ISSN 2237-258X

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EM SALA DE AULA COMUM EM DIÁLOGO COM AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ATENDIMENTO EDUCACIONAL E APRENDIZAGENS APRENDIZAGEM COM SUCESSO

Inclusive pedagogical practices in regular classroom in dialogue with Multifunctional Resources Room's: educational treatment and successful learning

Prácticas pedagógicas inclusivas en aula común en diálogo con las Clases del Recursos Multifuncionales: atención educacional y aprendizajes con éxito

Ivanilde Apoluceno de Oliveira[*]

Kátia do Socorro Carvalho Lima[**]

Resumo

Neste artigo, objetiva-se analisar a prática pedagógica inclusiva de uma professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua, no Pará, buscando verificar a interação entre a prática pedagógica desenvolvida por uma professora da sala de aula comum com os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado e identificar como as atividades educacionais são planejadas, executadas e avaliadas, visando a inclusão e o sucesso escolar de alunos com deficiência e transtorno de desenvolvimento global. Que estratégias pedagógicas a docente realiza para obter a aprendizagem de sucesso por parte dos educandos e a inclusão escolar? Trata-se, portanto, de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e um estudo de caso. Entre os procedimentos metodológicos utilizados, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora e um levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo. A análise dos dados foi efetivada por meio de categorizações temáticas. Apresentamos, além disso, informações sobre a escola e sobre a prática pedagógica da professora, apontando as estratégias metodológicas realizadas. Finalizamos o texto tecendo reflexões sobre os resultados da prática interativa e colaborativa da professora no processo de inclusão escolar dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas pedagógicas inclusivas. Atendimento Educacional Especializado. Aprendizagem com sucesso.

Abstract

This article aims to analyze the inclusive educational strategies of a Basic Education teacher, from Ananindeua-Pará Municipal Scholar Network, searching verify the interaction between pedagogical practices developed by this teacher in regular classroom with teachers of Multifunctional Resource Room in the Specialized Educational Treatment and identify how the educational activities are planned, performed and evaluated, aiming inclusion and scholar success of students with disabilities and global developmental disorder. Which pedagogical strategies the teacher realizes to obtain a successful learning by the students and the scholar inclusion? It is a field research of qualitative approach and a case report. Between the

[*] Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA), coordenadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire e da Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense da Universidade do Estado do Pará. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e pela Universidad Autonoma Metropolitana (UAM) - Iztapalapa, no México e pós-doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). E-mail: nildeapoluceno@uol.com.br

[**] Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Docente da mesma instituição, coordenadora acadêmica da Pós Graduação da Faculdade Integrada Brasil Amazônia, gestora da Escola de Surdos Prof. Astério de Campos e integrante da Rede Educação Inclusiva na Amazônia Paraense da Universidade do Estado do Pará. E-mail: katiasclima@gmail.com

methodological proceedings it was realized semi-structured interview with the teacher and bibliographic research about the study subject. Data analyzes was performed by thematic categorization. We present information about the school and pedagogical practice of the teacher, appointing the methodological strategies adopted. We finalized weaving reflections about the results of interactive and collaborative practice of the teacher in the scholar students inclusion process.

KEYWORDS: Inclusive pedagogical practices. Specialized Educational Treatment. Successful learning.

Resumen

Este artículo objetiva analizar la práctica pedagógica inclusiva de una profesora de la Enseñanza Fundamental de la Red Municipal de Ananindeua-Pará, tratando de verificar la interacción entre la práctica pedagógica desarrollada por la profesora en aula común con los docentes de las aulas de Recursos Multifuncionales en la Atención Educacional Especializada e identificar cómo las actividades educacionales son planeadas, ejecutadas y evaluadas, buscando la inclusión y el éxito escolar de los alumnos con discapacidad y trastorno generalizado del desarrollo. ¿Qué estrategias pedagógicas la docente realiza para obtener un aprendizaje exitoso por los estudiantes y por la inclusión escolar? Es una investigación de campo con abordaje cualitativo y un estudio de caso. Entre los procedimientos metodológicos fue realizada entrevista semiestructurada con la profesora y búsqueda bibliográfica sobre el tema en estudio. El análisis de datos se realizó a través de categorías temáticas. Presentamos informaciones sobre la escuela y la práctica pedagógica de la profesora, señalando las estrategias metodológicas adoptadas. Finalizamos tejiendo reflexiones sobre los resultados de la práctica interactiva y colaborativa de la profesora en el proceso de inclusión escolar de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Prácticas pedagógicas inclusivas. Atención Educacional Especializada. Aprendizaje exitoso.

INTRODUÇÃO

Desde os anos 90, a política de Educação Inclusiva vem sendo implantada em escolas das redes municipais e estaduais de ensino, objetivando a oferta de escolarização de qualidade e com sucesso a todos os educandos. O atendimento educacional, no ensino regular, aos alunos com deficiência, altas habilidades e transtorno de desenvolvimento global é realizado nas salas comuns, e o especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p. 24), "a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral".

