

Práticas de leitura e escrita com alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: *construindo reflexões inclusivas*

Alexandro Braga Vieira
Renata Barbosa Vicente

Como citar: VIEIRA, A. B.; VICENTE, R. B. Práticas de leitura e escrita com alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo reflexões inclusivas. *In:* FONSECA-JANES, C. R. X.; BRITO, M. C.; JANES, R. (org.). **A construção da educação inclusiva:** enfoque multidisciplinar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 31-46
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-311-3.p.31-46>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 2

Práticas de Leitura e Escrita com Alunos com Deficiência Intelectual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Construindo Reflexões Inclusivas

Alexandro Braga Vieira
Renata Barbosa Vicente

INTRODUÇÃO

Olha o dever que eu fiz em casa.
A letra é minha! Fiz tudo sozinho!
Ficou bom?
Esse ano eu quero ler e escrever.¹

A pesquisa aqui proposta nasce de inquietações construídas no transcorrer do Curso de Letras e na atuação como docentes de Língua Portuguesa em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Reportar à nossa atuação docente como professores dessa área do conhecimento nos faz recordar os momentos em que nós, professores, nos reuníamos para refletir sobre questões referentes à nossa prática cotidiana. Esses momentos, geralmente organizados em grupos de estudos, planejamentos, reuniões ou

¹ Fala de um aluno com necessidades educacionais especiais, matriculado nos anos finais do Ensino Fundamental, em processo inicial de leitura e escrita, ao apresentar sua atividade ao professor de Língua Portuguesa.

conselhos de classe, para nós se configuravam como uma oportunidade coletiva para falarmos sobre nossa atuação, bem como compartilhar nossa satisfação mediante o desenvolvimento dos alunos ou, ainda, dividir nossas frustrações, quando as dificuldades se apresentavam em nossas práticas.

Dentre as inumeráveis questões discutidas, as dificuldades de os alunos se apropriarem dos códigos linguísticos, ou seja, ler e escrever, sempre tinham merecido espaço no debate. Por mais que tentássemos esgotar o assunto e pensar possibilidades de ações, terminávamos os encontros chegando a um denominador comum, isto é, algo necessitava ser feito, pois as práticas implementadas não favoreciam o desenvolvimento dessas competências linguísticas nos estudantes.

Analisando os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) do Ministério da Educação (MEC), produzido para subsidiar o trabalho com a Língua Portuguesa em escolas de Ensino Fundamental, constatamos que as tensões por nós levantadas, relacionadas com a leitura e a escrita desses sujeitos, podiam ser partilhadas com o documento oficial, que assim sinalizava:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido [...] o centro de discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. O eixo desta discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com mais clareza nos dois funis em que se encontra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões de linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998, p. 17, grifo nosso).

Nós, professores em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental, pensávamos nos atos iniciais de leitura e escrita como atividades voltadas somente para as práticas de professores alfabetizadores e evidenciávamos a necessidade de recebermos os alunos em processos avançados de leitura e escrita, para acompanhamento dos conteúdos programáticos previstos por nossas disciplinas.

Recordamos também que essas questões, a cada dia, ganhavam mais espaço em nossas reflexões ou conversas. Nos processos de formação preparados pela escola, nos intervalos para recreio ou encontros ocasionais nos

corredores escolares, estávamos sempre discutindo a importância da leitura e da escrita para a “inclusão dos alunos na cultura escolar”, bem como as dificuldades encontradas em suas aquisições e a necessidade de organizarmos contextos diferenciados que favorecessem esse aprendizado. Talvez nos faltasse pensar que “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias à criança”. (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

O homem nasce totalmente dependente das condições históricas, e suas funções intelectuais e comportamentais relacionados se desenvolvem na medida da sua interação com o outro, da sua inserção na cultura. Essa inserção na cultura constitui a complexidade da vida do homem, a qual se estabelece sobre duas bases: o uso do instrumento e o uso do signo [...] (BRAGA, 2000, p. 82).

Gradativamente, as questões voltadas para o processo inicial de leitura e escrita eram também levantadas, por nós, professores em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental. Era possível verificar nossa tensão em falar sobre os alunos que avançavam para a segunda etapa de ensino com acentuadas dificuldades de aprendizagem quanto à leitura e à escrita. Nossas reações eram plurais, ou seja, questionávamos os critérios adotados para o avanço do aluno, os trabalhos desenvolvidos no processo inicial de alfabetização e concluíamos que nossa formação inicial não nos preparava para a realização de tais trabalhos e que não podíamos nos ater a esses problemas, pois tínhamos conteúdos programáticos definidos a serem trabalhados até o final do ano letivo.

