

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL



**ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ATIVIDADES DE LEITURA E
ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
PERSPECTIVA COLABORATIVA**

Joice Daiane Muniz
Orientadora: Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani
Bolsista CAPES

São Carlos
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIAL

ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ATIVIDADES DE LEITURA E
ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA
PERSPECTIVA COLABORATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para obtenção de título de Mestre em Educação Especial.

São Carlos

2019

Muniz , Joice Daiane

ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ATIVIDADES DE LEITURA E
ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA
PERSPECTIVA COLABORATIVA / Joice Daiane Muniz . -- 2019.

113 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São
Carlos, São Carlos

Orientador: Márcia Duarte Galvani

Banca examinadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos , Maria de
Fátima Joaquim Minetto

Bibliografia

1. Educação Especial . 2. Adaptação Curricular . 3. Deficiência
intelectual . I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronaldo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Joice Daiane Muniz, realizada em 31/01/2019:

Profa. Dra. Marcia Duarte Galvani
UFSCar

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
UFSCar

Profa. Dra. Maria de Fátima Joaquim Minetto
UFPR

Dedico este trabalho

*Dedico este trabalho ao meu querido pai, Celso Donizete Muniz, que partiu enquanto ainda realizava minha pesquisa, mas que deixou o exemplo de amor e perseverança. Agradeço por todos os ensinamentos e por ter acreditado em todos os meus sonhos! Obrigada por sempre se orgulhar de mim, obrigada por ser a melhor parte de mim!
Saudades muito grande, sua primeira menina.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter estado sempre presente em minha vida, dando sabedoria em minhas escolhas e decisões para que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha família por todo apoio durante essa trajetória, em especial meus pais Edina Flores e Celso Muniz!

Minha mãe Edina por sempre acreditar em meus sonhos e me confortar nos momentos difíceis, por ser exemplo de fé e de força, e sempre ter feito tudo pela nossa família!

Ao meu pai Celso por cada palavra de amor e carinho, por cada abraço, por sempre acreditar em mim até mesmo quando eu não acreditava. Por ter tido tanto orgulho de ter uma filha professora, e por ter me amado com tanta força! Obrigada Pai por me mostrar que o nosso amor é além da vida, e que sempre estaremos juntos em pensamento e coração!

Minhas irmãs Veronica, Julia, Giovana e Maria Eduarda por estarem sempre ao meu lado me ouvindo, me ajudando e tendo paciência nos momentos difíceis, por sentirem orgulho de cada sonho conquistado.

À unidade escolar em que a coleta de dados foi realizada, em especial à professora participante do estudo que sempre foi tão dedicada e amorosa, aos alunos, à coordenação e direção e a todos os funcionários que me acolheram com tanto carinho e permitiram que este trabalho fosse realizado.

Agradeço as minhas amigas do mestrado, Michele, Flávia, e Melina por todo o apoio, parceria e amizade sou grata por cada momento que passamos juntas e que irei levar para sempre comigo com muito amor e carinho.

Agradeço as minhas amigas/irmãs Polyane, Gabriela, Samara, Brenda, Kauene, pela amizade e por me apoiarem nos momentos alegres e difíceis, sempre com muito carinho e companheirismo, com vocês ao meu lado minha caminhada foi mais felizes e especial.

Agradeço aos amigos e amigas da minha cidade de Analândia, em especial Leticia e a Anelisa que mesmo de forma indireta, participaram de todo o processo e jornada do meu mestrado.

Ao meu namorado, Bruno Dourado da Silva, por todo amor, carinho, compreensão e principalmente incentivo, que tem me dedicado durante esses anos. Por ter me ajudado desde o início, me dando forças para concluir mais esta etapa.

À minha orientadora, Márcia Duarte Galvani, pelos ensinamentos com tanto carinho, paciência e dedicação durante estes dois anos.

Às professoras da minha banca examinadora, Dr^a. Juliane de Paula Perez Campos e Dr^a. Maria de Fátima Minetto, por aceitar fazer parte deste momento e pelas contribuições que serão muito valiosas.

À CAPES por financiar a minha pesquisa.

Muito obrigada!

ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ATIVIDADES DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA COLABORATIVA

RESUMO

A inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual não se configura apenas pela matrícula na rede regular de ensino, mas sim pela garantia de permanência e de aprendizagem efetiva. Diante disso, há um direcionamento de ações para que a escola possa criar e organizar práticas capazes de efetivação da aprendizagem dos conteúdos escolares. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi avaliar adaptações nos conteúdos em leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa, enquanto os objetivos específicos foram: (a) caracterizar a prática pedagógica implementada pelo professor; (b) verificar o perfil dos alunos da classe no desempenho de leitura e escrita; (c) elaborar e aplicar uma proposta de intervenção em leitura e escrita a partir do modelo colaborativo; (d) verificar a eficácia da proposta de intervenção. Participaram deste estudo a professora do 2º ano do ensino fundamental e seus alunos, sendo um com laudo de deficiência intelectual e sua mãe. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa colaborativa com enfoque qualitativo. Para tal, a coleta de dados ocorreu nas dependências de uma escola da rede pública da rede estadual de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo-SP. Para alcançar os objetivos propostos, as participantes responderam: (a) um roteiro semiestruturado de entrevista para o professor; (b) Teste de Desempenho Escolar – TDE para os alunos; (c) Roteiro de entrevista para a mãe; (d) Roteiro de proposta de intervenção; (e) um questionário de avaliação da proposta de intervenção. Foi realizada análise qualitativa por meio da elaboração de categorias, com os dados obtidos nas observações, bem como entrevistas e análises quantitativas e qualitativas com os dados obtidos por meio do Teste de Desempenho Escolar – TDE. Quanto aos resultados, verificou-se que a professora estimulava a participação dos alunos nas aulas e que ela tinha consciência de que o aluno com deficiência intelectual necessitava de atenção individualizada, assim como de adaptações diferenciadas nos conteúdos trabalhados e na forma de ensinar. Constatou-se ainda que a professora não efetuava tais adaptações para o aluno com deficiência intelectual, por haver uma demanda paralela dos demais alunos da classe. Quanto ao desempenho escolar na habilidade de leitura e escrita foi possível atestar que todos os alunos se encontravam no mesmo nível, de acordo com o Teste de Desempenho escolar - TDE. A respeito da elaboração das atividades curriculares adaptadas, era visível o envolvimento da professora em todos os encontros, bem como no planejamento das atividades adequadas para o processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual na habilidade de leitura a escrita. No procedimento de avaliação da proposta de intervenção, percebeu-se a participação do aluno com deficiência intelectual nas aulas e nas atividades com maior autonomia e envolvimento. Conclui-se, portanto, que são necessárias ações de formação contuada em serviço para os professores sobre como contemplar em seu planejamento adaptações dos conteúdos curriculares para apoio à inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial. Adaptação curricular. Deficiência Intelectual. Leitura e Escrita. Ensino Colaborativo.

CURRICULUM ADAPTATION IN READING AND WRITING ACTIVITIES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEFICIENCY IN THE COLLABORATIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT

The inclusion of students with intellectual deficiency is not only due to enrollment in the regular school system, but also to the guarantee of permanence and effective learning. Given this, there is a direction of actions for the school that can create and organize practices capable of effectively learning the school contents. In this sense, the general objective of the research was to evaluate adaptations in reading and writing content for students with intellectual deficiency in the collaborative perspective, while the specific objectives were: (a) characterize a pedagogical practice implemented by the teacher; (b) verify the profile of class students in reading and writing performance; (c) elaborate and apply a reading and writing intervention proposal based on the collaborative model and (d) check the effectiveness of the intervention proposal. The study included the teacher of the 2nd grade of Elementary School and her students, one of them with an intellectual deficiency report and her mother. The study was characterized as a collaborative research with qualitative focus. For this, a data collection happened in a state public school of the medium-sized city in the interior of the state of São Paulo-SP. To achieve the proposed objectives, the participants answered: (a) a semi-structured interview script for the teacher; (b) School Performance Test - SPT for students; (c) Interview script for the mother; (d) roadmap for an intervention proposal; (e) an intervention proposal evaluation questionnaire. Qualitative analysis was performed through the elaboration of categories, with the data obtained in the analyzes, as well as interviews and quantitative and qualitative analyzes with the data obtained through the School Performance Test – SPT. As for the results, it was found that the teacher encouraged the participation of students in class and that she was aware that the student with intellectual deficiency needed individualized attention, as well as different adaptations in the content worked and the way of teaching. It is still possible that the teacher does not make these adaptations for students with intellectual deficiency, because there is a parallel demand to the other students in the class. School performance in reading and writing skills showed that all students were at the same level, according to the School Performance Test - SPT. Respect for the elaboration of adapted curricular activities, was visible or the involvement of the teacher in all the meetings, as well as the planning of activities for the teaching and learning process of students with intellectual deficiency in the ability for reading and writing. In the evaluation procedure of the intervention proposal, it was noticed the participation of students with intellectual deficiency in classes and activities with greater autonomy and involvement. It was concluded, therefore, that these are recommended actions for in-service training for teachers on how to contemplate their curriculum adaptation planning to support the inclusion of students with intellectual deficiency.

Keywords: Special Education. Curriculum Adaptation. Intellectual deficiency. Reading and Writing. Collaborative Teaching

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização dos alunos.....	29
Tabela 2: Resultado do teste TDE por aluno e média da turma.....	62
Tabela 3: Previsão do Escore Bruto a partir da Idade.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Questões direcionadas a professora sobre a leitura e escrita dos alunos	30
Quadro 2: Total de horas observadas na sala de aula regular.....	40
Quadro 3: Cronograma dos encontros da intervenção.....	44
Quadro 4: Categorias de análise.....	49
Quadro 5: Escore padrão do TDE do segundo ano	64
Quadro 6 : Teste das Quatro Palavra.....	66

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1: Desempenho médio da turma no TDE.....	65
--	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade Capa Avaliação.....	32
Figura 2: Atividade Matemática Livro.....	32
Figura 3 : Organização da sala de aula do 2º ano A.....	34
Figura 4: Instrumentos utilizados na pesquisa.....	38
Figuras 5: Teste das Quatro Palavras.....	68
Figura 6: Atividade Contação da fábula.....	71
Figura 7: Atividade Contação da fábula.....	71
Figura 8: Atividade Personagens da fábula.....	74
Figura 9: Atividade Cenário da fábula.....	74
Figura 10 :Atividade Rato ficou preso.....	74
Figura 11: Sequência das cenas da fábula.....	74
Figura 12: Ilustração um final para a fábula.....	75
Figura 13: Atividade Escrita Nome.....	78
Figura 14 :Atividade Carimbo do polegar.....	78
Figura 15: Atividade RG.....	78
Figura 16: Atividade RG todos alunos.....	78
Figura 17: Teste TDE escrita.....	79
Figura 18: Teste TDE leitura.....	79
Figura 19: Teste das quatro palavras.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs.Parâmetros Curriculares Nacionais

BNCC. Base Nacional Comum Curricular

PAEE. Público alvo da Educação Especial

AAMR.Associação Americana de Retardo Mental

DSM-. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

CEFAM.Centro de formação específica do magistério

CEP.Comitê de Ética em Pesquisa

EJA.Educação de Jovens e Adultos

HTP. Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

TDE. Teste de desempenho escolar

EB. Escore Bruto

EBT. Escore Bruto Total

SEM.Sala de Recurso Multifuncional

TCLE . Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Currículo escolar.....	1
1.2 Prática pedagógica e adaptação do currículo regular	7
1.3. O ensino de leitura e escrita.....	12
1.4 Estudos sobre leitura e escrita de pessoas com deficiência intelectual	15
1.5. Ensino Colaborativo	18
2. MÉTODO	27
2.1 Aspectos Éticos.....	27
2.2. Procedimento para a seleção do local.....	28
2.3 Procedimentos para a seleção dos participantes	28
2.3.1 Participantes.....	28
2.4. Local da coleta de dados.....	33
2.5 Caracterização da unidade escolar.....	33
2.6 Caracterização da classe do 2º ano	33
2.7. Instrumentos de coleta de dados.....	34
2.8 Procedimento de coleta dos dados.....	38
2.9 Procedimento de análise de dados	49
3.RESULTADOS E DISCUSSÃO	51
3.1 Prática pedagógica	51
3.1.1 Estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula	51
3.1.2 Prática pedagógica e o aluno com Deficiência Intelectual	57
3.2 Conteúdos selecionados para as atividades com os alunos	60
3.2.1 Teste de Desempenho Escolar – TDE	62
3.2.2 - Teste das Quatro Palavras	66
3.3 Desenvolvimento da intervenção em leitura e escrita a partir do modelo colaborativo	69
3.4 Desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual (TDE): Avaliação final.....	79
3.5 Teste das quatro palavras: Avaliação Final	80
3.6 Avaliação da proposta de intervenção	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
5. REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE I- Termo de consentimento livre e esclarecido.....	94

APÊNDICE II - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	97
APÊNDICE III - Termo de assentimento para os alunos.....	100
APÊNDICE IV - Roteiro de observação das aulas do ensino regular	102
APÊNDICE V - Roteiro de entrevista - professores sala regular dos anos iniciais	104
APÊNDICE VI - Roteiro de entrevista para mães/responsáveis.....	106
APÊNDICE VII - Roteiro de entrevista final com o professor para verificar a eficácia da proposta de intervenção.....	108
ANEXO A - Parecer consubstanciado do cep	109
ANEXO B - Modelo individual de adaptações curriculares	110

APRESENTAÇÃO

Em 2017 concluí minha graduação em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Durante toda a graduação e os estágios curriculares exigidos pelo curso, deparei com os desafios da inclusão escolar principalmente na área da deficiência intelectual, área que mais me identifiquei dentre todas as áreas apresentadas no curso.

Ainda em 2015 comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), orientado pelas professoras Márcia Duarte Galvani e Juliane Campos. A partir das discussões e atividades realizadas no grupo o meu interesse pela deficiência intelectual aumentou cada vez mais, o que me fez pensar sobre a possibilidade de aprofundar meus estudos sobre o assunto.

Durante a graduação desenvolvi um projeto de pesquisa sobre a concepção dos professores do ensino regular em adaptação curricular e o ensino colaborativo em apoio a inclusão escolar, que após seu aprimoramento se tornou meu trabalho de conclusão de curso.

Com os resultados apresentados na minha pesquisa pude perceber melhor como tem ocorrido o processo de inclusão dos alunos na sala de aula comum e as dificuldades enfrentadas pelos professores, principalmente em relação ao processo de adaptação curricular. Mas que apesar de todas as dificuldades, a realização das adaptações pode oferecer resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos Público Alvo da Especial – PAEE, além da importância e o valor da colaboração entre os professores tornando uma parceria essencial para proporcionar uma efetiva inclusão deste público.

Essa experiência me despertou o desejo e um olhar para pesquisa então, no início de 2017 iniciei o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar buscando novos conhecimentos que pudessem enriquecer cada vez minha atuação como pesquisadora entrelaçando as temáticas: deficiência intelectual, e ensino colaborativo nos anos iniciais do ensino fundamental.

Minha expectativa em relação a este estudo é que ele possa contribuir para as pesquisas na área de Educação Especial, habilidade e leitura a escrita de alunos com

deficiência intelectual e práticas pedagógicas dos professores da sala comum no contexto da inclusão escolar.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a temática da adaptação do currículo regular dos conteúdos de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa. Para melhor compreensão desta questão, neste estudo se consideram as seguintes temáticas: (a) Currículo (b) Prática pedagógica e adaptação do currículo regular (c) Ensino de leitura e escrita (d) A pessoa com deficiência intelectual e o ensino de leitura e escrita (e) Ensino colaborativo.

1.1 Currículo escolar

O currículo escolar pode ser definido como uma construção cultural, ou seja, trata-se de um modo de organizar as práticas educativas, as quais, segundo Grundy (1987), têm como função o desenvolvimento social das pessoas.

Nesta mesma perspectiva, Sacristán (2000) afirma que:

[...] o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota conteúdo e missão, que se expressam por meio de usos quase universais em todos os sistemas educativos, embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos e mecanismos que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Baseado nessa premissa, pode-se afirmar que o currículo escolar abrange as tradições e filosofias dos sistemas escolares em que está inserido e, por isso, ao descrevermos o currículo de uma determinada instituição de ensino, estamos também descrevendo como os conhecimentos se tornam acessíveis quando em contato com uma determinada cultura ou espaço (MCNEIL, 1981). O currículo escolar reflete a prática pedagógica existente dentro das salas de aula, estabelecendo assim um diálogo entre os agentes sociais, os elementos técnicos, alunos e professores.

Para Sacristán (2000), esse tipo de diálogo só é possível porque os currículos escolares enquanto objeto cultural e social expressam pelos seus conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos) códigos pedagógicos e ações práticas.

Segundo Menezes e Araújo (2007), a criação de modelos e propostas curriculares define o tipo de sociedade e cidadão que se quer construir, por meio da

seleção dos conteúdos a serem ministrados, os quais na maioria das vezes são pré-estabelecidos por órgãos governamentais, que por sua vez não consideram qualquer perspectiva de contextualização entre aquilo que se deve aprender e os saberes locais e não científicos.

O currículo escolar passa a ser visto não somente como um objeto que reflete os valores culturais e sociais, mas também os interesses políticos e pedagógicos, político porque reflete os interesses e valores das classes dominantes e pedagógico porque norteia os conteúdos e aprendizagens esperados para determinados níveis de ensino (SILVA, 1994).

Essa perspectiva pode ser compreendida através das teorias sobre currículo, visto que na medida em que a sociedade e o panorama político foram se modificando passaram também por transformações, evidenciando assim a influência de ambos os setores para com os currículos escolares (MOREIRA, 1990).

A primeira teoria de currículo que surgiu foi a teoria tradicional, que em virtude da expansão da industrialização baseava-se no modelo organizacional e administrativo das empresas de Frederick Taylor, que tinham como foco a eficiência e a produtividade por meio de atividades repetitivas e de memorização, cujo aprendizado era medido por testes orais e escritos, provas, trabalhos de casa e testes objetivos (HORNBERG, SILVA 2007).

Essa teoria foi superada em meados de 1960 pela teoria crítica, que surgiu juntamente com a expansão do capitalismo e o aparecimento de movimentos sociais e culturais, em contraposição à teoria tradicional, tendo como principal precursor Karl Marx, que, embora reconhecesse as diferenças culturais e sociais a que a escola estava submetida, não realizava nenhuma ação para modificá-la e, na maioria das vezes, reproduzia o discurso de domínio das classes sociais favorecidas da época, mantendo as desigualdades sociais e culturais (HAMILTON, 1989).

Posteriormente, surgiram as teorias pós-críticas, que, segundo Hornburg e Silva (2007), não representam uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas que abrangem uma diversidade de campos. Esse conjunto teórico busca identificar as diferenças sociais e culturais nos espaços escolares e, mais que isso, propõe ações para as superar, por meio da valorização do multiculturalismo, sendo essa posição teórica a mais aceita nos dias atuais (HORNBERG, SILVA; 2007).

Ao elaborar um currículo baseado nas teorias pós-críticas, as instituições de ensino juntamente com os órgãos públicos devem decidir quais experiências devem ser desenvolvidas pelos alunos, com vistas a suprir-lhes as necessidades e dar-lhes condições de compreender sua realidade, de tal forma que possam atuar sobre ela criticamente.

De acordo Giroux (1997), Moreira (2002), Sacristán (2008) e Santomé (2008), os estudos próprios do currículo escolar concentram-se em temas ou questões bastante diversificadas e, muitas vezes, deixam clara a necessidade de compreender melhor a relação entre a teoria e a prática em sala de aula, uma vez que, segundo os autores, são comuns as práticas de ensino serem estabelecidas mecanicamente, isto é, sem considerar as peculiaridades do grupo a que os conteúdos se destinam.

Lopes, Macedo e Paiva (2006) endossam essa afirmação, ao analisarem a produção no campo do currículo nacional, por meio de uma pesquisa bibliográfica que contou com a análise de 453 trabalhos, os quais, em sua maioria, focalizavam as práticas curriculares desenvolvidas nas salas de aula, as propostas curriculares oficiais e a seleção dos conteúdos a serem ministrados, o que permitiu às autoras concluir que os trabalhos não problematizam nem a seleção nem a organização dos conteúdos curriculares

Nesse sentido, Moreira (2002) propõe que novas pesquisas flexibilizem a teoria e a prática curricular de modo que o currículo escolar se torne ajustável à necessidade de seu público, e assim possa abranger o maior número possível de alunos.

Visão esta redimensionada pelo autor quando discorre sobre o currículo escolar, vendo-o como um instrumento pedagógico que contemple a teoria, a prática, os princípios escolares, o planejamento e a ação pedagógica, podendo assim ser definido com base em três categorias: currículo oficial (conjunto de experiência pedagógica organizada e oferecida aos alunos pela escola), currículo em ação (o que de fato acontece na escola) e currículo oculto (normas e regras não explicitadas que governam as relações que se estabelecem na escola) (MOREIRA, 1997).

Assim, o currículo escolar é um documento que norteia e viabiliza todo o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1999), o currículo é:

A ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos da escola (BRASIL, 1999, p.15)

O currículo é construído a partir do projeto político pedagógico da escola, sendo definido por Coll (1996, p.45) como “instância [...] que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução”. O currículo escolar deve ser apresentado de forma organizada, norteador caminhos a serem seguidos e orientando as ações dos professores nos diferentes níveis de ensino, o que favorece a aprendizagem de todos os alunos.

Para Stainback e Stainback (2006), pelo fato de não encontrar mais homogeneidade na sala de aula, a existência somente do currículo formal, sem adaptações individuais, pode ser contestada desde o princípio, pois um currículo rígido e padronizado não atende às necessidades de hoje presentes no ensino regular.

Os professores devem oferecer atividades que promovam a inserção e participação escolar, por meio de práticas pedagógicas e materiais diversificados. Para o aluno com deficiência intelectual, a inclusão escolar pode não só proporcionar a incorporação e ampliação de conhecimentos, mas também favorecer seu desenvolvimento. Dessa forma, provoca-se uma abertura desse olhar limitado às condições escolares, à esse conceito de inclusão dos alunos com deficiência intelectual que se restringe ao aspecto socializador, e, havendo condições adequadas, também haverá acesso e desenvolvimento escolar (BATISTA; ENUMO, 2004; BRASIL, 2010b).

A escola inclusiva enfrenta inúmeros desafios, pois a particularidade de cada aluno com deficiência demanda um (re)planejamento e organização dos tempos, espaços escolares e práticas pedagógicas não pensadas e disponibilizadas na escola (OLIVEIRA; BRAUN; LARA, 2012). O maior desafio da inclusão escolar está em oferecer um ensino de qualidade, um ensino que possa favorecer a participação do aluno com deficiência intelectual em todas as atividades escolares. A escola é responsável por oferecer as condições para o desenvolvimento dos alunos (OLIVEIRA, 2009), sendo indispensáveis modificações facilitadoras da aprendizagem (BLANCO, 2004). As

diretrizes da educação inclusiva deverão privilegiar mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas, o que requer compreender primeiramente a heterogeneidade, as diferenças individuais e coletivas, as especificidades e situações diversificadas do meio social e escolar (OLIVEIRA, 2012).

Diante desse contexto, salienta-se que a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual tem exigido que sejam repensadas as necessidades e estratégias de apropriação do conhecimento. De acordo com Oliveira e Martins (2011), um currículo pautado na valorização e respeito às diferenças requer uma abertura, flexibilidade de objetivos, seleção e organização de conteúdo de acordo com as necessidades dos alunos, diversificação de procedimentos, planejamento de atividades, sempre em consonância com a particularidade de cada criança. Neste contexto, o currículo torna-se determinante para o processo de ensino aprendizagem, promovendo a participação efetiva de todos.

Em conformidade com a perspectiva inclusiva, o conteúdo do currículo regular para o aluno com deficiência intelectual deverá considerar suas particularidades. É preciso que o currículo deixe de ser tomado como um conjunto de conteúdos com modelos pouco abrangentes e práticas pedagógicas homogêneas e estreitas. A visão sobre o currículo deve ser mais crítica, redimensionada, principalmente na perspectiva inclusiva, dadas as diferentes especificidades dos alunos.

Posturas tradicionais mostram-se impositivas e improdutivas no currículo, ao desconsiderar os contextos do ensino e aprendizagem das crianças. Como consequência, é possível observar a alta ocorrência de dificuldades de aprendizagem, repetências e fracasso escolar (BLANCO, 2004). De acordo com Freitas (2006), os métodos tradicionais de ensino no modelo inclusivo têm provocado a exclusão ou evasão dos alunos com deficiência intelectual, justamente por não levar em conta as especificidades de cada criança. É, pois, fundamental refletir sobre essas diferenças para garantir a qualidade de ensino para todas elas, e os currículos da escola inclusiva deverão, portanto, oferecer os subsídios necessários para tal (POKER, 2008).

É imperativo construir uma proposta curricular que vá além do currículo tradicional, proposta que pense no desenvolvimento integral da pessoa com deficiência na escola, tanto nas especificidades do educando quanto na sua inserção na sociedade. A proposta curricular que vise atender às exigências da educação inclusiva deve

proporcionar às pessoas com deficiência intelectual práticas inovadoras de aprendizagem e conhecimento (OLIVEIRA, 2008a).

No que se refere ao Ensino Fundamental, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 12.796/2013 passa a vigorar com o reconhecimento dessa etapa do ensino como obrigatória, com duração de nove anos, tendo início até os cinco anos de idade na educação infantil. Essa etapa, sendo ofertada de forma gratuita no ensino público, tem o intuito de promover a formação básica do cidadão, bem como o desenvolvimento da capacidade de aprender, mediante o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, ou seja, cabe a essa etapa ensinar os conteúdos relacionados à leitura e escrita.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, prevê que toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até o fim do 2º ano, antes esse prazo era até o terceiro ano, de acordo com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Portanto, com a implementação da Base Comum Curricular, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental o foco da ação pedagógica deve ser a alfabetização, que pressupõe as competências e as habilidades envolvidas no processo de alfabetização e para isso a criança deve (a) desenvolver e compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); (b) dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*); (c) conhecer o alfabeto; (d) Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; (e) dominar as relações entre grafemas e fonemas; (f) saber decodificar palavras e textos escritos; (g) saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; (h) ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento).

