitura dos quadrinhos]. Leia, começa aqui!
- E: [Lendo] “E compartilhar segredo...” [Observando todas as imagens].

P: Olha aqui! O Cebolinha, o Cascão! O que ele [Cascão] fez? Olha as imagens! [Professora-pesquisadora chama a atenção de E para as imagens].

E: É errado! [Referindo-se ao Cascão].

P: Olha aqui! [Apontado para o quadrinho].

E: [Lendo] "...Emoções!"

P: Olha a expressão do Cascão!

E: [Lendo] "É compreensão..."

P: Aqui! [Apontando outro quadrinho].

E: [Lendo] "...É diversão!"

P: O que o Cascão fez que provoca o riso do Cebolinha?

E: [Apontando a imagem] Isso!

P: O que é isso?

E: Rá, rá, rá! [Rindo]. Rá, rá, rá! [Rindo mais ainda].

P: O que é isso? Que o Cascão fez na cama?

E: Mijou!

P: Isso! Olha a expressão do Cebolinha!

E: [Observando].

P: Como o Cascão se sentiu?

E: Mijado.

P: Como ele se sentiu?

E: [Observando a imagem].

P: Ele ficou sem...

E: Calça!

P: Ele ficou sem graça. Com vergonha, sem graça! [Referindo-se a expressão do Cascão].

E: Ah! Sim!

P: Olha a expressão do Cebolinha! Depois, o que o Cebolinha fez?

E: Ele fez... [Lendo] "É compreensão..."

P: Fez o que? Tipo "Pode deixar não vou contar para ninguém. É segredo nosso." E depois? Você acha que ele vai contar?

E: [Lendo] "É diversão..." [Olhando a expressão do Cebolinha]. Ele... [pensando].

P: Mas, é diversão por quê? Ele vai contar para alguém?

E: [Levanta e começa a encenar porque não sabia explicar com palavras] Taram, taram, tam! [Fingindo ser um personagem] Oi, galera! Eu quero contar uma coisa pra vocês! Eu sei o segredo do Cebolinha sobre o Cascão. É isso!

P: Ah!

E: Diversão com compreensão é isso [encenando porque não sabia explicar com palavras]. Diversão! Taram, taram, tam! Legal, beleza! Diversão é isso! [Fazendo expressão de alegre].

P: Entendi!

E: Agora, divertir é jogar basquete, é fazer qualquer coisa, mesmo quando está tudo ok! Isso que significa diversão! E... [pensando]. Guardar segredo... [pensando] mas, não é pra contar! É errado!

P: É errado?

E: Não é legal!

P: Não é legal contar isso? Você acha que o Cascão deseja que ele [apontando para o Cebolinha] contasse isso? Que ele [apontando o Cascão] fez xixi na cama?

E: Não!

P: Mas, a expressão do Cebolinha mostra o quê? Ele conta ou não?

E: Ele tá... [pensando]. Ele tá com cara de contar, né?

P: É!

E: De fingidor!

P: Isso!

E: Você sabe o que significa fingidor?

P: O que significa?

E: Fingidor é de quem gosta só de fingir as coisas.

P: Ah!

E: Nunca tem nada de bom. Fingidor só finge qualquer... [pensando] finge... [pesando]
 P: Entendi.
 E: Fingidor é a pessoa que finge direto e não faz nada, só finge. Finge uma coisa e faz outra coisa.
 P: Faz outra coisa, né?
 E: É fala uma coisa e faz outra coisa. Finge! Finge que não vai contar pra pessoa e vai [e] conta pra pessoa. A pessoa que é especialista nisso é fingidor. Entendeu?
 P: Entendi!
 E: Tá certo! Só que aí [apontando para o Cebolinha] é cara de fingir alguma coisa. Cara de pessoa que engana o outro. A cara do Cascão tá estranha, ele vai pensar que ele [apontando o Cebolinha] vai enganar. E essa cara aqui [apontando o Cebolinha] é de enganar. Ele [Cebolinha] vai contar pra outra pessoa. É falsa [a expressão do Cebolinha]!
 (GRAVAÇÃO, 05.07.2019)

Após diálogo com E, auxiliando-o a compreender o enredo da História em Quadrinhos, passa-se a jogar com o estudante. Conforme explicação da professora-pesquisadora, o aluno com deficiência intelectual deve constituir a sequência lógica da História em Quadrinhos. Nesse jogo, é permitido E consultar a cartela para verificar se o quadrinho que tirou corresponde à sequência da HQ, considerando o início, o meio e o fim do enredo. Assim, recorre-se ao trecho abaixo:

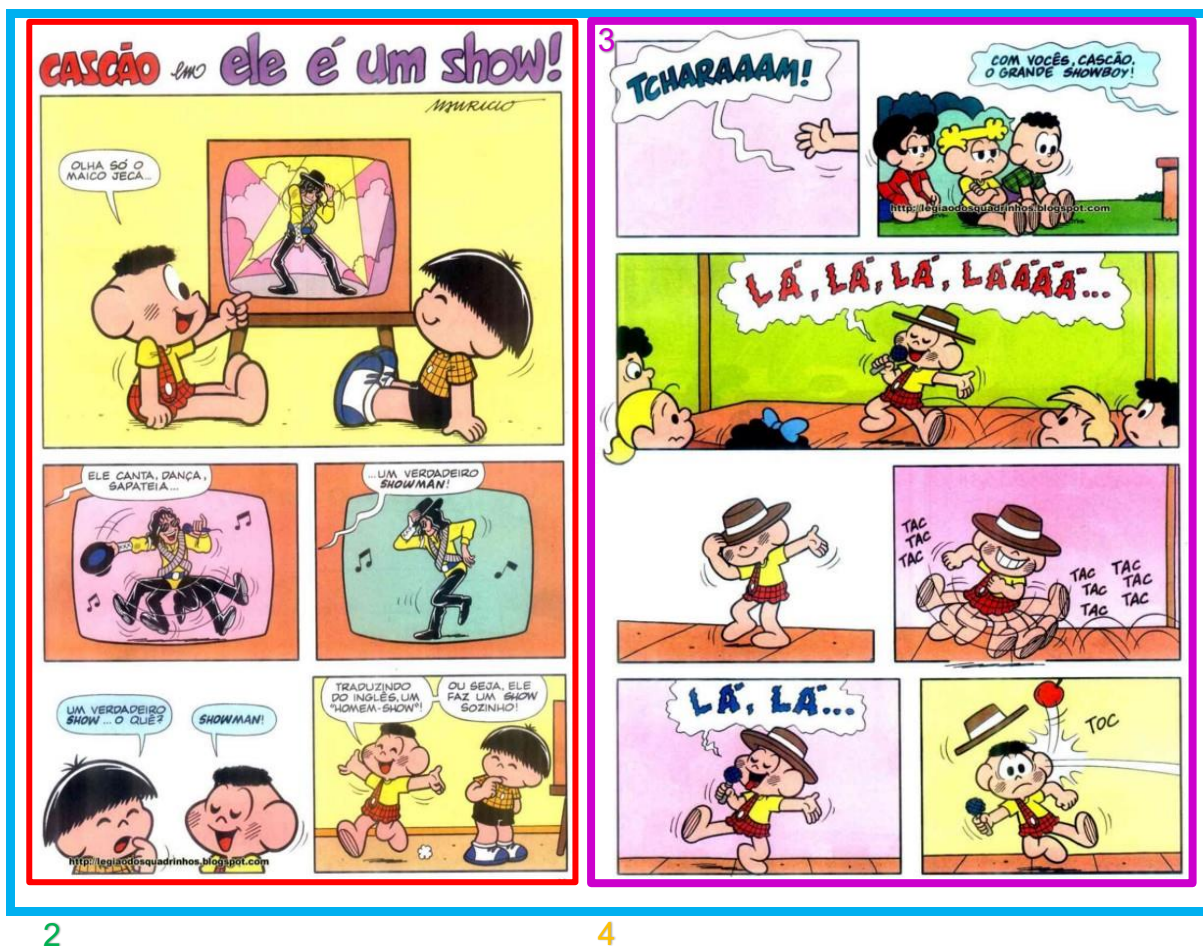
P: Você tem que pegar um quadrinho na sorte. Se você pegar a primeira parte da história [o começo], você encaixa o quadrinho, aqui [na cartela], se não encontrar início da HQ será a minha vez. Vamos jogar!
 E: Vamos ver essa! [Pegando um quadrinho].
 P: Essa, é que parte?
 E: [Lendo] “É compreensão...”
 P: Não é?!
 E: Mais uma vez!
 P: Sou eu agora! Ah! Eu peguei o final da história, errei! [Lendo] “...É diversão!” Você!
 E: Eu usei magia pra liberar! É essa mesma! [Acho a primeira parte da HQ e lendo] “Compartilhar segredos...”
 P: Agora é minha vez! Vou achar a segunda parte!
 E: Você agora! Sua tentativa!
 P: Ah! [Pegando um quadrinho e lendo] “É compreensão...”
 E: Pen! Pen! Pen! [Professora-pesquisadora pegou o quadrinho errado].
 P: Você! [Imitando o aluno] Pen! Pen! Pen!
 E: Taram, taram, tam! Ah! Puxa! [Lendo] “...É diversão!” [Verificando que errou].
 P: Perdeu! Ah! Então é a minha chance! Olha lá [Lendo e encaixando a peça]. “...Emoções!”
 E: Ah! Um a um!
 [...] (GRAVAÇÃO, 05.07.2019).

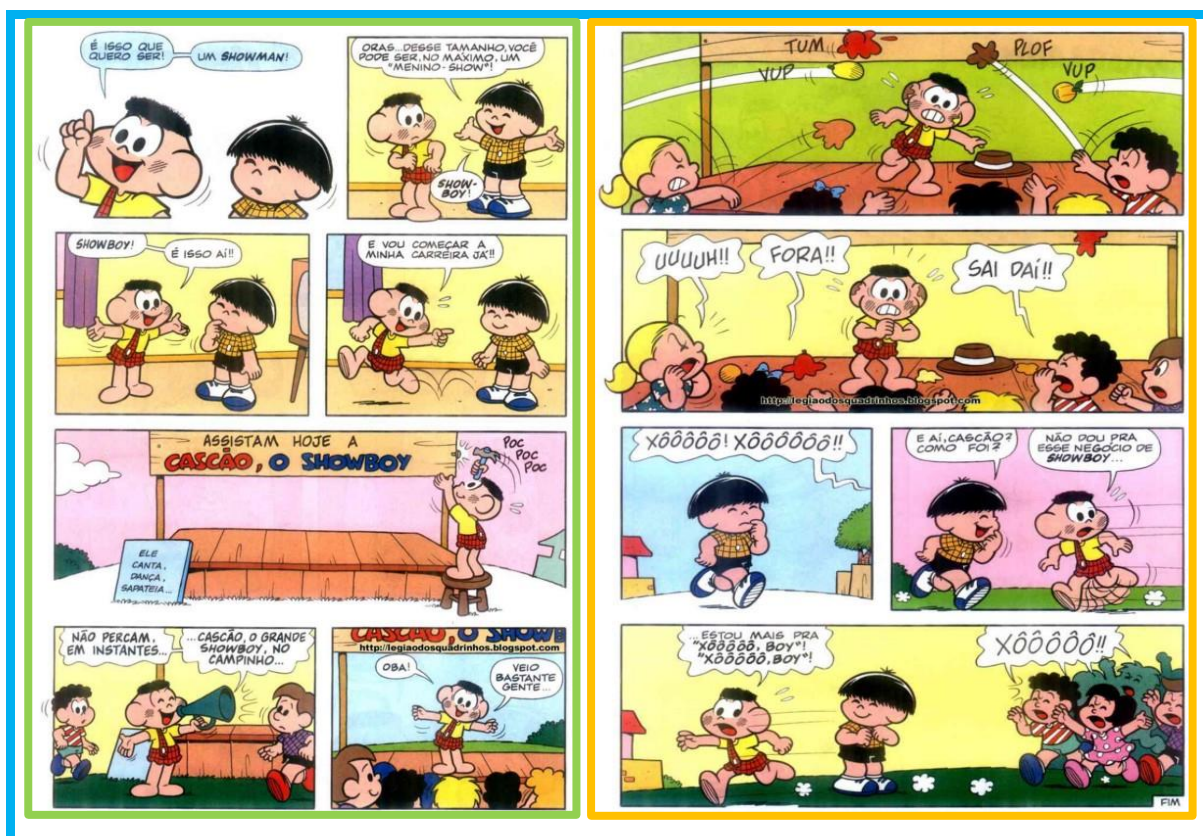
No trecho acima, verifica-se que E se apoia nos desenhos e no texto para dar sequência à História em Quadrinhos. Todavia, E ainda está no processo de apropriação desses critérios, uma vez que o sequenciamento dos acontecimentos nos

quadrinhos se realiza com apoio da cartela para a verificação do início, do meio e do fim da História em Quadrinhos.

Dando continuidade à proposta Jogo “História em Quadrinhos”, agora, E tem que encaixar os quadrinhos (um a um), sem o apoio da cartela, apoiando-se nos acontecimentos das cenas e nas falas dos personagens. No final, ele verifica (com apoio da cartela) se trocou algum quadrinho de lugar, conforme trechos da gravação que apontam os indícios de avanços de E

Figura 15 - Cartela com a História em Quadrinhos de “Cascão em ele é um show!”





Fonte Google Imagens

Figura 16 – Quadrinhos soltos da História em Quadrinhos de “Cascão em ele é um show!”



Fonte Google Imagens

Após a leitura da cartela da História em Quadrinho, a professora-pesquisadora procura tirar dúvidas durante a leitura da narrativa e explora a definição de E sobre o gênero História em Quadrinhos, conforme abaixo:

P: Muito bem, E! Vamos prestar atenção! Nas aulas anteriores, falamos de História em Quadrinhos. Então, o que é História em Quadrinhos?

E: “Casção, ele...” [Lendo a cartela] Eu, hein? [Referindo a palavra inglesa “show”] Isso aqui... [tentando ler a palavra show].

P: “Casção em...”

E: Ah! Tá! “Casção em ele é um show!” Prontinho!

P: O que é História em Quadrinhos? Você lembra o que explicou para mim?

E: Aham! [Afirmando].

P: O que é História em Quadrinhos?

E: História em Quadrinhos é a história que as pessoas leem. Geralmente, as pessoas leem quadrinhos, né? Tipo, as histórias dentro dos quadrinhos. Isso que é história em quadrinhos!

P: O que está dentro do quadrinho? É isso! [Apontando para a escrita].

E: Os quadrinhos que as pessoas leem.

P: E você sabe quem é o autor dessa história?

E: Mauricinho... rá, rá, rá! Mauricio de Sousa. Rá, rá, rá! Eu falei errado!

P: Isso aí! Então, vamos ler e depois faço perguntas sobre a história. Ok?

(GRAVAÇÃO, 05.08.19)

Percebe-se, no diálogo apresentado, que E verbaliza o seu entendimento sobre o gênero História em Quadrinhos de forma satisfatória, mostrando, no trecho a seguir, como se apoia na leitura dos acontecimentos dos quadrinhos para conseguir compreender a ação dos personagens e identificar o símbolo da música.

[...]

P: Quem é esse? [Apontando para o quadrinho].

E: Maico Jeca!

P: Rá, rá, rá! [Rindo].

E: “Ele canta, dança e sapateia...” [Lendo] Nossa!

P: Rá, rá, rá! [Rindo].

E: Olha quantas pernas! [Apontando para o quadrinho].

P: Muitas pernas, né?

E: Tá dançando [Observando a imagem]!

P: Isso aí! [Afirmando].

E: Dançando e cantando com o microfone. Olha a cartola dele! Boné?! O que é isso? [Fazendo a leitura de imagem].

P: Hum! Um chapéu, né!

E: Um chapéu! Não tem nada de cartola! Cartola é negócio de mágico!

P: É isso aí!

E: Essas coisas... [pensando]. É... [pensando]. E sabe o que significa isso? Esse é o símbolo da música [apontando para uma nota musical do quadrinho].

P: Ah! Então, ok!

[...]

(GRAVAÇÃO, 05.08.19)

Meirieu (1998, p. 83) nos alerta que “[...] a pedagogia diferenciada não é um novo sistema pedagógico cuja moda poderia ser apenas totalmente passageira: toda pedagogia que teve sucesso foi diferenciada, ou seja, adaptada aos indivíduos aos quais foi proposta”. Mas, a conduta pedagógica, “[...] deve resignar-se à inventividade,

que se revela de modo singelo, de alguns modestos ‘indicadores de pertinências’... [...] de que isso resulte em flexibilidade na observação dos resultados das inevitáveis aproximações na hora de decidir” (MEIRIEU, 2002, p. 83).

Mediante a isso, observa-se como E começa e passa a prestar atenção nos acontecimentos de cada quadrinho e nas falas dos personagens da História em Quadrinhos com apoio nos acontecimentos e nas onomatopeias, conforme o registro da gravação:

[...]

E: “Tcharaaa” [leitura do aluno].

P: Leia de novo [Professora-pesquisadora solicitando a releitura da palavra].

E: “Tcharaaan!” [Aluno lê com mais entonação]. “Com vocês, Cascão, o grande *showboy*! Lá,lá,lá,lááá...” Aí, tá assim! [Continuando a leitura]. “Tac, tac, tac. Lá,lá... Toc!”

P: Rá, rá, rá! [Rindo].

E: Alguma coisa bateu nele!

P: O que será que bateu nele?

E: Uma maçã. Alguém está jogando.

P: Alguém? Quem será?

E: Jogaram uma coisa! Por que será que a pessoa jogou a maçã nele?

P: Por que será, hein?

E: Ele [Cascão] estava cantando... [pensando e fazendo a leitura de imagem].

P: Ele [Cascão] está cantando. Será que as pessoas gostaram?