Irritados e ancorados na perspectiva de nossa formação inicial, saíamos dos encontros cientes da impossibilidade de envolvimento desses alunos nas atividades pedagógicas escolares, mediante a falta de apropriação de conhecimentos primários, quer dizer, o ler e o escrever. O dia-a-dia em sala de aula nos fazia voltar atrás e pensar nesses sujeitos. O que fazer? Como ajudá-los? O que nós, professores, precisaríamos saber para criar outros contextos de aprendizagem?

Professores com formação nas diferentes áreas do saber consideravam os atos de leitura e escrita como condição básica para apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos, concebendo o domínio desses processos como pré-requisitos para a participação dos

alunos na sociedade letrada. Concomitante a essas reflexões, era evidenciado o desafio encontrado em trabalhar os conteúdos programáticos com alunos que ainda não sabiam, convencionalmente, ler e escrever, tidos pela escola como aqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais. Assim sendo, estávamos todos de comum acordo em que:

[...] o desafio que se coloca diante da escola na contemporaneidade é o de proporcionar meios para que os alunos mantenham uma relação significativa com a leitura e a escrita, sendo capazes de buscar no texto os sentidos pessoais que ele é capaz de produzir. (MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 133).

Esses debates foram constituindo vários momentos de formação continuada em contexto, pois a equipe pedagógica, presenciando a necessidade de discussão da temática com o grupo, tomou essas ideias como pontos de reflexões nos momentos de planejamento e de formação. Esse contexto foi favorecendo a compreensão de que a alfabetização é um compromisso ético e político que perpassa a ação educativa de todos os professores, começando na Educação Infantil e chegando aos níveis mais elevados de ensino, porque o trabalho com a leitura e a escrita permeia todas as áreas do conhecimento e vai ganhando níveis de complexidade a partir da ampliação da elaboração do pensamento humano.

Esse movimento sempre nos instigou a procurar entender como as práticas de leitura e de escrita eram desenvolvidas por alunos e professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que, nessa etapa do ensino, muitos alunos têm os primeiros contatos com esses conhecimentos linguísticos. Somado a esse pressuposto, inquietava-nos pensar como o processo envolvia alunos com deficiência de natureza intelectual, visto que muitos estudantes sem indicativos à Educação Especial chegavam às séries finais do Ensino Fundamental sem muitas afinidades com sua língua materna: por conseguinte, como a situação ocorria na aprendizagem de alunos atravessados por algum comprometimento de ordem cognitiva?

Considerando que os princípios do movimento de inclusão escolar pressupõem que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e levando em conta o trabalho educativo como uma função privilegiada da escola, cujo objeto específico é o saber, sentimo-nos motivados a realizar esta

pesquisa, com base na seguinte problematização: que práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita são desenvolvidas por professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de ampliar os processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual?

A opção por principiar esses movimentos com os professores que trabalham diretamente com alunos em processo inicial de alfabetização se justifica pelas experiências desses profissionais com as práticas de leitura e produção de textos, as quais demandam conhecimentos prévios relativos à seleção de material pedagógico, dinâmicas e estratégias significativas de leitura e escrita, bem como conhecimentos linguísticos que estão intimamente associados com a apropriação da língua materna.

Assim, evidenciamos que nossa intenção não consiste em trazer a responsabilização das questões da “alfabetização” somente para os profissionais em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nem mesmo descartar a parcela de contribuição dos demais educadores nesse processo, mas sim criar conhecimentos para a aquisição da leitura e da escrita para alunos com deficiência intelectual em processos de inclusão escolar.

Nossa opção pela discussão do trabalho com a leitura e a escrita com alunos que apresentam deficiência intelectual em processos de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental se justifica pelo fato de considerarmos que, com o avançar dos conhecimentos tecnológicos e a avalanche de informações que se processa, mediante a globalização da economia mundial, participar ativamente da sociedade letrada se configura uma necessidade intrínseca para o acompanhamento do desenvolvimento cultural de uma dada nação.

Dessa forma, atrelamos o domínio da leitura e da escrita à possibilidade plena da participação social, pois é por meio da linguagem que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento e marca seu pertencimento na sociedade da qual faz parte.