A implantação da Educação Inclusiva em escolas públicas vem sendo questionada por educadores em termos da formação dos professores para a inclusão, bem como a forma de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais, principalmente, entre outras questões, pela falta de material e pela ausência de diálogo com os docentes das salas comuns. Oliveira et al (2014, p. 26), sobre a pesquisa realizada com professores de escolas públicas de Belém, relatam que as professoras das salas comuns "pouco conhecem sobre o atendimento educacional especializado realizado nas SRM e também sentem falta de materiais específicos para trabalharem com os alunos com necessidades educacionais na sala comum. Reivindicam também mais apoio pedagógico das professoras das SRM". Entretanto, apesar de as pesquisas apontarem críticas ao processo de inclusão escolar, identificamos que alguns professores vêm realizando atividades pedagógicas significativas nas escolas, contribuindo para o processo de inclusão escolar. Entre esses docentes, encontra-se uma professora que atua em sala de aula comum em uma escola no município de Ananindeua, no Pará (PA), e cuja atuação é considerada por seus pares como favorecedora da aprendizagem com sucesso e da inclusão escolar. A professora,

denominada neste estudo de Wivi, tem 51 anos, formação em Licenciatura em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar, Licenciatura Plena em Magistério do Pré-Escolar e 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e especialização em Currículo e Avaliação na Educação Básica. Ela atua no magistério há 32 anos, sendo onze deles na Educação Especial e dois na turma pesquisada (2012 a 2013).

O objetivo deste estudo, então, é analisar a prática pedagógica inclusiva dessa professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ananindeua (PA), buscando verificar a interação entre a prática pedagógica desenvolvida por ela na sala comum e a realizada pelos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado, identificando como as atividades educacionais são planejadas, executadas e avaliadas, visando a inclusão e o sucesso escolar de alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento. Os questionamentos norteadores são: que estratégias pedagógicas a docente realiza para obter uma aprendizagem de sucesso por parte dos educandos e a inclusão escolar? Como estes interagem com a Sala de Recursos Multifuncionais? Trata-se, portanto, de uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa e de um estudo de caso. Entre os procedimentos metodológicos, foi realizada entrevista semiestruturada com a professora, que respondeu de forma escrita o roteiro da entrevista e forneceu materiais didáticos e fotografias para subsidiar a análise dos dados. Realizou-se, ainda, um levantamento bibliográfico sobre o tema em estudo. A análise dos dados foi efetivada por meio de categorizações temáticas.

A seguir, apresentamos, inicialmente, informações sobre a escola e, posteriormente, sobre a prática pedagógica da professora, apontando as estratégias metodológicas realizadas. Nas considerações finais, tecemos reflexões sobre os resultados da prática interativa e colaborativa da professora no processo de inclusão escolar dos educandos.

Sobre a escola: localização, estrutura física e turma

A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada em área periférica do Município de Ananindeua, no Pará. Ela possui uma boa estrutura física, sendo constituída por 14 salas de aula de diferentes tamanhos, todas com ar condicionado. O espaço físico é composto de uma Sala de Recursos Multifuncionais, três salas para Educação Infantil, um laboratório de informática e uma sala de leitura. As demais instalações são constituídas de salas para uso coordenação e dos técnicos, banheiros, cozinha, refeitório, pátio coberto, área livre descoberta e rampa de acesso para o usuário da cadeira de roda.

Uma desvantagem, apontada pela professora, é o espaço físico interno das salas, que é pequeno para a quantidade de alunos matriculados, acumulando-se mesas e cadeiras, o que reduz a locomoção dos alunos e a interação com os colegas e dificulta a realização das atividades educacionais. Por isso, praticamente todos os dias a professora mudava a organização da sala de aula para viabilizar o desenvolvimento das atividades, de maneira que os educandos "interagissem, ficassem se olhando"[1] (informação verbal).

A professora atuava na sala comum, em turma do 3º ano do Ciclo I, com 32 alunos, sendo quatro dele portadores de deficiências (um com Síndrome de Down, dois com deficiência intelectual e um com deficiência auditiva unilateral) e dois, de transtornos globais do desenvolvimento (TGD) ou transtorno psicótico. A faixa etária da turma era entre 8 e 14 anos. Alguns alunos já tinham sido retidos no 3º ano por duas ou três vezes; outros apresentavam idade prevista para o 3º ano (8 anos) e havia, também, três alunos com deficiência com idade-série defasadas. Segundo a professora, apesar da heterogeneidade de idade e das características de aprendizagem (pessoas deficientes ou não), a maioria da turma, no início do ano, não sabia escrever

[1] Todas as informações verbais fornecidas são de autoria da professora entrevista, Wivi.

seu próprio nome, não sabia copiar do quadro para o caderno, não conhecia a margem do caderno e a direção da escrita, não reconhecia as letras do alfabeto do seu nome e também não diferenciava letras, números e outros símbolos; ou seja, os direitos de aprendizagem ainda não tinham sidos consolidados nem no 1º, nem no 2º ano do Ciclo I. Além isso, entre esses alunos retidos nos anos anteriores, alguns apresentavam dificuldades de aprendizagem e a troca de letras na fala, o que se refletia na escrita, bem como tinham dificuldades na matemática. Destaca-se, ainda, que, com a climatização, a sala ficou silenciosa, pois professora e alunos não mais suavam, expressando os alunos bem-estar na sala, proporcionado pelo ar condicionado. Como não podiam colar nada na parede, "a opção foi fazer varal de acordo com as produções feitas" (informação verbal).