As contribuições da Base Nacional Comum Curricular para o trabalho dos professores serão de diversas maneiras, pois ela define, de forma clara, o que os alunos precisam aprender nas diferentes etapas da Educação Básica, ano a ano ou por blocos de anos, para que as diferenças nas aprendizagens dos alunos vindos de outras escolas ou redes sejam minimizadas. Além disso, com a formulação de currículos alinhados à BNCC, as propostas pedagógicas e o planejamento de trabalho das instituições escolares ficarão mais claros e objetivos, e o compartilhamento de experiências tanto de sucesso como de dificuldades será potencializado.

Dessa forma, os professores precisam refletir sobre suas práticas para conseguir os melhores resultados na aprendizagem dos educandos. Todos os alunos são capazes de aprender; portanto, a escola precisa organizar os conteúdos e as atividades pensando nessa amplitude, garantir que todos possam se desenvolver na leitura e na escrita.

A fim de elucidar a discussão sobre essa temática, no item a seguir serão descritos e discutidos conceitos sobre prática pedagógica, bem como o conceito de adaptação curricular e as possibilidades de apoio para inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual.

1.2 Prática pedagógica e adaptação do currículo regular

As práticas pedagógicas são definidas como as intenções de oferecer ensino e aprendizagem, não se restringem apenas ao aprender e ao ensinar, mas envolvem também a prática social, conhecimento como produção histórica e social em uma relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2008).

Segundo Franco (2012), as práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até direcionar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos que são considerados fundamentais para aquele nível de formação do aluno.

Pode-se afirmar que é por meio das práticas pedagógicas que os alunos têm acesso ao currículo escolar. Nessa perspectiva, o autor discorre que a prática pedagógica se caracteriza pela intencionalidade de atender às expectativas educacionais dos alunos e se desenvolvem por competência docente, ou seja, cabe ao professor organizar a transmissão dos conteúdos curriculares para que os alunos tenham acesso ao conhecimento (FRANCO, 2015).

Nesse contexto, Sacristán (2000, p. 185) afirma que:

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento pedagogicamente elaborado de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos.

A inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual significa ampliar-lhes a possibilidade de emancipação, autonomia e independência, significa expandir suas possibilidades e diminuir seus limites na aprendizagem (OLIVEIRA, 2008; DUARTE, 2008).

Para Pletsch (2009), identificar quais os suportes necessários para aprendizagem dos alunos faz com que os sistemas educativos modifiquem não somente suas expectativas e ações, mas que também se reorganizem, a fim de constituir uma escola para todos, sem excluídos.

Uma das formas de propiciar a aprendizagem dos conteúdos escolares para os alunos com deficiência intelectual é por meio da adaptação do currículo, que, segundo estudos na área, constituem-se em oportunidades pedagógicas para que os alunos tenham acesso aos conteúdos curriculares da classe comum (LOPES, 2010; OLIVEIRA, 2008). No entender de Duarte (2008), para que essa proposta seja uma ferramenta capaz de facilitar a aprendizagem desse público, o professor da classe comum deve articular-se com o professor da educação especial, no sentido de obter o suporte necessário para garantir que tais alunos consigam aprender os conteúdos que o currículo regular exige.

Tendo em vista essas condições, o ensino dos conteúdos curriculares aos alunos com deficiência intelectual deve pautar-se nos tipos de suportes e apoios necessários para que esses alunos atinjam o máximo possível de seu desenvolvimento –, e uma das formas de modelar esse ensino é por meio do uso das adaptações curriculares.

Corroborando com esses dados, os estudos de Antunes et. al (2008), Lopes (2010), Fonseca (2011), Boer (2012), Guebert e Bueno (2013) e Valera (2015) também mostram que as adaptações curriculares são importantes para os alunos com deficiência terem acesso aos conteúdos escolares, bem como a observância das peculiaridades de cada aluno, de modo que este possa participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a importância das práticas pedagógicas bem como das adaptações curriculares em apoio à inclusão escolar dos alunos com deficiência, Antunes (2008) desenvolveu um estudo visando analisar de que forma os professores lidam com a organização do currículo em classes comuns de pré-escola que tinham alunos com deficiência intelectual. Analisou também o que aparece de maneira sistemática no discurso dos professores a respeito da gestão do currículo nos diferentes aspectos da prática pedagógica. Participaram da pesquisa oito professores da educação infantil; cinco alunos com síndrome de Down; um aluno com deficiência múltipla (com associação de deficiência intelectual e outras deficiências), um aluno com polineuropatia sensitivo-motora (associada a um atraso cognitivo) e um aluno com

deficiência múltipla e comprometimento cognitivo associado a questões visuais e motoras. Os dados indicaram a relevância de um currículo flexível que permita intervenções e ajustes necessários para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Fique claro que o estudo citado acima foi realizado na pré-escola; no entanto, os dados apurados indicaram a importância das adaptações curriculares desde a primeira etapa escolar, principalmente quando a finalidade é atender às necessidades especiais dos alunos.

Ainda quanto à importância da adaptação curricular como estratégia de ensino, Lopes (2010) empreendeu um estudo cujo objetivo era elaborar em conjunto com os profissionais da escola (professores e equipe pedagógica) um plano de estratégias de adequações curriculares identificadas na literatura e construídas pelas participantes e pesquisadora e aplicar essas estratégias no currículo da série na qual os alunos com deficiência encontram-se incluídos no ensino regular, no contexto da sala de aula e na sala de recursos. Essa pesquisa contou com uma diretora, uma supervisora, uma professora da 4ª série e uma professora da sala de recursos mais seis alunos. Os dados mostraram como as adaptações curriculares são imprescindíveis para que o aluno com deficiência obtenha êxito acadêmico; entretanto, para que figurem nos planos da educacional nacional, a pesquisadora destacou a necessidade de formação e conscientização dos professores para lidarem com esses alunos nas salas de aula, pois por muitas vezes essa responsabilidade de ensinar tais alunos fica somente a cargo do professor da área da educação especial.

Ainda em reforço à importância da adaptação curricular para a inclusão dos alunos com deficiência, Fonseca (2011) analisou se a prática pedagógica implementada pelo professor do ensino comum abrange flexibilização e adequação curricular para tais alunos e se preserva e garante seu direito à educação e à aprendizagem. Participou desse estudo uma professora do 3º ano do Ensino Fundamental. Por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental, obtiveram-se dados que mostraram as dificuldades da professora da sala de aula regular para interagir com os alunos com necessidades educacionais especiais e sua falta de ânimo para prosseguir com as aulas, principalmente as de matemática. Nessa investigação, percebeu-se a necessidade de uma

formação adequada para os professores, visto que foi relatado dificuldade em atender e lidar com os alunos com deficiência.

Já no estudo de Boer (2012), ele pôs em prática uma descrição e análise de uma ação formativa para a construção de um plano de adequação curricular em uma diretoria de ensino no interior do Estado de São Paulo, no período de 2007 a 2009. Participaram do estudo um supervisor de ensino, um professor coordenador de oficina pedagógica (área da Educação Especial), sete professores coordenadores do ciclo I, um professor coordenador do ciclo II, seis professores PEB II (sala de recursos – Deficiência Intelectual), dois professores PEB II (sala de recursos – Deficiência Auditiva) e um professor PEB II (sala de recursos – Deficiência Visual). Os dados mostram que os professores coordenadores reconheceram que não contribuíam suficientemente para respaldar as práticas dos professores de sala de aula regular.

Guebert e Bueno (2013) identificaram as estratégias de alfabetização desenvolvidas por uma professora alfabetizadora durante as aulas de Língua Portuguesa, ministradas no 3º ano, em uma escola regular do ensino fundamental, que atendia um aluno com deficiência intelectual. Os dados do estudo indicam que, embora essas adaptações fossem sinalizadas em alguns estudos, a professora participante do estudo não fazia uso delas para o ensino dos conteúdos de Língua Portuguesa ao aluno com deficiência intelectual e, por isso, as estratégias de ensino empregadas pela professora culminavam em poucos resultados, visto que era um ensino mecânico da escrita, sem nenhuma contextualização com as peculiaridades do educando e/ou com seu meio social.

O estudo de Valera (2015) teve como objetivo identificar e analisar as teses e dissertações sobre Deficiência Intelectual/Mental e Deficiências e Adaptação Curricular que constam no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Havia dez produções, quatro delas focalizavam o uso das adaptações curriculares para ensino dos conteúdos pedagógicos a alunos com deficiência intelectual, cinco a adaptações curriculares e deficiências e uma às práticas pedagógicas adotadas pelos professores para atendimento aos alunos com deficiência mental. A metodologia da pesquisa foi prioritariamente qualitativa e os instrumentos para coleta de dados baseavam-se em análises documentais, observações e entrevistas. Como resultados, deparou-se com dez produções, quatro delas diretamente concernentes à

adaptação curricular e deficiência intelectual/mental, cinco sobre adaptação curricular e deficiências e uma voltada para as práticas curriculares envolvendo alunos com deficiência mental. Além disso, os dados mostraram que a maioria dos professores não efetuava as adaptações curriculares por desconhecer a sua importância e por considerá-las um desafio.

Nesse mesmo ano, Guadagnini e Duarte (2015) projetaram um estudo para analisar o relato dos professores da sala regular e da Educação Especial sobre a adaptação curricular para os alunos com deficiência intelectual. Participaram do estudo 18 professores: oito desses professores eram do ensino fundamental para os alunos com deficiência intelectual e oito professores do ensino médio também para esse alunado e mais dois professores da Educação Especial. Por meio do questionário aplicado aos participantes, viu-se que os professores reconheciam a importância da adaptação curricular para aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual; no entanto, desconheciam as definições sobre o tema e não sabiam como utilizar esse recurso. Na realidade investigada, percebeu-se como eram necessários a adaptação curricular nos conteúdos escolares e os programas de formação dos professores para ampliar o conhecimento sobre essas adaptações.

Reconhecendo a importância dos estudos a respeito de adaptação curricular na escola regular Silva-Porta et al (2016) organizaram uma pesquisa para analisar as produções nacionais publicadas nos anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial. Adotaram como método de pesquisa um estudo exploratório-descritivo, embasado na técnica da pesquisa bibliográfica. Para a coleta de dados, arrolaram os trabalhos publicados acerca da adaptação curricular e selecionaram 29 resumos. Os dados indicaram que a temática da adaptação curricular é minoritária entre os trabalhos encontrados, sendo que este, na maioria das vezes, teve a finalidade descrever e analisar como ocorrem as adaptações curriculares, voltadas a pessoas com deficiência visual. Outro dado auferido refere-se à demanda por adaptações curriculares na disciplina de Língua Portuguesa. De forma significativa, conclui-se que realizar a adaptação curricular não significa criar um novo currículo, mas sim torná-lo flexível, para que atenda a todos os educandos, mediante um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos, além de mais estudos nessa área.

Pode-se dizer que os estudos sobre o uso das adaptações curriculares têm como foco central sua aplicabilidade e relevância em sala de aula, mas não se encontram estritamente ligados à sua utilização em diferentes níveis e modalidades de ensino, como no caso do estudo aplicado ao ensino de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disso, é pertinente mais pesquisas sobre o ensino e aprendizagem envolvendo a leitura e a escrita dos alunos com deficiência intelectual.

Partindo desse ponto, o próximo capítulo propõe-se apresentar as discussões teóricas sobre o ensino de leitura e escrita.

1.3. O ensino de leitura e escrita

De acordo com os indicadores da qualidade da educação e a dimensão do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, ensinar os alunos a ler e escrever é uma das principais tarefas do ambiente escolar, uma vez que a leitura e a escrita são muito importantes para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar e participar da sociedade com cidadania, se informar e aprender coisas novas ao longo de toda a vida (BRASIL, 2006).

A alfabetização é o processo mais antigo da atividade com a escrita, “foi um processo histórico, de construção de um sistema de representação, não um processo de decodificação” (FERREIRO, 2010, p.16).

De acordo com Soares (2005), o conceito de alfabetização implica permitir que determinada pessoa seja capaz de utilizar habilidades de leitura, escrita e com números matemáticos, e usá-las como meio de comunicação. Constitui-se como o processo de ensino e aprendizagem de uma das tecnologias de representação da linguagem humana: a escrita alfabético-ortográfica.

Segundo a autora referenciada, o domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos atinentes tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. Além disso, envolve um conjunto de habilidades cognitivas para a apropriação de práticas de matemática, leitura e escrita (SOARES, 2005).

Portanto, a alfabetização é o resultado de uma ação de ensinar a aprender a ler e a escrever. Esse processo acontece de forma simultânea com o processo de letramento, em que o sujeito, ao saber ler e escrever, utiliza a escrita como uma forma de

comunicação nas diversas práticas sociais, isto é, do significado ao processo de decodificação.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (2000) e Ferreiro e Gomes Palacio (1987) denotam as transformações da escrita das crianças e, por meio de seus estudos teóricos e práticos, interpretam o ensino que os alunos recebem.

Ferreiro (2000) afirma que a consciência sobre as unidades linguísticas não deve ser classificada como uma condição necessária para a aquisição da língua escrita (FERREIRO, 2000), pois o aluno inicialmente diferencia desenho e escrita, tornando-a um objeto simbólico. Ao se apropriar da escrita, a criança lida com o simbólico para construir um discurso escrito (KRISTENS EN; FREIRE, 2001).

Na pesquisa de Ferreiro e Teberosky (2000), encontramos cinco níveis que descrevem a evolução da escrita, sendo eles (I) nível pré-silábico (II) nível silábico (III) nível silábico-alfabético, (IV) nível alfabético e (V) nível ortográfico.

O primeiro nível é o nível pré-silábico, neste nível o aluno produz, geralmente, uma escrita em forma de linhas curvas com tamanhos irregulares e dificilmente segue a linha do caderno ou utiliza a letra aleatoriamente. Isso ocorre porque, na observação da escrita cursiva, para quem não domina o sistema da escrita, não se diferem os contornos das letras individualmente e sim as curvas de cada palavra como um todo. Também é visível, nesse momento, uma dificuldade momentânea em diferenciar as atividades de escrever e desenhar, pois “ambas são produtoras de grafias interpretáveis, mas o modo de remeter ao objeto próprio do desenho não é o mesmo que o modo de remeter ao objeto próprio da escrita (nem sequer a este nível)” (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999, p.198). Nessa hipótese, o aluno ainda não percebe que a escrita representa a fala e, por isso, “escreve aleatoriamente”.

O segundo nível é o silábico, nesta fase o aluno, ao tentar escrever sozinho, percebe que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve. Eles mantêm, nesse nível, as hipóteses de quantidade e de variedade mínimas de caracteres para poder escrever algo, conservando, como no nível anterior, uma quantidade de grafias constantes. Estabelece uma letra para cada sílaba que corresponde ou não com a escrita do som falado. Logo esta descoberta constitui um importante passo na aprendizagem da escrita, pois o aluno compreende que cada letra representa um som da fala.

Já no terceiro, no nível silábico-alfabético, o aluno já começa a perceber que é preciso mais de uma letra em cada sílaba para escrever na forma convencional, ou seja, compreende que, dependendo do tipo de som falado, são necessárias uma ou mais letras para cada sílaba.

O quarto nível alfabético demonstra que o aluno já domina a relação existente entre letra e a sílaba e as regularidades da língua, ele faz a relação sonora das palavras. Dessa forma, o aluno assimilou que, para grafar uma sílaba, são necessárias duas ou mais letras, compreendendo a escrita como transcrição fonética da sua fala. Geralmente, nesta fase o aluno ainda não tem o domínio totalmente adequado da escrita e apresenta muitos erros ortográficos e de segmentação, isto é, da separação das palavras na frase. Esse é o momento “quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores [...]” (FERREIRO, 2000, p.27).

Por fim, no último nível, o aluno escreve alfabeticamente, chegando ao final dessa evolução. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança se defronta com dificuldades próprias da ortografia, mas sem problemas de escrita no seu sentido estrito. É quando o aluno já apresenta, além da escrita alfabética, o conhecimento das regras ortográficas.

No que se refere ao termo letramento, este não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associado ao termo. Entende-se que conceito de letramento está vinculado ao uso do sistema de leitura e escrita por uma pessoa dentro do meio social em que vive.

De acordo com Soares (2004), o termo letramento surgiu em 1980, como uma condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania, no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Para a autora, o termo letramento é a versão para o português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Já o Dicionário Houaiss (2001) define letramento como “conjunto de práticas que denotam a capacidade de uso de diferentes tipos de material escrito”.

A alfabetização e o letramento devem caminhar juntos no processo de escolarização. Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por uma pessoa, ou grupo de pessoas, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 1995).

A escola aparece como uma instituição social que visa preparar o aluno para uma vida autônoma em sociedade, daí a necessidade de oferecer instrumentos que auxiliem a criança a desenvolver habilidades para usá-las na sociedade (SILVA, 2011).

Pode-se conjecturar que a participação do aluno com deficiência intelectual no processo de alfabetização já é, por si, um exemplo de atuação em práticas sociais, uma vez que esse processo se consolida como a base da comunicação e como um dos princípios básicos para a vida em sociedade. A aprendizagem da linguagem escrita é imprescindível na ampliação das relações sociais entre as pessoas na vida em sociedade (GUEBERT, 2013).

Por outro lado, avalia-se que a alfabetização do aluno com deficiência intelectual seja um dos grandes desafios do professor da sala comum na perspectiva da educação inclusiva tendo em vista as particularidades que esse aluno apresenta em seu processo de ensino e aprendizagem.

1.4 Estudos sobre leitura e escrita de pessoas com deficiência intelectual

Neste item, será descrito e discutido o conceito de deficiência intelectual, bem como abordados os estudos sobre o ensino de leitura e escrita deste público.

Conforme a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD, 2010), a deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no desenvolvimento intelectual (absorção de conteúdo, raciocínio e resolução de problemas) e no comportamento adaptativo (situações sociais e práticas cotidianas).

Para o diagnóstico da pessoa com deficiência intelectual deve ser levado em consideração o preenchimento de três critérios: A. Déficits nas funções intelectuais (raciocínio, solução de problemas, memória, compreensão); B. Déficits no funcionamento adaptativo nos três domínios: conceitual (linguagem, leitura, escrita), social (relacionamentos, sentimentos, comunicação) e prático (cuidados pessoais, responsabilidade, controle); C. Déficits intelectuais e adaptativos no início do período de desenvolvimento (APA, 2014). Além disso, os níveis de gravidade da deficiência intelectual se separam em: leve, moderada, grave e profunda, e têm como base o funcionamento adaptativo (APA, 2014).

Os alunos com deficiência intelectual evidenciam limitações significativas no desenvolvimento cognitivo, o que dificulta sua aprendizagem de conteúdos de leitura e

escrita, sendo necessário, portanto, valer-se de atividades que vão ao encontro das peculiaridades desses alunos.

Conforme citado, o DSM-V traz que, para a avaliação do sujeito com deficiência intelectual, são levados em consideração os déficits em funções intelectuais e funções adaptativas. Assim, tendo em vista que os déficits em funções adaptativas estão ligados a habilidades como comunicação, memorização, leitura e escrita, dentre outros, verifica-se a importância de investigar o que tem sido desenvolvido no ensino da leitura e escrita para esses alunos. Dessa forma, serão examinados a seguir, estudos concernentes a essa temática.

Sabendo da importância do processo de ensino da leitura e escrita, Cárnio e Shimazaki (2011) buscaram estudar o ensino da leitura e escrita de pessoas com deficiência intelectual. Para tanto retrataram a contextualização da educação dessas pessoas ao longo da história do ensino da escrita. Constatou-se que, ao longo da história, sempre houve a preocupação em ensinar as pessoas com deficiência intelectual; porém muitos ainda não têm acesso ao conhecimento escolar. Isso conduz à interpretação de que é necessário encontrar mecanismos para que todas as pessoas tenham acesso à escola e se apropriem dos conhecimentos necessários, mas para tal é preciso levar em conta suas particularidades.

No que tange às estratégias manejadas para a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, Guebert (2013) estruturou um estudo que buscou ressaltar e analisar as estratégias articuladas por um professor do Ensino Fundamental, no ensino regular, que atende a aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. Os principais resultados encontrados foram: a não presença da adaptação curricular, não utilização de práticas pedagógicas inovadoras, apontando que as estratégias de ensino usadas por professores na alfabetização do deficiente intelectual não são distintas daquelas utilizadas com as crianças normais. Evidenciou-se que as práticas de alfabetização empregadas pelos professores refletem uma concepção da língua escrita como um código de comunicação e implicam uma aprendizagem da escrita de forma mecânica. Logo, a concepção de alfabetização não contempla o aprimoramento do uso da língua de forma a configurá-la como processo de letramento.

Já o estudo de Mesquita (2015) analisou como acontece a alfabetização de uma criança com deficiência intelectual matriculada no 1º ano do ensino fundamental. Ele

focalizou nesse estudo qual era a prática pedagógica em sala de aula comum sobre a alfabetização e ainda como acontece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos. Mediante observações e entrevistas com os professores participantes, registrou que a Sala de Recursos Multifuncionais contribuiu muito na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Os resultados obtidos evidenciaram que a colaboração entre os docentes durante o processo de apropriação da leitura e da escrita influenciou no desenvolvimento intelectual dessa criança no que diz respeito à sua participação nas atividades, na percepção, no raciocínio, na fala, na escrita, na interação com o grupo e no seu relacionamento com as pessoas.

Com a finalidade de investigar as estratégias de ensino utilizadas nas salas do ensino regular para a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual, Azevedo (2016) planejou uma pesquisa em salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de dois municípios paranaenses. O propósito foi detalhar as situações vivenciadas pelos professores diante dos alunos com deficiência intelectual em suas turmas. Os dados coletados por meio da análise de produções escritas dos alunos com DI e do questionário semiestruturado repassado aos professores apontaram que as tarefas propostas no ambiente alfabetizador foram elaboradas de forma descontextualizada e pouco contribuíram para que os alunos com deficiência intelectual se apropriassem do conhecimento necessário para o seu desenvolvimento. Os resultados indicaram a necessidade de revisar a função do professor, sua formação inicial e continuada, o trabalho colaborativo, a adaptação curricular, a concepção de deficiência, assim como o ambiente de trabalho e o suporte que recebe para o exercício docente, especialmente quando possui em suas salas de aula alunos em situação de inclusão.

Com base nesses estudos examinados, houve a percepção de que, em alguns casos, a alfabetização do aluno com deficiência intelectual na sala comum do ensino regular vem ocorrendo de forma descontextualizada e baseada em aspectos mecanicistas de ensino. Para mudar esse cenário, destacou-se, pela sua importância, o papel do professor da Educação Especial e da Sala de Recursos Multifuncionais na escola. Ainda como resultado, constatou-se que, não obstante as práticas pedagógicas dos professores da sala comum pretenderem fazer com que o aluno aprenda, ainda há pouca ou quase nenhuma adaptação curricular das atividades planejadas em sala.

Diante disso, dá-se conta de que há carência de mais pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos atinentes à leitura e a escrita dos alunos com deficiência intelectual bem como do uso da adaptação curricular como estratégia de ensino para os alunos com deficiência intelectual, sua relevância, e, ademais, a necessidade de compreender como a habilidade de leitura e escrita é trabalhada com alunos com deficiência intelectual.

O próximo item tem por objetivo apresentar as discussões teóricas sobre a definição de ensino colaborativo.

1.5. Ensino Colaborativo

O ensino colaborativo ou coensino¹ pode ser compreendido como um modelo de prestação de serviço oferecido pela Educação Especial, no qual existe a parceria entre os professores do ensino regular e da Educação Especial trabalhando juntos em busca de objetivos comuns (MENDES, 2006). De acordo com Fontes (2009), o ensino colaborativo é destacado como uma estratégia importante para o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) definem o ensino colaborativo como um serviço de apoio, no qual os professores do ensino regular e especialista partilham responsabilidades, como planejar, instruir e avaliar. Cook e Friend (1995) conceituam o ensino colaborativo como a atuação de dois ou mais professores para promover o aprendizado para uma ou mais crianças no mesmo espaço físico. O sucesso da colaboração depende da interação entre os professores e a compreensão de suas atribuições, uma vez que “a efetivação de uma mudança educacional depende de novos entendimentos, por parte dos professores, sobre seu trabalho, seu propósito e a conexão do seu trabalho com o exercido pelo outro profissional” (WOOD, 1998, p.182).

Para que ocorra uma inclusão efetiva, a parceria entre os professores deve implicar mudanças na forma de compreender o trabalho dos parceiros, bem como reflexões sobre suas atuações, e, sendo assim, os professores devem estar abertos para essas mudanças.

Nessa perspectiva, Duarte (2008) afirma que a proposta de inclusão escolar vai além do acesso escolar, que as escolas devem responder às necessidades de suas crianças considerando a heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para

¹ Cook e Friend (1995) abreviam o termo ensino colaborativo para coensino. Entende-se nesse estudo ensino colaborativo e coensino como sinônimos.

tanto, é preciso uma estrutura de organização que vá além do professor, com serviços de apoio para o processo de inclusão efetivamente se concretizar.

O ensino colaborativo também pode ser tomado como um meio de favorecer a inclusão escolar das pessoas com deficiência, visto que o termo ensino colaborativo é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem deficiência (COOK; FRIEND, 1993). Para isso é importante que os dois professores estejam dispostos a participar desse processo (MENDES, 2006).

Para haver uma inclusão efetiva, a parceria entre os professores deve instaurar mudanças na forma de compreender o trabalho dos parceiros, bem como gerar reflexões sobre suas atuações. Sobretudo, os professores precisam estar abertos para essas mudanças. Ainda sobre o ensino colaborativo, tem-se que, dentre as atribuições do professor da educação especial, mencionadas na Resolução nº 4/2009, pode-se frisar uma proposição de trabalho em coensino.

Também como meta nesse sentido está o estabelecer a articulação entre os professores da sala de aula comum e os demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais (BRASIL, 2009, p.5).

Ainda que os documentos façam proposições a essa forma de trabalho, há desafios para a implementação de serviços que se baseiem no trabalho colaborativo, pois a cultura escolar considera que a atuação do professor é mais eficaz de forma individualizada, acabando, desse modo, por desconsiderar o contexto e atuação colaborativa de todos envolvidos com a criança (CAPELLINI, 2004).

De acordo com Pugach e Johnson (1989), uma das maiores dificuldades do modelo colaborativo refere-se à sua implementação, que deve levar em consideração o contexto, a prática e alcançar a paridade entre os professores e especialistas, sendo que a paridade “é um aspecto essencial para o sucesso da colaboração e merece ser considerada o mais cuidadosamente possível” (PUGACH; JOHNSON, 1989, p. 236).