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse

processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade desses sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s). (GOULART, 2006, p. 6).

Nesse sentido, entendendo a língua como um sistema de signos histórico e social que permite ao homem significar o mundo, a si mesmo e a realidade que o cerca, aprendê-la significa aprender não só palavras, mas também seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas interferem no meio social, produzindo cultura.² Segundo Morin (2005, p. 35), “[...] a linguagem, surgida ao longo da hominização, é o nó de toda cultura e de toda sociedade humana”.

Temos visto a necessidade de se inserir a criança em espaços significantes da cultura, (re)construindo nas relações sociais novas formas de representação da diferença e dando especial valor à linguagem compreendida como um fenômeno que envolve as dimensões dialógica e ideológica, presentes na pluralidade de vozes que constituem o sujeito. Isto tem impacto direto nos fazeres pedagógicos que devem se orientar por uma perspectiva de abertura para o mundo das produções humanas e nos discursos circulantes no âmbito escolar que devem possibilitar a constituição de subjetividades mentalmente mais saudáveis. (FERREIRA, 2005, p. 145).

Concebendo o homem como ser interativo, social e histórico, que se constitui a partir de sua imersão na sociedade, produzindo cultura, o domínio da linguagem se configura como canal facilitador desse processo, uma vez que, por meio da linguagem, as pessoas podem abrir a sua consciência para sua existência, dando significado à sua subjetividade, abrindo-se e fechando-se para o mundo, conservando, transmitindo e aprendendo os princípios e valores culturais essenciais para sua participação social.

O homem se faz na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às idéias pela linguagem, fechados às idéias pela linguagem. Aberto ao mundo e expulsos do mundo pela linguagem, somos, conforme o nosso

² Adotamos por conceito de *cultura* as teorizações de Morin (2005, p. 35) que assim a define: “A cultura é, repitamos, constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social [...]”.

destino, fechados pelo que nos abre e abertos pelo que nos fecha.
(MORIN, 2005, p. 37).

Nesse sentido, inserido no universo da cultura, o homem, por intermédio da linguagem, desenvolve seu pensamento e aprendizagem, constrói quadros de referência cultural, ou seja, teorias, mitos, conhecimentos, arte, concepções, orientações ideológicas, preconceitos, interferindo, sistematicamente, na realidade social que o cerca. Assim sendo, a linguagem exerce um papel relevante na aprendizagem e no desenvolvimento de qualquer habilidade constitutiva da atividade social humana.

Vygotsky relaciona o pensamento e a linguagem, não havendo, para ele, possibilidades de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem, nem linguagem sem a mediação, necessariamente, entre o mundo cultural e o biológico (PADILHA, 2005).

Logo, adotando o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística para conservar e transmitir às gerações futuras o capital cultural necessário para sua inclusão social, entendemos que o compromisso social da escola, no processo de utilização da língua materna, centra-se em criar contextos em que os alunos possam empregar a língua de modo variado, produzindo efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita, assumindo a linguagem como processo constituinte de seu processo de formação.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto [...] (FREIRE, 1996, p. 41).

A prática educativo-crítica, pautada na produção da linguagem como constitutiva do ser humano e de suas relações, tem por princípio trabalhar as questões da linguagem como processos de interação verbal, concebendo a língua como “[...] conjunto de variedades utilizadas por um

grupo social, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua se engaje”. (BAKHTIN, 2003, p. 57).

Dessa forma, o objeto de análise e de ensino da língua centra-se no enunciado, o ato de fala no contexto linguístico e extralinguístico, o que requer que seu estudo, na escola, esteja vinculado ao uso que se faz dela, na sociedade. Nessa perspectiva, o ensino da língua materna deve ser produtivo, reflexivo, num processo contínuo, devidamente planejado e sistematizado previamente.

Para a realização de um trabalho sistemático e contínuo de ensino da língua, torna-se necessário que a escola defina os objetivos a serem alcançados e os conteúdos a serem ensinados, tendo como referência a realidade social em que os estudantes estão inseridos e o uso social que eles fazem da linguagem, para seus processos de interação verbal.

Dessa maneira, entendemos a interação verbal como um processo de construção de sentidos pelos falantes, com base em escolhas de formas linguísticas adequadas à situação, ao momento e à necessidade enunciativa. O conhecimento da linguagem e do seu funcionamento é resultado de situações de interação verbal entre interlocutores, em diferentes situações de comunicação.