E: Ah! As pessoas não estão gostando não.

P: Não?! Vamos ler!

E: Olha ali todo mundo jogando! “Tum! Vup!” [Lendo].

P: Olha a expressão dele [Cascão]? O que você acha? Como ele se sente?

E: “Plof! Vup!” [Continuando a leitura]

P: Como ele [Cascão] se sente?

E: Vergonhoso!

P: Ah!

[...]

(GRAVAÇÃO, 05.08.19)

Após a leitura e a compreensão da História em Quadrinhos, E tem que montar a sequência a partir dos quadrinhos soltos. A proposta é o aluno com deficiência intelectual sequenciar/organizar o enredo da História em Quadrinhos, com base nas falas dos personagens e nos acontecimentos em cada quadrinho. No final do jogo, E pode consultar a cartela da História em Quadrinhos para verificar seus erros e acertos. A princípio, deve-se considerar que o sujeito da pesquisa está no processo de sequenciar/ordenar o enredo com critérios na fala de cada personagem e nos acontecimentos dos quadrinhos. O trecho a seguir demonstra essa intervenção com E.

P: Agora, vamos sequenciar a história. Você lembra a primeira parte da história?

E: A primeira parte é essa [pegando, o primeiro quadrinho com título da história].

P: Depois?

E: Ah! Tá impossível... [pensando] depois... [Observando os quadrinhos]. Deixa eu ver [qual é] a parte dele. Deixa eu pensar... [pensando] onde tá... [procurando o quadrinho] É por aqui... [pensando] Tenho certeza que é por aqui... [pensando] Isso aqui, ó! [Tentando sequenciar o enredo] E isso aqui... [Tentando sequenciar o enredo]. Deixa eu ver... [Pensando] Foi esse ou esse?

P: Observe a sequência da história. O que você acha que dá sequência, aqui?

E: Tô criando... [Tentando sequenciar o enredo]. Juntando... [Tentando sequenciar o enredo]. Eu tenho certeza que esse é aqui, e esse aqui, é aqui, ó! E esse aqui... [Pensando]. Eu acho que é... [Pensando].

P: Qual é o primeiro quadrinho da história? Começa onde a história? Mostra pra mim.

E: Espera, espera aí! Deixa eu ver!

P: Mostra para mim onde começa a história?

E: Espera... [tentando lembrar a sequência da história].

P: Eu estou perguntando: Qual é o primeiro quadrinho da história? Aponta para mim!

E: É esse aí! [Pegando o quadrinho com título da história].

P: Qual é o segundo quadrinho?

E: Esse! [Pegando o quadrinho correto].

P: Qual o terceiro?

E: Esse. [Pegando o quadrinho correto].

P: É o quarto?

E: Ah! Acho que esqueci!

[...]

(GRAVAÇÃO, 05.08.19).

A professora-pesquisadora, notando a insistência de E em dar sequência à História em Quadrinhos tentando lembrar o posicionamento dos quadrinhos, começa a questionar o aluno com deficiência intelectual, mas, assim mesmo, em alguns momentos, ele insiste em tentar lembrar o posicionamento dos quadrinhos, conforme o trecho abaixo:

[...]

E: Esse aqui é bem aqui [pegando outro quadrinho]. Esse aqui... [Pensando]. Bem aqui... [Pensando]. Deixa eu ver onde... [Pensando].

P: É só ler a sequência da história! Leia e veja a sequência da história.

E: Esse aqui eu acho que é... [Pensando] Bem... [Pensando] aqui... [Pensando]. Tá certo?

P: Então, você acha que continuando [a história a partir deste quadrinho] é assim: “Lá, lá, lá, láááá...” [Um quadrinho] “Com vocês, Cascão, o grande *showboy*!” [Outro quadrinho] Será que é assim?

E: Rá, rá, rá! [Rindo]. Não!

P: Aí, “Tac, tac, tac!” [Lendo para o aluno a sequência que ele arrumou].

E: Acho que tem alguma coisa errada!

P: Isso! Pense! Qual é a sequência dos quadrinhos? É isso?

E: Espera aí! Deixa eu pensar aqui.

P: Como começa essa parte da HQ?

E: “Com vocês, Cascão, o grande *showboy*!” [Um quadrinho] Começa aqui! “Lá, lá, lá, láááá...” [Outro quadrinho] É bem aqui! [Imagem do Cascão começando a dançar] Entendi! Só lendo que eu vou descobrindo.

P: É isso aí!

E: Agora entendi! [Lendo novamente]. “Com vocês, Cascão, o grande *showboy*!” [Um quadrinho] “Lá, lá, lá, lááá...” [Outro quadrinho] Esse aqui! [Outro quadrinho com a imagem do Cascão começando a dançar]. Esse “tac, tac, tac...” [Outro quadrinho] Esse aqui vai ficar, aqui “lá, lá...” [Outro quadrinho] Entendi! Só lendo que eu vou descobrindo.

P: É isso aí!

[...]

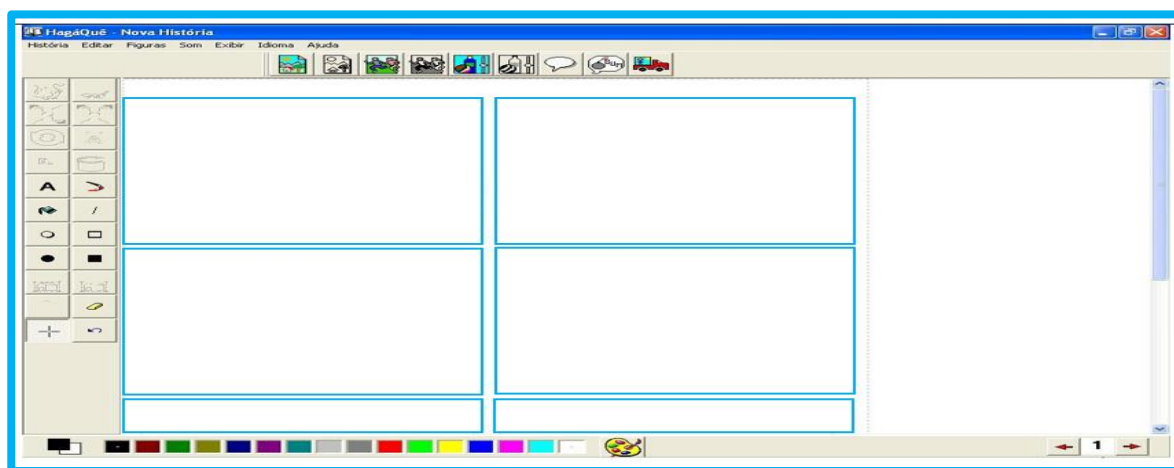
(GRAVAÇÃO, 05.08.19).

Nota-se que mobilizar o entendimento de E sobre os conhecimentos propostos não é nada fácil, mas respeitando seu processo de elaboração e o seu tempo, consegue-se mediar os saberes ensinados. O dever social de educar afeta a professora-pesquisadora em buscar por caminhos capazes de levar E aprender junto com ela, pois como afirma Meirieu (2002, p. 81), “[...] o momento pedagógico remete o professor à sua própria relação com o saber e permite-lhe explorar essa relação até que o saber se torne para o aluno um objeto acessível [...]”.

Para significar mais a proposta, recorre-se à tecnologia assistiva “HagáQuê”. O *software* “HagáQuê” é um recurso educacional, isto é, um programa que tem o objetivo de levar o aluno com deficiência intelectual a criar sua própria História em Quadrinhos. Esse *software*, por sua função lúdica, impulsiona E a ordenar/sequenciar suas ideias.

Portanto, as possibilidades do uso do computador como forma de apoiar o trabalho do professor de AEE são ricas e promissoras, sendo possível explorar uma variedade de conteúdos e desenvolver atividades que valorizem a capacidade e evidenciem a potencialidade do aluno, além de favorecer uma aprendizagem mais significativa e gratificante (SALOMÃO, 2013, p. 50).

Figura 17 - *Software* “HagáQuê” para produção de História em Quadrinhos



Fonte: Google Imagens

Dessa forma, E é convocado a criar uma História em Quadrinhos no *software* “HagáQuê”. Entretanto, destaca-se que a intervenção não chega a se concretizar, plenamente, porque o aluno com deficiência intelectual se afasta do atendimento educacional especializado para tratamento de uma questão de enfermidade. Apresentando o *software* “HagáQuê”, junto a E, conforme diálogo abaixo:

P: Preste atenção, E! Eu vou explicar para você. Nós estudamos História em Quadrinhos. Então, vamos usar uma tecnologia chamado “HagáQuê” que é esta daqui [Mostrando o ícone no notebook] para você montar sua História em Quadrinhos.

E: Caracas!

P: Você pode montar a sua própria História em Quadrinhos!

E: Eu não sabia que tinha isso não!

P: Eu vou ensinar como usa o recurso.

E: Como é mesmo o nome do recurso?

P: HagáQuê!

[...]

P: Então E, se você clicar aqui [no ícone do cenário], vai encontrar muitos cenários. Você clica no ícone e passa os cenários, aqui [no ícone do cenário]. Onde você vai contar a história? No campo, na cidade, na praia...

E: [Passando as cenas dos lugares uma a uma].

[...]

E: Vou pensar. Na cidade! Isso aqui é cidade?

P: É! São prédios, né?

E: Acho que eu vou pegar a cidade. Pode criar qualquer coisa?

P: Pode! Você pode criar sua própria história. Você que escreve a história.

[...]

E: [Escolhe a imagem].

P: Aí, você tem que levar a imagem para dentro do [primeiro] quadrinho. A imagem tem que ficar dentro da borda do retângulo azul!

E: Uau! Isso? [Curioso com os recursos de virar para direita, esquerda, de cabeça para baixo, girar em graus e enviar a imagem para frente e atrás].

P: Isso! Põe a imagem dentro do quadrinho! Tem que ficar dentro da borda azul.

E: [Transporta a imagem para o primeiro quadrinho].

P: Seleciona, aqui, a imagem. Aqui, no dragão você aumenta [imagem] e na formiga você diminui [imagem].

[...]

P: Certo? Deixa eu ensinar outra coisa aqui.

E: É. Tem que botar o título!

P: Pois é! Você tirou daqui o ícone do balão da fala [mexendo na barra de ferramenta para encontrar os balões da fala]. Para você por o título, então veja aqui! Esse balão é do pensamento. Você lembra das Histórias em Quadrinhos? Aqui, tem vários tipos de balões. Esse aqui é quando alguém está falando. Esse é alguém gritando, você lembra? Esse daqui também é do pensamento, mas é diferente porque tem uma nuvem com bolinhas. Agora esse daqui é do cochicho, você lembra? Ele é pontilhado porque a pessoa está falando muito baixinho. Esse aqui é duas pessoas falando a mesma coisa no mesmo tempo, aqui três pessoas e esse aqui é o retângulo [retranca] onde você pode pôr o título da sua história.

E: Ah! Esse que eu quero! [Escolhendo a retranca].

P: Aí, para você escrever aqui dentro [da retranca], você tem que clicar no balão e selecionar o ícone da escrita [que é a letra A]. Qual é o título da sua história? Mas, você pode colocar o título depois.

E: Tá! Já aprendi. Aprendi! [Resolve começar pelo título] “Cidade dos heróis”. Pode ser?

P: Pode.
 E: Eu inventei um nome.
 [...]
 E: [Clicando na seta para passar as opções de personagens] Cachorro, pessoas... Rá, rá, rá! [Rindo].
 [...]
 E: [Clicando em busca do personagem, um homem] Ok! Vem pra cá [Posicionando o homem no cenário da cidade]. Esse que eu quero [Escolhendo outro personagem, o Lobisomem].
 P: Agora você tem de escolher o balão da fala.
 E: Isso que eu ia fazer, né?
 P: Clica aí para você escolher um balão! [Apontando a ferramenta balão da fala].
 E: Vou pegar esse aqui!
 P: Ok! Coloque o balão da fala em cima do personagem.
 E: [Coloca o balão da fala em cima do personagem].
 [...]
 E: [Começa a digitar “bom dia”].
 P: Começo de frase letra maiúscula! Você lembra como se coloca a letra maiúscula no notebook?
 E: Assim, [apertando a tecla Caps Lock] quando fica aceso é tudo em maiúsculo e quando apaga fica tudo em minúsculo.
 [...]
 P: “Pessoal...” [Lendo o que o aluno digitou].
 E: Pessoal... é... [pensando e digitando].
 P: “Bom dia! Pessoal tem uma novidade...” [lendo a fala do personagem “homem”] Novidade? Qual é a novidade? [Indagação da professora-pesquisa]
 E: “...pra mostrar...” [Pensando e digitando a fala do personagem “homem”]
 P: Mostrar o quê? [Indagação da professora-pesquisadora].
 E: ...mostrar... [pensando]. Na verdade, o que o [personagem] homem faz? [Perguntando para a professora-pesquisadora].
 P: Não sei.
 E: [Pensando].
 P: Ele [personagem] está com expressão de repórter. Será? “Bom dia! Pessoal tenho uma novidade, há um lobo na cidade... sei lá...” [sugestão da professora-pesquisadora].
 E: Lobo... escrevi errado [apagando o que digitou]... Lobiso... [tentando digitar corretamente a palavra].
 P: Lo-bi-so... [lendo a digitação do aluno pausadamente].
 E: Lobi, lobi, lobiso [tentando digitar corretamente a palavra].
 P: Está correto?
 E: Lobisome. [Lendo o que digitou].
 P: Lobisomem!
 E: mem... Ah! Tá certo! Lobisomem!
 P: “Pessoal, tenho uma novidade...” [lendo o registro do aluno].
 E: Na verdade esse lobo fala [Digitando a fala do repórter “Ele que”]
 P: Que? “Quer”, cadê o “R”?
 E: “...quer falar com a gente” [digitando e falando].
 [...]
 P: Agora clica na [ferramenta] “Letra A” para editar o texto. Se não, você não consegue escrever. O que fala o Lobisomem?
 E: [Digitando a fala].
 P: Começo de frase, letra maiúscula!
 E: “Eu sou o lobisomem e quero te comer” [digitando a fala do personagem Lobisomem].
 [...]
 E: Quero o guarda! [Procurando o guarda na ferramenta dos personagens].
 [...]
 E: O guarda está pensando [escolhendo o balão do pensamento].
 P: O que ele pode estar pensando?

E: [Digitando]

[...]

P: Isso. Agora segura essa tecla [Shift] e bate no [acento] circunflexo.

E: [Faz o comando solicitado e digitando “Tô vendo...”].

P: Isso! Viu! Agora continua “Tô vendo...” [lendo a digitação do aluno] o quê?

E: “Tô vendo um Lobisomem” [digitando a fala do guarda].

P: “Tô vendo um lobisomem!” [Leio com entonação] Cadê a exclamação?

E [Põe a exclamação] Ele está assustado [comentário sobre o personagem “Guarda”]. Vou botar [o balão com o texto] perto [do personagem guarda].

[...]

P: Ok. Salvou? Pronto! Fecha o programa.

E: É, ó!

P: Na próxima aula a gente continua.

E: Êêêêh! Na próxima a gente continua com HagáQuê!

(GRAVAÇÃO, 05.08.19)

No geral, o *software*, para criação de História em Quadrinhos, auxilia na leitura e na escrita. Também possibilita E organizar a sua compreensão usando um recurso lúdico, ou seja, aprender a usar uma tecnologia educacional em uma perspectiva de autoria da sua História em Quadrinhos, podendo o usuário trabalhar sua abstração e a generalização dos saberes.

Aprender o uso do *software* “HagáQuê” mantém E motivado e curioso em mexer nos ícones do programa. Por outro lado, precisa-se evitar os excessos de intervenções no uso da tecnologia, no comando do computador e na escrita correta da língua materna. A consciência dos excessos de intervenções é percebida no momento de digitar a gravação. O aluno com deficiência intelectual manteve-se motivado apesar das intervenções, demonstrando capacidade de compreender a proposta.

Nunca sabemos como reagirão nossos alunos ou as crianças que nos são confiadas, não sabemos porque a aventura que vivemos com eles nunca foi vivida por ninguém antes de nós, pelo menos dessa maneira, e que seria errado acreditarmos, portanto, que alguém pudesse teorizá-la por nós (MEIRIEU, 2002, p. 267).

A pesquisa sobre a própria prática nos ajuda a refletir, como professora-pesquisadora, sobre as possibilidades e os desafios da prática pedagógica mediada na sala de recursos multifuncionais. Com E, o atendimento educacional especializado, é uma oportunidade de formação em contexto, pois Meirieu (2002, p. 32-33) nos fala que “[...] ‘uma boa teoria é bem prática’, a prática sempre põe em xeque nossas mais belas teorias, sem com isso comprometer automaticamente o êxito do que está em jogo no ato educativo”.

As propostas desenvolvidas com E apontam que ele conhece a estrutura do gênero História em Quadrinhos e os balões das falas. Aponta que depois de intervimos com cartões das expressões faciais, ele foi capaz de fazer a leitura do enredo, dentro do contexto, ou seja, consegue verificar se os personagens estavam alegres, pensativos, envergonhados ou fingindo, situações que foram constatadas durante as intervenções com o aluno com deficiência intelectual. Realmente, planejar e mediar práticas pedagógicas, respeitando a singularidade de cada sujeito, exige da professora-pesquisadora se questionar sobre a melhor maneira de conduzir a aprendizagem de seus alunos com deficiência intelectual.

Em virtude disso, necessita-se trabalhar mais com E sua compreensão de sequência de História em Quadrinhos e sua produção escrita. Não podemos dizer que todas as necessidades do aluno estão sanadas, mas um caminho foi trilhado e ele nos apontou pistas de possibilidades de intervenção para aprendizagens futuras. Os jogos potencializam as práticas pedagógicas atendendo às demandas formativas de aprendizagem de cada aluno com deficiência intelectual.