O modelo de ensino colaborativo implica, além do estabelecimento de parcerias entre os professores, a reflexão de suas práticas, dificultando a implementação do modelo de forma rápida (ASSIS; ALMEIDA; MENDES, 2011).

Desse modo, a colaboração é um processo que deverá acontecer de forma gradativa, pois, para isso, o professor precisa estar aberto e disposto a realizar o trabalho em conjunto. Larson e Lafasto (1989) afirmam que uma parceria colaborativa não é facilmente alcançada, são necessárias muitas discussões, trocas de ideias e saberes, opiniões e resoluções de problemas, de modo que os conflitos se tornem evitáveis. Para haver confiança e respeito, é preciso de tempo e a ocorrência de práticas para o estreitamento de laços entre os professores e o desenvolvimento de confiança e respeito pelo parceiro.

Para os efeitos desejados de uma atuação colaborativa é preciso que os professores partilhem dos mesmos objetivos e possam planejá-los juntos. Friend e Cook (1990) expõem algumas condições necessárias para colaboração entre os professores, como a existência de um objetivo comum, equivalência entre participantes, participação de todos, compartilhamento de responsabilidades, de recursos e voluntarismo. A efetividade do trabalho colaborativo é conseguida por meio da parceria entre os professores e pela partilha de conhecimentos. É importante que o objetivo deles seja o mesmo a fim de que possam elaborar o planejamento e sempre levando em consideração as necessidades de cada aluno.

Keefe, Moore e Duff (2004) propõem quatro passos primordiais para os professores construírem e manterem o ensino colaborativo. O primeiro passo é conhecer a si mesmo, ser reflexivo, praticar autoanálise e aceitar possíveis mudanças para o trabalho em equipe. Depois é preciso conhecer o parceiro, para isso não há necessidade de que as relações sejam íntimas, mas precisam cultivar um bom relacionamento e conhecimento do outro de forma profissional. O terceiro passo diz respeito ao conhecimento acerca das crianças mais além de conhecer suas habilidades e percepções, uma vez que se faz necessário conhecer as particularidades e interesses pessoais delas. Por último, conhecer sua profissão, que engloba o conhecimento sobre o currículo regular e como torná-lo acessível para todas as crianças, além de saber intervir com alunos e mediadores.

O desafio e dificuldade do ensino colaborativo é o de atingir legitimamente a colaboração. Esse processo requer tempo para que se consiga alcançar o estágio final. Assim, Gately e Gately (2001) descreveram como se articula a parceria definindo-a em três estágios, que varia de acordo com a relação entre os professores.

O estágio inicial é marcado por uma comunicação superficial entre os professores, criando-se limites e tentativas de estabelecer um relacionamento profissional entre eles, mas a comunicação é formal e infrequente, com o risco de essa relação ficar estagnada nesse primeiro estágio.

No segundo estágio, estágio de comprometimento, a comunicação entre eles se torna mais frequente, aberta e interativa, o que possibilita que eles construam um nível de confiança necessário para a colaboração, é quando gradualmente o profissional da Educação Especial passa a assumir um papel mais ativo na sala de aula.

O estágio final, ou estágio colaborativo, os dois profissionais se comunicam e interagem abertamente, mas a comunicação, o humor e um alto grau de conforto são vivenciados por todos, e como resultado ambos então trabalham juntos.

Segundo Vaugh, Schumm e Arguelles (1997), os modelos de colaboração podem ser descritos da seguinte forma: a) um ensina, o outro observa, ou seja, um professor comanda a sala e o outro auxilia observando as crianças; b) um ensina, o outro auxilia, isto é, há o professor principal e outro professor recebendo instruções e servindo como apoio individual para uma criança e pequenos grupos; c) cria-se uma estação de ensino, na qual o ensino é dividido em pequenos grupos e cada professor lidera seu grupo com aprendizagens diferentes e as crianças se locomovem de um grupo para o outro; d) ensino paralelo, isto é, ambos os professores planejam juntos os conteúdos, porém a sala é dividida em dois grupos, que serão ensinados por cada professor; e) ensino alternativo, no qual um professor assume a liderança de ensino da maioria da sala e uma pequena parte ou grupo recebe apoio do outro professor e f) equipe, ou seja, os dois professores assumem o comando e responsabilidades da sala. Para os autores supracitados, o último modelo apresentado é apontado como objetivo final do coensino, isto é, quando os professores, concomitantemente, têm a responsabilidade educacional de todos os alunos da classe.

Para Capellini (2004), o ensino colaborativo traz vantagens e desvantagens, sendo as vantagens apontadas como a melhora na aprendizagem dos alunos e

crescimento profissional dos professores. As desvantagens são a resistência à implementação do ensino colaborativo e as indefinições de atuações em sala de aula entre os professores.

No entender de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), o trabalho colaborativo proporciona aos professores divisão das responsabilidades, compartilhamento de experiências e reflexão das práticas em busca de melhorias para alcançar o sucesso da aprendizagem das crianças. A qualidade no ensino em uma perspectiva inclusiva engloba, principalmente, os professores do ensino comum e seus conhecimentos teóricos, práticos, as diversidades e os professores especialistas que atuam com as crianças-alvo da Educação Especial, apoiando o trabalho dos professores comuns (BUENO, 1999).

Dessa forma, Assis, Almeida e Mendes (2011) citam que o ensino colaborativo não transcorre com rapidez e facilidade, pois o professor precisa refletir sobre suas práticas e estabelecer relação de parceria.

A partir de implantações do coensino, os estudos como os de (CAPELLINI, 2004; RABELO, 2012; MARQUES; DUARTE, 2011; ZERBATO, 2014; VILARONGA, 2014; LAGO, 2014) sobre esse modelo vêm aumentando no Brasil.

Considerando a importância do ensino colaborativo para a inclusão escolar, Capellini (2004) estudou as implicações do ensino colaborativo em alunos com deficiência intelectual. Nesse método de intervenção baseado no ensino colaborativo foi estabelecida uma parceria sistematizada do professor de ensino especial dentro da classe comum, juntamente com o professor do ensino comum, em alguns dias da semana, além de atividades extraclasse de planejamento, reflexão sobre a prática, reuniões, com familiares, reuniões coletivas da escola, e estudos dirigidos, em uma intervenção que durou de um semestre a um ano. Após a etapa de intervenção, foram coletadas medidas de validade social baseadas nas opiniões das professoras e das famílias sobre o ensino colaborativo. Na realidade investigada, perceberam-se avanços acadêmicos dos alunos com deficiência intelectual, além do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Outro fato importante apontado no estudo está relacionado às implicações na implementação do ensino colaborativo, citando a existência de uma cultura escolar que não adere a tais mudanças.

Nesse segmento, Zanata (2004) realizou seu estudo com o objetivo de implementar e avaliar um programa de formação continuada para o professor do ensino comum com base no ensino colaborativo. O estudo durou vinte semanas, com três professores de diferentes turmas do Ensino Fundamental. Na primeira etapa, a pesquisadora atuou como professora especialista visando analisar as práticas pedagógicas com alunos surdos. Os resultados demonstraram que o ambiente colaborativo proporcionou possibilidades de ação e reflexão em busca de um objetivo comum. Além disso, os professores mencionaram que os benefícios auferidos pelas intervenções foram para todos os alunos e não somente para os alunos surdos.

Com a finalidade de instaurar uma parceria colaborativa entre o professor do ensino regular e o professor de educação especial Castro et al (2007) articularam um estudo em que os participantes eram coordenadoras pedagógicas, diretoras e professoras da rede regular de ensino. Os dados obtidos indicaram que o ensino colaborativo pode repercutir expressivamente para a inclusão de alunos com deficiência; porém, para que isso suceda, é necessário que haja, por parte do professor do ensino comum, o empenho de transformar sua prática pedagógica adequando-a às reais necessidades de sua turma.

Para discutir a importância do desenvolvimento de atividades colaborativas nas escolas, Damiani (2008) fez uma ampla revisão de literatura voltada para: a teorização acerca dos processos psicológicos envolvidos nesse tipo de atividade, com base, principalmente, na psicologia sócio-histórica, de modo que esta pudesse considerar que os estudos encontrados têm como intuito principal resumir e divulgar, pelo menos em parte, o conhecimento já produzido sobre o trabalho colaborativo na educação. Na realidade investigada, percebeu-se que ainda é necessário o desenvolvimento de pesquisas práticas que versem sobre o assunto de modo a tornar essa técnica de ensino mais popular e de fácil replicação.

Na investigação, Rabelo e Santos (2011) analisaram quais as implicações da proposta de ensino colaborativo na escolarização de um aluno com autismo no contexto da educação infantil. Os autores utilizaram como metodologia de estudo a pesquisa colaborativa, e contaram no estudo com a participação de uma professora do ensino comum que trabalhou em parceria com uma professora especialista em educação especial. Os resultados sugeriram que é necessário desenvolver habilidades e

competências colaborativas, no espaço de vivências de colaboração, movidos por finalidades e objetivos claros.

Nessa mesma direção, Vilaronga e Mendes (2014) examinaram as experiências práticas de ensino colaborativo dos professores de educação especial do município de São Carlos-SP que participaram de um curso de formação na temática em 2011. Na realidade investigada, permitiu-se que as autoras tivessem acesso a diversos exemplos de coensino e que pudessem refletir sobre os fatores de colaboração entre o professor regular e o de educação especial nas escolas, bem como sobre a preparação efetiva dos profissionais que atuam em Educação Especial, e assim contribuir de forma decisiva para a validação dessa atividade na realidade na escola.

Marques e Duarte (2011) também se envolveram em uma pesquisa a fim de analisar o trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e os da Educação Especial na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, verificando, conforme a opinião dos professores, como o ensino colaborativo auxilia na elaboração das adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual. Os locais do estudo foram duas escolas do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade de médio porte do estado de São Paulo e os participantes foram quatro professores do ensino regular e dois professores da Educação Especial que tinham em comum o mesmo aluno com deficiência intelectual. Os dados apontam dificuldades em realizar a parceria colaborativa e as adaptações curriculares pela falta de tempo hábil para o planejamento, mas a parceria entre os professores favoreceu o desenvolvimento de adaptações curriculares para os alunos com deficiência intelectual e demonstrou melhoras no processo de aprendizagem deles.

Zerbato (2014) desenvolveu um estudo, em um município do interior do estado de São Paulo, que efetivou o modelo colaborativo, no ano de 2011, com o objetivo de definir o papel do professor de Educação Especial nesse modelo, partindo da visão dos envolvidos no processo de inclusão, sendo eles professores do ensino regular, professor de Educação Especial, coordenadores, diretores, vice-diretores, pais e alunos. Os resultados descreveram os desafios da docência do ensino na sala comum para alunos Público-Alvo da Educação Especial, a função desempenhada pelo professor de Educação Especial para o trabalho colaborativo, percepções sobre coensino, como este se dá na realidade pesquisada e como os participantes definem os papéis

desempenhados pelo professor de Educação Especial e professor regular no modelo do coensino.

Cada vez mais surgem estudos e pesquisas para verificar a colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial na sala comum, a fim de contribuir para o conhecimento e entendimento desse contexto.

Nessa direção, Vilaronga (2014) planejou uma pesquisa a fim de construir uma proposta de colaboração nas práticas pedagógicas do professor da Educação Especial em uma sala comum da escola regular que já tinha uma iniciativa de introdução do coensino em curso. Participaram do estudo seis professores da Educação Especial e foi feito em um município que tem aplicado o coensino com base em estudos e relação com a universidade. Os resultados mencionam o ensino colaborativo como proposta positiva para inclusão escolar, por oferecer às crianças Público-Alvo da Educação Especial formas diferenciadas de aprendizagem construídas com a parceria do profissional da Educação Especial e sala comum, considerando as especificidades de cada profissional.

A pesquisa de Lago (2014) propôs elaborar, introduzir e avaliar um programa de atendimento educacional especializado com bases no coensino, para alunos com deficiência intelectual na sala comum. A pesquisa valeu-se de uma abordagem mista e teve como participantes: a pesquisadora, como professora da Educação Especial, quatro professoras da sala comum e cinco alunos com deficiência intelectual. Foram usados como instrumentos: questionário de mapeamento escolar aplicado na rede e nas unidades escolares, questionário de identificação e roteiro de entrevista semiestruturada para os participantes, ficha de anamnese para os responsáveis dos alunos com deficiência intelectual, diário de campo com registro da pesquisadora e escala de avaliação para observadores externos – EAOE. A análise dos dados foi realizada individualmente de maneira qualitativa e quantitativa, considerando a análise do processo, e as entrevistas foram submetidas à análise 52 do conteúdo. A pesquisa registrou a importância do coensino para os professores participantes, especificamente na ampliação do conhecimento sobre atuação com alunos com deficiência intelectual, conhecimento profissional para professora de Educação Especial. Para o aluno com deficiência intelectual, foram verificados avanços sociais, como mudanças comportamentais e acadêmicas e maior disposição e interesse na participação das atividades escolares. Os dados apontaram o coensino como um modelo que poderá

ampliar a participação dos alunos com deficiência intelectual no contexto da escola comum e promover formação continuada dos envolvidos no ensino.

As pesquisas citadas acima mostram o ensino colaborativo como alternativa positiva para construção de uma escola inclusiva, no entanto é indispensável que mediante essa estratégia de ensino as escolas avaliem as principais resistências para o desenvolvimento da colaboração e promovam práticas para esse modelo de trabalho acontecer efetivamente em sala de aula.

Fica evidente a importância do trabalho colaborativo para inclusão do aluno com deficiência intelectual, uma vez que, na maioria das vezes, os professores que estão nas salas regulares não sabem qual a melhor maneira de lidar com esses alunos, ressaltando a importância do professor especializado e propondo uma perspectiva colaborativa.

Com os pressupostos dos diversos apontamentos levantados, o problema norteador do estudo está radicado na adaptação curricular nos conteúdos de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa, e apresenta as seguintes questões condutoras: Como a adaptação dos conteúdos de leitura e escrita pode ser utilizada pelos professores das séries iniciais para favorecer a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? De que forma os professores organizam a prática pedagógica para favorecer a aprendizagem em leitura e escrita para o aluno com deficiência intelectual? Qual a aplicabilidade de uma proposta de adaptação de atividades dos conteúdos de leitura e escrita na visão dos professores?

A relevância deste estudo pauta-se na ideia de propor e investigar a adaptação do conteúdo curricular para a leitura e escrita e as práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais, de forma a permitir o estudo, compartilhamento e reflexão da prática, bem como possibilitar uma análise no desempenho de leitura e escrita de todos os alunos da classe. Além disso, o processo reflexivo do professor poderá repercutir em suas práticas, proporcionando uma aprendizagem eficaz para o desenvolvimento escolar do aluno com deficiência.

Desse modo, é estabelecido como objetivo geral do presente estudo avaliar adaptações do currículo regular em leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa. Para alcançar o objetivo geral, pontuaram-se os seguintes objetivos específicos: (a) caracterizar a prática pedagógica adotada pelo professor; (b) verificar o perfil dos alunos da classe no desempenho de leitura e escrita;

(c) elaborar e aplicar uma proposta de intervenção em leitura e escrita inspirada no modelo colaborativo; (d) verificar a eficácia da proposta de intervenção.

2. MÉTODO

Neste item será detalhado o percurso metodológico do presente estudo, sendo estes: os aspectos éticos, a caracterização dos participantes da pesquisa, o local de coleta de dados, os instrumentos para a obtenção destes e os procedimentos e análise desses dados.

Como abordagem qualitativa descritiva, o presente estudo caracterizou-se como pesquisa colaborativa. Para a caracterização e a descrição dos dados coletados optou-se pelo enfoque qualitativo descritivo, a qual apresenta como finalidade descrever situações, acontecimentos e fatos (SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006).

A pesquisa colaborativa contribui para mudar a realidade investigada, visto que, por meio dela, o pesquisador colaborativo, ao conceber tal realidade como seu objeto de investigação, além de aproximar a universidade da escola e a teoria da prática, constrói conhecimentos com base em contextos reais e “se articula em volta de projetos na qual o interesse de investigação se baseia na compreensão que os práticos, em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que se refere a suas práticas profissionais” (DESGAGNÉ, 1998, p. 2).

2.1 Aspectos Éticos

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos atendendo à Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado conforme parecer CAAE: 72774917.0.0000.5504 (Anexo B). Todos os participantes receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) mediante o consentimento em participar da pesquisa (Apêndice I). A participação do aluno com deficiência intelectual se deu por meio da autorização dos pais ou responsáveis, os quais também receberam o TCLE para consentirem na participação de seu filho na pesquisa (Apêndice II). Além do TCLE preenchido pela professora do ensino fundamental anos iniciais e pelos responsáveis, todos os alunos receberam um Termo de Assentimento (Apêndice II). Foi assegurado o sigilo da

identidade dos participantes e estes tiveram total autonomia em relação à participação na pesquisa.

2.2. Procedimento para a seleção do local

A pesquisadora entrou em contato com o responsável pela Diretoria de Ensino do município de médio porte do interior paulista para a indicação de escolas que tivessem alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais. Após o consentimento do dirigente, foi estabelecido um contato com a equipe multidisciplinar (DACA), a fim de explicar os objetivos da pesquisa e efetuar o mapeamento das escolas com base nos dados fornecidos pela Secretaria, na qual constavam os nomes das escolas nas quais havia crianças com deficiência intelectual matriculadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). Após o levantamento sobre a permanência dos alunos, foi realizada a seleção da escola e em seguida uma visita à escola selecionada onde foi apresentado o projeto de pesquisa à direção para a obtenção ou não da sua autorização.

2.3 Procedimentos para a seleção dos participantes

Depois da autorização da diretora da unidade escolar selecionada, foi feita uma reunião com a professora do ensino regular para apresentação do projeto e verificar o possível interesse dela em participar da pesquisa. Após o consentimento, a professora da sala regular preencheu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.3.1 Participantes

Participaram deste estudo uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, 23 alunos do 2º ano, sendo um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual.

Com o intuito de preservar a identidade e possibilitar a identificação e distinção, atribuíram-se nomes fictícios aos participantes, portanto a professora será identificada como Elena.

A professora Elena tem como formação inicial em Pedagogia e pós-graduação em metodologia do ensino superior. Tem vários cursos na área de alfabetização, tecnologia assistiva e contação de história.

Elena relatou que, durante quatro anos, ficou na coordenação da educação infantil do município e, concomitantemente, quando iniciou a sua carreira no magistério, foi professora durante onze anos do Centro de formação específica do magistério (CEFAM) atuando como professora de educação infantil no município. Por fim, durante treze anos, ela foi diretora do colégio objetivo na educação infantil.

Sobre a caracterização dos alunos do 2º ano, a tabela 1 apresenta informações sobre o gênero e a idade de cada aluno participante. Para manter o sigilo da identificação dos participantes, foi utilizado na identificação dos alunos apenas número seguindo a letra inicial de cada aluno.

Tabela 1 - Caracterização dos alunos

Aluno	Gênero	Data de Nascimento	Idade	Nível de escrita
B. R	Masculino	19.07.2010	7	Médio Inferior
B	Masculino	21.01.2011	8	Inferior
D	Masculino	08.09.2010	7	Inferior
G	Masculino	16.08.2010	7	Médio Superior
J.G	Masculino	22.06.2011	7	Inferior
J.P	Masculino	23.11.2010	7	Médio Superior
J	Masculino	11.01.2011	7	Inferior
K	Masculino	11.04.2011	7	Inferior
L	Masculino	11.12.2010	7	Médio Inferior
K (aluno com deficiência intelectual)	Masculino	27.05.2011	7	Inferior
N	Masculino	06.07.2010	7	Inferior
N	Masculino		8	Inferior
P	Masculino	22.09.2010	7	Médio Inferior
T	Masculino	21.07.2010	7	Médio Inferior
A	Feminino	25.05.2011	7	Inferior
B	Feminino	05.12.2010	7	Inferior
H	Feminino	19.02.11	8	Médio Superior
J	Feminino	23.07.2010	7	Inferior
M	Feminino	16.11.2010	7	Inferior
M.E	Feminino	09.07.2010	7	Inferior
M	Feminino	28.07.2010	7	Inferior
S	Feminino	22.05.2011	7	Médio Inferior
W	Masculino	05.04.2011	7	Inferior

Fonte: Dados da entrevista

Como mostram os dados da Tabela 1, a sala do 2º ano era composta por vinte e três alunos, dos quais eram quinze meninos e oito meninas. A faixa etária predominante dos alunos era de sete anos, apenas quatro alunos já haviam completado oito anos durante a pesquisa.

A prática da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar deve demonstrar as necessidades de aprendizagem dos alunos, a busca do melhor para cada um, por isso ela deve ser diagnóstica e não voltada para a seleção de uns poucos, como ainda se apresenta em diversos sistemas escolares.

Partindo deste pressuposto na entrevista inicial com a professora Elena, foram feitas seis perguntas a respeito do conteúdo de leitura e escrita com a finalidade de saber sobre o domínio e a dificuldade que os alunos apresentam na leitura e na escrita, a participação dos pais nesse desenvolvimento, o procedimento utilizado para alcançar essas habilidades, bem como a avaliação da professora sobre o domínio dos alunos na habilidade de leitura e escrita.

O Quadro 1 apresenta as questões que foram utilizadas durante a entrevista com a professora Elena.

Quadro 1 - Questões direcionadas a professora sobre a leitura e escrita dos alunos.

Domínio da leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos os seus alunos da classe já dominam a leitura e a escrita ?
Dificuldade na leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Existe dificuldade para os alunos dominarem a leitura? E para o aluno com deficiência intelectual? ▪ Existe dificuldade para os alunos dominarem a escrita ? E para o aluno com deficiência intelectual?
Apoio dos Pais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você observa se os pais auxiliam nas tarefas dos alunos?
Método incentivo leitura e escrita
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual procedimentos voce utiliza para o incentivo ao dominio da leitura dos alunos? E para o aluno com deficiência intelectual ?
Avaliação ao dominio da leitura e da escrita
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qual a avaliação em relação ao dominio da leitura e da escrita dos seus alunos?

Fonte: Dados da entrevista.

Os principais resultados obtidos pela realização da entrevista versaram sobre o domínio da leitura e da escrita dos alunos, bem como a respeito do aluno com deficiência intelectual.

A professora Elena informou que, de uma turma de 23 alunos, somente seis alunos faziam a leitura de textos ou de palavras. Os demais alunos faziam uma leitura de memória, de textos que já são do repertório, e conseguiam seguir uma sequência lógica entre a fala e a escrita, mas isso por memorização.

Quanto à dificuldade para o domínio da leitura e da escrita, a professora Elena relata que a leitura é um processo no qual trabalha diversos gêneros textuais para os alunos se apropriarem da linguagem de cada texto. E com isso eles vão se familiarizando com essa dinâmica de leitura e no final acabam processando esse trabalho.

Já no domínio da escrita, os alunos estavam ainda na fase de desenvolvimento, então um grupo se encontra já ortográfico, o outro grupo silábico-alfabético, outro grupo silábico com valor e alguns no pré-silábico. Como os alunos se encontram em níveis variados, a professora tem adotado em sala de aula duplas produtivas/agrupamentos produtivos para que eles possam desenvolver a hipótese.

Quando perguntada sobre avaliação no domínio da leitura e da escrita dos seus alunos, a professora Elena informou que eles tiveram um avanço significativo nesse quesito, tendo em vista que eram crianças que mereciam uma atenção muito especial, mesmo para o domínio do alfabeto para escrita do próprio nome.

Aluno com deficiência intelectual

O aluno com deficiência intelectual estava com 7 anos de idade, era do sexo masculino, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental e será identificado neste estudo pelo nome fictício de Caio.

Caio foi encaminhado para a triagem quando estava matriculado no 1º ano das séries iniciais, e foi a unidade escolar que solicitou seu encaminhamento. De acordo com os parâmetros do teste utilizado (Bisol & Veit, 1986), ele apresentou como resultado a descrição verbal inferior, sendo assim nas áreas do comportamento adaptativo, apresentou defasagens na comunicação, habilidades acadêmicas, lazer, habilidades sociais e autossuficiência, apresentando um diagnóstico de deficiência intelectual leve (CID F.70).

Quanto a sua capacidade de comunicação, fez-se uma triagem fonoaudiológica, na qual se concluiu que Caio apresenta distúrbio de fala, alterações nos processos perceptuais ou de atenção, discriminação, percepção e síntese, bem como atraso significativo nos aspectos cognitivos da linguagem e no processo de aquisição da leitura e escrita.

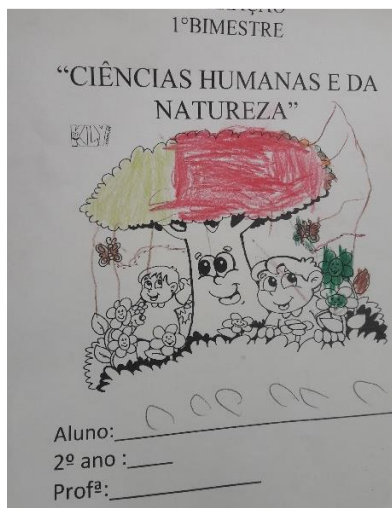
Nas atividades que exigiam maior concentração, era realizado agrupamento com colegas de sala mais calmos, que o auxiliavam durante a realização das atividades.

No quesito de habilidade de leitura e escrita, o aluno com deficiência intelectual já faz essa leitura de memória, mas ainda sem a sequência de fala e escrita, apresentando uma leitura global. Já em relação ao domínio da escrita, Caio apresentava características da etapa pré-silábica inicial.

A professora Elena acredita que pela habilidade de leitura ele demonstra mais interesse do que pela escrita, assim ele se envolve mais em atividades de leitura. Isso se reflete na escrita, na qual ele ainda continuava com a escrita de arcos, no nível pré-silábico inicial, portanto ainda não aprendeu a transcrição de letras. Já nas histórias em cenas, ele conseguia bom desempenho, às vezes sem contexto, às vezes com contexto, mas produzia e participava. Dessa forma, a professora concluiu que a leitura do aluno está com mais fluência do que na escrita.