Adotando essas questões para reflexão e reportando-nos ao movimento de inclusão social que começou a ganhar sustentação político-ideológica a partir das últimas décadas do século XX e que ganhou espaço para discussão e reflexão nos cotidianos escolares, pela via da inclusão escolar, sentimos necessidade de fortalecer as discussões acerca do compromisso social da escola em propiciar aos sujeitos que a procuram possibilidades para aquisição da leitura e escrita. Para tanto, acreditamos ser necessário romper com práticas e trabalhos pedagógicos tradicionais, comuns nos cotidianos escolares, que deflagram processos visíveis de exclusão escolar e considerar que:

A democratização da escola [...] trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastantes acentuadas. De repente não damos aulas só para aqueles que pertencem aos grupos sociais privilegiados. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. E “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso

para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre, M. 1978, p. 59), ela serve também para romper o bloqueio: dominar os mesmos instrumentos de poder dos dominantes é uma forma de acesso e rompimento deste poder. (GERALDI, 1984, p. 79).

Tal necessidade se reforça mediante as dificuldades encontradas pela escola em despertar nos alunos sentido e significado para os processos de leitura e escrita, impossibilitando que eles participem das atividades tipicamente escolares em sala de aula.

A escrita deve ser “relevante à vida” [...] a escrita deve ter significado para as crianças [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então podemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças. (VYGOTSKY, apud BRAGA, 2002, p. 195).

Nesse sentido, acreditamos que a formação dos alunos leitores e produtores de textos exige que a escola se empenhe em descobrir os interesses que eles trazem para os seus cotidianos e que os tome como sujeitos sócio-historicamente definidos, pautando sua proposta educativa na investigação dos estímulos que afetam a construção de sua subjetividade. Assim, torna-se oportuno romper com o modelo educacional hegemônico projetado para o processo educacional de “poucos” e pensar na configuração de uma outra escola que tome os princípios da leitura e da escrita como instrumentos essenciais para o desenvolvimento da cidadania.

Em uma escola de outro tipo, a criança aprende a ler lendo, da mesma maneira como aprendeu a falar [...] falando; em outra escola, o único pré-requisito do aprendizado da leitura é ser uma pessoa questionadora do mundo; em outra escola, a criança não aprende fazendo de conta, ela se confronta com textos sociais dos quais precisa, como criança e não como aluno; ela vive com crianças diferentes dela, mais jovens e mais velhas; em outra escola, as intervenções dos adultos são ajudas capitais que a criança integra ao seu próprio processo, elas jamais programam, a partir de fora, o aprendizado da criança. (FOUCAMBERT, apud MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 133).

Em decorrência, a ausência dessa configuração de escola no processo de leitura e escrita nos faz concordar com Silva (2006, p.2), quando argumenta que a exclusão está sendo concebida como um “[...] fenômeno também provocado por práticas pedagógicas autoritárias, uma vez que mudanças e transformações propiciadoras de avanços na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno não são provocadas”. Justamente a busca por novos conhecimentos sobre o trabalho com a leitura e a escrita, nesse momento histórico de inclusão escolar, leva-nos a pensar que, pela via da pesquisa científica, podemos produzir conhecimentos sobre a necessidade de potencializarmos os processos de formação inicial e continuada de professores, bem como o trabalho da sala de aula comum em articulação com o atendimento educacional especializado para que todos os alunos possam aprender a ler e escrever, uma vez que são conhecimentos relacionados aos seus processos de humanização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da necessidade de levantarmos questões sobre o tema pesquisado, para posteriormente aprofundá-lo em outros estudos, optamos pela pesquisa do tipo exploratória para desenvolvimento deste trabalho. Tal metodologia nos possibilita movimentos interessantes, dentre os quais: a) aprofundar a discussão em outros estudos; b) ter contato com os sujeitos que trazem experiências e envolvimento com as questões que perpassam o tema pesquisado; c) entender que, para melhor compreensão dos problemas que levantamos, é indispensável a inserção do pesquisador no contexto em que eles se inscrevem.

Segundo Queirós (1993, p. 13):

[...] a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é mais bem compreendido no contexto social onde ocorre.