Por isso, é importante desenvolver uma postura reflexiva sobre a ação pedagógica com alunos que apresentam deficiência intelectual, visto que a reflexão sobre a própria prática nos ajuda a compreender o que ensinar, como ensinar e a estratégia apropriada ao conhecimento a ser mediado na sala de recurso multifuncional (SILVA-PORTA, 2015).

Portanto, promover um ensino que provoque o desenvolvimento das funções mais complexas nesse alunado, tais como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória, demanda uma mediação intencional, além de compromisso e dedicação dos profissionais envolvidos nesse processo inclusivo, bem como uma formação sólida nessa compreensão de ensino (RODRIGUES, 2018, p. 99).

O plano do AEE precisa identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas que atendam às demandas formativas dos alunos com deficiência intelectual, situação com respaldo na Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Aliás, a prática pedagógica tem como base planejamentos flexíveis e a reflexão auxilia (os

professores) a superarem as barreiras que se interpõem às aprendizagens dos sujeitos com diagnóstico de deficiência intelectual.

5.1.3. Apresentação de L

A história de L começa quando ele é deixado aos cuidados de uma mulher guerreira que assume a maternidade, depois de criar seus filhos. Assim, essa matriarca é tratada como M. Atualmente, M tem 64 anos de idade e adora fazer trabalhos manuais, como crochê, além de cuidar, caprichosamente, de L e de sua família. Sintetizando a história, L é filho de uma sobrinha de M que vivia em situação de rua. Por isso, L sofreu privação nutricional durante a gestação. Ele chega à casa dessa matriarca, em São Paulo, com dez dias de nascido.

L não engatinhou e usou fraldas por muito tempo, entretanto, andou com nove meses e falou cedo. Inclusive, aos nove meses, escalou o “chiqueirinho”, cercado onde bebês de pouca idade ficam protegidos, e foi ao encontro de sua mãe na cozinha, o que a deixou perplexa. Não é só isso, quando maiorzinho, escalava grades escolares. Esses mesmos fatos se repetiam no Jardim de Infância e na Escola de Ensino Fundamental I. Esse fato e outros induzem a família a procurar ajuda. Entre idas e vindas a médicos especialistas, o diagnóstico de deficiência intelectual demorou quatro anos. A maior dificuldade de L era compreender o “não”, pois gritava e esperneava a ponto de dissipar qualquer passeio em família. Com o diagnóstico de deficiência intelectual e o uso de medicações, L, paulatinamente, modifica seu comportamento tempestuoso (ENTREVISTA COM M, 12.04.2019).

L é um adolescente de treze anos que cursa o sexto ano do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Vila Velha/ES. Gosta de esporte (vôlei) e adora tecnologia. A avaliação diagnóstica aponta que ele é extrovertido, comunicativo, domina a leitura, escreve razoavelmente, localiza informações explícitas em um texto, soma e subtrai sem apoio, multiplica e divide com apoio, registra e faz a leitura de números com a classe de milhar presente. No geral, segundo a professora de Educação Especial que realiza o trabalho colaborativo, ou seja, que apoia na classe comum, L é capaz de acompanhar, satisfatoriamente, as disciplinas escolares.

Entretanto, segundo a matriarca, sua maior dificuldade é acompanhar a vida escolar de L, porque existem lacunas nos cadernos escolares, precisamente, nas anotações dos conteúdos, especialmente, de Geografia. A responsável também vive a problemática de não conseguir acompanhar as avaliações trimestrais de seu filho.

Dessa maneira, direciona-se o atendimento educacional especializado para os conhecimentos relativos à disciplina de Geografia. Mediante a isso, a professora-pesquisadora faz uma busca no Sistema de Gestão Escolar (SGE). Conclui que um dos componentes curriculares a ser trabalhado com a classe é “Paisagem”. Entretanto, observando que essa temática pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar de modo a estimular o interesse do aluno com deficiência intelectual para disciplina de Geografia.

A temática também surge durante a entrevista com a responsável, principalmente, quando ela alerta sobre a dificuldade de L acompanhar os conteúdos da disciplina de Geografia. Isso porque, no caderno escolar de L, há anotações de não cumprimento das atividades. Para desenvolver a temática “Paisagem” de forma interdisciplinar, um conjunto de práticas pedagógicas são realizadas, uma vez por semana, às quartas-feiras, com duração de 100 minutos, na sala de recursos multifuncionais.

Desse jeito, desenvolve-se práticas pedagógicas que ajude L a se apropriar do conceito de “Paisagem”, visando ampliar para ecologia e os ecossistemas das regiões brasileiras, com os seguintes objetivos: 1) identificar as diferenças entre paisagens naturais e humanizadas (ou culturais); 2) desenhar uma paisagem, tendo por base um cartão-postal; 3) construir um livro ilustrado em que as posições das páginas transmitam a ideia geral do conceito de ecologia, espécie, população e habitat; 4) criar uma história em quadrinhos sobre uma espécie animal com o *software* HagáQuê¹³ ; 5) produzir um curta-metragem sobre as paisagens do Espírito Santo, utilizando o *software* de edição de vídeo *Movie Maker*¹⁴ ; 6) estudar as regiões brasileiras, localizando os Estados e as capitais, por meio do jogo “Explorando o Brasil”.

¹³ O HagáQuê foi desenvolvido de modo a facilitar o processo de criação de uma história em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação. Para instalar o software verifique as orientações em: <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque/>.

¹⁴ O *Movie Maker* é um *software* de edição de vídeos que acompanha a instalação do *Windows*. É um programa simples e de fácil utilização, que permite que pessoas sem experiência em informática possam adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio nos seus filmes.

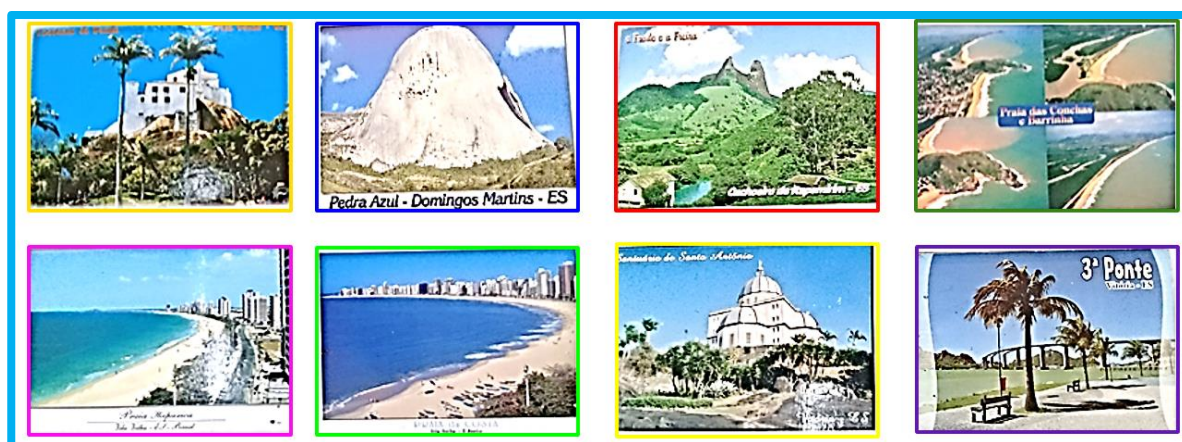
Em vista disso, realiza-se práticas pedagógicas que favoreçam os processos de ensino-aprendizagem do aluno em tela. Entretanto, há de se considerar as perspectivas da família e da escola para com as necessidades de aprendizagem desse aluno. Esse cenário coloca a professora pesquisadora e a própria escola diante de desafios, pois é preciso pensar em conhecimentos que venham impactar o desenvolvimento desse estudante. Há de se pensar que a aprendizagem pertinente é aquela que corresponde às demandas de L, pois como afirma Meirieu (2002), o conhecimento deve ajudar o aluno a criar vínculo social.

Por isso, não se pode ficar preso a uma visão linear e programática da aprendizagem. Precisa-se, sempre, preencher as lacunas da aprendizagem, buscando estratégias pedagógicas que levem o aluno a criar sua relação com o conhecimento.

Isso não significa de modo algum que não exista lógica na aprendizagem, mas sim que essa lógica é de ordem heurística, que ela não pode restringir-se antecipadamente a uma racionalidade que paralisaria qualquer investigação, que ela joga com o acaso, com as condições particulares da pesquisa, com a história singular do sujeito e com as descobertas que possa fazer (MEIRIEU, 2002, p. 152).

Inicia-se a proposta no atendimento educacional especializado com L com o objetivo de identificar as diferenças entre as paisagens naturais e humanizadas (ou culturais), visando construir com ele o conceito de “Paisagem”, por meio de cartões-postais do Espírito Santo e de diálogos sobre a temática.

Figura 18 - Cartões-postais trabalhados com L



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O diálogo entre a professora-pesquisadora e L nos ajuda a compreender o início da intervenção:

P: Temos aqui alguns cartões-postais! Você reconhece algum?
 L: Hum... [pensando]. Pedra Azul; o Frade e a Freira; Praia da Costa, Praia de Itaparica, Convento da Penha, Terceira Ponte e Santuário do Santo Antônio [lendo].
 P: Você reconhece algum?
 L: Aham! Praia da Costa, Praia de Itaparica e Convento da Penha.
 P: Você já foi aqui? [Mostrando o Convento da Penha]
 L: Quando pequeno, pela escola.
 P: Foi um passeio pela escola?
 L: Sim, da outra escola.
 P: Aqui temos uma paisagem [mostrando o cartão-postal do Convento da Penha]. O que você vê?
 L: Árvores e igreja.
 P: Só?
 L: Pedra e céu.
 P: O que o homem construiu?
 L: Igreja.
 [...]
 (GRAVAÇÃO, 08.05.19).

No registro da gravação, pode-se acompanhar a continuidade do diálogo da professora-pesquisadora com o aluno com deficiência intelectual sobre os elementos das paisagens, procurando identificar os elementos que tornam as paisagens naturais ou humanizadas (culturais).

[...]
 P: Pois é, L! Tem elementos que pertencem a natureza e outros são construídos pelo homem. O que é da natureza é natural, ou melhor, são elementos naturais porque o homem não construiu. Agora, o que o homem constrói são elementos humanizados ou culturais, como a igreja. Então, na paisagem tem elementos naturais (da natureza) e elementos humanizados feitos pelo homem, ok? [Com os cartões-postais em mãos] Quais destes são naturais e quais são humanizadas [ou seja], que tem construção feita pelo homem?
 L: Convento da Penha, aqui, natureza e igreja e... [pensando].
 P: Coloque aqui as paisagens que tem construção feita pelo homem.
 L: É... [pensando]. Aqui, casinha o homem fez [observando o cartão-postal do Frade e a Freira]. E.... [pensando] igreja e igreja, né! [observando os cartões-postais do Santuário do Santo Antônio e do Convento da Penha].
 Hum... [Pensando] Banco e ponte [observando o cartão-postal da Terceira Ponte]. Prédios e prédios [observando os cartões-postais da Praia da Costa e da Praia de Itaparica].
 P: Muito bem! Essas paisagens são humanizadas porque tem a ação do homem. Ponte, prédios, árvores e banco são elementos da paisagem. Então L, paisagem é tudo aquilo que a gente vê. Aqui, na sala também é uma paisagem. Se você olhar para lá [apontando um canto da sala] o que você vê?
 L: Teatro, quadro, mesa...
 P: Pois é! Tudo o que você vê é paisagem. Teatro, quadro e mesa são elementos da paisagem. Já a paisagem natural [mostrando o cartão-postal

da Pedra Azul] só tem elementos da natureza. Veja aqui! Montanha e vegetação, não tem a mão do homem.

[...]

(GRAVAÇÃO, 08.05.19)

O diálogo indica que os conhecimentos de L sobre a temática “Paisagem” partem de suas vivências. Continuando as intervenções, buscamos auxiliar o aluno a constituir seus conhecimentos sobre paisagens naturais e humanizadas. Planejamos uma intervenção para que ele pudesse desenhar uma paisagem, tendo, por base, um cartão-postal. Mediante isso, segue o diálogo da intervenção.

P: Temos aqui, paisagens naturais e humanizadas [com cartões-postais em mãos]. O que é paisagem, L?

L: É tudo que a gente vê.

P: Aqui, tem uma paisagem [mostrando o cartão postal da Terceira Ponte]. Temos dois tipos de paisagens, a natural e a humanizada. Esta aqui, é? [Mostrando o cartão-postal do Convento da Penha].

L: Paisagem social. [O termo “social” refere-se a um dos elementos da paisagem que podem ser: natural, humano, social, econômico ou cultural].

P: Paisagem social?! Paisagem humanizada ou cultural, né! Feita pelo homem! E esta? [Mostrando o cartão-postal da Terceira Ponte]. Você acha que é natural ou humanizada?

L: Humanizada.

P: Por que é humanizada?

L: Porque o homem quem fez.

P: O que foi feito pelo homem nesta paisagem? [Mostrando o cartão-postal da Terceira Ponte].

L: Hum... [pensando]. O banco, a luminária, a ponte...

P: Muito bem! São elementos construídos pelo homem que pertencem a paisagem humanizada. E nesta paisagem [cartão-postal da Pedra Azul] tem coisas feitas pelo homem?

L: Hum... [pensando]. Não!

P: Aqui, temos [alguns] cartões-postais e você pode escolher um para desenhar, ok?

L: [Manuseando os cartões-postais].

P: Qual você deseja desenhar?

L: Esse! [Mostrando o cartão-postal da Pedra Azul].

P: Essa paisagem é humanizada ou natural?

L: Natural.

P: Então, você vai desenhar uma paisagem natural. É isso?

L: Sim.

P: Vou pegar lápis de cores, borracha, lápis [de escrever], giz de cera e canetinhas hidrográficas. Ah! Você precisa de folha! [Indo buscar uma folha chamex].

L: [Olhando a imagem do cartão postal da Pedra Azul, L começa a desenhar]. (GRAVAÇÃO, 08.05.19).

Figura 19 - Desenho de L – Pedra Azul



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O objetivo de desenhar uma paisagem natural, tendo por base um cartão-postal, ajuda L a identificar os elementos que compõem a paisagem natural e fazer uma releitura da paisagem, usando sua capacidade de criação. Enquanto L desenha a “Pedra Azul”, a professora-pesquisadora começa a refletir sobre a próxima intervenção, uma vez que o trabalho com L, permite, à docente, compreender que a ousadia faz toda a diferença quando se desenvolve práticas pedagógicas inclusivas. Tal situação coloca a professora-pesquisadora na condição de aprendente e sensível às necessidades específicas de L, considerando o seu percurso diferenciado de aprendizagem.

Segundo Effgen (2017, p. 39), nessas relações vividas, “[...] os acertos, os equívocos do fazer, a resposta inesperada do aluno, o planejamento que sai do *script*, os vínculos afetivos estabelecidos, tudo isso constitui a experiência”. Isso ajuda a professora-pesquisadora conhecer o potencial dos alunos com deficiência intelectual para o planejamento da pedagogia diferenciada. Nas palavras de Meirieu (2002, p. 29), “[...] a ‘pedagogia diferenciada’ não constitui, de fato, um conjunto teórico absolutamente homogêneo [...] em grande parte, ainda está por ser feita... [...]”.

Ampliando o assunto, a temática “Paisagem” é revisada e, depois, desenvolvem-se as temáticas: “*O que a paisagem tem a ver com ecologia*” e “*O que é ecologia*”. Depois, lê-se o texto informativo “Ecologia”¹⁵. Em seguida, conversa-se sobre os

¹⁵ Disponível em: <https://www.google.com/amp/s/m.brasilecola.uol.com.br/amp/biologia/ecologia.htm>
Acesso em: 27.abr.2019.

conceitos de: espécie, população, comunidade, habitat e ecossistema, durante a leitura compartilhada do texto “Ecologia”. Posteriormente, isso permite construir um livro ilustrado em que as posições das páginas transmitam a ideia geral dos conceitos de ecologia, espécie, população e habitat. Abaixo, segue-se, o trecho da gravação do diálogo entre a professora-pesquisadora e L.

P: Ecologia estuda a “casa” de cada ser vivo. Ecologia estuda a interação entre os seres vivos e o ambiente. Além disso, nós já estudamos o que é paisagem. O que é paisagem mesmo?

L: Paisagem é... [pensando]. Por exemplo, paisagem natural é quando a gente vê a natureza. Assim, que não tem nada construído pelo homem.

P: Aham!

L: E paisagem... [pensando]. Como é mesmo o nome?

P: Humanizada ou...

L: Humanizada.

P: Cultural!

L: Paisagem humanizada é quando tem casas, prédios que foram construídos pelo homem.

P: É isso aí! Então, nessas paisagens [mostrando um cartão-postal do Convento da Penha], nós temos também a presença da natureza. Nessa natureza, cada organismo se relaciona um com o outro. Essa relação de um organismo com o outro, dos seres vivos, das espécies, das plantas e animais nós chamamos de Ecologia. Ecologia é o estudo da “casa” de cada ser vivo.

[...]

(GRAVAÇÃO, 29.05.19).

Durante a leitura compartilhada, conversa-se, de modo geral, sobre o impacto das ações do homem sobre a natureza, ou seja, que as ações humanas provocam alterações no meio ambiente cada vez mais de forma insustentável. Problematisa-se o quanto muitos recursos da natureza são usados de forma irresponsável. Conversa-se, também, sobre um conjunto de animais da mesma espécie que formam uma população. Ademais, exemplifica-se uma espécie em extinção que vive em determinada área do nosso país, o Lobo-Guará. Dessa forma, a intervenção continua assim:

[...]