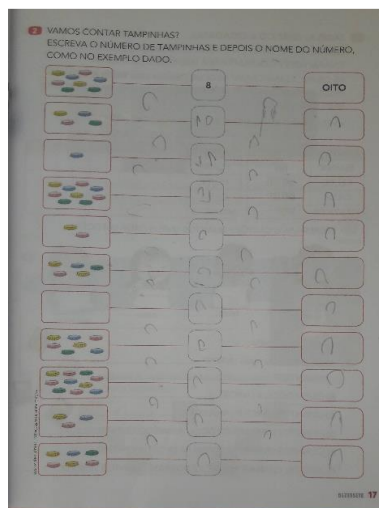
As Figuras 1 e 2 ilustram o nível de escrita do aluno Caio, a partir de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Figura 1 – Atividade Capa Avaliação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 2 – Atividade Matemática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

2.4. Local da coleta de dados

Os dados do estudo foram coligidos nas dependências de uma unidade escolar vinculada à rede pública municipal de uma cidade de médio porte. A escola estava localizada na periferia da cidade situada no interior do estado de São Paulo.

2.5 Caracterização da unidade escolar

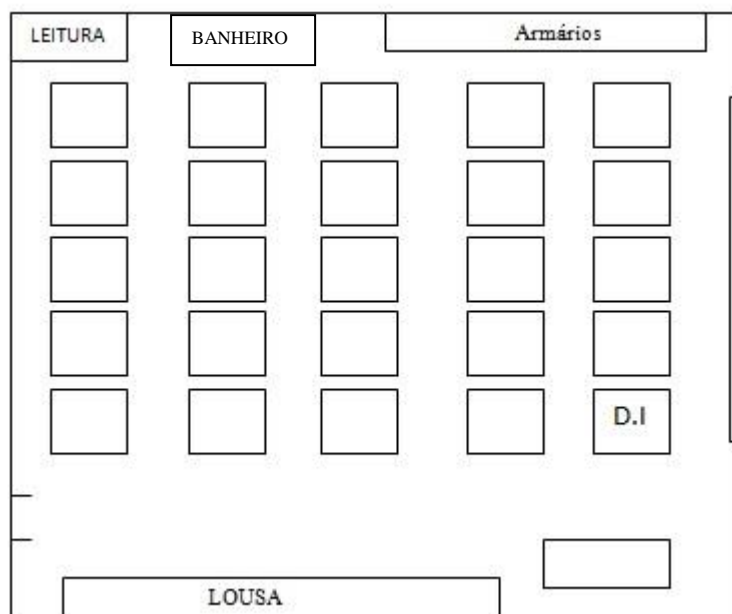
A escola atende a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (manhã e tarde) e oferece a Educação de Jovens e Adultos (EJA), termo I e II no período noturno. Desse total de alunos matriculados, apenas sete deles eram educandos público-alvo da educação especial.

O funcionamento da escola acontece em três períodos (matutino, vespertino e noturno), possuía uma boa estrutura física, com salas de aulas amplas e contava com nove professores polivalentes, e também um professor de Educação Física, uma professora de Inglês, uma de Artes e uma de Educação Especial e também um monitor de informática. A equipe gestora da escola é formada por uma gestora e uma coordenadora pedagógica.

2.6 Caracterização da classe do 2º ano

A classe do 2º A ano contava com vinte e três alunos, dos quais quinze eram meninos e oito eram meninas. As crianças matriculadas na escola eram, em sua maioria, moradores dos bairros que circundavam a escola. A estrutura física da escola era composta por salas de aula, sala da direção, sala dos professores, cozinha, banheiros (masculino, feminino e para funcionários), refeitório, pátio, quadra de esporte. A Figura 3 ilustra como a sala do 2º A estava organizada.

Figura 3 - Organização da sala de aula do 2º ano A



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Percebe-se que as carteiras da sala seguem um padrão na disposição, estão enfileiradas, paralelas e de frente para a lousa. O aluno Caio senta na primeira carteira, em frente à mesa da professora Elena para que ele fique mais perto da lousa e da professora e, dessa forma, não se distraía tão facilmente. Há também um armário e um banheiro interno para uso dos alunos.

2.7. Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados dos participantes foram utilizados os seguintes instrumentos:

(1) roteiro de observação das aulas do professor; (2) roteiro semiestruturado de entrevista para o professor das séries iniciais do ensino regular; (3) roteiro semiestruturado de entrevista para mãe do aluno com deficiência intelectual; (4) teste de desempenho escolar (TDE); (5) teste das quatro palavras; (6) roteiro da proposta de intervenção para adaptação do currículo regular; (7) roteiro de entrevista para avaliação da proposta de intervenção.

(1) Roteiro de observação das aulas do professor

Assim como em qualquer ambiente a ser observado, em uma sala de aula diversas situações podem ocorrer. Para tanto, indica-se a utilização de um roteiro de observação, pois, dessa forma, o pesquisador sabe exatamente o que vai observar no grupo, os aspectos mais significativos, traçando um planejamento para coleta e registro das observações (VIANNA, 2003).

A partir disso, antes de serem iniciadas as inserções em sala de aula, foi elaborado pela pesquisadora um roteiro de observação. O roteiro de observação foi construído com questões abertas baseado na pesquisa de Floro (2016). Algumas questões permaneceram iguais às do estudo e outras questões foram acrescentadas conforme a necessidade dos objetivos da presente pesquisa (Apêndice I) tendo como finalidade obter informações acerca das aulas, tais como organização do tempo, organização de espaço físico, organização de agrupamentos de alunos/as, características das atividades e relação com outros sujeitos. O roteiro foi preenchido imediatamente após cada sessão observada e não durante as aulas, para que a observadora não causasse nenhum tipo de desconforto à professora, mas de forma a garantir a fidedignidade dos dados coletados.

(2) Roteiro semiestruturado de entrevista para o professor das séries iniciais do ensino regular

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica. A sequência das perguntas deve ser apresentada ao entrevistado de forma clara e flexível, e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno a ser estudado (MANZINI, 2012). O roteiro (Apêndice II) foi construído com questões abertas baseado na pesquisa de Flóro (2016). Algumas questões permaneceram iguais às do estudo e outras questões foram acrescentadas conforme a necessidade dos objetivos da pesquisa. O roteiro foi constituído por dois blocos de perguntas abertas, voltado ao professor da classe comum dos anos iniciais do ensino fundamental. O instrumento foi aplicado após o período de observação.

O roteiro foi constituído por dois blocos temáticos, os quais serão descritos a seguir:

Bloco I: Caracterização do professor – este bloco foi composto por questões abertas com a finalidade de obter uma caracterização geral dos participantes, obter informações relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, ao tempo de experiência docente e à experiência profissional e sobre o cotidiano profissional.

Bloco II: Organização do trabalho pedagógico com o aluno com Deficiência Intelectual – este bloco foi composto por questões abertas tendo como finalidade obter informações acerca da organização do trabalho pedagógico, coletar informações sobre a trajetória profissional em relação ao trabalho com alunos com deficiência intelectual e compreender a criação de um currículo regular com adaptação.

(3) Roteiro semiestruturado de entrevista para mãe/responsável pelo aluno com deficiência intelectual - Trata-se de um instrumento elaborado pela pesquisadora e validado por juízes (Apêndice III). Composto por blocos temáticos de perguntas abertas sobre: (a) Interação afetiva, social e familiar; (b) Habilidades de comunicação; (c) Habilidades acadêmicas; (d) Habilidades de lazer; (e) Relacionamento com professora regente;

(4) Teste de Desempenho Escolar (TDE) – Este instrumento foi elaborado por Stein (1994). Trata-se de um instrumento psicométrico que busca oferecer, de forma objetiva, avaliação das capacidades para o desempenho escolar, mais especificamente da escrita, aritmética e leitura. O teste foi concebido para a avaliação de escolares de 1º a 6º anos do ensino fundamental. Este instrumento padronizado de avaliação educacional foi utilizado na pesquisa para demonstrar o nível acadêmico dos alunos. Neste estudo, a avaliação através do TDE auxiliou para o mapeamento quantitativo do desempenho acadêmico dos alunos, bem como do aluno com deficiência intelectual participante da pesquisa. Os resultados do TDE foram expressos em termos do esperado para o ano e para a idade dos alunos com deficiência intelectual. O teste foi aplicado individualmente, pela pesquisadora.

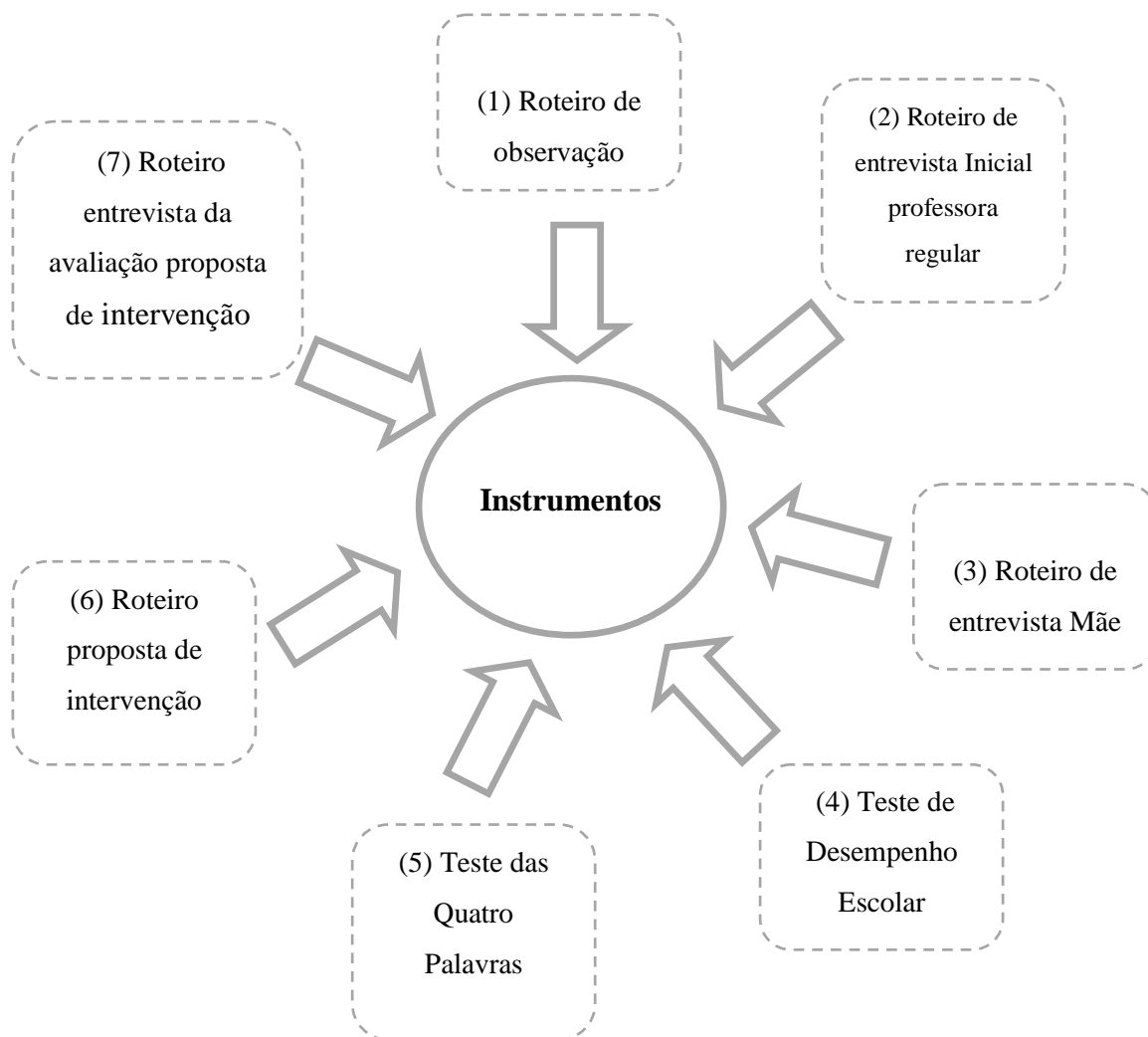
(5) Teste das quatro palavras – Este teste foi elaborado por Ferreiro e Teberosky (1985). Com este instrumento é possível analisar qual hipótese da escrita que criança se encontra sendo elas: pré-silábica; silábica; silábico-alfabética e alfabética. Nesse sentido, com base em Campelo (2012) foi organizada uma lista de quatro palavras com as seguintes características: a 1ª palavra deve ser polissílaba; a 2ª trissílaba; a 3ª dissílaba e a 4ª monossílaba, sendo necessário utilizar palavras que tenham um contexto significativo para aluno. Sendo assim, as palavras selecionadas foram: apontador, caderno, lápis e giz. Este instrumento foi utilizado para demonstrar em qual nível da escrita os alunos se encontravam. Neste estudo, a análise do nível da escrita auxiliou para verificar o avanço nas hipóteses do aluno com deficiência intelectual participante da pesquisa, bem como dos demais alunos do 2.º ano. O teste foi aplicado individualmente com todos os alunos, pela pesquisadora.

(6) Roteiro da proposta de intervenção para adaptação do currículo regular
- Trata-se de um instrumento elaborado pela pesquisadora. O roteiro contou com cinco blocos temáticos, sendo eles: (a) estudo sobre adaptação curricular; (b) prática pedagógica; (c) aluno com deficiência intelectual; (d) conteúdo curricular previsto; (e) planejamento das atividades. Após as reuniões foi elaborada uma proposta de intervenção para adaptação do currículo regular dos conteúdos de leitura e escrita para aluno com deficiência intelectual.

(7) Roteiro de entrevista para avaliação da proposta de intervenção – Para avaliar a proposta de intervenção, foi aplicado um instrumento elaborado pela pesquisadora (Apêndice IV). O roteiro conta com oito questões sobre a proposta de intervenção de adaptação do currículo regular dos conteúdos de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual.

Todos os instrumentos mencionados encontram-se resumidos na Figura 5.

Figura 4 - Instrumentos utilizados na pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do presente estudo

2.8 Procedimento de coleta dos dados

Neste item, serão descritos os procedimentos utilizados pela pesquisadora durante o processo de coleta de dados.

O procedimento de coleta de dados ocorreu em dez etapas:

- Etapa 1 - Observações em sala de aula;
- Etapa 2 - Entrevista inicial com a professora;

- Etapa 3 – Entrevista com a mãe do aluno com Deficiência Intelectual
- Etapa 4 - Aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE)
- Etapa 5 - Aplicação do Teste das Quatro Palavras
- Etapa 6 - Proposta de intervenção para adaptação do currículo regular
- Etapa 7- Aplicação da intervenção
- Etapa 8 – Avaliação final com o teste das quatro palavras
- Etapa 9 – Avaliação final com o teste de desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual (TDE)
- Etapa 10 - Avaliação da proposta de intervenção.

As etapas serão descritas a seguir:

Observações em sala de aula

Nesta etapa, foram efetuadas as observações na sala de aula, as quais tiveram como foco as práticas pedagógicas da professora da sala regular durante suas aulas, os principais comportamentos do aluno com deficiência intelectual participante desse estudo e a interação professor/aluno e aluno/aluno.

As observações aconteceram nos meses de fevereiro e março do ano letivo de 2018, de modo que a pesquisadora pudesse acompanhar a dinâmica da sala de aula naquele dia, a organização dos conteúdos, organização de espaço físico, organização de agrupamentos de alunos/as, características das atividades ministradas pela professora e sua prática pedagógica. Foram feitas catorze observações de cinco horas, o que totalizou setenta horas de observação.

Durante as observações, a pesquisadora sentou-se ao fundo da sala de aula, pois assim teria visão ampla de toda dinâmica da classe e optou-se por realizar o registro das observações tanto na forma de narrativa no diário de campo quanto no Roteiro de Observação das aulas do professor das séries iniciais do ensino regular (Apêndice I).

No Quadro 2 está descrito o total de horas observadas, divididas em dia, atividades realizadas e média de tempo em horas.

Quadro 2 - Total de horas observadas na sala de aula regular

TOTAL DE HORAS OBSERVADAS	
DIA	MÉDIA DE TEMPO (H)
26/02/2018	5
27/02/2018	5
28/02/2018	5
01/03/2018	5
02/03/2018	5
05/03/2018	5
07/03/2018	5
08/03/2018	5
09/03/2018	5
12/03/2018	5
13/03/2018	5
14/03/2018	5
15/03/2018	5
16/03/2018	5
14 DIAS	70 H

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Por meio dos dados do Quadro 2, foi possível perceber que a professora seguia uma rotina diária com os alunos. Todos os dias os alunos faziam o calendário com a data, dia e mês do ano. Além do calendário, a professora Elena também relembra com os alunos as regras do coração, com a finalidade de fazer combinados e melhorar cada vez mais o relacionamento de todos, visto que alguns alunos apresentavam comportamentos mais agitados.

A leitura também era um hábito constante na sala de aula, uma vez que em todas as aulas era praticada uma leitura de diversos gêneros textuais, como fábula, lenda, poema, romance, carta, narrativa de ficção científica, entre outros (Festa no Céu, Romeu e Julieta, Maria Pamonha, Como é feito um arco-íris). O procedimento visava proporcionar aos alunos um momento de interação com a professora, além de propiciar desenvolvimento nessa habilidade, pois os alunos estavam começando a desenvolver a leitura de algumas palavras.

O livro didático também era um material utilizado com frequência nas aulas; no entanto, durante as observações, foi possível averiguar que, antes de introduzir qualquer atividade do livro didático, a professora de forma lúdica relembrava o conteúdo já trabalhado facilitando assim a aprendizagem do novo conteúdo, e ia tirando as dúvidas caso ainda fosse necessário.

Esse método de ensino auxiliava todos os alunos, mas principalmente o aluno Caio, pois este muitas vezes estava disperso durante a explicação.

Após trabalhar todo o conteúdo planejado para cada aula, alguns minutos antes dos alunos serem dispensados, a professora Elena fazia o rodízio de atividades ou permitia que os alunos brincassem de forma livre. Atividade esta que também era efetuada constantemente.

No rodízio de atividade, eram compostos pequenos grupos e distribuídos materiais ou brinquedos para os alunos se divertirem. A professora organizava a sala para que todos pudessem participar de todas as estações. As estações tinham jogos de quebra-cabeça, carimbo, massinha de modelar, miniaturas de animais, entre outros.

O aluno Caio participava de todos os grupos, interagindo com os demais alunos de forma espontânea e divertida, sendo este um momento de diversão para todos os alunos.

Entrevista Inicial com a professora

A entrevista inicial teve como objetivo compreender o trabalho desenvolvido pela professora em sala de aula. A entrevista foi realizada após as observações nas salas de aula e ocorreu na sala dos professores, durante o momento de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e teve duração média de 45 minutos.

A entrevista seguiu um roteiro semiestruturado (Apêndice II). O qual foi submetido previamente à apreciação de juízes: graduandos, mestrandos e doutorandos da área da educação especial.

A entrevista transcorreu de forma tranquila, sem interrupções, e a entrevistada discorreu livremente sobre o assunto. Optamos pela gravação em áudio das entrevistas por considerarmos um meio seguro para não perder ou distorcer informações e para conseguir a recuperação de forma fidedigna os dados passados.

Realizada a primeira entrevista com a professora participante, foi feita a transcrição na íntegra e uma pré-análise do texto, ações de fundamental importância para rever o que precisava ser retomado na segunda entrevista.

Baseando-se na leitura, a pesquisadora acrescentou algumas perguntas do segundo roteiro para o aprofundamento de alguns tópicos direcionados na habilidade de leitura e escrita. A duração média da entrevista foi de 30 minutos.

Ao final da entrevista, foram lidas as respostas da professora para que ela pudesse refletir sobre o que havia falado e, se quisesse, podia modificar ou acrescentar algo à discussão.

Entrevista com mãe do aluno com Deficiência Intelectual

A entrevista com a mãe do aluno com deficiência intelectual teve o objetivo de obter dados de caracterização dele e ocorreu nas dependências da escola. Foi utilizado um roteiro semiestruturado de entrevista para mãe/responsável pelo aluno com deficiência intelectual (Apêndice III), que foi submetido previamente à apreciação de juízes: graduandos, mestrandos e doutorandos da área da educação especial.

A entrevista transcorreu de forma tranquila, e a entrevistada discorreu livremente sobre o assunto, relatando também dados sobre a sua família.

Todas as informações obtidas na entrevista foram gravadas em áudio, pois esse tipo de registro possibilita a compreensão e recuperação dos dados de forma fidedigna.

Ao final da entrevista foi realizada a leitura das respostas para a mãe do aluno para que ela pudesse refletir sobre o que havia falado e, se quisesse, podia modificar ou acrescentar algo à discussão. A duração média dessa entrevista foi de 45 minutos a 1 hora.

Aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE)

A aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE) foi realizada individualmente em quatro dias, para que todos os alunos da sala fossem avaliados, sendo um total de 23 alunos, e cada aplicação teve em média 26 minutos de duração.

A pesquisadora seguiu a ordem da lista de chamada para avaliar os alunos; sendo assim, para cada aplicação, foi solicitado um aluno, que foi encaminhado junto com a pesquisadora até a sala de recursos multifuncionais.

Na sala de recursos multifuncionais, a pesquisadora sentava-se ao lado do aluno e explicava de forma lúdica o que deveria ser realizado em cada etapa do teste; dessa forma todos os alunos participaram da avaliação do teste de desempenho escolar.

Aplicação do Teste das Quatro Palavras

A aplicação do teste das quatro palavras foi realizada individualmente, durante dois dias, para que todos os alunos da classe fossem avaliados, dando um total de 23 alunos. O tempo da aplicação do teste variou de 5 a 8 minutos para cada um. Assim como no teste de desempenho escolar, a pesquisadora seguiu a ordem da lista de chamada para avaliar os alunos, portanto em cada aplicação foi solicitado um aluno, o qual foi conduzido junto com a pesquisadora até a sala de recursos multifuncionais.

Ao chegar à sala de recursos multifuncionais, a pesquisadora sentava-se ao lado do aluno e explicava de forma lúdica que precisava da sua ajuda para escrever o nome de alguns materiais escolares que precisava comprar. Assim que o aluno aceitava ajudar, ela entregava folha de sulfite e canetinha para que pudesse escrever as palavras solicitadas, sendo uma palavra polissílaba (apontador), seguida de uma trissílaba (caderno), de uma dissílaba (lápis) e por último, de uma palavra monossílaba (giz). Desta forma, todos os alunos participaram da avaliação do teste das quatro palavras.

Proposta de intervenção em leitura e escrita para aluno com deficiência intelectual

A proposta de intervenção teve como objetivo elaborar e aplicar atividades adaptadas no conteúdo de leitura e escrita a partir do modelo colaborativo para o aluno com deficiência intelectual, e para a realização das atividades adaptadas foram feitos sete encontros entre a pesquisadora e a professora da sala regular.

Os encontros tiveram por objetivo a formação da professora sobre adaptação curricular, reflexão das suas práticas pedagógicas, elaboração, e a aplicação de atividades adaptadas. Participaram dos encontros a professora participante desta pesquisa, e a pesquisadora que atuou em parceria colaborativa. Todas as reuniões foram gravadas em áudio e a pesquisadora fez anotações em diário de campo de relato livre.

A professora optou realizar os encontros na Hora de Trabalho Coletivo (HTPC). As reuniões ocorreram nas dependências da escola participante da pesquisa.

Para que ocorressem os encontros, foi elaborado em conjunto com a professora participante do estudo um planejamento com as atividades a serem desenvolvidas. No Quadro 3 está elucidado o cronograma das reuniões com professora, divididos com o número das reuniões, conteúdo, objetivo, atividade realizadas e referências bibliográficas.

Quadro 3 – Cronograma dos encontros da intervenção

Data encontros	Duração de cada encontro	Tema dos encontros	Objetivos	Atividades Realizadas	Referencias
02.08.2018	60 minutos	Apresentação Pesquisa	Apresentar a proposta da pesquisa e elaborar cronograma dos encontros	Foi realizado uma explicação sobre a pesquisa, e a elaboração do cronograma das reuniões conforme disponibilidade da professora e no final do encontro a mesma assinou os termos éticos (TCLE)	-----
11.09.2018	60 minutos	Classificação e análise das avaliações dos alunos	Classificar e analisar as avaliações dos níveis de escrita dos alunos	A professora e a pesquisadora avaliaram os dados apresentados no teste de desempenho escolar (TDE) e em seguida do teste das Quatro palavras. Analisando quais os níveis de escrita os alunos se encontravam naquele momento (Pré-silábico; Silábico; Silábico-alfabetico; Alfabetico e Ortografico	FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985
20.09.2018	60 minutos	Habilidades e nível de escrita	Identificar as habilidades para o aluno com deficiência intelectual e classificar seu nível de escrita	Foram identificados as habilidades que seriam trabalhadas com o aluno com deficiência intelectual em seguida, selecionado os pré-requisitos a serem trabalhados	FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes

				sendo eles: Letra e escrita do nome, Leitura com a letra bastão. E por fim, a professora e a pesquisadora classificaram o nível de escrita do aluno.	Médicas, 1985.
02.10.2018	60 minutos	Seleção do conteúdo previsto para quarto semestre	Estabelecer o conteúdo previsto para quarto semestre	A partir do planejamento curricular da escola, a professora e a pesquisadora estabeleceram quais os conteúdos seriam selecionados para realizar as atividades, sendo eles Fábula, Texto Instrucional e Traçado de letras cursivas	BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998.
04.10.2018	60 minutos	Adaptação curricular	Compreender sobre a adaptação curricular	Foi apresentando para a professora conteúdos sobre currículo e adaptação curricular, focando no ensino das adaptações de atividades para alunos com deficiência intelectual. A pesquisadora levou para a professora um vídeo sobre adaptações curriculares e como realizá-las. Depois de assistirem o vídeo, ambas discutiram e refletiram sobre o assunto.	MINETTO, M.F. Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio. 2ª ed Curitiba: Ibpex, 2008. . 55-80 https://www.youtube.com/watch?v=D2R_1bCyTxA
09.10.2018	60 minutos	Atividades adaptadas	Registrar as atividades adaptadas	Neste encontro a professora e a pesquisadora realizaram o preenchimento do modelo individual de adaptações curriculares para o aluno com deficiência intelectual. Neste modelo individual foi estabelecido os conteúdos, objetivos, metodologia e a forma de avaliação para o aluno. Em seguida foi discutido e definido as atividades a serem elaboradas	MINETTO, M.F. Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio. 2ª ed Curitiba: Ibpex, 2008. . 55-80
11.10.2018	60 minutos	Atividades adaptadas	Desenvolver as atividades adaptadas	Foi realizado a construção das atividades adaptadas para o aluno com deficiência	-----

				intelectual.	
18.10.2010 19.10.2018 22.10.2018	300 minutos	Aplicação das atividades	Aplicar a proposta de adaptação em sala de aula	Durante os tres dias, foram aplicados as atividades adaptadas para o aluno com deficiência intelectual, enquanto os demais alunos também realizavam suas atividades	-----
25.10.2018	60 minutos	Entrevista Final	Validar a proposta da adaptação curricular para professora participante	O ultimo encontro constitui na validação e contribuição da proposta de adaptação curricular para a professora participante, através de uma entrevista final	-----

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nos dados do presente estudo

Os encontros aconteceram em oito reuniões com duração de 60 minutos, divididas em: a) Apresentação da proposta e elaboração do cronograma dos encontros ; b) Apresentação das avaliações dos alunos e análise do nível da escrita; c) Identificação das habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno com deficiência intelectual ; d) Conteúdo previsto pela professora para trabalhar com os alunos no quarto bimestre; e) Formação sobre adaptação do currículo; f) Planejamento das atividades; g) Execução das atividades adaptadas com a professora e h) entrevista final para a validação da proposta da adaptação curricular.