Corroborando esse pensamento, Gil (1999, p. 43), também salienta que [...] a pesquisa exploratória desenvolve, esclarece e modifica conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Assim, o estudo foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental do município de Vila Velha – ES, envolvendo três professoras de ensino comum, duas pedagogas e duas de Educação Especial, pelo fato de atuarem de forma colaborativa – em sala de aula comum – com alunos com deficiência intelectual em processo inicial de alfabetização. Envolvermos três alunos com deficiência intelectual, no processo de investigação, que se desenhou através de duas frentes de trabalho, ou seja, observação do cotidiano escolar para reflexão das práticas de leitura e de escrita desenvolvida com os alunos e a realização de entrevistas semiestruturadas:

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2005, p. 371).

O processo de investigação foi desenvolvido no período de maio a setembro de 2011, estando os pesquisadores três vezes na escola e participando dos movimentos cotidianos escolares, desde a entrada dos estudantes até sua saída. As professoras envolvidas tinham formação no curso de Pedagogia, sendo todas pertencentes ao quadro estatutário do município. A escola possui em torno de 500 alunos matriculados em seus dois turnos de funcionamento, estando localizada em área periférica do município.

RESULTADOS

Como o objetivo do estudo era investigar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pela escola, para envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, tomamos a observação do cotidiano escolar como nossa primeira frente de ação. Esse momento nos apontou três movimentos que fundamentam o trabalho com a leitura e a escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada, ou seja, o apoio da Educação Especial aos professores regentes, a garantia de momentos de planejamento e a constituição de espaços de formação continuada, para reflexão da temática em tela.

Sob a coordenação de duas pedagogas, às segundas-feiras, as professoras planejavam o que seria explorado em sala de aula, criando estratégias diferenciadas, a fim de que o trabalho com a leitura e a escrita envolvesse os alunos com deficiência intelectual. Era interessante perceber que tomavam o conteúdo a ser explorado como o eixo da aprendizagem de todos os alunos, diferenciando as práticas pedagógicas e os recursos, para que cada um pudesse ter contempladas as suas necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, afirmavam que essa dinâmica de diferenciar as práticas, para a garantia de um currículo comum, ocorria pelas reflexões feitas nos momentos de formação continuada, favorecendo a compreensão que a flexibilização curricular não significava o empobrecimento do currículo, mas a constituição de alternativas para que os alunos pudessem se envolver, considerando as possibilidades de cada um.

Adaptação curricular para mim, hoje... É o que eu faço hoje. É pegar aquela matéria, o currículo do menino e adaptar para um nível de compreensão, de forma que eu possa chamar a atenção do aluno, de alguma maneira, utilizando um determinado material, um determinado recurso ou uma determinada forma de ensinar, tudo isso para que eu possa atrair a atenção dele, para ele entender e assimilar aquele currículo. (MÔNICA – PROFESSORA REGENTE).

Não acho que adequar seja tirar conteúdos, mas adequar a aula à necessidade destes alunos. Não é tirar conteúdo, mas pensar como trabalhar um determinado conteúdo com o aluno, qual a importância desse conteúdo na vida dessa criança e pensar, sim, porque determinado conteúdo tem que ser trabalhado independente da criança especial ou não, porque tem muita coisa que não faz sentido no currículo. (TEREZA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

É interessante observar os movimentos feitos pelo grupo, para constituir a escola em um ambiente inclusivo, pois, ao adotarem a formação continuada em contexto como possibilidades de reflexão sobre os pressupostos da inclusão escolar, potencializam a ação pedagógica para atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Conforme Nóvoa (1992, p. 27), “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

O segundo movimento do grupo diz respeito à articulação da Educação Especial com a sala de aula comum, porque, reconhecendo os desafios que impõem os pressupostos da inclusão escolar, adotam a colaboração como um eixo favorecedor da constituição de experiências de ensino e aprendizagem, elegendo a sala de aula comum como espaço de atuação de professores regentes e do apoio especializado.

Vejo que a gente tem que trabalhar junto. Um apoiando o outro. Apoio ao professor de Educação Especial, ao professor regente e à supervisão. (LÚCIA – PROFESSORA REGENTE).

Eu acho muito importante esse trabalho conjunto do professor de Educação Especial com o da classe. Esse trabalho coletivo permite que esses dois professores possam ver o comportamento do aluno. É importante para fazer a adaptação das disciplinas, do plano de aula que está acontecendo naquela semana. É superimportante os dois estarem superafinados, trabalhando juntinhos, um com o outro. (ADRIANA – PEDAGOGA).