L: “População é um conjunto de organismo da mesma espécie que vivem juntos em uma determinada área e representam maiores chances de se reproduzirem entre si” [lendo a definição].

P: Então, é o que falei! O lobo vive em determinada área. Vamos supor o Lobo-Guará, né! Ele vive em determinada área e lá ele se reproduz entre eles, ou seja, entre outros Lobos-Guará. Essa é uma espécie! A espécie Lobo-Guará.

L: “Comunidade: conjunto de populações de uma determinada região” [lendo o texto informativo].

P: Então, essa população forma também a comunidade. [...] Além da espécie, nós temos a comunidade conjunto de populações de uma região. Então, como o texto define ecossistema?

L: “Conjunto formado pela comunidade e os fatores abióticos” [lendo a definição].

P: Sabe o que é abiótico?

L: [Pensando].

P: Bio vem de vida. Tudo o que tem vida, [a exemplo] os peixes, os animais... E a pedra tem vida?

L: [Pensando].

P: Ela se reproduz?

L: [Pensando].

P: Ela tem sentimento? É abiótica? Tem certas coisas que estão na natureza que se o homem destruir não teremos mais. Você entendeu? Por exemplo, a própria água, tem vida dentro da água, o peixe, mas a água em si é limitada. Se o homem polui, joga esgoto, qualquer dia não haverá mais água para beber. Você entendeu? [...].

L: “Biosfera: nível mais amplo e autossuficiente que corresponde a todos os seres vivos do planeta, abarcando as relações deles entre si e com o meio ambiente” [lendo a definição].

P: Então, Biosfera é... Bio vem de vida, esfera é onde a gente vive. Dentro do nosso planeta, nós estamos dentro de uma camada protetora. Temos a camada de ozônio que nos protege dos raios solares. Temos o ar que a gente respira. E quando a gente sai daqui [Planeta Terra], o que faz o homem? Ele coloca um capacete, entra dentro de uma espaçonave, aí ele flutua no espaço porque não tem a gravidade. O homem precisa de todo um aparato para ficar fora do nosso planeta, porque senão ele morre, porque não tem oxigênio. Lá, não tem as condições de vida que a gente tem aqui.

L: É porque... [pensando]. A Lua tem... [pensando]. Não tem vida, né?

P: É! Não tem!

E: Não tem!

P: É! Até agora, o homem não encontrou nada. Foi lá e viu...

E: Em Marte, também não tem, porque quando a gente tira o capacete em Marte, não dá nem para respirar.

[...]

(GRAVAÇÃO, 29.05.19).

Conversa-se, com o L, por meio de uma linguagem coloquial, para se trabalhar alguns conceitos científicos. Em seguida, conversa-se sobre o ecossistema do Espírito Santo, em especial, o manguezal, pois nele vive um conjunto de organismos que interage entre si e com o meio ambiente. Assim, enfatiza-se os caranguejos, conforme percebe-se no registro do Diário de Campo da professora-pesquisadora.

Tem um período aqui no Espírito Santo da andança dos caranguejos. Você já ouviu falar do manguezal? O manguezal é onde o caranguejo vive, ali dentro daquela lama. Então, tem um período da andança em que os caranguejos saem dos mangues e vão se reproduzir, encontrar a fêmea para nascer outros caranguejos. Nesse período da andança, é proibido catar os caranguejos porque é fácil [para os pescadores]. Assim, é mais fácil pegar os caranguejos para vender na praia. Mas, tem gente sem consciência, porque se o pescador pegar o caranguejo nesse período de andança, daqui a pouco, não existirá mais caranguejos para os pescadores venderem. A espécie pode morrer, pode acabar, porque aqueles caranguejos saem da lama para se reproduzirem, ou seja, para nascer outros caranguejos. Mas, o homem não pensa assim. Pensa só no dinheiro. Então, é importante estudar a nossa casa, o ambiente, para conhecer e preservar (DIÁRIO DE CAMPO, 29.05.19).

Nesse ponto, a professora-pesquisadora tem a oportunidade de apresentar o assunto, apoiada em uma linguagem informal, trazendo o assunto mais próximo possível para vivência do aluno, atrelando acontecimentos relativos ao Estado do Espírito Santo. O aluno com deficiência intelectual mostra-se atento, buscando acompanhar a explicação, inclusive, na medida do possível, intervindo com colocações e questionamentos.

A leitura compartilhada permite a exemplificação de alguns termos científicos, tendo o objetivo de trazer o assunto de forma mais próxima da realidade do sujeito da pesquisa. Quando L verbaliza sua compreensão sobre a paisagem natural e humanizada (ou cultural), isso permite L organizar seu entendimento do que está sendo proposto.

Considerando que L interage bem, por meio do diálogo, isso o ajuda a responder ao solicitado e acompanhar o assunto trabalhado. Essa situação nos convoca a buscar por práticas pedagógicas com adequações de menor porte e sempre nutridas pela criatividade e inventividade. O que se preza é pela criatividade de L, porque isso pode despertar seu interesse em aprender.

A próxima prática pedagógica ajuda a professora-pesquisadora trabalhar os ecossistemas brasileiros, surgido da reflexão sobre o manguezal e os caranguejos, por meio do jogo “Ecossistema x Espécie”. Nessa estratégia, encontramos caminhos para que L possa conhecer, tanto os ecossistemas brasileiros (por meio de imagens), quanto a identificação de uma espécie representante naquele ecossistema.

Figura 20 - Jogo “Ecosistema x Espécie”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

O jogo “Ecosistema x Espécie” é composto de quatro cartelas, cada cartela é dividida em duas colunas, sendo à esquerda com a imagem e o nome do ecossistema, à direita com uma imagem e o nome da espécie representante desse ecossistema. Acompanha o jogo, quinze pares de cartas com nomes e imagens das espécies. Os pares de cartas das espécies funcionam como jogo da memória.

O jogo inicia após um sorteio para saber quem começa a jogar. Em seguida, as cartas devem ser embaralhadas e colocadas à mesa, mas, com face da imagem virada para baixo. L precisa abrir duas cartas e consultar a sua cartela para verificar o par correto pertencente a sua cartela. Encontrando o par correto, marca, em sua cartela, o animal daquele habitat. Mediante isso, L contabiliza o par, marca o ponto e continua jogando. Caso não encontre o par correto pertencente a sua cartela, o aluno deve recolocar as cartas de volta na jogada e passar a vez ao seu parceiro. Ganha quem completar a cartela primeiro.

Apresenta-se o jogo para L:

P: L, temos aqui o Jogo “Ecossistema x Espécie”. Sabe como se joga?

L: Não.

P: Pois é, aqui deste lado, temos os ecossistemas. Lembra da nossa conversar sobre manguezal?

L: [Pensando].

P: As andanças, catação dos caranguejos no manguezal.

L: Ah! Sim.

P: Pois é! O Brasil, espera aí... [pega o mapa do Jogo Explorando o Brasil]. Olha aqui, ó! O Brasil é dividido em cinco regiões. Ó! Aqui, o norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul [apontado]. Nessas regiões, tem um tipo de ecossistema. Aqui, no Convento da Penha [mostrando o cartão-postal], tem um pouquinho [que restou] da Mata Atlântica em nosso município. Então L, aqui, desse lado temos as espécies. Lembra o que é espécie?

L: [Pensando].

P: O Lobo-Guará?

L: Ah! Sim pode acabar, sumir.

P: O Lobo-Guará é uma espécie de animal. Ele só pode se reproduzir entre eles.

L: É mesmo! Igual o caranguejo!

P: Isso! Então, aqui, estão as cartas das espécies e vou embaralhar. Temos que achar os pares, se você achar os pares de sua cartela, você marca, mas só vale achar os pares que pertence a sua cartela. Vamos jogar! [Após tirar a sorte no par ou ímpar, eu começo o jogo].

P: Hum! Anta [uma carta] e piranha [outra carta]. Nada a ver! Sua vez!

L: [Abre duas cartas].

P: Jiboia e Lobo-Guará! Nada a ver! Ó! Lobo-Guará, vive no cerrado! Eu tenho [Lobo-Guará]! Será que o par está aqui? Não! [Abrindo Iguana]. Você tem [Iguana]?

L: Não. Tenho Garça, Beija-Flor, Mico-Leão-Dourado e Macaco-Prego [lendo sua cartela].

P: Ah! Tem iguana aqui [na minha cartela]!

L: Beija-Flor! Até que enfim! Ah! Rá, rá, rá! [Constatando que encontrou o par].

P: Que sorte! Onde vive o beija-flor?

L: Mata Araucária [lendo].

P: Mata araucária fica no sul do Brasil! Marca aí [na cartela]!

[...]

(GRAVAÇÃO, 29.05.19)

Assumimos o princípio de que todo aluno se apropria da cultura nas relações sociais, então, o jogo “Ecossistema X Espécie” favorece processos de ensino-aprendizagem de modo mais contextualizado, porque envolve a aprendizagem entre pares e o contato com conhecimentos historicamente acumulados. O recurso cria oportunidades para os alunos conhecerem os ecossistemas brasileiros, por meio dos jogos. No caso de L, abre possibilidades para ele estabelecer novas relações com os conteúdos curriculares de Geografia. Analisando o caso de L, podemos inferir que somente a exposição tradicional do conteúdo, acabou por afastá-lo dos conteúdos de Geografia, situação presente, às vezes, em classe comum. Por isso, incentivamos os

professores a constituírem práticas pedagógicas mais inventivas que estimulem o interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados.

O jogo “Ecosistema X Espécie” apresenta diferentes possibilidades de exploração do material, isso de acordo com os níveis de dificuldade da tarefa e das características dos alunos com deficiência intelectual. Após as reflexões, surgiram outras estratégias de trabalho pedagógico, sempre a partir das intervenções realizadas com L, buscando, assim, a exploração do ecossistema. A título de exemplos, desafiamos o aluno descrever (oralmente) cada ecossistema; localizar (no mapa do Brasil) a região correspondente ao ecossistema; deixar o aluno escolher uma espécie e pesquisar uma curiosidade; compreender o motivo de algumas espécies estarem em risco de extinção; enfim, muitas outras situações de aprendizagens.

Muitas vezes, busca-se certo material didático para uma dada situação de aprendizagem específica, no entanto, só nos damos conta de sua riqueza desse recurso, no transcorrer das intervenções e de sua utilização, situação alimentada pela pesquisa, reflexão e pela curiosidade docente. Por isso, Meirieu (1998) salienta o papel do professor no processo de trabalhar o conhecimento na escola ao afirmar que:

Se o papel do professor é fazer com que nasça o desejo de aprender, sua tarefa é “criar o enigma” ou, mais exatamente, fazer do saber um enigma: comentá-lo ou mostrá-lo suficientemente para que se entreveja seu interesse e sua riqueza, mas calar-se a tempo para suscitar a vontade de desvendá-lo (MEIRIEU, 1998, p. 92).

Acredita-se que o uso de diferentes recursos didáticos, sejam lúdicos e tecnológicos, podem abrir possibilidades de novas práticas pedagógicas. Essa compreensão nos ajudou a trabalhar para L desvendar os enigmas que envolvem os conhecimentos. É preciso deixar evidente que não se trata do recurso pelo recurso, mas de estratégias e de proposições que possibilitem aos alunos com deficiência intelectual vivenciarem seus potenciais de aprendizagem. Por essa razão, Paixão (2018, p.127) chama a atenção para a necessidade de os professores se questionarem: “[...] qual meu objetivo com o uso deste tipo de recurso? Quais mediações promoverei a partir deste material? Quais estruturas mentais serão acionadas e desenvolvidas no estudante a partir deste recurso? ”.

O jogo “Ecossistema X Espécie” – trabalhado com o mapa do Brasil – permitiu a produção de conhecimentos como: identificar a diversidade da flora e da fauna brasileira e identificar/conhecer uma espécie representante do ecossistema dialogando, sempre, com o aluno durante o jogo. É importante destacar que não ocorreram comentários de todas as espécies, porque cada cartela contém quatro ecossistemas e uma espécie representante que não se repete nas demais cartelas. Isso proporciona o conhecimento de outras espécies do ecossistema.

A partir da interação entre a professora-pesquisadora e o aluno L, pode-se conhecer um pouco mais as potencialidades de aprendizagem desse estudante. Com isso, constituímos um Livro Ilustrado sobre a onça-pintada, explorando os conceitos de ecologia, espécie, população e habitat. Para essa prática pedagógica, utilizamos os seguintes materiais e recursos: texto informativo “Ecologia”, impressora colorida, escâner, livros didáticos e paradidáticos, papel ofício, lápis nº. 2, lápis de cor, canetinhas hidrográficas, borracha, papel vegetal, tesoura e cola. A seguir, apresentamos o diálogo da intervenção:

P: Nós decidimos fazer o livro da onça-pintada. Só que não tem sinal de internet. Então, vamos ter que desenhar e usar o escâner em algumas imagens. Vamos pesquisar, o que temos aqui? [Pegando o Atlas da Turma da Mônica, o dicionário ilustrado, o livro didático de Ciências e o livro de história “Mamíferos”] Veja aqui, a onça! Você pode desenhar a onça.

L: Eu não sei como desenha.

P: Espera aí! Temos papel vegetal.

L: Papel vegetal? O que é?

P: É isto! [Mostrando papel vegetal].

L: Como faz? [Pegando e olhando].

P: Olha só isto! [Colocando o papel vegetal em cima da onça-pintada].

L: Óh! Legal! Dá pra vê!

P: Agora, é só contornar com o lápis.

L: Ah!

P: Faz!

L:[Contornando a onça-pintada com o apoio do papel vegetal].

P: Agora, é só colorir a onça-pintada!

L: Ela é laranja e com pintinhas pretas, não é?

P: Olha aí na imagem da onça-pintada!

L: Isso é laranja, né?

P: É!

L: Laranja e preto.

P: Aqui, ó! Tem [as cores] laranja e preto no pote de lápis de cores.

L: Pegando as cores, diz: Hum! Tá sem ponta. Tem apontador?

P: Aqui.

L: [Apontando e depois colorindo].

P: [Apontando os outros lápis de cores].

[...]

P: Isto é uma impressora colorida. Põe o desenho da onça-pintada aqui e fecha a tampa. Aqui, você aumenta ou diminui [mostrando o local na impressora]. Vamos verificar?

L: [Apertando o botão de imprimir] Ih! Cortou as patinhas!

P: Espera! É a posição aqui, ó! Ajeita aqui! [Acertando a imagem no espelho da impressora].

L: Ah!

P: E aqui, diminui! Vamos verificar?

L: Deixa eu ver! [passando o visor da impressora carta, ofício, cartão, 100, 75, 45]. Vou ver [45%]. Ficou pequeno!

P: Vamos guardar as imagens porque precisamos na espécie e na população. [...]

P: Estudamos que na palavra Ecologia, “eco” significa casa e “logia” estudo. Então, estudo da casa, da localidade, onde vive cada espécie, do habitat. Estamos falando da onça-pintada que é uma espécie e ela vive no Pantanal, o seu habitat. Então, vamos juntos fazer a dobradura de uma casa para representar Ecologia, ok? Aqui, duas folhas [chamex] uma para você e uma para mim [dobrando para fazer a casa].

L: Assim! [Olhando e tentando fazer com a professora-pesquisadora a dobradura da casa]. Tá certo?

P: Assim, ó! [Apoiando o aluno em cada etapa da dobradura] Agora, temos que fazer uma linha. Espera vou pegar uma régua. Aqui, ó! A régua para fazer o telhado. Aqui as janelas e a porta bem no meio [entre as janelas] para pôr a onça-pintada.

L: Como assim?

P: Faz! Depois eu mostro.

L: Vou usar régua! [Desenhando as janelas e a porta com a régua].

P: Ok!

L: [Desenhando].

P: Muito bem! É só colorir!

L: Tá legal?

P: Está ótimo!

L: O telhado é que cor?

P: Tem de todas as cores! Vermelho, azul, marrom, amarelo e preto.

L: Vai ser vermelho!

[...]

P: Cadê o livro de Ciências? Onde está?

L: Ali!

P: No livro tem o habitat. Você lembra?

L: É que tem a capivara. Eu sei onde tá [procurando a página]. Esta?

P: É! Onde é isso?

L: Pantanal.

P: A onça-pintada vive no pantanal. É o seu habitat? É isso?

L: É! A onça-pintada vive no pantanal, né.

P: Dá para xerocar essa imagem para ser o habitat da onça. Vamos xerocar?

L: Sim!

P: Venha aqui! Olha aqui! [Perto da impressora].

L: Já sei! [Levanta a tampa da impressora e põe a página do livro para xerocar].

P: Espera aí! Aqui, ó! Você pode escolher se será colorida ou não!

L: Olha! [Apertando o botão de colorido].

P: Muito bem! Temos que pensar nas páginas. Quantas são?

L: Fazer quantas?

P: Que conceito vamos trabalhar?

L: Como assim?

P: Espera! [Pegando o texto informativo Ecologia]. Quais [conceitos] você leu?

L: Ah! Tá!

P: Fala para mim!

L: “Ecologia é...” [lendo].

P: Não precisa ler todo [texto]. Só a palavra [apontando uma palavra]
 L: Ah! Tá! Ecologia, espécie, habitat, população, comunidade e ecossistema.
 P: Quantos são?
 L: Seis.
 P: Não vamos pegar todos! Vamos pegar ecologia, espécie, população e habitat. Então, são quatro páginas. A primeira página é da casa. Você tem que cortar aqui para a porta abrir e aparecer a [espécie] onça-pintada. Depois, a população e, por último, o habitat que é o pantanal. Só que precisa recortar ao redor da onça-pintada porque ela tem que constar em todas as páginas. Ok?
 L: Como? Você me ajuda?
 P: Sim! Eu corto ao redor da onça-pintada porque você não pode mexer com estilete!
 L: É! Me corta!
 P: Isso, aí! Vamos lá!
 L: [Escrevendo, desenhando e colorindo].
 [...]
 Obs. Durante os seis atendimentos ocorreram interrupções como queda de energia, inviabilizando o uso do escâner, ausência de sinal de internet, entrada de uma mãe no meio da aula para fazer uma matrícula, entrada da secretária escolar em busca de informações sobre os alunos atendidos no AEE, mas, na medida do possível, L desenhou, colou, coloriu, usou escâner e impressora, buscou imagens em livros, fez dobradura, escreveu e leu respeitando o seu próprio ritmo de aprendizagem.
 (GRAVAÇÕES, 05.06 a 10.07.19).