A professora construiu um cantinho da leitura com a aquisição de livros do acervo do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, considerado por ela um excelente recurso pedagógico. A turma recebeu também uma caixa de jogos de alfabetização, que, junto com o kit de recursos e de materiais da professora, aumentou o interesse de todos os alunos pela leitura.

Assim, o espaço físico da sala, bem como os equipamentos e recursos pedagógicos e as estratégias pedagógicas propostas para a turma estavam articulados e, segundo a professora, contribuíram para o desenvolvimento do pensar dos alunos e encorajaram-lhes a socializar as produções escolares com os colegas, o que facilitava o desenvolvimento das capacidades sociais e cognitivas das crianças.

Prática interativa e colaborativa com a Sala de Recursos Multifuncionais

O atendimento aos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais deveria ser realizado no contraturno da escolarização; no caso, os alunos deveriam retornar no turno da tarde. Entretanto, como eles faltavam muito, todos os alunos terminaram por serem atendidos no turno da manhã, em dias diferentes, duas vezes na semana.

A professora Wivi socializava com as docentes da Sala de Recursos Multifuncionais, discutindo o que planejava, a participação, o envolvimento e o interesse dos educandos nas situações didáticas e aquilo que gostaria que elas dessem continuidade em termos do atendimento individual. Ela estimulava o uso de recursos didáticos para trabalhar a concentração dos alunos e, também, sempre conversava com elas sobre os alunos com TGD, pois os mesmos, quando não medicados, ficavam agitados e havia a necessidade da presença de outro profissional que desse apoio pedagógico. Ressalta-se também que, em certas situações, havia a necessidade de dar atenção, em sua sala, às colegas da Sala de Recursos.

Uma vez a professora fez um trato com a turma, o que considerou fundamental para que os alunos entendessem e aprendessem a gostar dos alunos com deficiência e a acolhê-los: ela estabeleceu um sistema de ajuda mútua na classe, ficando alguns alunos responsáveis por apoiar os colegas com dificuldades de aprendizagem – entre eles, os com deficiência.

> Não foi fácil, mas foi muito interessante, porque tinha uma aluna que queria ficar "responsável", todos os dias, por um dos meninos com TGD e a relação estabelecida por ela e aceita por ele fez com que ele ficasse atento, porque ela conversava com ele, [dizendo] que ele tinha que cumprir com as tarefas, que não podia errar, não podia sair da sala toda hora, se não todos os coleguinhas do grupo iam "perder" e ele não ia conhecer o trabalho (informação verbal).

Peter Mittler (2003) afirma que o sucesso da inclusão e a participação efetiva de alunos em sala de aula depende significativamente dos outros alunos:

> em geral, ajuda e apoio são determinados casualmente e sem o planejamento ou a intervenção dos professores, embora em países com classes com um grande número de estudantes, os professores assegurem que as crianças com habilidades variadas sentem-se próximas, de forma que as mais capazes possam ajudar seus colegas vizinhos que podem estar lutando para entender o que é esperado deles (MITTLER, 2003, p. 172-173).

Nessa perspectiva, a professora estabeleceu um sistema de tutoria em sala de aula, concordando, de certa forma, com o autor: "o apoio mútuo tem-se mostrado, em particular, efetivo no ensino de leitura, desde que o 'tutor' (o aluno que apoia) esteja apropriadamente preparado e apoiado e o aluno que recebe o apoio esteja disposto a aceitar a ajuda" (MITTLER, 2003, p. 173). Dessa forma, nos dias em que a professora da Sala de Recursos ia buscar os alunos para o atendimento e observava que o aluno estava concentrado, envolvido na tarefa, ela trocava o horário de atendimento, "porque o importante era o aluno estar com interesse nas tarefas da classe comum, nos direitos de aprendizagem, do acesso ao conhecimento, de querer, de conseguir se concentrar" (informação verbal).

Apesar de haver uma boa relação com as professoras da Sala de Recursos Multifuncionais, afirma a professora Wivi que não ocorriam reuniões regulares para a troca de informações, a não ser nos intervalos do recreio e na chegada e saída das mesmas da escola. Nesses momentos, conversava-se sobre as características dos alunos com transtorno psicótic/TGD, apresentava-se o conteúdo das aulas e mostrava-se as conquistas dos alunos, entre outras questões. Primordial, para ela, seria que "os professores da sala multifuncional tivessem um diálogo com trocas de experiências e de orientações agendados, que se fosse determinado no projeto da própria Sala de Recursos Multifuncionais com a sala comum" (informação verbal). Assim, seria atendido o disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, de que a escola de ensino comum, por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo, dentre os requisitos da sua organização, as redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, que maximizem o AEE (BRASIL, 2009).