Os temas e textos a serem trabalhados em cada encontro foram apresentados e discutidos com a professora. O texto e o vídeo escolhido foram selecionados a partir da temática da adaptação curricular e da necessidade da professora em compreender seu processo de elaboração e realização. Na elaboração dos materiais, tomou-se cuidado, principalmente, com a linguagem que seria empregada com a participante, de modo que o entendimento sobre o assunto fosse facilitado. Foram aproveitados, também, exemplos práticos e a partir do conteúdo já estabelecido para ajudar a compreensão da professora bem como auxiliar na sua prática e formação pedagógica.

Depois dos sete primeiros encontros, foram feitas as aplicações das atividades adaptadas. As atividades transcorreram na sala de aula regular, durante as aulas, a partir das datas estabelecidas pela professora e a pesquisadora.

Para aplicar as atividades adaptadas, a professora e a pesquisadora valeram-se do modelo individual de adaptação curricular.

Neste instrumento estavam estabelecidos os conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação prevista para ano e também as modificações necessárias para Caio. Foi usado também como instrumento o diário de campo, cujo objetivo era registrar as observações das intervenções feitas pela professora em sala de aula, de forma descritiva, sobre a efetivação da atividade adaptada elaborada nos encontros para o aluno com deficiência intelectual.

Durante os encontros, foram elaboradas quatro atividades, baseadas no planejamento bimestral da sala fornecido pela professora regular, de forma a adequar as atividades para o aluno com deficiência intelectual. As atividades deram-se durante o horário regular das aulas e inseridas no planejamento semanal da professora.

A intervenção teve duração de dez dias e uma hora para cada encontro, a fim de realizar o planejamento das atividades adaptadas no conteúdo de leitura e escrita contabilizando oito dias, e cinco horas divididas em três dias para aplicação dessa intervenção.

Avaliação do desempenho de leitura e escrita dos alunos

Teste de Desempenho Escolar (TDE)

Após a aplicação da intervenção das atividades adaptadas, a pesquisadora avaliou o aluno Caio novamente, com o intuito de verificar se houve avanços ou não em seu repertório de aprendizagem nas habilidades de leitura e escrita.

A primeira avaliação realizada com o aluno com deficiência intelectual, foi o teste de desempenho escolar (TDE), quando o Caio foi encaminhado junto com a pesquisadora até a sala de recursos multifuncionais.

Na sala de recursos, a pesquisadora permaneceu ao lado do aluno e explicou como seria efetuada cada etapa da atividade referente ao teste. Conforme o aluno terminava a primeira etapa, a pesquisadora avançava para a próxima, até concluir as três etapas. O teste foi concluído em aproximadamente 15 minutos, assim que o aluno passou por todas as etapas necessárias.

Depois de finalizar a atividade teste, a pesquisadora entregou para o aluno Caio uma folha de sulfite para que ele pudesse desenhar, tornando aquele momento mais divertido e lúdico; em seguida, o aluno escolheu um livro de história infantil da estante de leitura e pediu para a pesquisadora fazer a leitura.

A pesquisadora e o aluno Caio ficaram brincando e interagindo aproximadamente 30 minutos, sendo este um momento de diversão e também de descontração para o aluno com deficiência intelectual.

Teste das Quatro Palavras

Para realizar o teste das quatro palavras, a pesquisadora entregou para Caio uma folha de sulfite branca e canetinha. Em seguida, pediu-lhe que escrevesse seu nome e explicou de forma lúdica que precisava da sua ajuda para escrever o nome de alguns materiais escolares. As quatro palavras solicitadas faziam parte do material escolar dele, sendo uma palavra polissílaba (apontador), seguida de uma trissílaba (caderno), de uma dissílaba (lápiz) e, por último, de uma palavra monossílaba (giz). A escrita das palavras ditadas levou aproximadamente cinco minutos. Ao finalizar o teste, o aluno entregou a folha para a pesquisadora.

Após organizar os materiais do teste, a pesquisadora e Caio permanecerem por mais alguns minutos na sala de recurso multifuncional brincando e interagindo de forma divertida, e logo voltaram para a sala de aula.

Avaliação da intervenção

A última etapa da coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista final com a professora e teve por objetivo avaliar, sob a perspectiva desta, os encontros, a proposta de adaptação de atividade dos conteúdos de leitura elaborada nos encontros e realizadas por elas com o aluno deficiência intelectual. A entrevista ocorreu no oitavo e último encontro, como estabelecido no cronograma elaborado pela pesquisadora e a professora. Todas as informações obtidas na entrevista foram gravadas em áudio. Ao final da entrevista, foi feita a leitura das respostas para que a professora pudesse refletir sobre o que havia falado e, se necessário, podia modificar ou acrescentar algo à discussão. A média de duração da entrevista com a professora Elena foi de 60 minutos.

2.9 Procedimento de análise de dados

As informações coletadas foram organizadas e analisadas conforme os instrumentos empregados e objetivos focados. Para isso, foram realizadas leituras dos dados obtidos, a fim de identificar os pontos relevantes à construção das categorias descritivas.

As entrevistas e encontros foram transcritos pela própria pesquisadora, durante o processo de transcrição e revisão iniciaram-se as análises de dados. Para Szymanski, Almeida e Prandini (2010), esse é um momento em que o pesquisador revive a cena da entrevista e os aspectos da interação. Assim, o pesquisador pode incluir suas impressões, sentimentos e percepções.

Os dados da observação foram anotados em diários de campo e posteriormente digitados para serem lidos juntamente com os dados da entrevista. Em seguida foram comparados, servindo como parâmetros comparativos para verificação da teoria e da prática que envolve a adaptação curricular e as práticas pedagógicas para o aluno com deficiência intelectual.

Inicialmente, foram efetuadas repetidas leituras com a finalidade de definir as unidades de significado. Depois de identificadas, as unidades de análise foram categorizadas, com base nos temas abordados nas entrevistas, observações em sala de aula e elaboração da proposta de adaptação de atividade na habilidade de leitura e escrita para o aluno com deficiência intelectual.

Os resultados estão organizados em três categorias divididas em subcategorias que consubstanciam a abrangência do foco do estudo, ou seja, como a adaptação do currículo regular promove a melhora na participação e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual nos conteúdos de leitura e escrita na perspectiva colaborativa. No Quadro 4, estão descritas as categorias e as subcategorias do estudo.

Quadro 4 - Categorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Prática Pedagógica	<ul style="list-style-type: none">➤ Estratégias pedagógicas utilizadas na classe regular;Ações em sala de aula;Ensino dos conteúdos para os alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Prática pedagógica e o aluno com Deficiência Intelectual.
Perfil dos alunos nos conteúdos de leitura e escrita.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desempenho Escolar (TDE) ; ➤ Quatro Palavras;
Adaptação dos conteúdos de leitura e escrita na perspectiva colaborativa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adaptação de atividades e participação e do aluno com deficiência intelectual

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do presente estudo

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados, bem como as análises e as discussões do estudo. As categorias de análise foram organizadas com base nos temas abordados pela professora participante da pesquisa nas entrevistas (inicial e final), observações em sala de aula e nos encontros.

Os resultados foram divididos em três temáticas (1) Prática pedagógica; (2) Perfil dos alunos no desempenho de leitura e escrita; (3) Proposta de intervenção em leitura e escrita, a partir do modelo colaborativo.

3.1 Prática pedagógica

Esta categoria propôs descrever as práticas pedagógicas da professora Elena com os alunos matriculados no 2º ano, por meio das observações em sala de aula e da entrevista inicial realizada com ela. Assim, as subcategorias desse item são: 3.1.1 – Estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula regular; 3.1.2 – Prática pedagógica e o aluno com Deficiência Intelectual.

3.1.1 Estratégias pedagógicas utilizadas na sala de aula

Em relação às estratégias utilizadas, a professora Elena respondeu que utilizava diversas estratégias para o ensino dos alunos, sendo que uma dessas estratégias era o trabalho em grupo.

Após a explicação das atividades sobre a leitura festa no céu, a professora organiza a sala em pequenos grupos. O aluno com deficiência intelectual gostou de sentar com um pequeno grupo de amigos e demonstrou interesse em fazer as atividades. Ele (Caio) interage bem com os demais da mesa e realizou a atividade com ajuda dos amigos, demonstrando satisfação em terminá-la (Trecho ilustrativo do diário de Campo, 26/02/2018).

Segundo Libâneo (2013), o processo de ensino é impulsionado por fatores ou condições específicas já existentes ou que cabe ao professor criar, a fim de atingir os objetivos escolares, isto é, o domínio pelos alunos de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Portanto, ao organizar os pequenos grupos, a professora Elena criava estratégias para atingir e auxiliar o ensino de todos os alunos, inclusive do aluno com deficiência intelectual, contribuindo para a sua interação e aprendizagem.

A professora Elena relatou que os alunos têm lugares fixos; no entanto, estava sempre os mudando de lugar e fazendo agrupamentos, para que tivessem uma melhor interação, além de auxiliar na aprendizagem um dos outros. A fala, a seguir, ilustra a opinião da professora em relação à organização dos alunos durante as suas aulas.

Gosto muito de organizar agrupamentos, não todas as horas, porque os alunos precisam também desta referência individual. Mas em alguns conteúdos que eu acho que vai exigir uma atenção maior, a gente pegar alguns alunos que são ponte de equilíbrio e forma um grupo, ou com alunos que são mais agitados. Ou aqueles alunos que são mais tímidos, que têm dificuldade em participar da aula, colocar junto com um amigo que estimule a expor mais suas ideias (professora Elena)

De acordo com as observações da pesquisadora, foi possível constatar que a professora Elena propunha diversas atividades curriculares em grupos, consideradas tentativas para fazer com que Caio participasse das atividades. Isso porque, quando o aluno as realizava sozinho, muitas vezes se dispersava ou recusava realizá-las, preferindo ficar brincando com os seus materiais escolares.

No entendimento de Moro (1991), a interação estabelecida nos grupos proporciona o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem dos alunos, sendo necessário confrontar as ideias e discussões encontradas em situações grupais. Nesse contexto, o professor deverá oferecer para as crianças situações de experimentações e resoluções de problemas com materiais e ambientes diversos possibilitando a busca por soluções coletivas e interações entre os pares (DAVIS; ESPOSITO, 1989).

Além da atividade grupal, ela trabalhou com incentivo de outro aluno, auxiliando Caio na execução das atividades. Os estudos de Sanches (2005) demonstraram que uma aprendizagem realizada com pares, bem conduzida, é quase imprescindível para o processo de inclusão escolar.

Nas observações, verificou-se que Caio obteve maior participação nas atividades grupais ou quando um colega o auxiliava. Desta forma, acredita-se que essas sejam as formas de ensino que propiciaram ao aluno, em específico, que permanecesse mais tempo na atividade. Portanto, conhecer o aluno consiste em saber sobre suas particularidades e determinar o nível de competência e fatores que possibilitam seu processo de ensino-aprendizagem (MINETTO, 2008). Constata-se que as formas bem-sucedidas de ensino para Caio poderiam ser mais empregadas em sala de aula.

Diante dessa proposição, a prática das parcerias e trabalhos em grupos deverá ser mais utilizada no espaço escolar, pois ao utilizar o trabalho em grupo é possível construir conhecimento por meio de trocas de saberes, como relatado a seguir:

[...] com as parcerias é possível proporcionar momentos de troca de aprendizagem, de aprender a conviver com as diferenças e também a solidariedade ajudando o amigo sempre que for necessário (professora Elena).

De acordo com a professora Elena, além das parcerias é essencial estabelecer uma rotina diária com os alunos em relação aos conteúdos e atividades que vão ser desenvolvidas durante a aula, como elucidado no trecho a seguir.

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 28/02/2018:

Na sala de aula, a professora escreve na lousa com ajuda dos alunos todas as atividades que serão desenvolvidas durante as aulas, sendo elas: Calendário, Regras do Coração, História Reino das letras, Lembrando o alfabeto e Rodízio de atividades.

Para a professora, ao realizar sempre essa rotina diária com a exposição das atividades planejadas, era uma forma de nortear o desenvolvimento da aula, e também fazer com que os alunos aprendessem a desenvolver uma organização diária. Além de facilitar o entendimento dos alunos e diminuir a ansiedade do aluno com deficiência intelectual para realizar uma determinada atividade.

As rotinas podem colaborar na prática pedagógica do professor desde que haja planejamento com objetivos que estejam relacionados ao processo educacional (IIJIMA; SZYMANSKI,2012; IIJIMA; SZYMANKSI,2015).

Nesse sentido, é possível verificar que a rotina pode ser definida como uma sequência de diferentes atividades diárias utilizada no ambiente escolar, para auxiliar o trabalho do professor e principalmente garantir um ensino de qualidade para os alunos.

Conforme observado em sala de aula e também durante a entrevista, a professora oferecia atividades lúdicas e atividades diferenciadas para todos os alunos, a fim de proporcionar a eles a aprendizagem dos conteúdos curriculares de forma divertida e significativa, conforme demonstrado no trecho a seguir:

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 01/03/2018:

Ao retornar do almoço, na sala de aula a professora deu início a um jogo da memória dos insetos (joaninha, mosca, formiga, abelha e borboleta). Assim que todos os alunos recortaram as peças do jogo, a professora Elena realizou

a explicação de como seria o jogo. Após o jogo, os alunos ganharam massa de modelar para brincarem finalizando assim a aula.

Para Oliveira (2010), a prática lúdica deve ser privilegiada nos anos iniciais, pois abre caminhos para interação social, comunicação e aprendizagem. Para tanto, as práticas pedagógicas deverão ser baseadas na ludicidade e proporcionarem uma aprendizagem significativa, porém não podem ser utilizadas sem objetivos.

A professora Elena afirmou que, além dos materiais utilizados em sala de aula, como livro didático, caderno, ela gosta de proporcionar para os alunos momentos e experiências que nem sempre fazem parte da rotina escolar deles, portanto ela sempre tenta utilizar jogos, brincadeiras para auxiliar na aprendizagem e também tornar um momento de aprendizagem com diversão.

[...] gosto de levar eles até a biblioteca, onde eles vão pegar um livrinho, eles vão folhear o livro escolhido, eu vou sentar junto e eles vão falar para mim o que eles acharam no livro, acho essencial essa troca de conhecimento, eles demonstrarem o interesse e também as dificuldades, o que precisa ser trabalhado. De uma forma que se sintam a vontade, e não como uma obrigação, apenas aprender por aprender, mas mostrar que aprender pode ser divertido e é essencial em nossas vidas. Em relação à escrita, por exemplo, o que eu incentivo muito é a escrita do nome. Então primeiro a escrita do nome, depois a escrita do nome dos amigos, sempre explicando que tudo tem um nome para se escrever, nome dos pais, nome de lugares que eles gostam de passear ou tem interesse em aprender a escrever, e também trabalho muito com o texto de memórias, então eles se apropriaram, memorizaram o texto e depois eles escrevem o texto. Do jeito deles, mas eles vão escrevendo e geralmente eu faço isso em duplas produtivas. Além de momentos mais lúdicos, com atividades diferenciadas como levá-los ao supermercado para aprender conteúdos de matemática, ou fazer uma receita que pode ser trabalhado a matemática e português também por meio da leitura. Proporcionar para esses alunos aprendizagem dos conteúdos curriculares de forma divertida e significativa (professora Elena).

As atividades sugeridas pelo professor devem “[...] considerar a dimensão prática social, do universo de significação de cada grupo escolar, para que a criança possa se identificar com o conhecimento e expandir sua relação com o mundo” (SÃO PAULO, 2008, p. 31).

O uso dos diversos espaços escolares deve garantir a promoção do “[...] desenvolvimento global do aluno, autonomia liberdade, socialização, segurança, confiança, contato social e privacidade” (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI, 2007, p.248). Assim, todos os espaços escolares deverão atender às necessidades dos estudantes, respeitando sua faixa etária e ritmo de aprendizagem, sendo aliados na educação e promovendo aprendizagem, interações e melhorias na qualidade de vida dos alunos (ZAMBERLAN; BASANI; ARALDI, 2007).

De acordo com Zabalza (1998), o espaço escolar tem a capacidade de facilitar, limitar e orientar o que se faz no contexto escolar. A forma de organização do espaço e dos recursos utilizados propicia experiências formativas ou outras mais ou menos enriquecedoras, dependendo das características transpassadas pelo ambiente; diante disso, cabe ao professor criar possibilidades de estratégias em benefício da aprendizagem de seus alunos.

Portanto, pode-se afirmar que é por meio das práticas pedagógicas, que os alunos têm acesso ao currículo escolar. Segundo Franco (2015), a prática pedagógica se caracteriza pela intencionalidade de atender às expectativas educacionais dos alunos e se desenvolvem por competência docente, ou seja, cabe ao professor organizar a transmissão dos conteúdos curriculares para que os alunos tenham acesso ao conhecimento.

De acordo com as observações em sala de aula, evidenciou-se que a professora sempre prioriza a participação dos alunos durante as aulas; ela também evidencia essa questão na entrevista, como elucidado no trecho:

Para que ocorra uma aprendizagem efetiva acredito que a criança precisa ter um comportamento ativo na aprendizagem, isso faz todo o diferencial por que o que o professor tem que ver hoje é que a criança aprende o que ela faz, e não o que o professor faz, por que a aprendizagem é a modificação de comportamento então proporcionar esse ensino dinâmico, esse ensino onde a criança participa, onde eu busco eu compartilho com ela essas aprendizagens nossa, é sucesso certo!!! (professora Elena).

Trecho ilustrativo do diário de Campo, 15/03/2018:

Antes de iniciar a contação da história “Como é feito um arco-íris”, a professora Elena pediu para os alunos se dirigirem até a lousa e com o giz desenharem um arco-íris. Assim que todos os alunos realizaram o desenho, a professora deu início à contação a partir dos desenhos ilustrados na lousa.

A seleção de atividades de ensino-aprendizagem com valor educativo significativo permite um papel ativo para o aluno, estabelecendo relações com o saber, com a redescoberta e com o desenvolvimento do pensamento. Essa forma será um processo lúdico e prazeroso se as diferenças individuais forem reconhecidas e as atividades adequadas (CARVALHO, 2008).

Ainda nesta perspectiva, quando perguntado à professora Elena sobre os procedimentos de ensino realizada em sala de aula para atender às habilidades e necessidades dos alunos, ela dá ênfase na participação do aluno em todos os momentos.

Os procedimentos de ensino são as minhas ações, o que eu faço com os meus alunos. Se eu penso que esse aluno precisa modificar comportamento, ele precisa ativamente participar desse processo eu preciso proporcionar pra ele situações de aprendizagem que vão de encontro com a aprendizagem dele [...] eu preciso organizar atividades onde ele esteja lendo muito, escrevendo muito, solucionando problemas, fazendo hipóteses e que essa aprendizagem seja extremamente significativa, com muitos jogos, brincadeiras, música, essa questão lúdica (professora Elena).

Libâneo (2013) define o ensino como atividade do professor, em que ele vai organizar, selecionar e explicar os conteúdos, além de organizar as atividades de estudo dos alunos com a finalidade de nortear os objetivos, métodos, formas organizativas e meios mais adequados para a aprendizagem dos alunos.

Portanto, os professores não devem assumir apenas o papel de transmissor de informações, mas sim devem contribuir para uma aprendizagem mais efetiva, utilizando atividades motivadoras e atraentes. Além disso, devem valer-se de diversas estratégias em suas aulas, tendo como foco os objetivos, os conteúdos a serem ensinados, sendo preciso que estas sejam flexíveis e variadas (MASETTO, 2002; VEIGA, 2008)

Os resultados apontaram que a professora Elena aproveita diversas estratégias pedagógicas para o ensino dos alunos, como o trabalho em grupo e pequenos agrupamentos, com a finalidade de contribuir na aprendizagem de todos os alunos, principalmente do aluno com deficiência intelectual, visto que este recebe incentivo dos demais estudantes.

A rotina diária e as atividades lúdicas também fazem parte das estratégias da professora Elena, e ambas auxiliam na aprendizagem dos alunos, uma vez que, ao realizar a rotina diária, é possível estabelecer o desenvolvimento da aula, e, por sua vez, também os alunos podem desenvolver uma organização diária; além disso, proporcionar atividades lúdicas torna a aprendizagem dos conteúdos curriculares mais significativa e divertida para todos, principalmente quando se dá prioridade à participação dos alunos durante as atividades no ambiente escolar.

3.1.2 Prática pedagógica e o aluno com Deficiência Intelectual

Sabendo da importância da prática pedagógica para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, foi perguntado para a professora Elena quais as ações que ela considera importantes para que Caio participe das atividades propostas.

A seguir, a resposta obtida:

Acho que principal é criar espaço com vivências concretas para ele, até você poder oportunizar mais a questão do livro e tal, que é muito melhor que ele aprenda do que ele fazer uma coisa mecânica como cópia da lousa no caso (professora Elena)

Notou-se que a professora participante da pesquisa considerou importante a realização de atividades com vivências concretas para o aluno com deficiência intelectual.

Segundo Oliveira (2007) e Vóvio (2010), os aspectos atinentes à vivência e conhecimentos dos alunos devem-se mostrar presentes em relação ao conteúdo a eles ministrado, como a relevância de abordar conhecimentos da vida social na seleção dos conteúdos dos programas de escolarização.

A professora Elena foi questionada sobre a importância do seu trabalho no contexto escolar da sala regular. Ela argumentou que o professor é a referência para trabalho de qualidade, mas é primordial que se conheça o aluno.

Eu acho que o professor é a referência de um trabalho, porque através desse procedimentos didáticos, dessas ações que ele pensa é que vai oportunizar o crescimento, desenvolvimento dele. E eu acho assim, sempre pensar o que o aluno precisa, o que ele precisa pra se desenvolver ainda mais. Mudar o foco né , o professor ele tem muito assim, eu vou pegar esses objetivos que estão prontos aqui , mas é necessário refletir né, sempre estar fazendo uma reflexão do que esse aluno precisa. (professora Elena)

É importante que se conheça o aluno com deficiência antes da realização das atividades. O conhecimento prévio permite demonstrar quais são as condições acadêmicas do aluno, seus interesses e necessidades. A partir desse conhecimento, cabe aos professores estruturarem atividades que favoreçam sua aprendizagem, seguindo o mesmo currículo proposto para a turma em que a criança está inserida.

Minetto (2008) pontua sobre essa necessidade do conhecimento sobre a pessoa e suas particularidades, determinando seu nível de competência e fatores que possibilitem o processo de ensino-aprendizagem, os quais são primordiais para o direcionamento da atenção do professor.

Quando perguntado para Elena sobre o planejamento, elaboração e a aplicação da adaptação curricular, a professora relatou que tem dificuldades e entra em conflito sobre como realizar. Segue exemplo de resposta obtida:

Eu entro em conflito em relação à adaptação curricular, pois acredito que é desnecessário muitas vezes. Pois eu deixo de trabalhar muitas coisas que seriam extremamente importantes para desenvolvimento dele, e eu tenho que cumprir uma estrutura administrativa. A questão de uma equipe disciplinar, que pudesse ser mais verdadeiramente efetiva no trabalho, acho que isso é os entraves, e salas muito numerosas que eu acho que dificulta um pouco essa acessibilidade, não dele somente, mas de todos, por que todos precisam de uma atenção especial (Professora Elena).

O relato da professora deixa transparecer que ela não realizava as adaptações curriculares para Caio, por ter dificuldade em executá-las, além de não achar sempre necessário, pois depende muito das habilidades já desenvolvidas. Além disso, citou a importância de uma equipe multidisciplinar para dar respaldo no desenvolvimento do seu trabalho e também contribuir de forma efetiva na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

A ausência de informações sobre os processos avaliativos, salas de aula superlotadas e tempo escasso para o planejamento de atividades para os alunos com deficiência tornam precária a inclusão escolar, uma vez que esta passa a ser vista erroneamente apenas pela inserção do aluno com deficiência nos sistemas regulares de ensino, sem que haja nenhuma oferta de atividades e/ou práticas de ensino que atenda às diversidades presentes nas salas de aula atuais (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Nessa perspectiva, as atividades devem oferecer um significado e englobar a participação ativa dos alunos para a promoção do desenvolvimento deles (GARCIA, 2005). No trabalho educacional, não podem ser desconsideradas as características da deficiência intelectual nas práticas educativas adequadas, se quiser que seja atingido o pleno desenvolvimento do estudante. Dessa forma, a escola deve criar condições para o desenvolvimento dos alunos e superação de seus limites (OLIVEIRA, 2009).

Sobre a criação de um currículo regular com adaptação curricular para escolarização dos alunos com deficiência intelectual, a professora Elena relatou que a questão da adaptação curricular muitas vezes se faz importante; porém, não só para aquele aluno da educação especial, mas para todos os alunos.

A professora Elena relatou ainda que é necessário que os professores desenvolvam um olhar centrado no aluno.

[...] enxergar as potencialidades e não focar no problema, pensar na solução!!! Porque o “problema” já está instalado. Por exemplo, o Caio já trouxe uma situação pra nós, já é dele. E agora qual é a solução? O que a gente vai focar? A situação problema a gente já encontrou e a gente viu que merece uma atenção muito especial nossa (professora Elena).

Para Plescht (2009) as adaptações curriculares não devem ser vistas como uma simplificação ou redução do currículo escolar, mas como uma forma de ajustá-lo às condições de aprendizagem do aluno. Para tanto o professor necessita ter consciência quanto à sua proposta de ensino e aos objetivos a serem atingidos para que não ocorra nenhum tipo de negligência quanto às expectativas de aprendizagem relacionadas aos alunos com deficiência intelectual incluídos na rede regular de ensino.