Figura 21 - Livro Ilustrado sobre a onça-pintada



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A proposta mobiliza o interesse e a curiosidade de L, mantendo-o motivado e sem a necessidade de a professora-pesquisadora intervir muito para a execução da tarefa. Ele demonstra, ao seu modo, que compreende ao solicitado, procurando expressar

seu entendimento por meio do desenho. O apoio da professora-pesquisadora se dá no fornecimento de materiais necessários para o desenho, no ato de passar segurança ao aluno e de apoiá-lo para recortar os espaços apropriados (usando o estilete), porque a onça-pintada precisa constar em todas as páginas do livro. Segue abaixo, a gravação da avaliação de L da proposta:

[...]

P: Então L, o que você se sentiu quando elaborou e montou o seu primeiro livro?

L: Ah! Eu achei legal! Gostei muito! Parecia que eu estava fazendo a minha história, mas da onça-pintada.

P: O que você aprendeu com a construção do livro?

L: Ah! O que eu aprendi? Sobre habitat, sobre espécie, sobre é... [pensando] como se chama... [pensando] ecologia.

P: Você achou legal produzir o livro? Tem alguma sugestão?

L: Aham! Hum! [Afirmando e pensando].

P: Além do livro, existe a possibilidade de criar uma História em Quadrinhos e produzir um vídeo. O que você acha?

L: Hum! Acho bom fazer uma História em Quadrinho também.

(GRAVAÇÃO, 10.07.19).

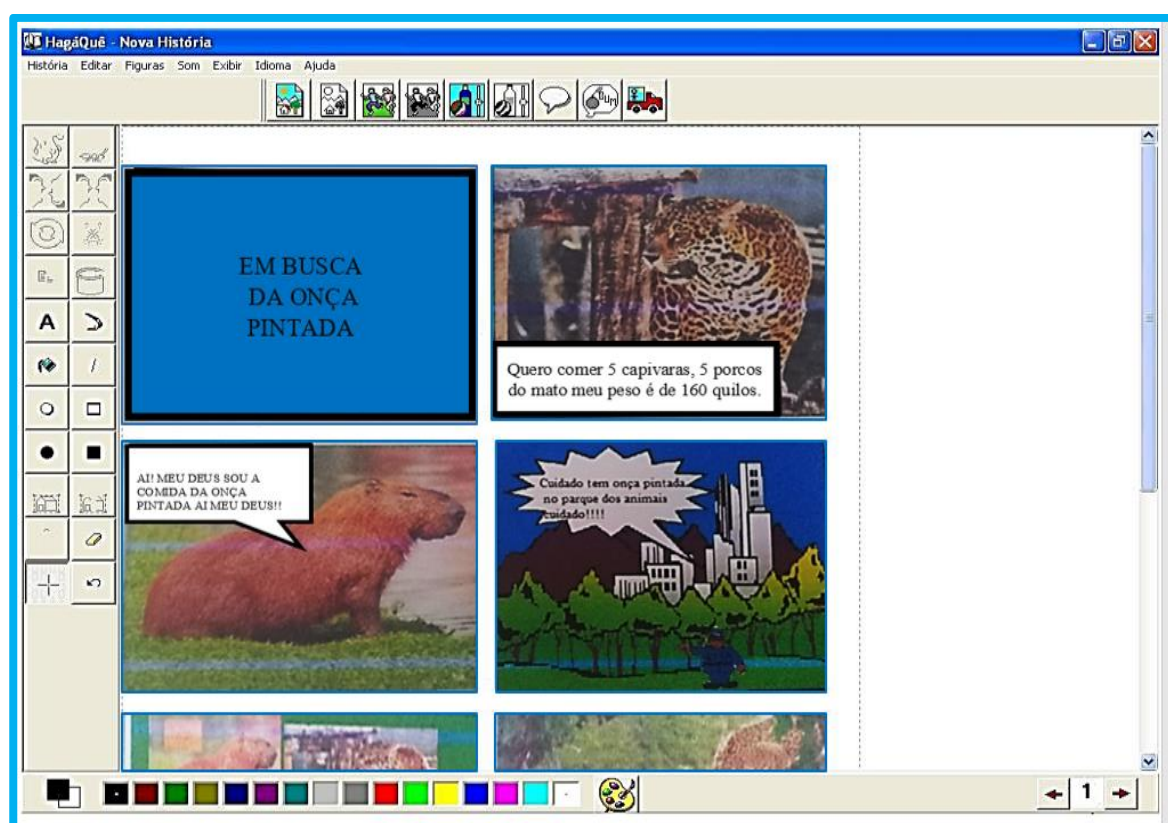
Esse cenário em concordância com Meirieu (1998, p. 41) nos faz recordar as teorizações do autor quando afirma: “[...] dê-me um ponto de apoio no sujeito e ajudá-lo-ei a aprender, a apropriar-se da novidade, a compreender um pouco mais o mundo e a si mesmo”. Em razão disso, as práticas pedagógicas precisam trazer novas informações que possam ser significadas pelos alunos concretos.

Novas informações são memorizadas a partir da significação que é empreendida pelo sujeito, a partir da inter-relação estabelecida entre os conhecimentos anteriormente memorizados e as informações atuais, nas quais se assentarão as bases para a aquisição de um novo conhecimento (PAIXÃO, 2018, p.129).

Ainda de acordo com o autor, “[...] a história nunca é escrita previamente e, para ela, nunca temos receitas; a história não se repete, e não podemos ter a certeza de sair dela totalmente ilesos” (MEIRIEU, 1998, p. 39). Então, não podemos sustentar a ilusão de que tanto os sucessos quanto as dificuldades não precisam ser ultrapassados e trabalhados. Por isso, o desafio do professor é propor alternativas para que os alunos com deficiência intelectual possam negociar para aprender, usando também suas próprias estratégias.

Com base nas teorizações explicitadas, continua-se as práticas pedagógicas realizadas com L nos momentos de atendimento educacional especializado. O uso do *software* “HagáQuê” desafia L a pôr em prática sua criatividade em uma História em Quadrinhos. É imprescindível enfatizar que L já conhece o recurso, já que com ela trabalhou em outros momentos de intervenção. Assim, ele domina a tecnologia parcialmente. Portanto, L não necessita de uma explicação de iniciante. O objetivo é usar o recurso HagáQuê para criar uma História em Quadrinhos sobre uma espécie animal. L escolhe a onça-pintada.

Figura 22 - *Software* “HagáQuê” com a História em Quadrinho de L



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Segue o diálogo com o aluno L:

P: Você lembra do “HagáQuê”?

L: “H” o quê?

P: Aqui, ó! :[Mostrando no Notebook].

L: Este?

P: É! Clica aí! [No ícone].

L: Ah! Sim! [Mexendo na barra de tarefas].

P: Aí! Tem algumas imagens. Precisamos pegar outras.

L: Tá sem [sinal] internet! Espera! [Tentando captar o sinal da WI-FI da escola].

P: Esquece! Vamos pesquisar nos livros! [Indo até a minibiblioteca].
 L: Espera aí! Acho que... não! [Não conseguiu captar o sinal da internet].
 P: Lembra do escâner? [Procurando imagem da onça-pintada].
 L: É! Tá sem [sinal] internet! [Levanta-se e vai até o escâner].
 P: Olha! Foi o que encontrei! [Separando alguns livros para encontrar algumas imagens].
 L: Pega o livro [de Ciências do sexto ano] ali também!
 P: Ah! Sim! Você precisa de uma pasta para colocar as imagens.
 L: [Cria a pasta "L" e escaneia as imagens].
 P: Para trazer a imagem que salvou na sua pasta você clica aqui, ícone "Caminhãozinho", e procura sua pasta "L".
 L: [Executando a ação e trazendo a imagem da onça]. Nossa! [A imagem ocupa toda página].
 P: Você precisa colocar a imagem aqui dentro do retângulo azul, pois quando imprimir pode cortar.
 L: [Transporta a imagem da sua pasta "L" para dentro do retângulo azul] Tá grande! [Usando o ícone "Formiga" para diminuir].
 P: Aqui, no ícone [na barra de ferramenta] "Cenário", você escolhe onde se passa a história: no campo, cidade, praia...
 L: Vou ver! [Passando os cenários disponíveis no HagáQuê]. Esse! [Escolhendo o cenário da cidade somente com prédios].
 [...]
 P: É aconselhável pôr o título no primeiro quadrinho.
 L: Espera! [Transporta a imagem da sua pasta "L" da onça-pintada para o segundo quadrinho].
 P: Lembra? Para escrever você tem que clicar aqui [na barra de ferramenta], escolher [opção] "Balões", escolher [tipo de balão] e clicar aqui, ó! [Na H.Q.]. Precisa deixar o balão selecionado para clicar aqui [na letra "A"] e digitar.
 L: [Transporta a imagem da sua pasta "L" da onça-pintada, a retranca e começa a digitar] Não! [Apaga tudo e digita "Quero comer 5 capivaras, 5 porcos do mato meu peso é de 160 quilos"].
 P: [Observando].
 L: [Transporta a imagem da sua pasta "L" da capivara].
 P: Uma capivara na história! A história é da onça ou da capivara?
 L: Você vai ver!
 P: Tudo em maiúsculo?
 L: Ela [a capivara] tá gritando! [Procurando o ícone "Cenário" na barra de ferramenta].
 P: Ué! Uma onça-pintada na cidade? Não entendi!
 L: Não, não! Espera aí! [Procurando um outro cenário]. Aqui, é campo e aqui, é cidade, não é?
 P: É! [Observando].
 L: [Põe a capivara no cenário].
 P: Mas, tem capivara na cidade?
 L: Num parque! Num zoológico!
 P: Ah! Sim!
 L: [Procura o tipo de balão e digita no balão da fala da capivara "AI! MEU DEUS SOU A COMIDA DA ONÇA PINTADA AI MEU DEUS!!"]
 P: Olha! Aqui, diminui [a fonte]. Clica no balão [da fala]. Ó! Pequeno, médio e grande.
 L: [Clica na fonte pequena].
 P: Assim ninguém consegue ler!
 L: [Executando a ação novamente e clica na fonte média].
 P: Ou você estica [o balão] ou usa o ícone "Dragão" para aumentar.
 L: Espera!
 P: Precisa quebrar o texto aqui! Ó!
 [...]
 L: [Selecionando a imagem do guarda de trânsito].
 P: Guarda de trânsito?

L: Não! É guarda floresta! [Selecionando e diminuindo o guarda e coloca no cenário campo com cidade].
P: [Observando].
L: [No outro quadrinho, seleciona a imagem da capivara coloca no cenário diminuindo-a].
P: [Observando].
L: [No mesmo quadrinho, seleciona a imagem da onça-pintada coloca no mesmo cenário da capivara diminuindo-a. Depois, vai no ícone “Balões” e seleciona o balão do grito para o guarda digitando a seguinte fala: “Cuidado tem onça pintada no parque dos animais cuidado!!!!”]
P: Rá, rá, rá! [Rindo].
L: [Seleciona a retranca e digita: “Aí a capivara começou a gritar igual uma doida socorrooooo... A onça fez rugido”].
P: Quebra o texto! Porque não cabe dentro do balão.
L: [Seleciona o balão do grito e digita em letra caixa alta: “URRRRAA URRRAA URRRAA” [Um embaixo do outro].
P: Em maiúsculo?
L: Ela [onça] faz muito barulho!
P: Ah!
L: [Traz outra imagem de sua pasta da onça-pintada e da capivara e busca a retranca e digita “Então, a capivara contou até 5 para ver se era um pesadelo 1,2,3,4,5. Ai não é um pesadelo!!! Então ela saiu correndo...”]
P: [Ouvindo a explicação do aluno] Aham! E depois?
L: [Traz uma outra imagem de sua pasta da onça-pintada dormindo e um menino atrás de uma vegetação e busca o balão da fala e digita: “Alô seu guarda do parque a capivara está comigo e a onça cansou e está dormindo”].
P: [Ouvindo a leitura do aluno do trecho anterior].
L: [Seleciona o cenário do campo com cidade e o guarda na barra de ferramentas. Depois, diminui o tamanho do guarda e busca o balão da fala no ícone “Balão” digitando: “Pronto gente a onça foi presa no zoológico”].
P: Show de bola!
(GRAVAÇÃO, 31.07.19 e 07.08.19)

Figura 23 - Criação da História em Quadrinhos “Em busca da onça pintada” a partir do *software* “HagáQuê”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A partir da proposta de criar uma História em Quadrinhos por meio do *software* “HágaQuê”, observa-se que L usa várias habilidades como utilizar a ferramenta para escrever, buscar imagens e informações, fazendo com que elas entrem em interação com os conhecimentos prévios constituídos na esfera social. Nesse processo, incentiva-se, a liberdade de L, para criar, sem muita interferência da professora-pesquisadora, apoiando-se na tecnologia “HágaQuê”.

Assim, conhecer o potencial do aluno torna-se tão fundamental quanto considerar a prática social na qual se desenvolve a prática educativa, que produz o sucesso e o insucesso escolar, para abarcar as múltiplas relações que constituem o desenvolvimento do psiquismo humano (AGUIAR, 2015, p. 107).

O aluno L demonstra que já domina, satisfatoriamente, esses conhecimentos, mas em sua produção da História em Quadrinhos digita o comentário e as falas dos personagens em uma retranca, situação observada no segundo, quinto e no sexto quadrinhos.

Figura 24 - Digitação do comentário e fala dos personagens em uma retranca



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

A motivação de L faz a professora-pesquisadora não interferir muito, deixando-o mais livre para a criação da História em Quadrinhos. No entanto, a proposta pode ser revisada em outro momento para o aprimoramento e a correção dos equívocos da História em Quadrinhos.

Observando as potencialidades de L para com as tecnologias digitais acessíveis, planeja-se uma estratégia didática com uso do *software* de edição de vídeo Movie Maker. Assim, produz-se um curta-metragem sobre a “Onça-Pintada” e as “Paisagens

do Espírito Santo”. A seguir, trazemos o trecho da gravação do curta-metragem das “Paisagens do Espírito Santo”. A prática pedagógica inicia-se com a pesquisa das imagens sobre as paisagens do Espírito Santo.

P: Agora vamos montar o vídeo das paisagens. Você pesquisa as imagens na internet?
 L: Sim! [Começa a pesquisar imagens na internet].
 P: Tem uma imagem que a gente consegue ver o Convento por cima. Uma paisagem até que você já passou. Não sei se você concorda? Parece que foi tirada de um avião. [Comentário da professora-pesquisadora sobre o Convento da Penha].
 L: Essa aqui!
 P: Hum! Mas tem outra imagem melhor ainda! Não sei! Será aquela? Uma que vê tudo. Vê, esta aqui! [Apontando a imagem na internet]. Você já copiou esta?
 L: Eu não copiei essa!
 P: É bom copiar duas imagens. Mas esta [imagem do Convento da Penha] você já copiou que tem a mata em volta. Salvou?
 L: Salvei como! Tem que esperar! [O notebook é lento].
 P: Ah! Ok! Foi? Põe Convento 2.
 L: [Digitando o nome do arquivo].
 P: Convento 2 porque se não salva em cima da imagem anterior.
 L: Vou até copiar [a palavra Convento].
 P: O arquivo já está em sua pasta?
 L: Vou colar aqui! [Na pasta “L”].
 [...]
 (GRAVAÇÃO, 16.10.19)

Dando continuidade ao planejamento do curta-metragem sobre as “Paisagens do Espírito Santo”, são pesquisados textos informativos sobre cada imagem selecionada na aula anterior, conforme o fragmento que segue.

[...]
 P: Esse é de Vila Velha? [Pesquisando texto informativo na internet].
 L: Tem Convento da Penha! [Começa a ler o texto informativo e depois fala “blá, blá, blá”].
 P: É bom que já tem um pouquinho de tudo! [Comentário de que o texto traz informação sobre outras paisagens de Vila Velha]. Agora, a gente tem que fazer o seguinte, ó! [Mostrando ao aluno que deve apenas selecionar o texto e não as imagens]. Lembra? Não podemos salvar as imagens [do texto]. Copia só o texto e salva no Word. Deixa o Word aberto que você pode salvar outros textos lá!
 L: [Tentando manter o cursor só no texto] Êta! Bagunça!
 P: Desce só um pouquinho [o cursor] para selecionar o texto. Até aqui [apontando na tela do notebook] sem as imagens.
 L: [Selecionando o texto].
 P: Isso!
 L: Depois vamos fazer [digitar] esses textos [brincando]!
 P: Não! [...] [Pois, nas aulas anteriores havíamos salvo vários textos informativos sobre outras paisagens dos Espírito Santo para ler e depois escolher um trecho sobre cada paisagem].
 L: Eu sei! [Rindo].
 P: Você está brincando! Vamos salvar em um único arquivo todas as informações [sobre as paisagens pesquisadas].