Para Capellini (2004, p. 70), as ações colaborativas entre professores de ensino comum e especializados apontam possibilidades para esses profissionais se tornarem “[...] mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho”.

Finalizando, a constituição de espaços de planejamento e de formação continuada que o grupo construía, para a organização dos trabalhos da Educação Especial, indicava alternativas para o aprofundamento teórico-prático das questões que envolviam a escolarização dos estudantes, a aproximação dos profissionais da escola e a instauração de alternativas para que todos os alunos entrassem no “jogo” da aprendizagem.

A formação na escola é de suma importância para esse trabalho, porque, além de estudarmos as questões da área, a gente vai para o debate e coloca tudo na mesa. Vê o que está dando certo ou não e assim vai desenhando o trabalho. (CRIS – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

O planejamento é o carro-chefe desse trabalho, porque sem ele não tem como articular a Educação Especial com a sala de aula. Nós sentamos e desenhamos tudo o que será trabalhado, decidindo em que momentos eu terei o apoio da professora especializada, porque ela acompanha as outras professoras também. (LETÍCIA – PROFESSORA REGENTE).

Tendo em vista a conexão feita pelo grupo entre a formação e o planejamento para a articulação dos trabalhos com a Educação Especial, entendemos que essas oportunidades formativas se apresentam como instrumentos motivadores de movimentos transformadores na/da escola, ao considerarmos que esses processos favorecem o diálogo docente, a instituição de trabalhos coletivos, a articulação de saberes, o gosto pela tentativa e a busca constante de respostas para o novo, pois, para Meirieu (2005), aprender é fazer alguma coisa que não se sabe fazer fazendo, já que toda aprendizagem depende de assumir um risco, de fazer uma aposta em um futuro sempre incerto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intervir em um contexto em que reconhecemos a heterogeneidade de subjetividades presentes, assumindo-as como peças do processo ensino-aprendizagem, nos leva a potencializar os momentos de planejamento, problematizando as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, de forma tal que todos os alunos possam se beneficiar do processo de intervenção, porque o professor engajado nessa perspectiva de trabalho deve “[...] assegurar que todos possam expressar-se, ser ouvidos, e que a tarefa comum comporte a intervenção de cada um”. (MEIRIEU, 2005, p. 125).

Com relação ao trabalho com a leitura e a escrita, Vigotsky (2001) afirma que a aprendizagem da linguagem escrita é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, pois possibilita seu uso involuntário, cabendo à escola trabalhá-la de acordo com o uso social que o educando faz dela, dentro e fora da escola, visto que, assim procedendo, toma consciência de sua estrutura fônica e passa a utilizá-la em várias situações de interlocução social. Comungando desse pressuposto, Gontijo (2005, p. 45) salienta que

[...] ler e escrever são atividades, por meio das quais as crianças, os jovens e os adultos expõem para os outros e para si mesmos o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam, etc. Nesse sentido, é a interação com o outro, por meio da leitura e da escrita; é, portanto, um processo dialógico desde o início. [Por isso,] [...] a escrita precisa ser ensinada como atividade relevante à vida, como linguagem..

Ao tratarmos de formação contínua, acreditamos que esses investimentos são necessários para os educadores aperfeiçoarem seus saberes-fazer, porque esses espaços-tempos podem contribuir para a produção de conhecimentos, busca por teorizações, reflexão sobre a necessidade de colaboração na escola, pois, como enfatiza Freire (1996), é imprescindível o educador assumir a postura de investigação, já que os desafios da prática nem sempre são os mesmos, isto é, são plurais, demandando, a cada instante, uma nova postura do educador na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGA, E. S. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- BRAGA, J. M. Brincadeiras e jogos: mediadores de leitura e escrita. In: FREITAS, M. T. A. F.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 185-209.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória, ES: EDUFES, 2005. p. 139-154.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas na pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. *Cadernos de Pesquisa em Educação: PPGE/UFES*, v. 1, p. 42-72, 2005.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória, ES: EDUFES, 2005. p. 361-386.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICARELLO, H. A. L. S.; FREITAS, L. R. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. In: FREITAS, M. T. A. F.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 107-139.

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória, ES: EDUFES, 2005. p. 125-138.

QUEIRÓS, M. I. P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A.B.S.G. (Org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p. 13-29. (Coleção Textos; 2ª série, 3).

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.