A professora Wivi destaca ser interessante que as professoras da Sala de Recursos acompanhassem, uma vez por semana, em determinada hora, as suas atividades em sala de aula, pois, estando presente, poderiam, por meio de suas observações e avaliações, dar dicas aos docentes da sala comum, assim como possibilitar aos mesmos refletirem sobre o atendimento do alunado público da Educação Especial. Ela aponta, também, a necessidade da atuação do professor da SRM na sala de aula comum, sinalizando a possibilidade da bidocência ou ensino colaborativo no AEE. No Brasil, segundo Rejane de Souza Fontes (2009), são poucas as experiências com ensino colaborativo. Para Hugo Otto Beyer (2006), o sistema de bidocência numa sala de aula inclusiva necessita da colaboração de um segundo professor ao considerar que:

> [a sala de aula] é constituída por um grupo heterogêneo de alunos, onde há crianças com as mais variadas capacidades, e, também, necessidades. Pode-se afirmar que a classe inclusiva representa uma heterogeneidade desejada. Caso esta classe seja atendida apenas por um professor, ele conseguirá realizar a individualização do ensino com dificuldade (BEYER, 2006, p. 31).

Assim, a organização do ensino colaborativo favoreceria a Educação Inclusiva e evitaria que as salas de inclusão fossem responsabilidade apenas de um professor, como ressalta Wivi. A colaboração entre os docentes da sala comum e da Sala de Recursos Multifuncionais facilitaria o atendimento escolar, porque, nesses espaços, na interação com o outro, com o coletivo, os alunos conseguiriam avançar e aprender a respeitar o outro.

Durante a semana, a professora planejava aulas e com a utilização do computador, socializava aos alunos os conteúdos de História e Geografia, além da leitura e da história da numeração.

Os direitos de aprendizagem são os princípios gerais do trabalho pedagógico e as concepções acerca dos objetos de ensino expostos nos documentos curriculares oficiais das Secretarias de Educação. Em muitos desses documentos, são estabelecidos alguns direitos de aprendizagem fundamentais, compreendendo as diversas áreas do conhecimento:

> direitos de aprendizagem como os relativos à aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa (Leitura, Produção textual, Linguagem oral e Análise Linguística, incluindo a Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética) em contextos de reflexão sobre os gêneros textuais, em atividades de textos cujas temáticas são de áreas diversas (MENDES; CUNHA; TELES, 2012, p.7).

Em seu planejamento, a professora Wivi levava em conta várias situações didáticas:

> O principal é ter a ideia de como os alunos, na faixa etária e série em que estão, de como conseguem pensar sobre os direitos de aprendizagem, de como constroem seu aprendizado. Mas penso que estão articuladas uns ao outro, tais como, como levar o ensino de forma que os direitos de aprendizagem dos alunos sejam aprendidos significativamente e sem ser de forma mecânica, como, observava, no início, quando escreviam seus nomes, mas não identificavam as letras dos mesmos, embora escrevessem corretamente a grafia. Como dar vida ao conteúdo, a esses direitos de aprendizagem? Quais estratégias e recursos facilitariam esse acesso? (Informação verbal).

Como a turma era bastante ativa, a professora necessitava de estratégias para chamar atenção; por isso, ela propunha situações didáticas considerando a faixa etária, a forma como aprendem nessa faixa etária, os ritmos de aprendizagem e as diferenças. Entre as estratégias metodológicas, considera-se como válida qualquer situação didática e metodológica que encoraje o aluno a pensar sobre o objeto do conhecimento de forma significativa e não mecânica, bem como as atividades interativas e colaborativas.

> Uma ideia já norteia o meu fazer didático, é a convicção de tudo que levasse para a turma partiria da interação entre eles, pois a interação com seus pares, seja em dupla, em grupo maior ou no coletivo, ativa o pensar do aluno, encoraja-o, é muito mais rico para eles, pois todo o ensino, em termos de garantir os direitos de aprendizagem inclui como os alunos pensam sobre o objeto do conhecimento. [...] É relevante e desafiador para incluir os alunos, pois eles conversam, se corrigem, se ajudam, observam e pensam sobre o que erram (informação verbal).

Explica a professora que tudo que leva para a turma, em termos de aula, metodologias, recursos e equipamentos, é com o propósito de trabalhar estratégias interativas, sempre avaliando se houve ou não aprendizagem por parte dos educandos. Destaca-se que essa forma interativa de organizar o ensino ainda está em construção, porque algumas situações didáticas propostas, às vezes, não davam certo. Isso significa que a professora considera e aprende com os erros e está sempre construindo ações educacionais desafiadoras para melhorar o aprendizado dos educandos.