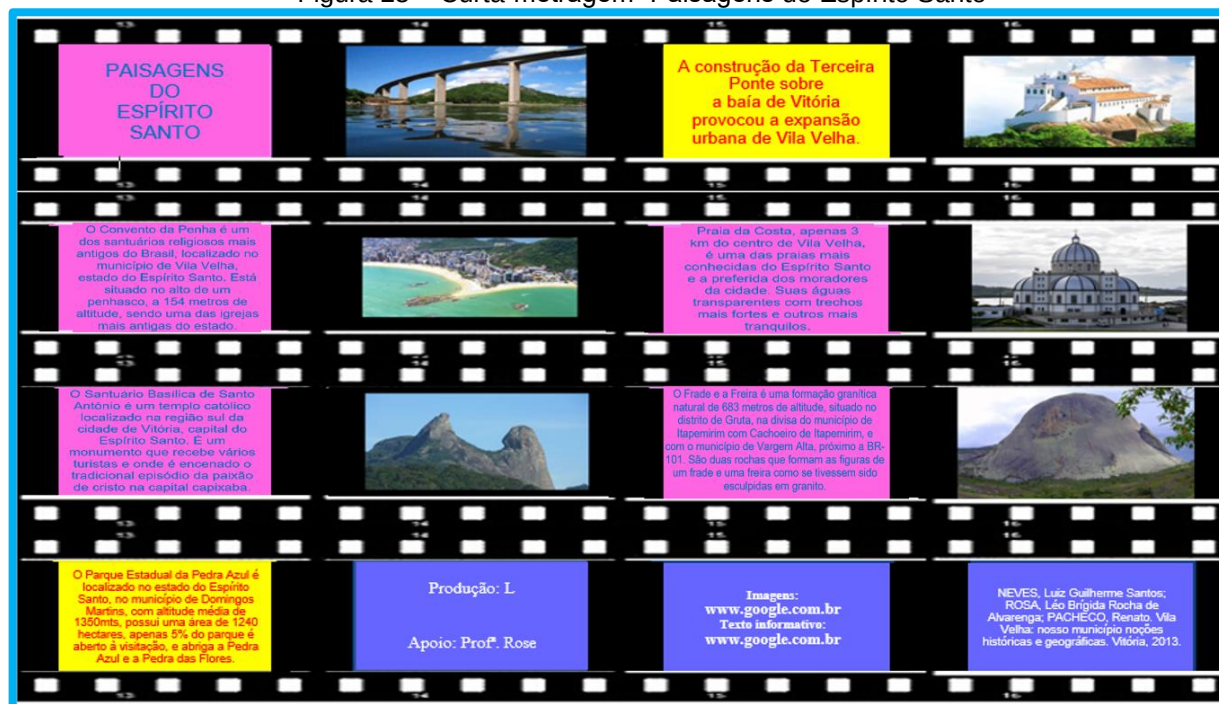
L: [Bocejando].

P: Bem, [ao menos hoje] conseguimos [terminar de] pesquisar tudo [o que precisamos] sobre paisagem para montar o vídeo na próxima aula.

[...]

(GRAVAÇÃO, 30.10.19 a 13.11.19)

Figura 25 – Curta-metragem “Paisagens do Espírito Santo”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

A professora-pesquisadora procura dar todo suporte para o uso do *software* “Movie Maker”, direcionando a pesquisa informativa sobre cada paisagem. Na etapa de seleção dos trechos que correspondem às imagens, surge a necessidade de criar alguns critérios para selecionar as informações, ou melhor, a leitura coletiva do parágrafo para escolha do trecho a ser selecionado e copiado. Isso porque os textos informativos são extensos e com muitas informações e o *software* “Movie Maker” suporta somente certo número de caracteres. Neste processo, também se escolhe o tipo e a cor da letra respeitando o gosto do aluno, situação que nos faz recordar Meirieu (1998, p. 139) quando sinaliza que o professor é aquele que “[...] propõe, observa e regula as atividades dos alunos”.

Alguns pontos negativos da proposta atravessam os processos de construção dos vídeos. Destacamos o tempo de execução da tarefa e a busca por imagens e textos informativos nos dias que se tem sinal de internet. Esses contratempos tornam a proposta um pouco cansativa, até porque, a primeira produção do curta-metragem

sobre a “Onça-Pintada” já atende à proposta. A partir da reflexão crítica da prática, avalia-se, como desnecessária, repetir a mesma estratégia. Também limitações da tecnologia atravessam a intervenção, pois não é possível salvar o projeto em *pendrive*, tendo em vista só poder salvá-lo, como vídeo, quando se termina o projeto.

As práticas pedagógicas com L levam a professora-pesquisadora a refletir que a proposta do atendimento educacional especializado exige o estudo de cada aluno com deficiência intelectual para investir nas suas potencialidades. Tanto o apoio docente quanto o uso de estratégias diferenciadas são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem de L.

Diante disso, defende-se que o uso de tecnologias digitais acessíveis amplia, tanto a comunicação quanto a interação social, e, conseqüentemente, os processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de L. Acredita-se que a internet é uma ferramenta potente e que ajuda na pesquisa dos conhecimentos necessários por parte dos alunos com deficiência intelectual.

Diante do exposto, torna-se essencial dar ao aluno com DI diversas possibilidades de aprendizagem para que ele possa se beneficiar de experiências escolares em que os professores utilizem diferentes estratégias de ensino, com a intenção de estimular as funções cognitivas e as operações mentais, tais como identificar, analisar, selecionar, organizar, comparar, diferenciar, entre outras que, se bem direcionadas, poderão contribuir para a aprendizagem do aluno com DI (RODRIGUES, 2018, p. 60).

Os recursos didáticos e tecnológicos não garantem sozinhos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, sendo, necessária, a mediação do professor, ganhando importância a ação pedagógica. Segundo Meirieu (1998, p. 41), “[...] nunca acabamos de inventariar o já conhecido e nunca devemos perder a esperança de nele encontrar o meio para aí articular o ‘conhecível’ ”.

Verifica-se, com base em Meirieu (1998, 2002), mais uma estratégia de ensino por meio do Jogo de Geografia “Explorando o Brasil”. Assim, buscamos respaldo nesta estratégia para compor mais uma intervenção com L no atendimento educacional especializado. No jogo “Explorando o Brasil”, L encontra a possibilidade de conhecer a Geografia do Brasil, pois o recurso permite localizar cada Estado e sua capital e os

principais picos, rios, vegetações e climas. É uma outra alternativa de explorar os conhecimentos de Geografia.

O jogo é composto por cartas azuis, vermelhas e laranjas para localizar os Estados, as capitais e os conhecimentos gerais (clima, vegetação, relevos, picos e rios). Acompanha, o jogo, vinte e sete cartas de cor vermelha correspondentes às capitais, bem como vinte e seis azuis para identificação dos estados e outras de cores laranjas para conhecimentos gerais. Ademais, tem-se um dado com figuras planas (quadrado, círculo, triângulo, estrela e hexágono) em cada face e uma face com o mapa do Brasil.

Figura 26 - Jogo “Explorando o Brasil”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Nessa intervenção com L, usa-se, apenas, as cartas vermelhas correspondentes às capitais. É importante destacar que, nas cartas vermelhas, em uma face, há o desenho de uma das figuras planas (quadrado, círculo, triângulo, estrela e hexágono) e o nome de uma capital; na outra face, contém a resposta. Quando se joga o dado e sai a face com o mapa do Brasil, pode-se escolher qualquer carta, mas quando sai uma das figuras planas, só se pode escolher as cartas correspondentes àquela figura e desafiar o parceiro. No geral, os alunos gostam muito do jogo. No caso dos alunos com

deficiência intelectual que a professora-pesquisadora trabalha, eles solicitam jogar mais com as cartas azuis, porque o nível de dificuldade é menos complexo e exige apenas a leitura da imagem do Estado na carta para localizá-la no mapa do Brasil.

Nessa proposta, procura-se conduzir L a localizar o Estado, a partir da capital, encorajando-o e tornando a sua participação desafiadora, conforme o trecho que segue:

P: Você deseja jogar “Explorando o Brasil”? Já que estudamos paisagens, ecologia, nada melhor do que estudar os estados brasileiros, né? Este! [Mostrando o jogo]. Só que vamos usar o outro lado do mapa do Brasil [o mapa de um lado tem o nome de cada estado brasileiro e as regiões do Brasil pintadas de uma cor e com uma legenda. Já do outro lado, sem o nome dos estados com as regiões do Brasil indicadas na legenda]. Vou propor outro nível de dificuldade, pois já jogamos nesse nível habitualmente, já está fácil. Você já está muito espertinho [nesse jogo]! Né? Então já está na hora de trabalhar outro nível de dificuldade. E [também] só jogar o mesmo nível cansa! [Explicando a dinâmica do jogo] Têm duas opções de jogar. De um lado do mapa identificar os estados sem o nome dos estados brasileiros. Ou jogar deste lado, aqui, com o nome dos estados. Eu falo a capital e você responde o nome do estado. Pode ser a capital?

L: Pode ser sim! [o lado do mapa que contém o nome dos estados].

P: Então, vamos jogar a partir da capital para localizar o estado!

L: Espera aí! Espera aí! [Pegando o manual de instrução com o nome dos estados e das capitais e anotando numa folha].

P: Ah! Seu espertinho! E você consegue anotar tudo?

L: Rá, rá, rá! [Rindo]

[...]

P: Vamos apostar par ou ímpar. Você é par ou ímpar?

L: Ímpar!

P: Um, dois, três e já!

[Ambos colocando certa quantidade de dedos].

P: É par ou ímpar?

L: Ímpar.

P: Quanto deu?

L: Deu três.

P: Três é par ou ímpar?

L: Ímpar.

P: Ímpar?

L: Espera aí! Ímpar, par, ímpar! [Fala tocando em cada dedo].

P: Conta de novo.

L: Ímpar, par, ímpar! [Fala tocando em cada dedo].

P: Está certo! Não consegui te pegar!

L: Brasil! [Gira o dado para ver se sai a imagem do Brasil].

P: É sorte! [Porque quando sai a imagem do Brasil no dado o aluno pode escolher qualquer capital brasileira e desafiar seu parceiro]. Jogou! E aí?

L: É para te desafiar, né? [Escolhendo uma carta com o símbolo sorteado].

P: É! Eu não sei esta daqui. Posso indicar uma carta que não sei?

L: Qual?

P: Essa [Apontando a carta] é muito difícil e você pode ganhar de mim. Você sabe qual é?

L: Natal!?

P: Natal, não sei. Essa é difícilíssima! Vou perder!

L: Aham! Aham! [Duvidando].

P: Vai! Tenta me perguntar!

L: Aham! Aham! Sei! [Duvidando].

P: As outras são todas fáceis! Moleza!

L: [Não se deixa levar pela minha argumentação e pega outra carta].

P: Terezinha [Lendo a capital]. Acho que Terezinha pode ser... Nossa! Tô mal, hein? Será que é a capital do Piauí? Piauí é Terezinha. Vou virar a carta, hein? Piauí! Acertei! Nossa! Muita sorte! Eu nem sabia! Fiquei na dúvida.

[...]

L: [Pegando o dado para jogar na vez da professora-pesquisadora]. Ri, ri, ri! [Sorrindo].

P: Ah! Sou eu agora seu espertinho! [Girando o dado]. Hexágono! Hexágono, né? Seis lados! [Escolhendo Manaus] Manaus! É o maior estado do nosso Brasil [dica]. Qual é o maior estado?

L: [Apontando o estado da Amazônia e sorrindo].

P: O que está escrito aí?

L: Amazônia!

P: Será que é o maior [estado] mesmo? Este aqui, não é o maior? [Apontando para a Bahia].

L: Aham! [Duvidando do questionamento da professora-pesquisadora e continua apontado para Amazônia].

P: Amazônia! Muito bem! Boa leitura [visual]! Me aguarde. Você agora! [Colocando o dado na mesa].

[...]

P: Agora, vou me recuperar! Você, vai ver! Vai perder! Quer ver? [Girando o dado] Ó! Hexágono! [Escolhendo uma carta].

L: Ih! [Julgando que todas as cartas com hexágono são difíceis].

P: Nenhuma delas você sabe! Salvador é capital de que estado?

L: Salvador?

P: É!

L: Lugar [localização] de Salvador [pensando].

P: Você só vive falando de Salvador para mim! Está na região nordeste do Brasil [dica].

L: [Olhando em todo o mapa].

P: Onde está a região nordeste do Brasil? Procura lá no mapa, o nordeste! Salvador é a capital de?

L: [Localiza a região nordeste do Brasil com base na legenda].

P: Qual estado?

L: Salvador! [Responde brincando].

P: Salvador, já é o nome da capital. Quero saber o nome do estado?

L: Salvador! [Responde brincando].

P: Tem algum estado chamado Salvador, aí? [Então] Aponta para mim! Se você apontar ele [o estado Salvador], aí sim! Salvador é capital de que estado?

L: [Olhando os estados do nordeste]. Rio Grande Norte [sorrindo].

P: Nossa! É nosso vizinho! Ocorreu uma tragédia, lá. Fala toda hora no noticiário. Você não assistiu a reportagem, não? Está cheio de óleo lá na praia!

L: Hum! Rio Grande do Norte! [Respondendo em tom de brincadeira].

P: Rio Grande do Norte, fechado! Olha como ela é grande, olha ela aqui! Bahia!

L: Ah! [Decepcionado].

P: Inclusive está chegando óleo na Bahia.

L: Na Bahia, óleo? Nem tem praia! [Brincando].

P: Tem muita praia! Olha o oceano, aqui [mostrando no mapa]! Não viu, não? O Oceano Atlântico! Todos os estados [litorâneos] têm praia! Não tem praia aqui [região centro-oeste do Brasil] e quem mora, aqui, está bem longe da praia. E aqui também [fronteira com outros países também não tem praia] porque tem outros países, esse cinza aqui, ó! Agora, quem mora aqui da pontinha do Amapá até o Rio Grande do Sul tem praia. Olha, aqui, o Oceano Atlântico! [Apontando no mapa]. Olha, nós aqui [Estado do Espírito Santo].

L: Hum! [Pensando].

P: Agora do lado de cá [apontando no mapa]! Isso, aqui, cinza são terras, outros países! Aqui, são outros países que entram em contato com o mar. E, aqui, esses estados brasileiros que não entram em contato com o mar [apontando no mapa e continua a explicação]...

L: Hum! [Pensando].

P: Perdeu! Salvador é Bahia! Aprendeu? Agora fica esperto! Agora é você!

L: [Girando o dado e caindo no chão]. Brasil!

P: Você está com uma cara que andou aprontando! Aprontou?

L: Rá, rá, rá! [Rindo]

P: Saiu o quê? Brasil?

L: Tô brincando! Saiu isto! [Mostrando a face do dado].

P: Triângulo! Ok! Vai! Escolhe [carta com] um triângulo, aí.

L: Só tem duas [cartas]! Não, quatro! Triângulos estão fáceis! [Escolhendo uma carta].

P: Ah! Essa, aí? Não sei! Sabe por quê? Eu sempre fico na dúvida se Boa Vista é [capital] de Roraima ou Rondônia? Então, vou chutar! Entre esses, vou falar Rondônia. Vamos ver?

L: É?! [Virando a carta e constatando que não é Rondônia].

P: É Rondônia? Ganhei! Ganhei!

L: Ron...Não é Rondônia!

P: É sim! Você não sabe ler? O que está escrito, aqui?

L: Roraima [Lendo corretamente].

P: O que está escrito aqui?

L: Roraima.

P: Você não sabe ler. Deixa eu ler devagarinho para você. Presta atenção, aqui!

L: Rá, rá, rá! [Rindo].

P: Você mesmo falou que não sabe ler! Olha, aqui! Vou ler para você! Rondô-ni-a [Lendo pausadamente e apontando para a palavra Roraima]. Passa para cá!

L: É Roraima!

P: Rá, rá, rá! [Rindo]. É Roraima!

L: Eu até acreditei!

P: Acreditou! O que está escrito, aqui? É Rondônia ou Roraima?

L: É Roraima!

P: Quase que ele cai na minha lábia! [Estalar de língua]. É comigo mesma!

L: Ri, ri, ri! [Rindo da situação].

P: Ainda bem que você sabe ler. Se não, óh! Eu ia me dá muito bem! Agora você!

[...]

L: [Pega o dado e põe a face com o símbolo para cima que julga saber a resposta].

P: Ó! Seu espertinho! Não vale! [Girando o dado].

L: [Quando perde velocidade sopra o dado].

P: Ah! Deu Brasil! Você soprou! Veja se é esperto? Goiana? Veja!

L: [Pensando e olhando para o mapa].

P: Ah! Vai errar porque você não prestou atenção! E olha que você leu [pegou a carta em outra jogada].

L: Rá, rá, rá! [Rindo].

P: Erra! Erra! Erra! Vai errar, quer vê?

L: Cadê Goiás? [Procura no mapa e aponta o estado de Goiás].

P: Tem certeza?

L: Certa a resposta!

P: Olha vou dá mais uma chance. [Fingindo falar no microfone] L! Alô! Alô! Chance de trocar! Você tem a chance de ganhar. Você tem a chance de levar quatro pontos se você trocar e acertar o estado porque não é Goiás! Escolha rápido outro estado!

L: Goiás! [Não se deixou levar pela argumentação da professora-pesquisadora].

P: Quer trocar? Preste atenção! Se você acertar leva quatro pontos.

L: Para de mentir! Rá, rá, rá!

P: Você acha que estou mentindo? Eu induzo ao erro, mas não... [Virando a carta] Goiás!

L: Ah! Acertei! [Pegando o dado para girar].

[...]

(GRAVAÇÃO, 20.11.19)

Como podemos ver, cabe à professora-pesquisadora ofertar alternativas para o aluno com deficiência intelectual manifestar seu interesse, porque não se impõe o saber a ninguém. A imposição do saber só o afasta da aprendizagem. Como diz Meirieu (2002), o professor não pode agir no lugar do aluno e, por isso, não pode impor nada ao outro pela força da autoridade.