Quando questionado sobre a criação de um currículo flexível, a professora Elena relata:

Não podemos permitir mais essa questão do currículo engessado que faz com que a gente não consiga dinamizar os conteúdos, fazer uma integração, um currículo integrado, então fica mais difícil principalmente trabalhar com esses alunos com deficiência intelectual, que eles merecem muita atenção nessa questão de atividades que envolvam mais a parte lúdica, a parte motora (Professora Elena).

De acordo com Oliveira (2009), não podem ser negadas as necessidades dos alunos com deficiência intelectual nem tratar a diferença de forma genérica, pois a escola inclusiva deverá ser capaz de lidar com as diferenças e realizar adaptações que respondam às diferentes necessidades dos alunos, principalmente dos alunos com deficiência intelectual; sendo assim, as adaptações para Caio deveriam considerar suas particularidades.

Por fim, sobre o apoio que recebe da unidade escolar, a professora Elena relatou que ainda é necessário desenvolver um olhar mais centrado nas necessidades da escola.

Segue exemplo de resposta obtida:

Embora nós tenhamos uma professora de educação especial dentro da unidade, ela trabalha em período contrário ao do professor. Embora eu acredite que o professor de educação especial vai fazer dinâmica com a criança para atender às especificidades dela, e nós como professores também. Mais eu acho que essa parceria teria que ser fundamental, porque ela é especialista na área, então ela vai dar indicações, orientações de como eu vou promover ainda mais a aprendizagem da criança. E o que acontece quando ela se encontra em período ao contrário do nosso horário de trabalho, é quase que impossível essa troca. E eu acredito também que seria muito importante esse profissional da educação especial, passe alguns momentos com a gente na sala de aula por que, quando você visualiza na prática é totalmente diferente do que eu, por que esse horário de supervisão que ela tem de olhar ainda mais (não falo de cobrança, porque supervisão não cobrança é o que eu posso olhar ainda mais pra aquela atividade, pra aquele aluno e pra aquele

professor, como ajudar ele ainda mais a resolver situações que são corriqueiras, acho que essa passagem (não é ficar com o professor, não é isso), mas eu olhar é diferente do que quando professor traz essa angústia, então isso eu acho que fica deficitário para nós (Professora Elena).

Os resultados apontaram que, segundo a professora, a unidade escolar tem disponível uma profissional especializada, no entanto não consegue fazer uma parceria colaborativa com a finalidade de apoiar na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Zanata e Capellini (2012) comentam sobre a necessidade de que os professores se sintam envolvidos e responsáveis por essa transformação, além de que seja propiciada a ampliação do conhecimento desses professores, considerando suas diferentes vivências e formação.

Nessa perspectiva, ao elucidar a importância do professor especializado na sala de aula, Carneiro e Dall'acqua (2014, p.22) sugerem que tais espaços sejam organizados para serem produtivos no trabalho, configurados “de forma a propiciar possibilidade de mudança de um trabalho docente homogeneizador para um trabalho docente inclusivo”. Para ser eficiente uma articulação docente demanda ainda, conforme dizem Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), uma organização do sistema educacional que dê oportunidades aos professores para o diálogo e trabalho colaborativo, e assim realizarem trocas e traçarem objetivos em comum para o aluno com deficiência intelectual.

Apesar de contarem com alguns materiais e com práticas pedagógicas diversificadas em sala de aula, tais recursos ainda são insuficientes para o ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Dessa forma, entende-se que, sobretudo, as práticas pedagógicas devam estar constantemente sendo modificadas e reformuladas e que a professora esteja sempre refletindo sobre as estratégias mais pertinentes para um ensino de qualidade para o aluno Caio. Além de reflexão permanente, há necessidade de um planejamento conciso, com práticas que ponderem as diversidades. Para isso, a professora da sala regular e a professora especialista devem em parceria planejar, participar, e cogitar as melhores metodologias e formas de aprendizagem do aluno com deficiência.

3.2 Conteúdos selecionados para as atividades com os alunos

Principiando pelo planejamento curricular previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a professora e a pesquisadora selecionaram os conteúdos mais adequados

para as atividades com todos os alunos, bem como as atividades adaptadas para o aluno com deficiência intelectual.

Dentro dos conteúdos previstos para o 2.º ano, foram escolhidos a Fábula, Texto Instrucional e Traçado de letras cursivas. Selecionados os conteúdos que estavam previstos para série/ano, foram feitas as modificações para o Caio, optando-se pelo conteúdo Fábula e Traçado com a letra bastão.

Dessa forma, os alunos da sala regular teriam como objetivos de aprendizagem (a) Leitura de várias fábulas e sua rescrita bem como a compreensão de todos os seus elementos; (b) Nome Próprios e (c) Letras Maiúsculas e Minúsculas.

Já para o aluno com deficiência intelectual foram definidos como objetivos de aprendizagem (a) Leitura de várias fábulas, sua ilustração e a identificação dos personagens; (b) Letra Maiúscula (letra bastão).

Como metodologia selecionada para os alunos foram: Produção escrita, Leitura da Fábula Leão e Ratinho, um conto por dia para apropriação do enredo e a compreensão da moral da história. No conteúdo de nomes próprios, os alunos iriam fazer uma lista de nomes e iniciar a escrita da letra cursiva.

Para Caio adotou-se a seguinte metodologia: Produção escrita adaptada mediante plaquinhas/e materiais concretos, Produção oral do conto, um conto por dia assim como os demais alunos para apropriação do enredo e a compreensão da moral da história. No conteúdo sobre nomes próprios, o aluno iria iniciar a escrita do seu nome e de mais dois colegas, no entanto com a letra bastão.

Os alunos foram avaliados durante a produção escrita da fábula, assim como na prova bimestral e durante as atividades em grupo. O aluno Caio foi avaliado por sua produção ilustrativa da fábula, assim como na produção oral. Além disso, ele também foi avaliado na atividade de escrita do seu nome e, por fim, como os demais colegas durante as atividades em grupo.

A seguir serão apresentados os dados quantitativos do teste de desempenho escolar aplicado a todos os alunos da sala regular do 2º ano A do ensino fundamental, no sentido de verificar o perfil dos alunos da classe nos conteúdos de leitura e escrita, portanto a avaliação por meio do teste auxiliou o mapeamento quantitativo do desempenho acadêmico da turma do 2º ano A da professora Elena. Foram avaliados 100% dos alunos, ou seja, 23 alunos regulamentarmente matriculados.

3.2.1 Teste de Desempenho Escolar – TDE

Os resultados do TDE foram expressos em termos do esperado para o ano escolar e para a idade do aluno. A Tabela a seguir, indica os resultados obtidos por todos os alunos da professora participante, matriculados no 2º ano/1ª série e submetidos ao TDE.

Tabela 2 - Resultado do teste TDE por aluno e média da turma

ALUNO	ESCRITA	LEITURA	TOTAL EBT	RESULTADO GERAL DO TDE
1	3	12	15	MÉDIO INFERIOR
2	3	2	5	MÉDIO INFERIOR
3	1	0	1	INFERIOR
4	1	55	69	MÉDIO SUPERIOR
5	1	0	1	INFERIOR
6	16	65	83	MÉDIO SUPERIOR
7	0	0	0	INFERIOR
8	2	1	3	INFERIOR
9	11	24	35	MÉDIO SUPERIOR
10 **	0	0	0	INFERIOR
ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL				
11	1	0	1	INFERIOR
12	1	0	1	INFERIOR
13	8	9	17	MÉDIO INFERIOR
14	3	12	15	MÉDIO INFERIOR
15	1	1	2	INFERIOR
16	19	69	88	MÉDIO SUPERIOR
17	1	0	1	INFERIOR
18	1	0	1	INFERIOR
19	1	0	1	INFERIOR
20	1	0	1	INFERIOR
21	1	0	1	INFERIOR
22	1	9	10	MÉDIO INFERIOR

Fonte: Dados do teste TDE.

Os dados do TDE demonstram que maioria dos alunos avaliados (61%) teve resultado inferior a partir dos scores brutos, a segunda classificação mais encontrada foi a média inferior representando um total de (26%) e por fim apenas três alunos (13%) registraram a classificação de médio superior.

Os dados apresentados na tabela acima estão de acordo com o relato da professora Elena durante a entrevista, visto que ela descreveu a dificuldade dos alunos no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita.

Apesar do avanço conseguido por eles, citado na entrevista pela professora, podemos verificar que, de acordo com teste de desempenho escolar, os alunos ainda não estão no nível adequado para a série/ano matriculados.

No que se refere ao aluno com deficiência intelectual, foi possível constatar que, em ambas as habilidades, em leitura e escrita, Caio não conseguiu atingir nenhum score. No entanto, não foi ele o único que não conseguiu realizar nenhuma das habilidades avaliadas. Na comparação da habilidade de leitura e escrita entre o aluno com deficiência intelectual e os demais alunos, nota-se que 63% estão no mesmo nível de acordo com o teste aplicado, levando-nos a concluir que o aluno com deficiência intelectual não é a objeção da sala de aula, mas que a maioria dos alunos matriculados precisa de estratégias e recursos diferenciados.

Relacionando-se a essa estratégia de ensino, Duarte (2008) entende que as adaptações curriculares se definem como uma estratégia de ensino auxiliar do currículo oficial, especificando e estruturando um caminho para nortear a prática pedagógica, desde um planejamento por parte dos professores da educação especial e do ensino regular, no sentido de apoiar a inclusão escolar dos alunos com deficiência (DUARTE, 2008).

Dessa maneira, mediante as adaptações curriculares os alunos todos continuariam tendo acesso ao currículo oficial, ou seja, as atividades estariam de acordo com a série/ano frequentados, além de que a mesma estratégia de ensino contribuiria do mesmo modo para a aprendizagem de todos os alunos, não apenas do aluno com deficiência intelectual.

A seguir, encontra-se a no quadro a classificação padrão dos escores esperados para a segunda série nas habilidades de leitura e escrita.

Quadro 5 – Escore padrão do TDE do segundo ano

Escore Bruto Classificação	Escrita	Leitura	Total (EBT)
Superior	≥ 19	≥ 63	≥ 90
Médio Sup.	12 - 18	39 - 62	55 - 89
Médio Inf.	2 - 11	2 - 38	9 - 54
Inferior	≤ 1	≤ 1	≤ 8

Fonte: Dados do teste TDE

Os dados descritos no Quadro 5 estão divididos em três grupos: Inferior, Médio e Superior. O grupo inferior perfazia 25% dos sujeitos da série com escores mais baixos, ou seja, esses escores se situavam até o percentil 25. Já o grupo superior perfazia 25% dos sujeitos da série com os escores mais altos, dessa forma situavam-se do percentil 75 em diante. Os demais sujeitos integravam o grupo Médio, cujos escores estavam entre o percentil 25 e o percentil 75. Somente os escores brutos para a 1º série foram classificados em quatro níveis, a fim de que não ficassem agrupados em intervalos muito grandes.

Como podemos observar, diante dos dados apresentados no quadro 5, para os alunos estarem classificados no nível médio inferior era necessário ter feito de 2 a 11 pontos na habilidade escrita. Já para o nível médio superior era necessário ter feito de 12 a 18 pontos, e para ser classificado no nível superior era necessário ter escrito 19 ou mais palavras. No entanto, 63% dos alunos fizeram apenas um ponto sendo classificados no grupo inferior para a série/ano matriculados.

No que tange à leitura, podemos constatar que, para os alunos estarem no nível médio inferior, era necessário ter feito de 2 a 38 pontos, ou seja, ter lido no mínimo duas

palavras e no máximo 38. No nível médio superior era necessário ter feito a leitura de 39 a 62 palavras, e para ser classificado no nível superior ter lido 63 palavras ou mais. Contudo, novamente a maior parte dos alunos (63%) foi classificada como inferior, em razão da leitura de uma ou nenhuma palavra.

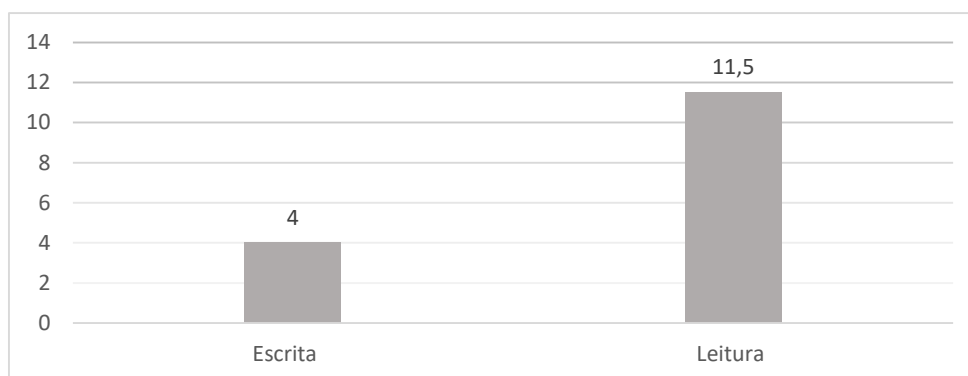
Quanto à idade, apresenta-se uma tabela que permite prever ou estimar o Escore Bruto (EB) por subteste e no teste total (EBT). A tabela foi obtida usando-se uma equação de regressão não linear (do segundo e do terceiro grau) do escore bruto pela idade cronológica dos sujeitos. Já a tabela de estimativa de escores brutos, utilizando-se a idade do sujeito, está descrita abaixo.

Tabela 3 – Previsão do Escore Bruto a partir da Idade

Idade \ Escore Bruto (EB)	Escrita	Aritmética	Leitura	Total (EBT)
abaixo de 7 anos	≤ 9	≤ 3	≤ 30	≤ 44
7 anos	10	4	31	45

Cabe ressaltar que, na análise do desempenho por subteste, a média da turma também foi inferior ao esperado. O gráfico 1 apresenta os resultados do desempenho médio da turma.

Gráfico 1: Desempenho médio da turma no TDE



Fonte: Dados do teste TDE.

Os dados apontam que, na habilidade de escrita, os alunos alcançaram uma média inferior do que era esperado na classificação dos escores, visto que para a série/ano frequentados se esperava uma média de 11,14 pontos e foi alcançado apenas 4% da soma total dos pontos.

Em relação à leitura, nota-se que a média dos alunos foi de 11,5 pontos na classificação, e novamente evidenciou-se um nível abaixo do esperado, uma vez que na série/ano matriculados os alunos deveriam ter apresentado uma média de 34,67 pontos.

A professora Elena sugeriu que, além do teste de desempenho escolar (TDE), os alunos da sala regular fossem avaliados pelo teste das Quatro Palavras, para que se analisasse em qual hipótese de escrita eles se encontravam de acordo com teste da Psicogênese.

Portanto, no tópico a seguir, serão apresentados os dados da avaliação da hipótese de escrita dos alunos matriculados no 2º ano A pelo teste das Quatro Palavras.

3.2.2 - Teste das Quatro Palavras

A aplicação do teste das Quatro Palavras buscou analisar em quais hipóteses da escrita os alunos se encontravam, sendo elas: pré-silábica; silábica; silábico-alfabética e alfabética, usando uma palavra polissílaba (apontador), seguida de uma trissílaba (caderno), de uma dissílaba (lápis) e por último, de uma palavra monossílaba (giz). Foram avaliados 100% dos alunos, ou seja, 23 alunos regulamentarmente matriculados.

O quadro 6 indica os resultados obtidos por todos os alunos matriculados no 2º ano e submetidos ao teste das Quatro Palavras.

Quadro 6 - Teste das Quatro Palavras

ALUNO	HIPÓTESES DA ESCRITA
1	SILÁBICO-ALFABÉTICA
2	SILÁBICO- ALFABÉTICA
3	PRÉ- SILÁBICA
4	ALFABETICA
5	PRÉ-SILÁBICA
6	ALFABÉTICA
7	PRÉ-SILÁBICA

8	SILÁBICO-ALFABÉTICA
9	ALFABÉTICA
10 **	PRÉ-SILÁBICA INICIAL SEM VALOR SONORO (GARATUJA)
11	PRÉ-SILÁBICA
12	PRÉ-SILÁBICA
13	SILÁBICO-ALFABÉTICA
14	SILÁBICO-ALFABÉTICA
15	PRÉ-SILÁBICA
16	PRÉ-SILÁBICA
17	ALFABÉTICA
18	PRÉ-SILÁBICA
19	PRÉ-SILÁBICA
20	PRÉ-SILÁBICA
21	PRÉ-SILÁBICA
22	PRÉ-SILÁBICA
23	PRÉ-SILÁBICA

Fonte: Dados do teste das Quatro Palavras

Os dados do Teste das Quatro Palavras demonstram que maioria dos alunos avaliados (61%) encontra-se na hipótese pré-silábica, a segunda hipótese mais encontrada foi a silábico-alfabética (22%) e, por fim, apenas quatro alunos (17%) encontram-se na hipótese alfabética.

Os dados apresentados na tabela acima mais uma vez estão de acordo com o relato da professora Elena durante a entrevista.

Bom, eles estão em diferentes fases de desenvolvimento das hipóteses de escrita, então um grupo se encontra já na hipótese alfabética, o outro grupo silábico-alfabética, outro grupo no pré-silábico. Então está bem variado, então o que eu tenho feito são duplas produtivas/agrupamentos produtivos para que eles possam desenvolver a hipótese (professora Elena).

Em concordância com o relato descrito, Ferreiro (1995) acredita que os alunos são participantes ativos de seu próprio conhecimento e, por isso, enfatiza a importância da construção das hipóteses de escrita das crianças. Ainda, em seu entendimento, defende que o processo de alfabetização não deva se restringir à repetição de cadeias de letras e mais letras. A alfabetização é um processo de construção e de representação da linguagem. Os professores devem valorizar as construções espontâneas dos estudantes e trabalharem pedagogicamente a partir dessas construções.

Para o autor acima citado (1995), a apropriação da escrita passa por três grandes períodos ou níveis: primeiro - da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais) e o de diferenciação intrafigural;

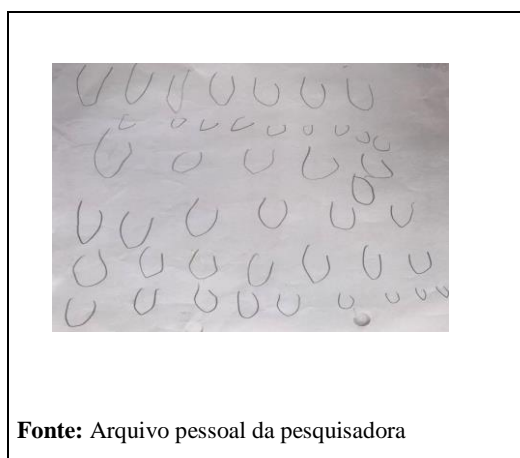
segundo - construção de formas de diferenciação interfigural, variações qualitativas (variedade de grafias) e quantitativas (quantidade de grafias); nesses dois primeiros níveis predomina a hipótese pré-silábica; no terceiro, o da fonetização da escrita, quando a criança compreende a relação entre fala e escrita. Esse nível abrange três hipóteses: silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Em relação ao aluno com deficiência intelectual, Caio se encontra na hipótese pré-silábico inicial.

O caio não ainda não faz a transcrição de letras, ele se encontra na hipótese pré-silábica. Na escrita ele ainda continua com a escrita de arcos, ele está bem no pré-silábico inicial. Já em relação à leitura e pelo menos as histórias em cenas ele produz alguma coisa. Às vezes sem contexto, às vezes com contexto, mais está produzindo e participando. Então acho que a leitura dele, ele está com mais fluência do que na escrita (professora Elena).

A seguir, a Figura 5 apresenta o registro do Teste das Quatro Palavras realizado com Caio.

Figuras 5 - Teste das Quatro Palavras



A professora Elena, ao avaliar de forma geral o desenvolvimento no domínio da leitura e escrita dos seus alunos, relata que os alunos tiveram um avanço significativo.

Acredito que os alunos tiveram sim, um avanço significativo na leitura e na escrita. Esses alunos mereceriam uma atenção muito especial, em relação até o domínio do alfabeto, do nome. Eles não reconheciam, e hoje a gente vê como é crescente já o domínio dessa leitura e dessa escrita (professora Elena). Ainda temos um longo

caminho a percorrer, mas acho muito importante mostrar pra eles o quanto já avançaram no processo de aprendizagem.

Assim sendo, para determinar ou não cada nível em que o aluno se encontra, não devemos apenas nos atentar à escrita/grafia e tirar nossas conclusões sobre a mesma. “As intenções, os comentários e alterações introduzidos durante a própria escrita e a interpretação que o ‘autor’ (a criança) fornece para sua construção, quando terminada” (FERREIRO, 1995, p.25).

Portanto, como bom profissional, o professor deve avaliar também a postura do aluno e todo o processo de construção dessa escrita, sempre proporcionando estratégias que auxiliem na aprendizagem toda.

3.3 Desenvolvimento da intervenção em leitura e escrita a partir do modelo colaborativo

Durante os encontros da professora e da pesquisadora foram elaboradas e realizadas quatro atividades adaptadas para Caio decididas no planejamento da classe. A seguir serão descritas as três atividades: Atividade 1 – Contação da Fábula: O leão e o ratinho; Atividade 2 – Interpretação da Fábula; Atividade 3 – Identificação do Nome.

A construção das atividades adaptadas para o aluno com deficiência intelectual deu-se durante o sétimo encontro entre a pesquisadora e a professora, como estabelecido no cronograma dos encontros. As atividades procuravam compor os conteúdos desenvolvidos pela professora Elena na unidade fábula. Durante os encontros, foi selecionada a fábula que seria trabalhada com a sala, pensando-se na vontade e necessidade de inserir Caio nas atividades. Com base no modelo individualizado de adaptações curriculares, e em conteúdos planejados para a sala de aula, foram articuladas diversas atividades que envolvessem a fábula escolhida, usando-se a interpretação de texto, além de trabalhar oralidade, raciocínio lógico, coordenação motora fina e grossa, criatividade e identificação do nome.

Atividade 1 – Contação Fábula: O leão e o ratinho

A primeira atividade elaborada foi a contação da fábula O leão e o ratinho. Para a contação da fábula foi confeccionado um painel com pano de TNT, personagens com EVA, prendedor e barbante. A atividade precisaria destacar características desse gênero

textual e produzir e reproduzir texto oral (individual e coletivamente), observando a ordem cronológica dos fatos e o assunto tratado. Desse modo, as crianças seriam direcionadas para reconhecerem características do gênero textual selecionado, além de se enfatizar a participação ativa dos alunos para reprodução do texto de forma oral. Para Caio, o objetivo era reproduzir texto oral, o mesmo objetivo das demais crianças da classe, porém a reprodução oral da fábula conduzida pela professora, mediante perguntas feitas ao aluno. Vale ressaltar que essa proposta foi adotada, pois Caio apresentava dificuldade em descrever (ordem cronológica) os fatos ocorridos. Foi dada a mesma atividade para os alunos, com algumas modificações na forma de conduzi-las para o aluno com deficiência intelectual.

Para efetuar essa atividade, as crianças formaram uma roda na sala de aula para ouvir e visualizar melhor o cenário da fábula. Todas as crianças permaneceram sentadas enquanto a professora Elena fazia a contação da fábula. Durante a contação, a professora incentivava para que falassem, fazendo perguntas, como “ *Nosso cenário está de dia ou de noite? É bonito? Onde está sendo? Cidade ou na Floresta? Quem faz parte da nossa história?*”. Durante o desenrolar da atividade, notou-se o envolvimento por parte do aluno com deficiência intelectual. A professora Elena, a todo o momento, interagiu com os alunos e a pesquisadora questionando sobre os acontecimentos da fábula, principalmente para Caio, proporcionando-lhe um momento de mais participação, e não só dos demais alunos como era feito regularmente.

Conseguir obter mais envolvimento do aluno com deficiência junto com algumas mudanças durante a realização podem estar relacionados ao fato de a professora Elena ter conhecimento prévio sobre a atividade, que foi pensada, planejada e elaborada por ela e pela pesquisadora.

Numa perspectiva de inclusão escolar, na qual o objetivo consiste na melhora do desenvolvimento acadêmico das crianças, os professores regulares e especialistas estão buscando o trabalho em conjunto. Nesse sentido, o ensino colaborativo é uma proposta de apoio na qual os professores trabalham juntos e dividem responsabilidades de planejamento, orientações e avaliação de um grupo de crianças (VILARONGA, 2014).

Assim, os desafios da inclusão escolar dos alunos com deficiências devem ser considerados como oportunidades que levam à busca de soluções, dando-se prioridade às diversas formas de apoio possíveis. Nesse contexto, ainda segundo Vilaronga (2014),

os estudos científicos de países como Estados Unidos têm apresentado o ensino colaborativo como uma proposta promissora para a solução dos problemas de ensino aprendizagem das crianças com deficiência. Caio realizou a atividade como as demais crianças, participando da contação e se dirigindo até à lousa para reproduzi-la.

Trecho ilustrativo de Observações em Diário de Campo, 18/10/2018:

Durante a realização da atividade o aluno com deficiência intelectual é o primeiro a participar. A professora regular chama Caio, perguntando: *Nosso cenário está de dia ou de noite?* Caio responde de dia, o céu está claro. Em seguida a professora pergunta: *Onde está sendo? Cidade ou na Floresta? Quem faz parte da nossa história?* O aluno com deficiência responde: floresta, monte de árvores, tem o leão bravo e o rato bonzinho (Protocolo de observação de realização de atividade 1).

A seguir, as Figuras 6 e 7 e apresentam os registros da atividade Contação da Fábula, realizada com Caio.

Figura 6 – Atividade Contação da fábula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 7 - Atividade Contação da fábula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

As práticas pedagógicas inclusivas demandam mudanças no trabalho em equipe, apontando para um apoio mútuo. Tais práticas devem reconhecer as diferenças e voltarem o seu trabalho para a diversidade. Reconhecer as diferenças implica apostar no potencial de aprendizagem de cada criança de formas, ritmos e estilos diferenciados (CARVALHO, 2008).

De acordo com os estudos de Anache (2012), ao examinar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, não há como exigir respostas uniformes e padronizadas. Para a autora supracitada, a compreensão da aprendizagem

dos alunos com deficiência intelectual requer o rompimento dos paradigmas niveladores e a criação de outras formas de ensiná-las.

Corroborando com os estudos de Anache (2012), na atividade construída no encontro da professora e da pesquisadora, verificou-se que elas não padronizaram respostas para os alunos, uma vez que cada uma respondeu conforme suas singularidades. Os professores devem considerar as características individuais da criança com deficiência intelectual e oferecer formas diversificadas de ensino que valorizem seu potencial e busquem uma aprendizagem significativa e de qualidade.