A professora usa estratégias interativas como práticas de letramento, o uso dos livros dos acervos do Ministério da Educação (MEC) e dos jogos de alfabetização do MEC e do seu acervo pessoal. Para ela, "os saberes dos alunos são construídos tendo seu repertório e tendo em vista os

direitos de aprendizagem, garantindo o acesso ao conhecimento linguístico, lógico matemático, das ciências da natureza e sociedade" (informação verbal). Explica a professora que, nas estratégias interativas,

> busco recursos visuais, tais como letras móveis, fichas com letras em diversos tamanhos, calendário, fita métrica, régua, números móveis, fichas com numerais, dinheirinho, revistas, encartes, som, jogos com letras, jogo da memória envolvendo escrita e leitura, material dourado, blocos lógicos, dominó de matemática, bingo de letras, bingo de palavras, bingo de frases, livros variados de literatura do acervo, jogos com rimas, alfabeto manual, cruzadinhas, computador, teclado do computador [...] fichas de palavras, crachás com nomes em letras de forma e cursiva, fichas com o nome completo da turma, fichas com os nomes dos dias da semana, brinquedos dos alunos, fichas com os nomes dos meses do ano, mapa, jornal, tesoura, cola, data show, som, dvd, vídeos, jornal, revistas entre outros recursos que sejam acessíveis para a aquisição do processo de alfabetização (informação verbal).

A docente, portanto, utilizava uma variedade de recursos didáticos, como alguns equipamentos, brinquedos, materiais prontos e outros, confeccionados por ela. As estratégias interativas e os recursos didáticos utilizados distanciam-se da prática tradicional do uso predominante do quadro, da cópia e do ditado.

A professora relata experiências exitosas na sala comum em articulação com a Sala de Recursos Multifuncionais, entre as quais ações interativas com os livros de literatura do acervo do MEC. A partir do segundo semestre, com a chegada dos vários acervos de literatura do MEC (o que complementou os seus kits) e com a chegada da professora auxiliar, que atuava diferentemente de outras auxiliares, mais pedagogicamente do que como "babás", passou-se a utilizar, por meio de ações interativas, os livros de literatura do acervo do MEC, possibilitando que os alunos mais experientes orientassem seus colegas e mobilizassem seu pensar.

A auxiliar, na sua primeira vivência na turma, buscava levar os alunos a resolverem as tarefas propostas: "ela 'dava' a resposta pronta para eles, ao invés de fazê-los pensar sobre o objeto a ser aprendido nas interações em grupo, por meio dos recursos e estratégias interativas" (informação verbal). Por isso,

> aos poucos fui mostrando para ela que não precisamos ter pressa em jogar os conteúdos sem que os alunos construam, pensem e repensem; mesmo que suas respostas não sejam as corretas, num dado momento, com as nossas intervenções, eles iriam reconstruí-las se oferecêssemos as condições para ele pensar, encorajando-o. E, assim, ela entendeu e se reorganizou na condução do meu propósito, que, a partir de então, era conjunto essa conquista, priorizando os alunos deficientes e os com outras necessidades educacionais especiais que também requeriam atenção, devido às várias repetências (informação verbal).

Essa fala evidencia que a professora Wivi tem por base uma visão construtivista do ensino, na qual o educando tem de pensar e levantar suas próprias hipóteses no processo de aquisição dos conhecimentos.

> Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura compreender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes com outros tipos de objeto, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos através de um prolongado processo construtivo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1990, p. 43).

Incentivando a escolha livre de livros, a professora construiu um cantinho da leitura para fixar os livros na sala e iniciar o trabalho com os acervos. Dessa forma, todos os alunos, na hora da atividade nesse cantinho, escolhiam os livros e, junto com os colegas, interagiam em torno deles. A professora trabalhou também com os variados recursos pedagógicos articulados com os livros do acervo, o que despertou mais interesse nos alunos, em termos de pensar. Dessa forma, a professora inclui todos os alunos, pois, apesar de cada um ter seu ritmo próprio de aprendizagem, as estratégias e recursos utilizados atendiam a todos, pois, no início, a turma apresentava, praticamente, o mesmo perfil, e as dificuldades eram as mesmas. Como foi interesse de todos o cantinho da leitura com os livros expostos na sala, ela começou a organizar as aulas através de sequência didáticas de um determinado livro do acervo que a maioria da turma escolhesse.

Conforme Adelma B. Mendes, Débora A. Cunha e Rosinalda Teles (2012, p. 6), o trabalho com sequência didática (SD):

> torna-se importante por contribuir para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis progressivamente, pois a organização dessas atividades prevê uma progressão modular, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem.

Oliveira (2013, p. 53) conceitua sequência didática:

> É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo [de] ensino-aprendizagem.

Em síntese, a sequência didática organiza de forma sistemática o processo de ensino e aprendizagem com atenção à participação dos alunos, que ocorre desde o momento inicial do planejamento da sequência até a sua culminância e avaliação.

Ressalta a professora entrevistada o caráter democrático da atividade:

> Interessante é que todos os dias, no momento da tarefa do cantinho da leitura, assim como eles escolhiam livremente o livro para fazer sua leitura de mundo, também escolhiam um para [eu] ler para eles. E, a partir disso, eles fizeram propostas para que eu lesse o deles, o que foi uma democracia na sala, pois tinha que atender todos ao mesmo tempo (informação verbal).

Nessa vivência, construída com os alunos, a professora apresentou à turma a sequência didática do o livro *Os três jacarezinhos*. Um dos alunos com TGD, todos os dias, apropriava-se desse livros e os colegas sentiram interesse em saber do que ele tratava. A partir disso, a sequência foi organizada seguindo algumas etapas e em dias diferentes, conforme sintetizado a seguir.