Na proposta com o jogo “Explorando o Brasil”, o objetivo é estudar as regiões brasileiras, localizando, os Estados, a partir das capitais. Por isso, a interação entre pares é desafiadora, trazendo, L, para o centro do jogo. Os jogos são estratégias lúdicas utilizadas para explorar os conhecimentos de Geografia de forma dinâmica, sem uma abordagem tradicional.

Fazendo uma reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas com os três alunos com deficiência intelectual, conclui-se que, com Y, provocamos desenvolver sua oralidade/verbalização, a partir dos jogos, em especial, os times de futebol. Entretanto, cabe levar em consideração, nas intervenções, os conhecimentos já apropriados pelo aluno, por serem relevantes para a constituição das práticas pedagógicas. Isso nos inquieta em encontrar pistas para estimular o outro a aprender. Todavia, não se pode alimentar a ilusão de uma aprendizagem sem resistência e sem dificuldades. Conduzir o outro a aprender não é uma tarefa linear. Y nos levou a buscar pela exploração de práticas pedagógica que viessem atender suas demandas de aprendizagem, pois como diz Meirieu (2002, p. 80), cabe ao professor:

[...] oferecer um objeto de saber de que o outro possa apoderar-se, para examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para pôr “algo de si nele”, porque terei multiplicado os “pontos de apoio” e aberto perspectivas que constituirão os meios para ele exercer sua inteligência.

Os jogos permitem “n” situações-problemas para desenvolver, cognitivamente, Y, no entanto, se faz necessário a mediação docente, porque o material por si só não é capaz de promover o desenvolvimento cognitivo do sujeito em pauta. Desta forma,

podemos apontar os seguintes indícios de avanços na aprendizagem de Y: perceber que marcou a letra errada no jogo bingo dos times; capacidade de ler a imagem do símbolo do time e oralizar (satisfatoriamente) e associar os times iguais no jogo da memória e dominó dos “Times de Futebol”, além de aprender a partilhar jogos.

Já no desafio de provocar E a organizar seu entendimento e verbalizar sua compreensão sobre o enredo do gênero História em Quadrinhos (HQ), observa-se, durante as práticas pedagógicas, que ele dá indícios de sequenciar a narrativa, apoiando-se mais na fala dos personagens e nos acontecimentos de cada quadrinho. Outro destaque é que E, com o suporte dos cartões das expressões faciais, aprendeu a fazer a leitura contextualizada dos sentimentos dos personagens no enredo (alegres, envergonhado, fingindo, dançando e cantando).

Quanto ao software HágaQuê, ele ajuda E a construir, refletir e organizar seu pensamento de forma mais lúdica. Por outro lado, a intervenção pode ser mais bem explorada, evitando excesso de explicações durante o uso da tecnologia (ensinar a usar a tecnologia, juntamente, com alguns comandos do notebook e correções ortográficas).

As práticas pedagógicas com L conduzem a reflexão que não podemos padronizar os alunos com deficiência intelectual. Inclusive, L é capaz de interagir bem por meio do diálogo, sem a necessidade de grandes adequações, por não se tratar de um aluno com severos comprometimentos cognitivos. Isso nos convoca a buscar por práticas pedagógicas com adequações que não exijam grandes modificações. O que se preza é pela criatividade e as potencialidades de L com as tecnologias digitais acessíveis, porque isso pode despertar seu interesse em aprender.

Assim, o apoio docente e o uso de estratégias diferenciadas são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem de L. No geral, os jogos são estratégias lúdicas que ajudam na exploração dos conhecimentos de Geografia de forma dinâmica, sem submeter o aluno a abordagens tradicionais. Em suma, com as tecnologias digitais, L usa várias habilidades como utilizar a ferramenta para escrever, buscar imagens e informações, fazendo com que elas entrem em interação com os conhecimentos prévios constituídos na esfera social.

Por isso, este estudo nos convida à responsabilidade de explicar e de obter a adesão do outro pelo poder da dialogicidade, explicações e uso de diferentes estratégias pedagógicas visando à complementação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Isso significa estimular (cognitivamente) esses alunos para a apropriação de conhecimentos necessários para acesso ao currículo escolar. Conhecimentos esses que também os ajudam a ultrapassar as barreiras impostas por uma condição de deficiência (MOSCARDINI, 2011). Dessa forma, o atendimento educacional especializado assume a função de complementar o ensino comum, disponibilizando recursos de acessibilidade e estratégias capazes de enfrentar as barreiras impostas ao desenvolvimento e à aprendizagem.

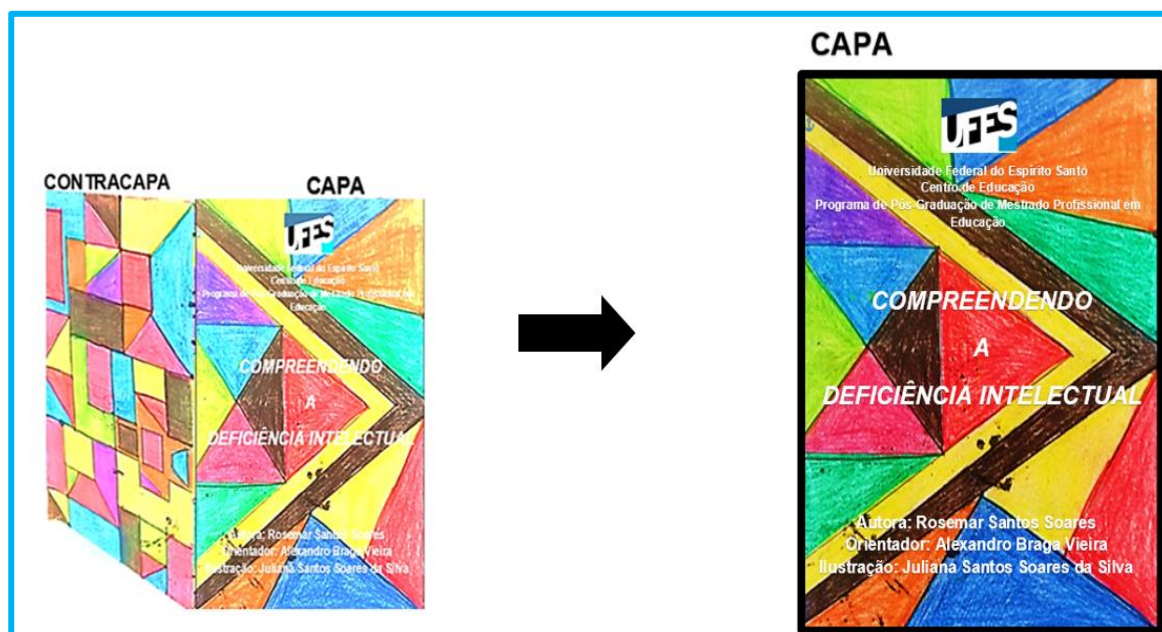
O Atendimento Educacional Especializado deve tomar como norte as experiências vivenciadas pelas crianças atendidas que tenham significado para elas, ofertando a liberdade necessária para que o sujeito com deficiência intelectual possa desenvolver plenamente o seu quadro cognitivo (MOSCARDINI, 2011, p. 35).

Por isso, os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência evidenciam a necessidade de intervenções pedagógicas que buscam apoiar em atividades que estimulam os interesses, as potencialidades cognitivas e afetivas dos alunos e uma relação de sentidos para com o conhecimento.

O professor tem um papel central no processo de ensino-aprendizagem “[...] daí a necessidade urgente de que haja um investimento maciço na formação desse profissional, atentando, ao mesmo tempo, para que não seja condicionada somente a ele a eficácia do processo inclusivo” (MOSCARDINI, 2011, p. 51). Logo, ensinar na diversidade passa pela discussão e reorganização de todo o sistema de ensino na busca de superar a inclusão física dos alunos com deficiência intelectual e se ampliar para a inclusão cultural. Concluído este capítulo, passamos para o produto educacional que acompanha a dissertação de Mestrado Profissional em Educação.

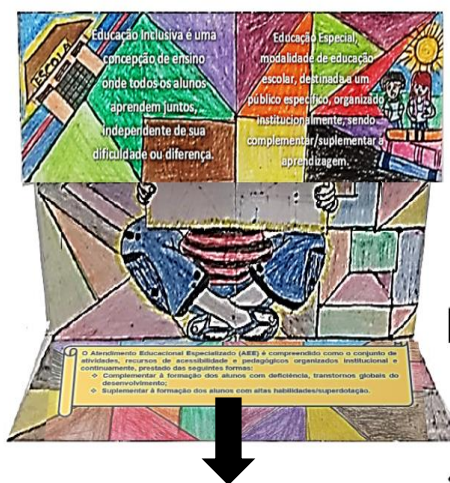
6. PRODUTO EDUCACIONAL – FÔLDER INFORMATIVO: COMPREENDENDO A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O capítulo apresenta o Produto Educacional desta pesquisa em formato de Folder com um conteúdo informativo sobre as questões que atravessam as práticas pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. A aparência estética do Folder nos permite visualizar as informações mais relevantes de forma compreensível. O objetivo do produto é entender o que é Educação Inclusiva e Educação Especial; compreender o público-alvo da modalidade de ensino, com respaldo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; perceber a importância do planejamento, considerando as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual e as informações trazidas pelas famílias. Faz parte também do objetivo do recurso, conhecer as atribuições do Atendimento Educacional Especializado na escola comum. Portanto, todas essas informações são relevantes na elaboração/implementação das práticas pedagógicas para os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.





ABRE



ABRE



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a própria prática mobiliza conhecimentos que podem ser (re) significados pela teoria. Aposta-se que os alunos com deficiência intelectual apresentam condições de aprender. O trabalho desenvolvido no atendimento educacional especializado (contraturno) traz contribuições para a formação da professora-pesquisadora. Em virtude disso, os investimentos na formação dos profissionais da educação são importantes para que todos os professores possam desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

O desafio de ensinar e aprender com alunos com deficiência intelectual requer dos profissionais da educação disposição para elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas que considerem as potencialidades, os interesses e as necessidades de aprendizagem que são próprias de cada aluno. Isso tem exigido mudança da prática pedagógica.

Desse modo, acredita-se que a pedagogia diferenciada põe o aluno com deficiência intelectual em melhores condições de apropriação dos saberes, permitindo, a ele, o encontro com novas estratégias de aprendizagem (MEIRIEU, 2002). As limitações vividas por muitos alunos com deficiência intelectual não estão somente relacionadas à deficiência em si, mas, também, às oportunidades de aprendizagem que deixam de ser mediadas.

A vontade de educar pessoas singulares nos convoca a construir com esses sujeitos as intervenções pedagógicas necessárias para que o conhecimento mediado estimule a sua aprendizagem. É a obstinação didática de ensinar e aprender com sujeitos singulares que nos põe a seguinte questão: Quais práticas pedagógicas podem ser elaboradas/implementadas em uma sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Vila Velha/ES objetivando a complementação da aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual, considerando suas demandas formativas, matriculados no Ensino Fundamental II? Isso porque, vivencia-se, ainda em âmbito escolar, o pensamento de que o aluno com deficiência intelectual é a origem do problema do não aprender. Desse jeito, exige-se, dele, um ajustamento ao padrão da normalidade para aprender como os demais alunos.

Isso nos motiva a ingressar no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes para compreender melhor práticas pedagógicas com esse público específico. Por isso, este estudo traz como objetivo geral elaborar/implementar/avaliar práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado, em sala de recursos multifuncionais (contraturno), visando à complementação da aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual, considerando suas demandas formativas, matriculados no Ensino Fundamental II da rede municipal de Vila Velha/ES.

Posto isso, metodologicamente, segue-se o pressuposto da pesquisa participante, porque nos ajuda a analisar a própria prática. Assim sendo, a pesquisa envolve as seguintes etapas: autorização dos responsáveis legais para envolvimento dos alunos com deficiência intelectual na pesquisa; avaliação pedagógica dos alunos envolvidos; o planejamento e a mediação das práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado (contraturno). Como instrumentos de coleta de dados, utiliza-se da entrevista semiestruturada, do diário de campo para registro dos momentos de observação participante das práticas pedagógicas e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Os sujeitos da pesquisa são três alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II da rede Municipal de Vila Velha que frequentam o atendimento educacional especializado (contraturno). Os critérios de escolha dos sujeitos da pesquisa são: estarem matriculados e frequentando o atendimento educacional especializado; terem diagnóstico de deficiência intelectual; estarem, um aluno no início (6º Ano) e outros no ano final do Ensino Fundamental II (9º Ano).

Além dos alunos com deficiência intelectual, participam três matriarcas que mantêm diálogos significativos com a professora-pesquisadora, uma vez que as práticas pedagógicas estão vinculadas em processos de ação-reflexão-ação propondo contextos de aprendizagem para esses alunos, conseqüentemente, momentos de formação para a professora-pesquisadora.

Esta pesquisa contribui no entendimento dos saberes que são (re) significados pela prática pedagógica, assegurando o direito de aprender dos alunos com deficiência

intelectual. Consequentemente, também colabora na gestão de políticas públicas, bem como ajuda a professora-pesquisadora a ser uma consumidora mais crítica dos saberes teóricos.

Compreende-se que para elaborar/implementar/avaliar as práticas pedagógicas faz-se necessário entender que a complementação dos saberes, na sala de recursos multifuncionais, não é uma receita, mas se realiza pela obstinação de encontrar práticas pedagógicas que atendam às diferentes características e necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual. Também é relevante destacar o quanto a professora-pesquisadora deste estudo convive com dúvidas e incertezas inerentes ao ato de ensinar e aprender, mas procura pela superação desses desafios. Podemos dizer que é dessa procura que vão se mobilizando, paulatinamente, os saberes inclusivos em âmbito escolar.

Para pesquisar essas práticas pedagógicas, emprega-se um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia (IBICT), com o intuito de coletar informações nas produções científicas relacionados com as práticas pedagógicas apoiada nos descritores: práticas pedagógicas e atendimento educacional especializado; e intervenção pedagógica para deficiência intelectual. No geral, os estudos apontam os seguintes desafios a serem superados para a elaboração/implementação/avaliação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Existe a necessidade de investir mais na formação docente com maiores aprofundamentos acerca das concepções de deficiência e de deficiência intelectual, bem como, sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos com esse diagnóstico. Isso auxilia na superação de mediações pedagógicas pautadas em frágeis conhecimentos por parte dos docentes. Por essa razão, os docentes não reconhecem o aluno com deficiência intelectual como capaz de aprender. Para superação desse cenário, a formação continuada, apoiada na pesquisa sobre a própria prática, é uma possibilidade de se desenvolver conhecimentos teóricos que sustentem as práticas pedagógicas na superação dos limites da deficiência.

Outro ponto tenso é que não há interação entre os profissionais da sala regular e os especialistas, inclusive, os professores da sala de aula não oferecem auxílio aos alunos com deficiência intelectual, fazendo com que o espaço da sala multifuncional se converta em um tipo de reforço escolar. Conclui-se que esse distanciamento nega os preceitos contidos nos documentos oficiais, em virtude da maneira como a escola organiza o processo inclusivo no cotidiano escolar. Tudo isso nos leva a pensar como o atendimento educacional especializado, realizado nas salas de recursos multifuncionais, pode contribuir para que os alunos com deficiência intelectual encontrem maiores possibilidades de aprender no coletivo escolar.

Além disso, os estudos indicam que há insuficiência de recursos voltados para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência intelectual do Fundamental II e do Ensino Médio. Inclusive, é necessário a adequação dos recursos didáticos à idade dos alunos com deficiência intelectual, ou seja, à infância, à adolescência e à fase adulta, tudo isso para que não haja rejeição por parte deles.

Por essas razões, há lacunas nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, muitas vezes, destacadas por questões de três natureza: as que envolvem a transformação da escola; as relativas ao trabalho pedagógico; e as concernentes à formação docente. São tensões que necessitam ainda ser superadas. Os estudos ainda nos levam a refletir que diante da complexidade da inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, as Secretarias de Educação, toda a organização escolar e as instituições de ensino superior e de pesquisa devem integrar-se nesse processo.

Desse modo, para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial é preciso compreender que o conhecimento complementar é aquele que o aluno precisa alcançar e potencializar de maneira que o auxilie em seu percurso de aprendizagem. Sendo assim, os conhecimentos mediados nas salas de recursos multifuncionais precisam ser compreendidos como complementares e não como uma repetição do trabalho realizado em sala de aula, bem como, a compensação do que não é oportunizado ao aluno aprender no coletivo da turma.

Isso nos leva a refletir sobre as fragilidades conceituais, curriculares e metodológicas que, muitas vezes, estão cristalizados pela herança histórica do ensino tradicional. Por outro lado, quando se oportuniza um planejamento compartilhado entre professores regentes e de Educação Especial, isso pode ajudá-los a pensar juntos em outras práticas pedagógicas para grupos de alunos que demandam apoios diferenciados em sua escolarização.

Outro destaque, é a importância do planejamento das práticas pedagógicas para as intervenções na sala de recursos multifuncionais. O planejamento é capaz de auxiliar na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, sendo, ele, um eixo fundamental para se alcançar os objetivos traçados. Inclusive, a reflexão sobre a própria prática nos permite ver, com um outro olhar, aspectos ocultos que dificultam a ação pedagógica na sala de recursos multifuncionais. Portanto, é preciso garantir formação para que os professores desenvolvam pesquisa sobre a própria prática com a possibilidade de os profissionais da educação confrontarem suas dúvidas em um processo de formação reflexiva sobre a ação pedagógica. A pesquisa sobre a própria prática coloca os profissionais da educação a procurar por estratégias didáticas que contemplem as características de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, valorizando os fundamentos teóricos e as práticas pedagógicas que favoreçam a especificidade de cada sujeito.