Atividade 2 – Interpretação da Fábula

A segunda atividade foi realizada um dia depois da contação da fábula, e com todas as crianças na sala regular, a professora Elena lembrou com os alunos os detalhes dessa fábula. Em seguida, iniciou a explicação das atividades da interpretação do texto. O objetivo das atividades consistiu em: escrever os nomes dos personagens da fábula; - cenário da fábula; - local em que o rato ficou preso; - sequência das cenas da fábula, e a reescrita de um final para a fábula.

Para Caio, foram propostas as mesmas atividades, mas com o uso de imagens e círculo para responder às perguntas. Na atividade em que era necessário colocar as cenas na sequência correta da fábula, foram enfatizadas apenas as cenas principais. A última questão, uma vez que o aluno ainda não tem domínio da escrita, ele fez uma ilustração de um novo final para a fábula.

Para Minetto (2008), dentre os conteúdos definidos para a turma é necessário analisar quais são adequados para o aluno com deficiência intelectual. Após a seleção dos conteúdos, é preciso definir os objetivos que deverão ser adequados a esses conteúdos e, dependendo do caso, será preciso diversificá-los, definir os mínimos ou até individualizá-los. Embora os objetivos básicos sejam os mesmos da turma, é necessário introduzir objetivos de aprendizagem que atendam às necessidades, habilidades, interesses e competências singulares do estudante com deficiência intelectual (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Nas atividades com Caio houve uma redução nos conteúdos e objetivos, sendo exigidas apenas algumas partes da fábula. Para isso, foi feito um enfoque nessas partes

desde o início da contação. Caio realizou todas as atividades propostas para a interpretação da fábula e demonstrou estar gostando de trabalhar com elas.

Trecho ilustrativo de Observações em Diário de Campo, 19/10/2018:

A atividade foi realizada com todos os alunos na sala de aula regular, após a professora Elena ter lembrado a fábula junto com os alunos. A professora regular auxilia o aluno com deficiência quando solicitado, para compreensão da atividade. Ela vai lendo as perguntas, não sendo necessário intervir de forma direta na atividade. Caio realiza as mesmas atividades, com o uso de imagens e círculo para responder às perguntas. Em determinado momento, a professora regular explica para ele a penúltima atividade sobre a sequência e ele a faz sem auxílio. Durante o último exercício, quando estava desenhando, Caio chama a pesquisadora para mostrar o novo final da fábula: “Leão e o ratinho foram felizes no barco pelo rio”.

Observou-se que, durante as atividades, apesar do Caio não as ter realizado de forma escrita como os demais alunos, ele fez todas de forma correta, demonstrando compreensão da fábula lida e interpretada. Além disso, apresentou sinais de interação e interesse nas atividades, sempre respondendo às perguntas de forma oral e, em seguida, na folha com as atividades adaptadas, o que pode ter influenciado em sua maior permanência na atividade.

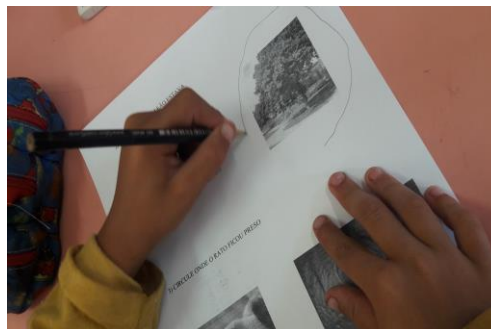
Os registros da atividade citada anteriormente são descritas nas Figuras 8, 9, 10 e 11 .

Figura 8 – Atividade Personagens da fábula



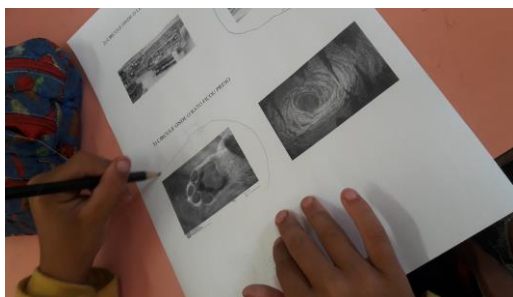
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 9 – Atividade Cenário da fábula



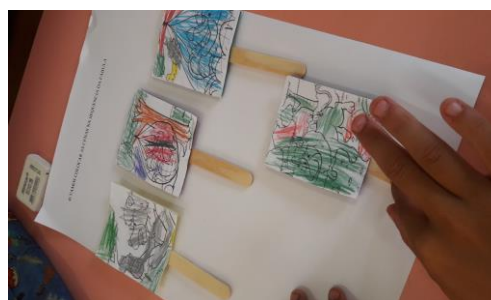
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 10 – Atividade Rato ficou preso



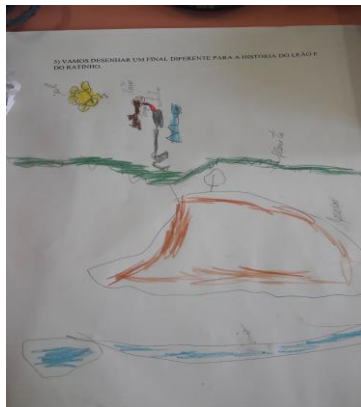
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 11 – Sequência das cenas da fábula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 12 – Ilustração um final para a fábula



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Os materiais concretos contribuem muito para a aprendizagem, mas não podem ser usados como forma única de ensino para os alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, a escola deverá propiciar oportunidades de experimentação e interações sociais desde cedo para que possam ter acesso às experiência e aprendizagem (BORGES; SALOMÃO, 2003). As estratégias de ensino a serem utilizadas para determinada criança bem como os recursos materiais devem ser minuciosos e criativos para o sucesso da aprendizagem, uma vez que a estratégia utilizada para uma criança pode não ser a mais indicada para a outra (MINETTO, 2008).

As atividades para o aluno com deficiência intelectual devem atender às suas necessidades específicas, sem desviar do ensino básico proposto as demais crianças e devem ocorrer desde cedo, inclusive com as habilidades de leitura e escrita, visto que ambas as habilidades são essenciais para o desenvolvimento escolar e social de todos os alunos.

Nessa perspectiva, a escola deverá valorizar os acertos da criança e trabalhar suas potencialidades para que ela supere as dificuldades (OLIVEIRA, 2009). De acordo com isso, é imprescindível que as atividades trabalhadas com o aluno com deficiência intelectual sejam significativas e produzam aprendizado de qualidade, valorizando suas habilidades e vencendo suas dificuldades.

Atividade 3 – Identificação do Nome (RG)

A última atividade elaborada foi a da identificação do nome dos alunos, prosseguindo o estudo do conteúdo relacionado ao nome próprio. A professora Elena já estava explicando para os alunos sobre nome próprio e a letra Maiúscula, e posteriormente, eles iriam fazer uma atividade sobre o registro geral de cada um. Durante um dos encontros, a professora expôs sua dificuldade em desenvolver a escrita do nome do aluno Caio e manifestou desejo de que a criança participasse da atividade.

Trecho ilustrativo de Observações em Diário de Campo, 16/08/2014:

Então gostaria muito que o Caio conseguisse realizar uma atividade sobre seu nome, mostrar para ele que tudo tem um nome. Acredito que ele precisa conhecer sua origem, desenvolver os pré-requisitos básicos para ter um desenvolvimento melhor. As crianças fazem a escrita do nome no caderno e também na lousa, [...]. Não sei como posso incluir ele (Caio) na atividade, pois quando ele se dirige até a lousa os alunos questionam a sua forma de escrita e nesse momento tento intervir, mas nem sempre eu consigo dar conta de todos. Gostaria muito que pudesse participar e se apropriasse da escrita do seu nome. Assim como todos os alunos da sala (Professora Elena).

Diante da manifestação da professora, no decorrer das elaborações das atividades foram pensadas eventuais possibilidades para fazer com que Caio participasse dessa atividade. Assim, ficou estabelecido a sequência de atividades inter-relacionadas a nomes próprios e uso das letras maiúsculas/minúsculas e, ao final, a confecção de um RG para cada aluno.

Considerando o fato de Caio ter dificuldade em reproduzir as letras por ainda estar na hipótese pré-silábica inicial e escrever apenas em arcos, foi projetado um modelo de RG com os pontilhados para que ele o preenchesse, minimizado o uso do mesmo. Nesse sentido, foi proposto que, em continuação à atividade anterior, a escrita do RG, Caio poderia passar com a canetinha por cima das letras tracejadas, preenchendo todos os dados solicitados no RG. O tracejado foi sugerido pela professora pesquisadora que mencionou suas tentativas em fazer com que a criança realizasse atividades gráficas, mas que não obtiveram sucesso.

[...] Nas atividades do livro didático, ou até mesmo nas folhinhas a resposta que eu tenho nessas é a escrita em arcos ou rabisca e me entrega. Ele (Caio) faz escrita em arcos e vem me trazer, passando por cima do tracejado apenas se estive do lado dele [...]. Muitas vezes prefere ficar brincando com seu material escolar (Professora Elena).

Após as reflexões da professora e da pesquisadora, ficou decidido que a atividade de Caio tivesse como objetivo a escrita do seu nome e, posteriormente, o

preenchimento com os dados necessários no registro geral (RG), usando os tracejados realizados por ambas.

A pesquisadora levou para a professora Elena um modelo de RG encontrado na internet para os alunos completarem com os dados necessários e também uma foto 3X4 de cada aluno, disponibilizada pela escola.

A professora Elena explicou a atividade para os demais alunos e, posteriormente, individualmente, para Caio. Durante a realização da atividade, a criança preencheu o tracejado e em seguida colou sua foto no RG. A professora Elena ficou junto de Caio enquanto a pesquisadora auxiliava as demais crianças. A professora Elena então elogiou a ação do aluno.

Faltando pouco para o término da atividade, Caio começou a dar sinais de inquietude, demonstrando distração e querendo mudar de atividade. Nesse momento, a professora Elena sentou-se com Caio e começou a incentivá-lo para que terminasse a atividade. Paralelamente, a pesquisadora continuava a auxiliar os outros alunos da sala.

Segundo Zerbato, Mendes e Vilaronga (2014), no trabalho colaborativo os professores tornam-se mutuamente responsáveis pela classe toda e as experiências compartilhadas resultam em desenvolvimento do aprendizado coletivo.

Verificou-se que, ao final da atividade, o aluno com deficiência intelectual não queria mais ficar sentado na cadeira; então, nesse momento, foi ajudar a pesquisadora a carimbar o plegar dos alunos na atividade do registro geral (RG). Segundo Duarte (2008), alunos com deficiência intelectual necessitam de um tempo maior para a realização das tarefas, ensino individualizado, adaptação curricular, bem como mudança na forma de transmitir os conteúdos e de dosar mais a quantidade das atividades para evitar o cansaço.

A seguir, as Figuras 13, 14, 15 e 16 apresentam os registros da atividade da identificação do nome (RG) do aluno Caio e demais alunos.

Figura 13 - Atividade Escrita Nome



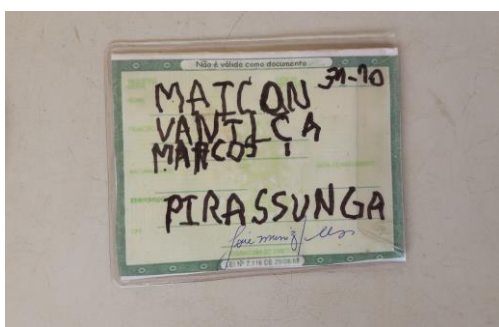
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 14- Atividade Carimbo do polegar



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 15 – Atividade RG



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 16 – Atividade RG todos alunos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Atualmente, a prática de inclusão escolar tem gerado diversos desafios para o professor da classe regular, mas, mesmo sendo este fundamental para a inclusão, não é o único responsável, ele depende da ação e do comprometimento de toda a equipe (BRASIL, 2000). Além disso, a escola deverá compor um ambiente com profissionais capazes de pensarem e agirem na diversidade (CABRAL et al., 2014).

A escola deverá constituir-se em um espaço de formação e exercício da cidadania, apropriação e construção do conhecimento, proporcionando aprendizagem e participação de todos os alunos. Para tanto, segundo Carvalho (2000), é preciso superar inúmeras barreiras, dentre elas, a da aprendizagem, pois as crianças deverão ser vistas com capacidades a serem desenvolvidas.

Diante dos problemas enfrentados pela equipe escolar no processo de inclusão, o ensino colaborativo tem se mostrado como uma proposta eficaz e pode ser um caminho para o acesso do aluno com deficiência à vida escolar e à aprendizagem de sucesso (ZERBATO, 2014).

3.4 Desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual (TDE): Avaliação final

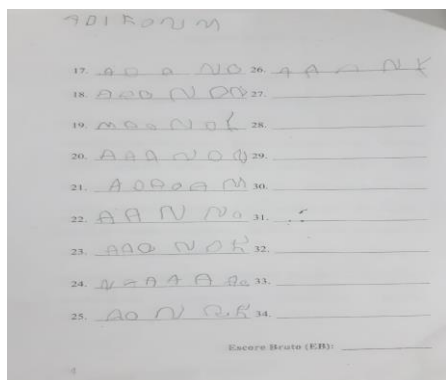
Nesse item, buscou-se analisar a avaliação final do teste desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual. Depois de aplicar a intervenção das atividades adaptadas, a pesquisadora avaliou o aluno Caio novamente, com o intuito de verificar se ocorreu avanços ou não em seu repertório de aprendizagem nas habilidades de leitura e escrita.

De acordo com os dados do teste de desempenho escolar, o aluno com deficiência intelectual ainda se encontra na classificação inferior, visto que em ambas as habilidades o aluno não conseguiu atingir nenhum escore. Contudo, foi possível averiguar que, apesar de não ter atingido novamente nenhum escore, o aluno apresentou avanços na escrita e na leitura.

Na habilidade de escrita, o aluno reproduziu algumas letras, A, D, I, K, O, M e N, observando-se que algumas dessas letras fazem parte do seu nome. Além disso, ele não utilizou a escrita em arcos (garatujas).

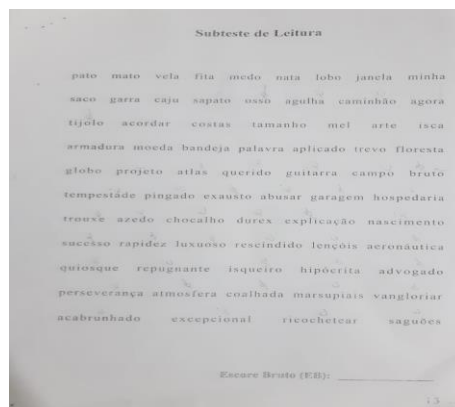
A seguir, as Figuras 17 e 18, apresentam os registros do teste de desempenho escolar, realizada com Caio.

Figura 17 - Teste TDE escrita



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 18- Teste TDE leitura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No que se refere à habilidade de leitura, no primeiro teste realizado com Caio, ele empregou palavras e frases aleatórias que faziam parte do contexto escolar e familiar do aluno. Nessa segunda avaliação, ele também realizou uma leitura de memória, no entanto utilizando as vogais. Em alguns momentos, Caio acertou as vogais presentes nas palavras, mas de forma geral o aluno foi percorrendo as vogais de forma aleatória. Sendo assim, é possível verificar que, apesar de não ter efetuado a leitura completa de nenhuma das palavras apresentadas no teste, Caio utilizou as vogais como recurso de leitura.

A alfabetização não é uma questão de sondar as letras, repetindo-se mais e mais as mesmas cadeias de letras numa página, ou aplicando testes de leitura para assegurar-se de que a alfabetização comece com todas as garantias de sucesso. Com esse entendimento, os professores passam a pensar de outra maneira e respondem de maneira diferente às respostas das crianças, às questões das crianças, às interações das crianças e às produções das crianças. Os professores descobrem que os alunos são tão inteligentes, ativos e criativos no campo da escrita/leitura quanto no da matemática. (FERREIRO, 1995, p. 33).

O professor, como alfabetizador, tem papel fundamental nesse momento de desenvolvimento do aluno. É imprescindível valorizar o conhecimento do aluno, independentemente do nível de escrita que ele se encontra, compreendendo o saber da criança naquele momento e motivando-a a aprender ainda mais, por intermédio de atividades dirigidas e produções voltadas à necessidade naquele período de evolução da escrita.

No próximo tópico, serão apresentados os resultados da hipótese de escrita do aluno com deficiência intelectual, usando-se o teste das quatro palavras.

3.5 Teste das quatro palavras: Avaliação Final

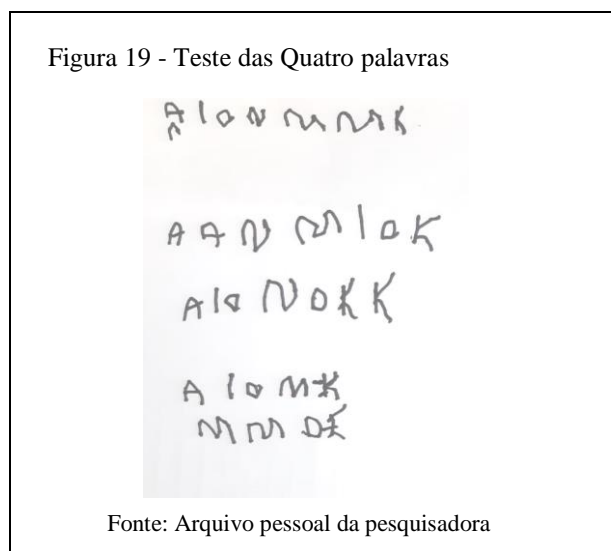
Nesse item, buscou-se analisar em que hipótese de escrita o aluno com deficiência se encontrava após a intervenção das atividades adaptadas.

De acordo com os dados do teste das quatro palavras o aluno com deficiência intelectual, ainda se encontra na hipótese pré-silábica, visto que Caio escreveu as palavras ditadas sem se preocupar com a quantidade de letras e com que letras deveria escrever.

Assim como no TDE o aluno reproduziu algumas letras repetidas A, D, I, K, O, M, e N, sendo que algumas dessas letras fazem parte do seu nome. A sua leitura foi feita de forma global, visto que o aluno utilizava o dedo deslizando-o por toda a escrita, de forma contínua.

Todavia, durante a realização do teste, o aluno usou apenas letras para representar a palavra ditada, ou seja, o aluno está se apropriando da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não icônica (letras, números, sinais) e diferenciação intrafigural, uma vez que o aluno não se valeu mais de símbolos e desenhos como na sua primeira avaliação.

A seguir, a Figura 19, apresenta o registro do teste das quatro palavras, realizada pelo aluno com deficiência intelectual.



É necessário ressaltar que o processo de construção das hipóteses infantis sobre a escrita é marcado por avanços, recuos, conflitos cognitivos, e é influenciado pelo trabalho pedagógico do professor, a partir das produções das crianças, uma vez que, “conhecer a psicogênese da alfabetização não implica, [...], permanecer estático, à espera do aparecimento do próximo nível”. (FERREIRO, 1995, p.34). Tendo em vista isso, é necessário que o professor, em sua prática, utilize recursos e estratégias que proporcionem aos alunos seu desenvolvimento e o avanço nas habilidades de leitura escrita.

Os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita nos mostram como a criança é capaz de aprender e construir seu conhecimento, suas hipóteses, por meio de tentativas e ideias próprias. Com isso, notamos que é um processo de evolução, e, como professores, precisamos perceber que as crianças não são apenas receptoras de informações e conhecimentos, mas são inteligentes, criativas e pensantes, e assim deixemos esses pensamentos fluírem, mediando quando for necessário, mas não interrompendo as criações e produções naturais dos alunos.

Dessa forma, como está presente em um trecho do PCN de Língua Portuguesa:

A alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar; para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p. 20).

Assim, de acordo com Ferreiro (1995) é muito importante o professor ter em vista a importância de estudar as produções dos alunos, saber em qual aspecto o aluno está precisando de apoio ou em qual ele já evoluiu na perspectiva da psicogênese.

3.6 Avaliação da proposta de intervenção

Nesse item, analisou-se a avaliação da professora Elena na proposta de intervenção de adaptação do currículo regular dos conteúdos de leitura e escrita para aluno com deficiência intelectual.

Foi perguntado à professora sobre seu conhecimento quanto à adaptação do currículo regular antes da proposta de intervenção para aluno com deficiência intelectual. A professora Elena relatou que participou de alguns cursos de aperfeiçoamento.

Eu já tinha participado de alguns cursos de aperfeiçoamento tendo como referência a adaptação do currículo, mas não profundamente com vocês especialistas. Então por isso que eu acho extremamente importante a gente ter a parceria do professor especialista na área. Que a gente vai entrando em comunhão, um pensa uma coisa, outro pensa outra coisa e isso gera aquele conflito que é importante, gera ideias e a gente equaciona, e vai junto! Então eu tenho essa experiência de adaptação do currículo através de alguns cursos de aperfeiçoamento, mas é como te digo nada como ter especialista da área para nos orientar e auxiliar, para que possamos juntos desenvolver as atividades que proporcionem uma aprendizagem efetiva (professora Elena).

O relato da professora deixa transparecer a necessidade de parceria entre o professor da sala regular e o professor da educação especial, uma vez que este está preparado para auxiliar a professora da sala regular no desenvolvimento e aprendizagem

dos alunos com deficiência. Em outras palavras, a professora Elena evidencia a importância do professor de educação especial no planejamento, elaboração e avaliação das atividades curriculares para a concretização das práticas pedagógicas destinadas à inclusão de alunos com deficiência intelectual, e também uma parceria colaborativa para uma aprendizagem efetiva.

A professora da sala de aula comum tem conhecimento da disciplina ministrada, enquanto o professor da área da educação especial tem domínio das técnicas de ensino destinadas aos alunos público- alvo da educação especial, fazendo assim com que ambas as áreas se complementem e juntas viabilizem o processo de ensino e aprendizagem (GUADAGNINI, DUARTE 2015).

Nesse sentido, pode-se dizer que, para efetivação da inclusão escolar, é primordial que se invista na formação profissional pautada no trabalho em conjunto, na interdisciplinaridade, na teoria e nas atividades práticas de modo a dar condições ao profissional para realizar um trabalho condizente com as especificidades dos alunos com deficiência (MARTINS; ALENCAR 2011).

Em relação à elaboração e aplicação das atividades adaptadas em sala de aula relata que foi enriquecedora e contribuiu muito para que o aluno com deficiência intelectual pudesse participar das atividades de forma mais significativa.

Bom, eu acredito que essa abertura que vocês trazendo muitas ideias, propostas que enriqueceram realmente o dia a dia, ver o brilho no olhar do aluno, que merecia essa atenção ainda mais especial, nossa parceria só veio para somar! Contribuiu muito para que ele pudesse participar e para que ele tivesse assim uma evolução no tempo dele, a gente vê que ele precisa ainda de muito estímulo, ele é uma criança que vem com uma intensa defasagem de conhecimento prévios intensa e também de pré-requisitos (professora Elena).

Esses dados revelam que a elaboração e aplicação das atividades curriculares adaptadas potencializam não somente a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual como também motivam os professores a aperfeiçoarem suas práticas educativas, pois, ao conseguirem desenvolver atividades inclusivas adequadas à capacidade de aprendizagem de cada aluno, deixam de ser apenas transmissores do conhecimento e tornam-se responsáveis pela efetivação das políticas inclusivas (POKER, 2008).

No tocante à importância da adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual, a professora da sala regular considera ser indispensável, porquanto auxilia

na participação e também na apropriação dos conteúdos por todos os alunos da sala de sala.

Eu acho extremamente importante ele fazer parte também da atenção para as ideias dele, que ele traz sobre a temática que a gente está trabalhando para que ele participe em grupo, em todos os grupos em qualquer tipo de atividade que a gente for trabalhar com agrupamento produtivos. É importante que ele esteja inserido, que ele sente na frente, que ele possa ouvir e fazer colocações que embora a gente vê que nem sempre está de acordo muito com o conteúdo, mas você acaba fazendo questionamentos para que ele possa se direcionar, ele repense no que está falando e que também possa realizar as atividades propostas para a sala. Com objetivos diferentes por conta da sua deficiência e das habilidades que ainda não desenvolveu, como citei acima, a falta dos pré-requisitos acredito que dificulta seu processo de aprendizagem. Então com o uso das adaptações o aluno com deficiência consegue aprender o mesmo conteúdo que colegas, não tendo exclusão (professora Elena).

Referindo-se à contribuição da proposta da intervenção na prática pedagógica da professora Elena, ele mencionou que o aluno teve maior participação e realizou as atividades com mais autonomia.

Eu acredito que ele ficou mais interado com a intervenção, eu acredito também que ele se posicionou mais e realizou as atividades com mais autonomia. Com mais afinco, mais desenvoltura as propostas que foram direcionadas para ele, através dessa adaptação que a gente fez (professora Elena).

Nesse sentido, pode-se afirmar que as adaptações curriculares, ao aproximarem o aluno dos conteúdos curriculares, auxiliam na sua participação e aprendizagem. Para Fierro (2004), cada pessoa aprende de uma maneira diferente, e é preciso estar atento a esse aspecto para proporcionar-lhe um ensino significativo e de qualidade, sendo as adaptações curriculares uma das formas de proporcionar esse tipo de serviço.

Quando questionada sobre a avaliação da elaboração e aplicabilidade de um plano de adaptação curricular para o aluno com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa, a professora Elena enfatiza a importância da parceria estabelecida entre professora e pesquisadora.

Eu achei que a nossa parceria foi de extremo sucesso! A gente se deu super bem, você trouxe ideias e propostas que a gente vê que dá resultado, e isso motiva cada vez mais o professor. Uma coisa que eu achei muito interessante foi você levar as situações problemas para a sua orientadora e ela junto com você, tentar buscar os melhores caminhos para que ele tenha sucesso. E você trouxe isso e a gente participou juntos, e fez e realizou! Então acho que foi muito intenso e poderia ter muito mais! Será que não poderia vim a faculdade para dentro da escola? (professora Elena).

Conforme o relato da professora, mais uma vez destaca-se a importância atribuída à parceria, acompanhada das possibilidades e dificuldades vivenciadas nesse processo, e que são refletidas na elaboração e desenvolvimento da adaptação curricular.

Essa questão pode ser discutida na perspectiva do trabalho em colaboração, no qual o planejamento, avaliações e estratégias pedagógicas são definidos pelo professor de Educação Especial e da sala comum, favorecendo a todos os alunos o acesso ao currículo e aprendizado e contemplando efetivamente a inclusão dos alunos PAEE (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014).