Livro do acervo selecionado: ***Os três jacarezinhos*, de Helen Ketteman, ilustrado por Will Tery**

Durante o período de sete dias, as atividades atenderam aos seguintes objetivos: a) desenvolver os direitos de aprendizagem do período básico de alfabetização, por meio de estratégias interativas e recursos, proporcionando aos alunos desafios para que, junto com o outro e no coletivo, pensem sobre o objeto do conhecimento (no caso, leitura e escrita) e, assim, construa o

processo de alfabetização; e b) encorajar a turma a produzir juntos uma nova história, recontando-a, em que eles mesmos seriam os autores, não podendo ninguém da turma ficar de fora dessa produção.

A organização da sequência foi realizada em quatro etapas:

1ª Etapa, realizada na sala de aula: apresentação do livro em mãos. Foi pedido aos alunos para observar e analisar a capa do livro, frente e costas. O livro foi passado de mão em mão para cada aluno pudesse manuseá-lo. Posteriormente, questionou-se oralmente: O que aparece na capa? Qual é o nome? Qual é a autora? Quantas palavras formam o nome do livro? Qual é a editora? Quem é o ilustrador? Que cor é a capa? Como está escrito o nome do livro? Qual é a forma da letra? O que tem na capa de trás do livro, o que os autores trazem de informações? O que a autora fala de si, onde nasceu, o que faz? Vamos conhecer o livro?

Relata a professora sobre esse primeiro momento da atividade:

> Na primeira etapa, o aluno TGD que "conhecia" o livro, ficou sendo o responsável por apresentar para cada um o livro, a passar de mão em mão. Embora no momento da apresentação do livro, com os questionamentos feitos sobre o nome do livro, as cores, a capa, o ilustrador, ele observava e repetia o nome do livro, queria logo que eu lesse. Após esse diálogo, ele levantou e foi contente mostrar para a turma, para que cada um visualizasse nesse primeiro momento a ilustração da capa. Os outros colegas com deficiência e a turma toda estava na expectativa, porque, propus levar a turma para a sala de informática para ler o livro utilizando o recurso do data show, porque para eles esse recurso seria como se fosse um telão. E o aluno responsável, sentindo-se o dono do livro, chamava atenção da turma, porque o livro era dele (informação verbal).

Nessa etapa, o princípio didático que fundamenta a prática da professora diz respeito ao ensino reflexivo, quando estimula os alunos a refletirem sobre o conhecimento e anula as situações de mera transmissão, a partir de uma dinâmica centrada numa perspectiva sociointeracionista de ensino (LEAL; LIMA, 2012).

2ª Etapa, realizada na sala de informática: O livro foi apresentado escaneado no data show para que os alunos observassem, na leitura, as imagens. Fez-se uma primeira leitura, com entonação e sem intervenção, e, posteriormente, questionou-se oralmente: o que acharam? Com qual história se compara? Como iniciou a história? O que acharam das ilustrações? Quantas páginas tem? Foi realizada uma nova leitura, de forma a encorajá-los a pensar: do que se trata o livro? O que aconteceu? Como a autora chamou cada um dos jacarezinhos? Após mais uma leitura, questionou-se: como as letras aparecem? Que nomes e palavras rimam? Quantos quilos imaginam que tem cada jacarezinho, qual é seu comprimento, quantos litros de água eles tomam? E o Javali, quantos quilos têm? E seu comprimento, quantos litros de água ele toma? Fez-se também os alunos observarem, nas imagens, as formas dos desenhos, quais figuras lembram ("com quais sólidos geométricos a casa dos Jacarezinhos se parece, com um cone? Com um cubo?). Propôs-se também uma situação problema: "o Jaca um fez sua casa de pedras, o Jaca dois, fez de graveto e o Jaca três fez de areia. Imaginem o tamanho de cada jacaré; com que quantidade de graveto, de pedras e de areia que levou cada tipo de casa construída? "

Expressa a professora sobre essa segunda etapa:

> a turma foi para o espaço do laboratório de informática e os resultados construídos, a partir da leitura do livro no "telão", foi muito produtivo, pois o recurso utilizado deu vida para a interpretação, para exploração das imagens, do enredo, de tudo que foi proposto para essa etapa. Nessa etapa, articulamos de forma interdisciplinar e socializamos alguns dos direitos de aprendizagem gerados a partir da leitura e das ilustrações, pois fizemos vários

> questionamentos. Eles perceberam que a história lembrava "Os três porquinhos" (informação verbal).

Dessa forma, nessa etapa, os alunos foram desafiados a responder questões em uma prática pedagógica pautada na problematização. Segundo Paulo Freire (2002, p. 28), uma educação com rigorosidade metódica tem como objetivo "reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade". Assim, educador e educandos tornam-se instigadores, curiosos e criativos e se aproximam do fazer educativo crítico e construtivo. Nesse sentido, o ato de ensinar exige o desenvolvimento do senso crítico.