Seguindo essa linha de raciocínio, a pesquisa sobre a própria prática amplia o foco da atenção de como o aluno com deficiência intelectual. Assim, ao invés de somente nos perguntar, o que ele pode aprender, passamos a nos questionar: Como ensiná-los?. Por esse motivo, torna-se relevante estabelecer novas e diferenciadas estratégias de ensino-aprendizagem para desenvolver a percepção, a atenção, a memória e a linguagem dos alunos com deficiência intelectual.

Em virtude disso, a percepção, a atenção, a memória e a linguagem dos alunos com deficiência intelectual dirigem as escolhas dos recursos didáticos nos processos de ensino-aprendizagem. Inclusive, os recursos didáticos jamais devem substituir a mediação pedagógica docente. Portanto, a pesquisa deste estudo de Mestrado Profissional em Educação nos convoca a inventividade das práticas pedagógicas e tentar fazer o melhor nos momentos de mediação com os alunos com deficiência

intelectual no atendimento educacional especializado. Ou seja, durante as mediações, devemos considerar, tanto os saberes necessários, quanto as possibilidade de aprendizagem de novos saberes, dentro das condições concretas que se impõe ao trabalho docente.

As possibilidades das práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais precisam considerar que esse público específico traz outros itinerários de aprendizagem. Ou melhor, modos diferentes de lidar com os saberes historicamente acumulados – o que pode não corresponder ao esperado pela escola. Muitas vezes, o aluno com deficiência intelectual vivencia desvantagem na aprendizagem, ou seja, desigualdade em aprender, sendo excluído dos processos de ensino-aprendizagem.

Com os alunos desta pesquisa, procuramos romper com padrões homogêneos, já que a ação pedagógica com alunos com deficiência intelectual se configura em uma constante procura de saberes-fazer. Tentamos desconstruir o estereótipo de deficiência que não reconhece as potencialidade dos alunos com deficiência intelectual para aprendizagem. Aliás, isso nos ajuda a pensar nas dificuldades escolares em desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas, porque essas práticas ainda estão imersas na patologia do sujeito com deficiência intelectual. Na superação desse cenário, o planejamento pode auxiliar no questionamento das armadilhas que aprisionam aqueles que são colocados no desvio da normalidade, em função disso não conseguem aprender conforme as normas escolares estabelecidas.

Considerando que a educação é um direito e que se constitui a partir das lutas de todos, ela se materializa em vários marcos normativos legais, como, por exemplo, a Constituição Federal do Brasil de 1988 que assegura a educação como direito de todos e um dever do estado e da família com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Para que esses direitos legais se materializem, é preciso repensar o cotidiano das escolas, a formação docente, as condições de trabalho dos professores e as devidas redes de apoio para que os alunos possam se beneficiar de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também defende a promoção da aprendizagem e valorização das

diferenças para atender às necessidades educacionais de todos os alunos. Desse modo, é relevante instaurar a pesquisa entre os professores para que eles possam introduzir os recursos necessários à aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, pois a pesquisa da própria prática possibilita reflexão, mobilização de saberes e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional. Logo, é relevante pesquisas no campo das práticas pedagógicas, com o apoio de instituições de ensino superior, para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, articulando experiência profissional e conhecimentos teóricos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

O direito à aprendizagem também busca respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) que assume a Educação Especial como modalidade de educação escolar com a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mediante isso, abrem-se caminhos para que a escola comum seja reconhecida como espaço de todos. Convoca a escola a superar o entendimento de uma Educação Especial paralela à educação regular como a mais apropriada aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, uma vez que a referida legislação assegura serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996).

De acordo com as legislações educacionais brasileiras (BRASIL, 2008, 2009, 2011), o atendimento educacional especializado é ofertado nas salas de recursos multifuncionais, no contraturno da matrícula do ensino regular. Uma de suas principais atribuições é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, considerando suas necessidades específicas.

Para considerar as necessidades específicas dos alunos com deficiência intelectual, a avaliação pedagógica se coloca como necessária para saber o que planejar, o que o aluno demanda aprender, o que é preciso propor, como intervir e como mediar as práticas pedagógicas. Por isso, este estudo de mestrado, assume um aluno concreto

e ativo que questiona, recusa e modifica os modos de ensinar e aprender, sempre na interação da professora-pesquisadora e dos alunos concretos, abrindo espaço para elaborar/implementar/avaliar as práticas pedagógicas.

Em contrapartida, muitos alunos com dificuldades de aprendizagens, decorrentes dos processos de ensino inflexibilizados, são encaminhados para o atendimento educacional especializado. Nesse caso, é necessário romper com certa dependência pedagógica respaldada nos laudos médicos. Isso só tem sentenciado os alunos com deficiência intelectual como aqueles que não aprendem e não necessitam da mediação docente. Eles são alunos que só precisam ser socializados e isso tem legitimado o imobilismo das práticas pedagógicas inclusivas na escola comum.

Ressalta-se que os alunos com deficiência intelectual são alunos da escola, portanto, necessitam de apoios diversos (da gestão escolar, pedagógico, professores regulares, professores colaboradores, professores especialistas e cuidadores) para apropriação dos conhecimentos que cabe à escola ensiná-los. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado, como espaço de atuação da professora-pesquisadora, não concorda com a visão substitutiva à escolarização dos alunos que ainda permeia o imaginário da escola regular.

A educação inclusiva é parte da Educação Especial e tem um papel colaborativo na construção de uma nova lógica de ensino-aprendizagem comprometida com a formação humana. Dessa forma, é urgente pensarmos em como construir outras culturas escolares para que os profissionais da escola trabalhem de maneira articulada, visando um bem comum: o direito de o aluno com deficiência intelectual aprender e ter suas singularidades respeitadas.

Philippe Meirieu (2002) diz que o princípio de uma escola pública é que todos aprendam, por isso que ele fundamenta este estudo. O autor postula pela educabilidade de todos os alunos e por uma pedagogia diferenciada, acreditando que a base desta escola é a partilha das culturas existentes no mundo, dessa maneira, ele argumenta que jamais se pode decidir aprender qualquer coisa no lugar do outro, nem impor nada ao outro pela violência de sua autoridade.

Quando se acredita na educabilidade dos alunos com deficiência intelectual, o professor se coloca em estado de pesquisa e compreende que o ponto de partida do trabalho pedagógico é o potencial do aluno. Muitas vezes, valoriza-se o que ele não sabe e organiza o planejamento pedagógico para a deficiência e não para o aluno. Em vista disso, a sala de recursos multifuncionais é um espaço em que se busca compreender os caminhos alternativos de como o aluno com deficiência intelectual constrói sua aprendizagem.

Muitas dúvidas atravessam a ação pedagógica da professora-pesquisadora quando ensina alunos singulares. Logo, lemos, pensamos e elaboramos recursos didáticos que pudessem fundamentar a prática pedagógica. Todavia, nem sempre tudo o que se planeja contempla os processos de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Mediante isso, aposta-se na inventividade docente e nas possibilidades de se criar alternativas para vencer a resistência do outro, superando os limites da deficiência para apropriação dos conhecimentos necessários à promoção do vínculo social. Por esse motivo, acreditamos que os profissionais da educação podem vivenciar momentos pedagógicos com seus alunos com deficiência intelectual.

Segundo Meirieu (2002), o momento pedagógico põe em questão todos os sistemas de pensamento por sua atenção aos casos singulares e a resistência concreta dos alunos. Ele nos remete a compreender a relação entre a teoria e a prática, de forma tal que esses elementos, tornem os conhecimentos mais acessíveis aos alunos com deficiência intelectual. Pensa-se que não faz sentido para um aluno com deficiência intelectual buscar aquilo que já sabe ou mesmo se deparar com propostas de ensino pensadas para suas limitações.

Os três sujeitos desta pesquisa nos convocam a ser sensíveis e apostar que, mediante a inventividade docente, podemos construir caminhos alternativos que possibilitem o acesso aos processos de ensino-aprendizagem. A inventividade é movida pela obstinação didática e visa por pedagogias diferenciadas para que o aluno encontre meios para aprender. Todavia, não existe a ilusão de uma aprendizagem sem resistência, sem dificuldade de ensinar e aprender.

Desse modo, nos processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa, foi importante o apoio (passo a passo) para o desenvolvimento da proposta pedagógica, objetivando o estímulo à aprendizagem. Aposta-se nas pistas fornecidas pelos alunos, fugindo de julgamentos pré-estabelecidos que limitam as potencialidades dos alunos. Para o enfrentamento dos desafios, tornam-se indispensáveis as reflexões de que todos os alunos têm direito fundamental à educação e devem ter a oportunidade de conquistar um nível aceitável de conhecimento. Cada um aprende de uma maneira que lhe é própria e as escolas devem ser projetadas de modo a atender as diferentes características e necessidades específicas dos alunos. Assim, o desafio da escola é desenvolver práticas pedagógicas centradas nos alunos com deficiência intelectual vistos como capazes de atender suas especificidades.

Em suma, a questão que se coloca é a busca pelo prazer de inventar (com os alunos) meios para que os processos de ensino-aprendizagem se efetivem. Por essa razão, fica o convite aos professores e leitores do texto de encontrar mais possibilidades e novas-outras práticas pedagógicas que permitam “n” situações-problema para que possamos fazer da sala de aula comum um espaço-tempo de todos e o atendimento educacional especializado um potente espaço para complementar/suplementar a formação dos alunos, tendo, como horizonte, o acesso aos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Marta Bianchi. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ARARUNA, Maria Rejane. **Dos desafios às possibilidades**: a prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. 2013. 281f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 17, p.59-76, mai-ago. 2011.

BORGES, Carline Santos. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de set. 2001. Seção 1E, p.39-40.

BRASIL. Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 de out. de 2009. Seção 1, p.17.

BRASIL. CAPES; INEP. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em Rede Nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**. Projeto 039 Observatório da Educação – Edital 2010 Fomento a Estudos e Pesquisas Em Educação Edital Nº 38/2010/CAPES/INEP, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais: MEC/SEESP**, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 out. 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 1. ed. São Paulo: Ed. Scipione, 2010.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADELHA, Francisca Geruza. **Aquisição da linguagem escrita de alunos com deficiência intelectual**: o uso de jogos pedagógicos na sala de recursos multifuncional. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de; NACARATO, Adair Mendes. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, p. 241-288, ago. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?**. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Hilce Aguiar. **O acesso curricular para alunos (as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

MELO, Laís Venâncio de. **Deficiência intelectual e mediação docente**: concepções e práticas no atendimento educacional especializado. 2018. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006 .

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais**. 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, São Paulo, 2011.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Deficiência intelectual e ensino-aprendizagem**: aproximação entre ensino comum e sala de recursos multifuncionais. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NOGUEIRA, Suzana Alves. **Práticas pedagógicas de professoras de alunos com deficiência intelectual e/ou múltipla**: trocas experiências e vivência no núcleo de estudos e formação docente da APAE de Feira de Santana, Bahia. 2015. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual**: ensino de leitura em salas de recursos. 2010.114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal São Carlos, São Carlos, 2010.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa. **A prática pedagógica do professor de atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual**. 2013.167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

OMODEI, Juliana Dalbem. **Um olhar para a sala de recursos multifuncionais e objetos de aprendizagem**: apontamentos de uma pesquisa e intervenção. 2013.186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Presidente Prudente, 2013.

OMOTE, S. (1987). Estereótipo a respeito da pessoa deficiente. **Didática**, 22/33, p.p.167-180.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto.; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 125 -138.

PAIXÃO, Katia de Moura Graça. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem escrita. 2018.198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro & E Torre (Eds). **Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática**, p. 153-180. 2004.

RODRIGUES, Maria do Socorro Moraes Soares. **A prática pedagógica do professor do atendimento educacional especializado no município de Caucaia – CE**: uma análise sobre o uso do *software* Luz do Saber na sala de recurso multifuncional. 2018. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SALOMÃO, Bianca Regina de Lima. **O atendimento educacional especializado em uma sala de recursos de Brasília**: a sistematização do atendimento e o uso do computador como apoio pedagógico – um estudo de caso. 2013. 151 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Tomas Tadeu (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA-PORTA, Wilma Carin. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto IDEB**. 2015, 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

TELES, Stela Martins. **O professor no processo de inclusão de alunos com deficiência Intelectual**: um estudo sobre os significados construídos no fazer pedagógico. 2010, 131 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VIEIRA, Alexandro Braga. A constituição de linhas de pensamento inclusivos: implicações na composição do currículo e das práticas pedagógicas na escola. In: CAETANO, Andressa Mafezoni; GOMES, Vitor (Orgs.). **Diálogos com os professores**: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar. Vitória: EDUFES, 2016. p. 197-216.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltado para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p.63-80, maio/ago. 2005.

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM RESPONSÁVEIS

- 1) Qual sua idade, grau de instrução e profissão?
- 2) O que você pensa sobre o aprendizado escolar do seu filho com DI?
- 3) Como os profissionais da escola podem favorecer o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do seu filho com DI?
- 4) Que tipo de dificuldade você encontra em participar do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do seu filho com DI?
- 5) Qual (Quais) informação (informações) da escola você julga ser (serem) necessária (s) obter para colaborar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do seu filho com DI?
- 6) O que você pode sugerir a equipe escolar para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do seu filho com DI?
- 7) Que tipo de apoio educacional você considera ser essencial para o desenvolvimento cognitivo do seu filho com DI?
- 8) Quais são as demandas escolares em relação à aprendizagem do seu filho?

ANEXO A - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

I – INFORMAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO SOBRE O ALUNO.

Nome: _____ Nasc.: _____

Idade: _____ Ano de escolarização na classe regular: _____

Responsável: _____ Tel.: _____

Prof.º do AEE: Rosemar Santos Soares

Prof.º do Colaborativo: _____

Unidade de ensino de origem: _____

Turma: _____ Telefone: _____

Unidade de ensino que frequenta o AEE: _____

Turno: _____ Telefone: _____

Comunicação:

- ✓ Possui oralidade () sim () não, expressa-se corporalmente.
- ✓ Utiliza libras () sim () não expressa-se corporalmente.
- ✓ Utiliza Braille () sim () não

II – TIPO DE ATENDIMENTO.

Composição do atendimento	() INDIVIDUAL () AGRUPAMENTO
Tempo do atendimento	h. min.
Número de atendimento semanal	() 1x () 2x () 3x () 4x
Dias do atendimento	() Seg. () Ter. () Quar. () Quin. () Sex.

III – POTENCIALIDADES E DIFICULDADES OBSERVADAS NA AVALIAÇÃO INICIAL.

Potencialidades	Dificuldades

IV- REGISTROS PEDAGÓGICOS

4.1 – Componente curricular: (é a matéria ou disciplina acadêmica que compõe a grade curricular de um determinado curso de um determinado nível de ensino).

4.2 – Conteúdos: (é a interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional, materiais, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais).

4.3 – Objetivos: (constituem a finalidade de um trabalho, ou seja, a meta que se pretende atingir com a execução da prática. São eles que indicam o que um professor realmente deseja fazer).

4.4 – Metodologia: (é o estudo dos métodos. O caminho a seguir numa determinada ação).

4.5 – Conceito (significa definição, concepção ou caracterização. É a formulação de uma ideia por meio da palavra ou recursos visuais, significa "coisa concebida" ou "formada na mente").

V – DURANTE O ATENDIMENTO PERCEBEU-SE NO (A) ALUNO (A), QUANTO A PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES:

- () Agitação.
- () Dispersão.
- () Envolvimento.
- () Dinamismo.
- () Atenção aos comandos.
- () Concentração.
- () Outros (Descrever):

VI – ENCAMINHAMENTOS

Rosemar Santos Soares
 ProP. Atendimento Educacional Especializado

Pedagogo (a)

Assinatura do Responsável

Vila Velha, __ de _____ de 2019.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

TUTORIAL SUBMISSÃO DE PROJETOS CEP/PLATAFORMA BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O

Sr/Srª.....

está sendo convidado a fazer parte da Pesquisa intitulada: "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS". Trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional em educação, que tem como objetivo geral constituir práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado, em sala de recurso multifuncional (contraturno), visando à complementação da aprendizagem de três alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental II da rede municipal de Vila Velha/ES, considerando suas demandas específicas. Sua participação é voluntária, sendo assim o (a) senhor (a) poderá desistir e/ou se retirar desta no momento que desejar sem danos a pesquisa. Como a pesquisa será em meu local de trabalho informamos que o senhor (a) não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente desta pesquisa para o (a) participante será arcado por Rosemar Santos Soares conforme a Resolução 510 de 2016. A metodologia da pesquisa participante empregará a coleta de dados, a análise documental, a entrevista semiestruturada, os depoimentos pessoais, as observações participantes e o diário de campo. Sua identidade e os dados de coletas serão mantidos em sigilo em todas as fases da pesquisa, sendo os mesmos utilizados somente para o desenvolvimento da pesquisa e/ou em artigos científicos. Os riscos desta pesquisa são mínimos e todos ligados a uma eventual timidez durante a entrevista. Nestes casos, realizaremos assistência. Quanto aos benefícios são diretos e relacionados à questão do desenvolvimento da pesquisa. Informamos ao participante e conforme Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19, § 2º o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização. Em Caso de dúvidas

e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa entrar em contato com a Universidade Federal do Espírito Santo e com a pesquisadora responsável: Rosemar Santos Soares, e-mail erre.esse2017@gmail.com , telefone: (27) 992936390. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.090-075. Este documento será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pelo participante e pelo pesquisador, sendo que cada um receberá uma via. O participante poderá entrar em contato com os coordenadores da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.

Pesquisador Responsável:

Local e data:

Assinatura:.....

Consentimento do participante

Eu,
abaixo assinado, concordo voluntariamente em participar do estudo: "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS" declaro ainda que fui devidamente informado e esclarecido pela Pesquisadora Responsável sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Assinatura

.....

Local e data

.....