Nesse processo, o professor de Educação Especial poderá contribuir substancialmente, compartilhando os conhecimentos específicos da área. A parceria entre os professores na proposta colaborativa proporciona reflexão das práticas por parte dos professores em relação à aprendizagem de suas crianças e promove a troca de saberes (MACHADO; ALMEIDA, 2010).

Sendo assim, a adaptação curricular e o ensino colaborativo apresentam-se como estratégias promissoras para confrontar os desafios da inclusão. Pode ser afirmado que a parceria entre o professor da sala regular e o professor da educação especial contribui para o planejamento e a execução das adaptações curriculares, promovendo assim avanços no processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos com deficiência intelectual, bem como o acesso ao conteúdo curricular estabelecido para a série/ano em que estão matriculados.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados coletados, pode-se evidenciar que os objetivos foram atendidos, pois foi possível caracterizar a prática pedagógica implementada pelo professor, tanto pelas observações em sala de aula descritas em um roteiro de observação e no diário de campo da pesquisadora, quanto pelas entrevistas com a professora da sala regular referentes ao aluno com deficiência intelectual nos conteúdos de leitura e escrita.

Ademais, constatou-se que a professora proporcionava a todos os alunos uma participação ativa durante as aulas e, a respeito do aluno com deficiência, ela mostrava ter consciência de que o aluno necessitava de práticas de ensino diferenciadas. No entanto, não conseguia realizá-las em razão da demanda dos demais alunos e dava a entender que não providenciava as adaptações curriculares necessárias para aquele aluno. Apesar de a professora dispor de práticas pedagógicas diversificadas em sala de aula, ainda são insuficientes para o ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Fatores como tais apontam tanto para a necessidade de formação quanto para a elaboração e utilização de atividades adaptadas para o aluno com deficiência intelectual.

No entanto, ao comparar o desempenho escolar na habilidade de leitura e escrita do aluno com deficiência intelectual e o dos demais alunos, foi possível registrar que alguns alunos se encontram no mesmo nível, sendo assim podemos concluir que o aluno com deficiência intelectual não é a objeção da sala de aula, mas que a maioria dos alunos matriculados necessita de estratégias e recursos diferenciados.

Dessa forma, o uso das adaptações curriculares favoreceria não apenas ao aluno com deficiência intelectual, mas todos os alunos poderiam ser favorecidos com elas.

No que tange aos dados do Teste das Quatro palavras, os dados demonstram que os alunos estavam em grupos variados na hipótese de escrita. Ao avaliar de forma geral o desenvolvimento do domínio da leitura e escrita, foi possível apurar que tiveram um avanço, principalmente na habilidade de escrita.

Relativamente à elaboração e aplicação das atividades curriculares adaptadas, foram observados o envolvimento e a participação da professora em todos os momentos, bem como melhorou a participação do aluno com deficiência intelectual nas

aulas, além do que este mostrou mais autonomia e mais participação também para executar as atividades propostas.

É preciso frisar a importância do trabalho colaborativo em todo o processo de inclusão e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, pois somente com a parceria é possível dar todo o suporte necessário para o professor da sala regular e contribuir de forma significativa na aprendizagem daquele aluno.

Ao se verificar a eficácia da proposta de intervenção, sabe-se, como dado importante, que a elaboração e aplicação das atividades adaptadas potencializam não somente a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual como também motivam o professor a estar sempre buscando um aperfeiçoamento de suas práticas educativas.

Fica evidente, portanto, a importância atribuída à parceria, não obstante as dificuldades vivenciadas nesse processo, com reflexo na elaboração e desenvolvimento da adaptação curricular, que se constitui em um fator essencial para as práticas pedagógicas e a inclusão do aluno com deficiência intelectual. Conforme o relato da professora, mais uma vez foi destaque a parceria, acompanhada das possibilidades e dificuldades vivenciadas nesse processo, e que são refletidas na elaboração e desenvolvimento da adaptação curricular.

Em relação às limitações do estudo, é possível citar o pouco número de participantes e também a falha de um dos instrumentos utilizados no estudo - Teste de Desempenho Escolar (TDE). Entende-se que este instrumento era composto por palavras que nem sempre faziam parte do contexto de vida dos alunos, dificultando na compreensão e entendimento dos avaliados, podendo assim intervir nos resultados atingidos.

Assim, espera-se que o conhecimento sobre adaptação dos conteúdos curriculares em leitura e escrita para os alunos com deficiência intelectual possa auxiliar futuros pesquisadores e profissionais da área da educação que planejam aplicar intervenções nesse campo.

5. REFERÊNCIAS

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). **Intellectual Disability**: definition, classification and systems of supports. 2010.

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-V. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

ANACHE, A. A. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Org.). **Dimensões Pedagógicas nas Práticas de Inclusão Escolar**. Marília: ABPEE, 2012, v.2, p. 179-195

ANTUNES, J. et al. **Sistemas de Produção**: Conceitos e Práticas para Projeto e Gestão da Produção Enxuta. Porto Alegre: Bookman, 2008.

ASSIS, C. P; MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. **Educere et Educare – Revista de Educação**, Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre, 2011.

AINSCOW, M.; FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. p. 79.

BRASIL. **Lei nº 8.069** – Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.> Acesso em: 12 jun.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade da educação**: dimensão ensino aprendizagem da leitura e da escrita/Ação Educativa, SEB/MEC (Coord.). São Paulo: Ação Educativa, 2006, 20p.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRADLEY, L.; BRYANT, P. Categorizing sounds and learning to read: a causal connection. **Nature**, London, v. 301, n. 1, p. 419-421, 1983.

_____; BRAUN, P.; LARA, P. T. Atendimento educacional especializado na área de deficiência intelectual: questões sobre práticas docentes. In: MILANEZ, S.; OLIVEIRA, A. A.; MISQUIATTI, A. R. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 41-60.

BUZETTI, M. C. **Concepções de professores de instituição especializada sobre leitura escrita de alunos com deficiência intelectual**. 2015. 121f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARDOSO-MARTINS, C. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M.; CIA, F. A prática pedagógica de professores do ensino regular junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 19-24, 2012.

COLL, C. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. Trad. Cláudia Schilling. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

Cook, L., & Friend, M. (1993). **Educational leadership for teacher collaboration**. In B. Billingsley (Ed.), Program leadership for serving students with disabilities. Richmond, VA: State

COZBY, P.C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006. p. 454.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar**. 2004. 121f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPELLINI, V. L. M.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et educare - Revista de Educação**. UNIOESTE/Campus Cascavel, v. 2., n.4, p. 113-128, jul/dez. 2007,.

DEMONT, E. Consciência fonológica, consciência sintática: que papel (ou papéis) desempenha na aprendizagem eficaz da leitura? In: GREGÓIRE, J.; PIÉRART, B. (Org.). **Avaliação dos problemas de leitura**: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 189-201.

DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa**: a ideia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 31-46.

DAMIANI, M. F. Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como! Estudo de caso de uma escola colaborativa. **Anais da 27ª. Reunião Anual da ANPEd**, v. 1, p. 1-17, 2004. CD Room.

DUARTE M. **Síndrome de Down: Situação Escolar no Ensino Fundamental e Médio da cidade de Araraquara-SP.** 2008. 181f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Unesp Araraquara, Araraquara, 2008.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2000. 104p.

FERREIRO, E.; TEBEROSK, A. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284p.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2004, 2. ed. p.193-214.

FLÓRO, L. F. D. **Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 2016.

FRIEND, M. & COOK, L. (1990). Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 1, 69-86

GARCIA, V. P. C. **Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação didática em sala de aula.** 2005. 270p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento Psicologia da educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

GUADAGNINI, L; DUARTE, M. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. **Revista Espaço do currículo.** Paraíba, 2015.

GUEBERT, M. **Alfabetização de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre estratégias de ensino utilizadas no ensino regular.** 2013. 121f. Tese (Doutorado em Educação: história, política e sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GRUNDY, S. **Producto o práxis del curriculum.** Madrid: Morata, 1987

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 157-164.

GATELY, S. E.; GATELY, F. J. Understanding coteaching components. **The Council for Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40-47, 2001.

HORNBURG, N. & SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG.** Vol. 3, nº. 10, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M., LOUREIRO JR., E. e BRITO, F. C. O espelho da prática: reflexividade e videoformação. In: **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

IBIAPIANA, I. M. L de M.; RIBEIRO, M. M. G. e FERREIRA, M. S.(Org.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

LEMLE, Mirim. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com Deficiência intelectual**. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

KEEF, E. B., MOORE, V., DUFF, F. **The four “knows” of collaborative teaching**.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004.

MARQUES, N.A; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. In: **Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen** v. 14 n. 23 p. 87 - 103 Dez. 2013

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: Ibpex, 2008

MOREIRA, C.M. **Os estágios de aprendizagem da escrita pela criança: uma nova leitura para um antigo tema**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 359-385, maio/ago. 2009

OLIVEIRA, A. A. S. de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S. de.; OMOTE, S. e GIROTO, C. R. M. (Org.) **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008b. p.129-144.

_____. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: **Políticas Públicas e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial**. Londrina, PR: ABPEE, 2009, v.06, p. 69-82.

OLIVEIRA, A. A. S. de; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação Pedagógica na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo. Cultura Acadêmica, Marília: Oficina Universitária, 2013.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de educação e humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009b.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012b.

POKER, R. S. Adequações Curriculares na área da Surdez. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S.; GIROTO, C.R.M (Org.). **Inclusão Escolar:** as contribuições da Educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 166-178.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa.** São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **São Paulo faz escola.** São Paulo, 2008.

_____.(Estado). Secretaria de Educação. **Currículo do estado de São Paulo:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Fundamental ciclo II e ensino médio. São Paulo: SEE, 2011.

SILVA, L. S. R. G. **Inclusão: análise das práticas pedagógicas do ciclo alfabetização do ensino fundamental de escolas municipais de Limeira-SP.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo Júlio Mesquita Filho, Rio Claro, 2015.

SHIMAZAKI, E. M. **Letramento em jovens e adultos com deficiência mental.**2006. 188f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo,2006.

SIMIONI, S. M. R. **Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização do alunocom deficiência intelectual no ensino fundamental.** 2016 223f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

STAINBACK, S. e STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Tradução: LOPES, M. F. Editora: Artmed, Porto Alegre, 1999.

SILVA, A. M. da. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais.** 2007. 123f. Dissertação (

Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos 2007.

VAUGHN, S.; SCHUMM, J.; ARGUELLES, M. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, p.4-10, 1997.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara).

VILELAS, J. **Investigação: o processo de construção do conhecimento**. Edições Silabo: Lisboa, 2009.

VILARONGA, C.A.R. **Colaboração da Educação Especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.

ZANATA, E. M. **Planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. 189f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

ZERBATO, A. P.; VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G; PAULINO, V. C. Discutindo o papel do professor de educação especial na proposta de co-ensino em um município do interior de São Paulo. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência –SEDPcD/Diversitas/USP Legal** – São Paulo, junho/2013.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita**. Data, fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.

APÊNDICE I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

VERSÃO PARA PROFESSORES

(Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Joice Daiane Muniz, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Adaptação curricular em leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa” sob orientação da Prof^a Dr^a Márcia Duarte Galvani. O objetivo geral desse estudo é elaborar, aplicar e avaliar uma intervenção de adaptação do currículo regular para os conteúdos de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa e, como objetivos específicos serão (a) caracterizar os procedimentos de ensino implementados pelo professor do ensino regular; (b) comparar o desempenho acadêmico nos conteúdos de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual e dos demais colegas da classe antes e após a intervenção; (c) avaliar a proposta de um programa de intervenção.

Você foi selecionado (a) por se enquadrar no critério de seleção dos participantes que é ser professor da educação básica e ter em sua classe alunos com deficiência intelectual matriculados e frequentes. Sua participação consistirá em responder um roteiro de entrevista composto por seis questões informativas sobre o respectivo cargo e atividades desenvolvidas, seguida de 17 questões reflexivas sobre a organização de trabalho com os/as alunos com deficiência. A entrevista terá duração de aproximadamente 60 minutos e será respondido individualmente na própria escola que você trabalha ou em outro local, se assim preferir.

O roteiro de entrevista foi elaborado tomando os devidos cuidados para que as questões não sejam invasivas, porém caso você considere as questões constrangedoras terá a liberdade de não as responder ou caso sentir cansaço, poderá interromper a

entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer.

Os benefícios esperados com este estudo consistem na possibilidade de auxiliar na construção de novos conhecimentos à respeito da adaptação curricular no ensino de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual, assim como para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a inclusão escolar. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, sendo que as gravações realizadas serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (19) 99720-9545. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar

suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Joice Daiane Muniz

Endereço: Rua Antônio de Alcântara, n. 132, Jardim Progresso – Analândia /SP

Contato telefônico: (19) 9972-09545

E-mail: joice_daiane11@hotmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

VERSÃO PARA MÃES/REPONSÁVEIS

(Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, Joice Daiane Muniz, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido a participar da pesquisa “Adaptação curricular em leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa” sob a orientação da Profª Drª Márcia Duarte Galvani. O objetivo geral desse estudo é elaborar, aplicar e avaliar uma intervenção de adaptação do currículo regular para os conteúdos de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa e, como objetivos específicos serão (a) caracterizar os procedimentos de ensino implementados pelo professor do ensino regular; (b) comparar o desempenho acadêmico nos conteúdos de leitura e escrita dos alunos com deficiência intelectual e dos demais colegas da classe antes e após a intervenção; (c) avaliar a proposta de um programa de intervenção.

Você foi selecionado (a) por se enquadrar no critério de seleção dos participantes que é ser mãe e ou responsáveis de alunos com diagnóstico de deficiência intelectual matriculados e frequentes na Educação Básica. Sua participação consistirá em responder um roteiro de entrevista composto por blocos temáticos de perguntas abertas sobre: (a) Interação afetiva, social e familiar; (b) Habilidades de comunicação; (c) Habilidades acadêmicas; (d) Habilidades de lazer; (e) Relacionamento com professora regente. A entrevista terá uma duração de aproximadamente 60 minutos, e será realizada no local e horário de sua preferência.

O roteiro de entrevista foi elaborado com cautela para as perguntas não serem invasivas, entretanto, caso a senhora (o) se sinta incomodada com alguma questão ou apresente sinais de cansaço ou desconforto a entrevista poderá ser interrompida a

qualquer momento, assim como será garantido a liberdade de não responder perguntas quando considerar constrangedoras.

Os riscos relacionados a essa pesquisa podem envolver desconforto emocional, dificuldade ou constrangimento ao tratar de determinados itens presentes na entrevista. A pesquisadora responsabiliza-se a dar um suporte emocional ou interromper a pesquisa caso seja necessário, e de respeitar o desejo da senhora (o) em desistir da participação na pesquisa.

Os benefícios esperados com este estudo consistem na oportunidade de refletir sobre os aspectos positivos e negativos referentes ao repertório de habilidades sociais de seu filho também uma análise sobre como esse repertório influenciou e tem influenciado as relações interpessoais próprias e dos filhos, tanto na vida pessoal como na vida profissional.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (19) 99720-9545. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Joice Daiane Muniz

Endereço: Rua Antônio de Alcântara, n. 132, Jardim Progresso – Analândia /SP

Contato telefônico: (19) 99720-9545

E-mail: joyce_daiane11@hotmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA OS ALUNOS

(Resolução 466/2012 do CNS)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Adaptação Curricular em leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual na perspectiva colaborativa”, que tem como objetivo geral elaborar, aplicar e avaliar uma intervenção de adaptação do currículo regular para os conteúdos de leitura e escrita na perspectiva colaborativa.

Você foi selecionado (a) porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes: ser aluno do ensino fundamental ciclo I.

Para realização deste trabalho será feito uma observação das aulas de Língua Portuguesa e será aplicado um teste para conhecer o seu desempenho nas aulas de língua portuguesa. O estudo será realizado na sala de aula, com a presença do seu professor.

Durante o estudo, você poderá se sentir cansado ao responder às questões ou envergonhado e caso isso aconteça, você poderá pedir para a pesquisadora pausar e continuar em outro momento, assim como também poderá deixar de participar a qualquer momento. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você terá direito a indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Nos casos de dúvidas, você deverá falar com seu responsável, para que ele procure os pesquisadores, a fim de resolver seus problemas.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Joice Daiane Muniz

Endereço: Rua Antônio de Alcântara, n. 132, Jardim Progresso – Analândia/SP

Contato telefônico: (19) 997209545

E-mail: joice_daiane11@hotmail.com

Local e data: _____

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO ENSINO REGULAR

Organização do tempo

Tempo da atividade para os alunos
Períodos para atividades pedagógicas
Períodos para atividades lúdicas

Organização do espaço físico em relação à escola

Acessível fisicamente

Dentro da sala de aula

Tipos de móveis e materiais
Organização dos móveis
Materiais na parede
Acessibilidade dos materiais

Organização de agrupamentos de alunos/as:

Faz agrupamentos
Por tipo de dificuldade
Grupos diversificados
Modifica a disposição das carteiras
Posição dos alunos com DI na sala de aula

Características dos conteúdos/atividades

Repetição diária
Repetição semanal
Objetivo de cada atividade
Tema
Conteúdo
Método
Explica passo a passo a realização da atividade
Referenciais teóricos
Referenciais do currículo da sala comum
Dá atenção individualizada aos alunos com DI
Utiliza diversos materiais didáticos
Utiliza mais de uma estratégia para ensinar o mesmo conteúdo

Trabalha conteúdos diferentes com os alunos com DI
Introduz objetivos específicos complementares para os alunos com DI
Introduz novos conteúdos para os alunos com DI
Elimina conteúdos essenciais para os alunos com DI
Trabalha de forma diferente com alunos com DI

Relação professor e alunos com DI com outros sujeitos

Profissional da educação especial

Direção da escola

Coordenação da escola

Outros funcionários

Pais e responsáveis

APÊNDICE V

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES SALA REGULAR DOS ANOS INICIAIS

Caracterização

Nome:

Qual a sua formação?

Qual a sua trajetória profissional na educação?

Há quanto tempo atua, como professor (a)?

Qual (is) a (s) principal (is) dificuldade (s) que encontra no seu trabalho como professor (a)?

E qual (is) é (são) o (s) principal (is) prazer (es)?

Descreva em poucas palavras como é seu cotidiano profissional, o que faz? Do que gosta mais? Do que não gosta?

Você está satisfeito com o seu trabalho? (Sim/Não/Por quê?)

Você mudaria alguma coisa no seu trabalho? (Sim/Não/Por quê?)

Você participa das reuniões da escola? (Sim/Não/Quais?)

Você sabe o que é Projeto Político-Pedagógico? Participou de sua elaboração?

Como é a gestão nesta escola? Você já participou de alguma reunião de avaliação da qualidade da educação desta escola? (Sim/Não/Quando?)

Você conhece o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de sua escola? (Sim/Não/Qual?)

Foi planejada alguma ação para melhorar o resultado da avaliação da escola? (Sim/Não/Quais?)

Você participa destas ações? Como?

Você sabe que é uma escola inclusiva?

Você acha que a tua escola é inclusiva?

Como é para você trabalhar em uma escola que tem alunos com deficiência intelectual?

Organização do trabalho pedagógico com os/as alunos com Deficiência Intelectual-DI

1. Quais são as suas principais referências e inspirações profissionais, acadêmicas, autorais, teóricas para o trabalho que realiza?
2. Tem algum material (livro, texto, documento, etc.) que utiliza com frequência no seu trabalho com essas referências?
3. E quais são os procedimentos de ensino implementados por você na sala de aula regular com os alunos?
4. Quais as orientações e/ou formações você recebe da gestão de educação especial para a execução do seu trabalho com os alunos com DI, no sentido de indicações curriculares?
5. Elas veem contribuindo para a sua atuação? Por quê?
6. Como você planeja as atividades que executa com os/as alunos/as com DI? Por exemplo, a dificuldade do/a aluno/a, o que ele/a está aprendendo na sala regular, etc.
7. Qual o seu principal objetivo nas atividades que realiza com os/as alunos/as com DI? (Exemplificar com o observado em sala de aula)
8. Imerso nessas atividades, quais são os principais conteúdos trabalhados? Por quê? (É o mesmo previsto para a sala regular com correspondência idade/ano?)
9. E quais são as práticas pedagógicas / metodologias / recursos utilizadas para o aluno acessar esse conteúdo? (Exemplificar com o observado em sala de aula)
10. Quais as principais dificuldades encontradas para que o/a aluno/a com DI tenha acesso aos conteúdos do currículo regular da classe?
11. Realiza algum tipo de documentação individualizada e processual dos/as alunos/as? (Pedir cópia se a resposta for afirmativa)
12. Qual o objetivo de realizar esse registro?
13. Você realiza algum tipo de adaptação curricular (material, conteúdo, nível de dificuldade, etc.) para o trabalho na sala regular?
14. Que ações você considera como essenciais para que os/as aluno/as com DI estejam incluídos (tenham acesso ao currículo regular e impulsionem a aprendizagem)?
15. Qual a importância do seu trabalho no contexto da sala regular (na inclusão)?
16. Você defende a criação de um currículo regular com adaptação curricular para escolarizar os/as alunos/as com DI no trabalho realizado na sala de aula regular? Por quê?
17. E, de um currículo escolar flexível para o com DI?
18. Deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nas perguntas ou esclarecer algum comentário?

APÊNDICE VI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA MÃES/RESPONSÁVEIS

Dados de Identificação:

Nome:

Idade:

Nível de escolaridade:

Profissão:

Nome do seu Filho:

Data de Nascimento do filho:

I - Interação afetiva, social e familiar

Como é o relacionamento do seu filho com a família.

Como é o relacionamento do seu filho na escola, onde está matriculado (colegas e professores)

Quais são as expectativas da família sobre o desenvolvimento do seu filho

II – Habilidades de comunicação

Como é a comunicação do seu filho?

Seu filho tem coerência na comunicação? De exemplos.

Seu filho consegue elaborar frases com estrutura lógica de fatos (começo, meio e fim)? De exemplos.

III – Habilidades acadêmicas:

Seu filho apresenta interesse durante a realização das atividades?

Seu filho realiza as atividades com independência e autonomia? Ou precisa de ajuda e incentivo?

Seu filho mantém concentração durante a realização das atividades?

Seu filho compreende e atende a ordens simples? De exemplos.

Seu filho compreende e atende a ordens complexas? De exemplos.

Seu filho compreende a escrita?

Seu filho consegue ler e interpretar histórias?

IV – Habilidades de lazer

Seu filho manifesta preferencia por alguma atividade de lazer? Quais?

Seu filho compreende as regras dos jogos e brincadeiras?

Quais atividades seu filho faz quando não está na escola?

V- Relacionamento com Professora regente

Você estabelece contato com a professora de seu filho? Se sim, com qual frequência? Se não, por quê?

A professora transmite a você informações sobre o trabalho que está desenvolvendo com seu filho? Se sim, conte quais são as informações transmitidas. Se não, por quê?

Você transmite para a professora informações sobre a rotina do seu filho na sua casa? (ex: realização de tarefas, duvidas e necessidades). Se sim, conte quais informações são transmitidas. Se não, por quê?

Você acha importante a parceria entre a família e escola para auxiliar no desenvolvimento de seu filho?

APÊNDICE VII

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA FINAL COM O PROFESSOR PARA VERIFICAR A EFICÁCIA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1. Conte como foi a tua experiência de elaborar e aplicar adaptações do conteúdo curricular a partir de um modelo colaborativo (pesquisadora/professora de educação especial para o aluno com DI.
2. Você acredita que a proposta de intervenção com adaptação dos conteúdos do currículo regular contribuiu para a participação e apropriação de conhecimento do aluno com deficiência intelectual?
3. Na tua opinião o aluno com DI se apropria dos conteúdos do ano que ele está matriculado e frequente sem adaptações? Comente
4. A proposta de intervenção auxiliou no planejamento da tua prática com o aluno DI? De que forma?
5. Qual a tua avaliação em relação a elaboração e aplicabilidade de um plano de adaptação curricular para os alunos com DI na perspectiva colaborativa.
6. Deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nas perguntas ou esclarecer algum comentário.

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

COMPROVANTE DE ACEITE DO COMITÊ DE ÉTICA

Título da Pesquisa: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERSPECTIVA COLABORATIVA
Pesquisador Responsável: Joice Daiane Muniz
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 72774917.0.0000.5504
Submetido em: 13/09/2017
Instituição Proponente: Departamento de Psicologia
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar



ANEXO B

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA/PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

MODELO INDIVIDUAL DE ADAPTAÇÕES CURRICULARES

Nome do aluno:

Data:

Idade:

Diagnostico:

Período:

Série:

Diagnostico psicopedagógico:

Profissionais envolvidos:

ELEMENTOS CURRICULO	O QUE ESTÁ PREVISTO PARA SERIE/ANO	MODIFICAÇÕES NECESSARIAS PARA CAIO
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Fábula • Texto Instrucional • Traçado de letras cursivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Fábula • Traçado letra bastão
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita dos contos - Leitura de várias fabulas/ reescrita fabula com eles • Compreensão da Fabula • Moral da História • Nomes Próprios • Letras Maiúscula e Minúscula 	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita dos contos - Leitura de várias fabulas/ilustração da fabula com ele • Compreensão da Fabula - Identificar os personagens da Fabula • Moral da história • Letra Maiúscula (LETRA BASTÃO)

- Produção escrita
 - 5 contos – Leão e o Ratinho
- 1 conto por dia para apropriação do enredo da história
- Moral da história
 - Buscar sala (lista de nome alunos)
 - Letra cursiva
- Explicação sobre as 4 formas:
- Maiúscula Bastão
 - Minúscula Bastão
 - Maiúscula Cursiva
 - Minúscula Cursiva
- Regras: Letra maiúscula
- Nome pessoa/cidade....

- Produção “Escrita” - (fantoche/algo lúdico e concreto)
 - Oral (pegar os fantoches personagens)
 - 5 contos – Leão e o Ratinho
- 1 conto por dia para apropriação do enredo da história
- Contar moral da história
- O que o rato ensinou para o leão?
- Letras Bastão (escrita do nome)

<p>AVALIAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção escrita da fábula - Prova bimestral - Atividade em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção ilustrativa individual - Fábula - Produção Oral – Fábula - Produção escrita nome – letra bastão - Atividade em grupo
-------------------------	---	--