3ª Etapa, realizada na sala de aula: Foi realizada uma produção textual coletiva, que consistiu no recontar a história lida, registrando-a no quadro, tendo o professor como o mediador das ideias e do registro no quadro. Escreveu-se o título do livro no quadro, em destaque e no centro, para, em seguida, iniciar a história contada em síntese pelos alunos. Incentivou-se os alunos a pensar que a história tinha início, meio e fim, que os personagens eram a mãe dos jacarezinhos, os três jacarezinhos (Jaca Um, Jaca Dois e Jaca Três) e o Javali e lembrar de tudo o que aconteceu para poder registrar a história sintetizada. Após o registro das falas dos alunos, leu-se a história contada e registrada, organizando as ideias para rever algumas palavras ou trocá-las.

Destaca a professora sobre a terceira etapa:

> no espaço da sala de aula, propus organizar um texto em que eles recontassem a história dos três jacarezinhos, sendo eu a escriba e [que] todos juntos, por sua vez, falassem o que lembravam da história lida na sala de informática. Antes do registro, escrevi o mesmo nome no quadro ("Os três jacarezinhos") e pedi a eles para que fechassem os olhos e começassem a pensar, a imaginar a história [...] Assim, os alunos foram recontando a história coletivamente, e todos os alunos, por sua vez, manifestaram sua fala, a qual [eu] registrava e, no final, reorganizava as ideias deles [...] Os resultados construídos foram relevantes pelo interesse e envolvimento dado à tarefa (informação verbal).

4ª Etapa - trabalhando com a história recontada: A turma foi dividida em 5 grupos, aos quais foi entregue papel 40 kg e demais materiais para escrever o título do texto e o nome do grupo. Cada grupo escreveu o texto no papel e depois fez uma ilustração. Isso fez os alunos pensar sobre o texto, sobre a margem, os parágrafos, a escrita das palavras ao copiar, pois não poderiam deixar de escrever determinada letra ou trocar de letra, pois isso modificaria a palavra. Após o registro da história, cada grupo faz a socialização, tentando ler o seu texto e mostrando os desenhos correspondentes.

O princípio de ensino centrado na interação em pares (LEAL; LIMA, 2012) caracteriza a prática da professora nessa etapa, quando oportuniza situações em que a aprendizagem se deu por meio da interação em pequenos e grandes grupos e que culminou em momentos de socialização e discussão.

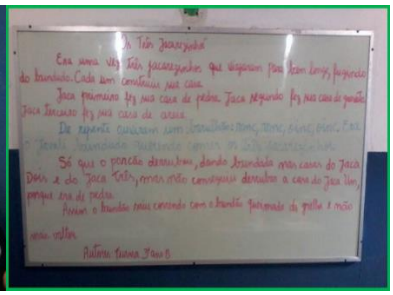
Relata a professora sobre essa etapa:

> Nos resultados construídos, observamos a interação dos alunos em grupo para fazerem a transcrição para a folha de papel 40 kg [...]. Organizamos os grupos e observamos as decisões deles para que todos participassem da tarefa, até porque sempre conversávamos sobre cada um no grupo. Os alunos com deficiência, de acordo com o seu ritmo, participavam ora escrevendo, ora pintando os desenhos, mas interagiam com o seu grupo (informação verbal).

Foto 1 – Trabalhando com letras móveis



Foto 2 – Socialização do texto produzido



Fonte: acervo pessoal da professora entrevistada

A professora explicou, ainda, que tenta articular os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências do Período Básico de Alfabetização com as experiências dos alunos e com seu repertório de vivências adquirido fora da escola. Dessa forma, a professora trabalha uma prática interdisciplinar, pois articula e mobiliza dialeticamente as diferentes áreas do conhecimento com os saberes dos alunos. Ao valorizar o conhecimento prévio dos alunos, ela demonstra bases pedagógicas freireanas, pois cabe "ao professor, ou mais amplamente, à escola o dever de respeitar os saberes com que os estudantes, sobretudo das classes populares, chegam a ela" (FREIRE, 2002, p. 3).

O nível de aproveitamento escolar dos alunos

No início do ano, os alunos não tinham consolidado os direitos de aprendizagem do 1º e 2º ano do Ciclo I, a turma ainda não dominava o conhecimento mínimo necessário desses anos. Assim, no 3º ano, o trabalho seria para consolidar os direitos de aprendizagem, e os alunos, no final do ano, deveriam estar todos no nível alfabético da escrita, apesar das diferentes deficiências e dificuldades em termos de escolaridade. No desenvolvimento das estratégias interativas em classe, a professora observava todos os alunos, o desempenho deles, seus erros, seus avanços e seus recuos.

Uma conquista ressaltada pela professora foi o aluno com TGD/transtorno psicótico que não conseguia escrever do quadro para o caderno. Em uma determinada tarefa, cada aluno deveria registrar seu primeiro nome no quadro branco, podendo pesquisar no crachá. Todos cumpriram a tarefa, corrigiram, observaram as letras que faltavam, as letras a mais, e esse aluno, durante toda a tarefa, ria e gritava, sempre prestando atenção na aula, nos colegas que iam individualmente no quadro, se divertindo. Ao chegar a vez dele, ele não quis ir; nesse momento, a professora perguntou para a turma: "vamos ajudá-lo? ". Ele resistiu um pouco, mas depois tentou escrever seu nome do seu jeito, com uma escrita pré-silábica. Uma colega propôs que ele pegasse o crachá e fosse novamente para o quadro, e ele, então, realizou a tarefa com o auxílio da pesquisa, o que significou o início do seu interesse em aprender a escrever seu nome. Observa a professora que o aproveitamento dos alunos com deficiência dependia das situações de aprendizagem que lhes proporcionava, dos tipos de recursos, de tentar conhecer o potencial de cada um, de saber mediar e propor atividades de forma que os colegas favorecessem condições de eles acompanharem a aula.

Avaliação da aprendizagem dos alunos

A avaliação da aprendizagem dos alunos foi feita a partir das várias construções efetivadas, em cada etapa, pela observação das respostas dos alunos, tanto no individual como no coletivo, bem como da sua concentração, atenção, desempenho, interesse, participação, da forma como interagiu com os colegas, de como incluiu os colegas, de como aprendeu com seus pares, entre outras. Dessa forma, a aprendizagem foi efetivada de acordo com a mediação estabelecida na sala pela professora,

observando-se a trajetória do pensar inicial ao novo pensar construído pelo educando, sempre a partir de estratégias interativas. Assim, a avaliação foi feita processualmente, buscando-se identificar como o aluno tentou resolver as questões e suas tentativas, ora individual, ora em interação com o grupo.

Na tarefa com a ficha do alfabeto, o comando era que cada aluno pegasse uma ficha e depois organizasse no chão da sala a ordem do alfabeto. Explica a professora que os alunos com deficiência conseguiram identificar algumas letras, principalmente as de seu nome. No final do ano, eles "falavam com conhecimento [sobre] cada letra, uma a uma pela ordem, como também, conheciam cada letra do seu primeiro nome e começavam a construir seu pensar sobre o alfabeto, no sentido de diferenciar letras de numerais" (informação verbal).

Uma outra situação avaliativa na qual os alunos com deficiência apresentaram avanços foi a experiência de socialização de uma tarefa construída pela turma a partir de um livro do acervo do MEC, *Viviana, a rainha do pijama*. Nessa atividade, foi desenvolvido um trabalho com alguns tipos de gêneros textuais. Os alunos foram divididos em grupos, cada grupo foi sorteado com um determinado gênero textual e, depois, fizeram a construção da atividade culminando na socialização para o coletivo.

Grupos de Trabalho: produção colaborativa

Foto 3 – Produção de gêneros textuais



Foto 4 – Socialização das produções coletivas



Fonte: acervo pessoal da professora entrevistada

Após toda essa construção, cada grupo apresentou oralmente sua produção e os alunos com deficiência também falaram sobre o que fizeram. Ela avaliou de forma processual também a sua prática pedagógica, buscando aprimorá-la e replanejá-la de acordo com as necessidades educacionais dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das atividades interativas e colaborativas, a turma se envolveu e novas relações foram construídas com os colegas, assim como seu repertório foi ampliado. Nesse sentido, foram dadas condições para encorajar a imaginação das crianças, conseguindo avanços na sua forma de pensar e, consequentemente, de aprender.

A professora considera que, em sua prática pedagógica, está caminhando para a inclusão escolar, porque busca garantir a todos os educandos seus direitos de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento e oferecer-lhes qualidade nesse atendimento. Ela considera que sua prática pedagógica favorece a inclusão escolar na medida em que, ao desenvolver a prática, propõe a construção do pensar nos alunos quanto aos direitos de aprendizagem mediados por estratégias

interativas, o que faz uma grande diferença na sala de aula. Nessas tentativas, constatou-se que eles aprendem um com o outro, interagindo e pesquisando com o outro. A convivência grupal e lúdica faz com que os educandos se percebam importantes no grupo, fazendo parte deste e ajudando. As atividades estavam articuladas à forma como os educandos constroem o seu aprendizado e a professora sempre observava se realmente estavam aprendendo, pois considera um grande desafio tornar os direitos de aprendizagem vivos na sala de aula.

A prática pedagógica da professora favoreceu o sucesso escolar. Em primeiro lugar, porque refletia criticamente sobre a sua prática, avaliando-a, visando atender às demandas do alunado; em segundo, porque havia a preocupação em desenvolver uma prática educacional inclusiva, atendendo à heterogeneidade da turma, o que a levou a usar a estratégia interativa e colaborativa, que, a seu ver, facilitaria a aprendizagem dos educandos.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola*: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União Brasília*, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

LEAL, T. F.; LIMA, J. de M. Planejamento do ensino: princípios e modos de organização do trabalho pedagógico. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3, unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 16. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1990.

FONTES, R. de S. *Ensino colaborativo*: uma proposta de educação inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

MENDES, A. B.; CUNHA, D. A.; TELES, R. Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 Brasília: MEC, SEB, 2012.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva*: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, M. M. de. *Sequência didática interativa no processo de formação de professores***.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, I. de et al. Práticas de escolarização inclusiva em salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de Belém. In. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.). *Práticas de escolarização em salas de recursos multifuncionais*: dizeres de professores e alunos. Belém: EDUEPA, 2014.

Recebido: 10/12/2014

Aprovado: 11/12/2014