



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO
E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/ UnB**

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A REALIDADE DE UMA
ESCOLA PÚBLICA EM GOIÂNIA SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO**

SELMA ROSA DA SILVA

ORIENTADORA: Professora Ms. Patrícia Cristina Campos-Ramos

BRASÍLIA/ 2011



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS



SELMA ROSA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÂNIA SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar,
da Faculdade UAB/UNB - Pólo de Anápolis. Orientadora:
Professora Ms. Patrícia Cristina Campos-Ramos.

BRASÍLIA/ 2011

TERMO DE APROVAÇÃO

SELMA ROSA DA SILVA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÂNIA SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011. Aprovada pela banca formada pelos professores:

MS. PATRÍCIA CRISTINA CAMPOS-RAMOS (Orientadora)

Dra. FÁTIMA LUCILIA VIDAL RODRIGUES (Examinadora)

SELMA ROSA DA SILVA (Aluna)

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, com
quem estou aprendendo a
ensinar, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as professoras, orientadoras e supervisoras do curso, pela paciência e pela presteza com que responderam aos meus questionamentos. A elas, o meu muito obrigado.

Agradeço, especialmente, à professora Patrícia Cristina Campos-Ramos, pela paciência e pela dedicação com que nos conduziu nesta jornada.

Agradeço, também, especialmente à professora Ana Claudia Rodrigues Fernandes, pela colaboração e ajuda nas primeiras e difíceis etapas deste curso.

Aos meus filhos, pela compreensão durante a realização deste, agradeço.

A todos os meus colegas de curso que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui, obrigada.

RESUMO

A alfabetização e o letramento de alunos com necessidades educacionais especiais exigem mudanças inevitáveis nas práticas e nos paradigmas educacionais. Driblar os entraves advindos da falta de recursos para atender ao que pressupõem as medidas inclusivas é missão urgente, que exige do educador uma proposta voltada para a realidade do educando, contemplando a participação da família e da escola como um todo. Ainda que seja uma gota num oceano de dúvidas, este estudo bibliográfico e empírico de casos múltiplos mostra o que ocorre em uma escola pública de Goiânia/GO, o que pode ser um caminho para o sucesso das práticas inclusivas. Participaram deste estudo dois alunos NEEs, duas professoras, a coordenadora pedagógica, a diretora da instituição e as mães dos educandos, que responderam entrevistas e questionários, e oportunizaram concluir que a inclusão escolar não só é possível como, também, requer práticas diferenciadas, podendo favorecer a aprendizagem de todos os estudantes com defasagens na aprendizagem. Tais práticas requerem, muitas vezes, apenas mudanças nas formas de ver e aceitar a educação, como ponto de partida, para romper com a discriminação e promover a inserção social do cidadão. Através de uma proposta político-pedagógica que contemple os ANEES, articule a participação das famílias e da comunidade escolar e, sobretudo num trabalho contínuo para a recuperação da credibilidade, o educador pode alcançar o sucesso com a inclusão. Embora seja um tema recorrente, e até mesmo por isto, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com educadores/ pesquisadores para o aprimoramento da compreensão teórica e prática a respeito da alfabetização e do letramento, na promoção da inclusão escolar.

Palavras-chaves: alfabetização, letramento, práticas inclusivas

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
APRESENTAÇÃO.....	09
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	11
1.1 História, conceituação e aspectos legais da deficiência e da inclusão.....	11
1.2 Tipos de deficiências.....	15
1.3 Alfabetização, letramento e práticas inclusivas.....	16
II – OBJETIVOS.....	20
2.1 Objetivo Geral.....	20
2.2 Objetivos Específicos.....	20
III – METODOLOGIA.....	22
3.1 Fundamentação Teórica da Metodologia da pesquisa.....	22
3.2 Contexto da Pesquisa.....	23
3.3 Participantes.....	24
3.4 Materiais.....	25
3.5 Instrumentos de construção de informações.....	25
3.6 Procedimentos de construção das informações.....	26
3.7 Procedimentos de análise das informações.....	27

IV RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	29
4.1 Resultados	29
<i>4.1.1 Obtidos com questionários respondidos pelos colegas dos ANEEs</i>	<i>29</i>
<i>4.1.2 Das entrevistas com as mães</i>	<i>30</i>
<i>4.1.3 Entrevistas com profissionais da escola</i>	<i>32</i>
4.2 Discussão teórica dos resultados	34
V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46
APÊNDICES.....	49
A - Questionário proposto aos colegas dos ANEEs	50
B - Roteiro para entrevista com as mães.....	51
C – Roteiro para entrevista com profissionais da escola.....	52
ANEXOS.....	53
A - Carta de Apresentação – Escola.....	54
B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor (Modelo).....	56
C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Pais (Modelo).....	58

APRESENTAÇÃO

Pesquisas sobre o nível de aprendizagem dos estudantes nas escolas brasileiras têm mostrado, em larga escala, as dificuldades apresentadas por alunos que estão finalizando o Ensino Fundamental. Neste contexto, a inclusão escolar é, sem dúvida, um dos problemas mais difíceis pelos quais passa a educação brasileira, atualmente. Num momento em que se deve fazer cumprir a RESOLUÇÃO No-4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009, que torna obrigatória a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nas classes comuns do ensino regular - reafirmando o que já previa a Lei (9394/96 - LDBEN) e atendendo aos pressupostos do Artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular - essa realidade se torna ainda mais preocupante.

Partindo desses pressupostos, conduzimo-nos a algumas questões de pesquisa: como os professores conseguirão atender ao que dispõem as leis, apesar da falta de recursos e de estrutura adequada, no ambiente escolar? Se o processo educacional nas instituições públicas, considerando somente as salas de ensino regular, tem deixado lacunas difíceis de serem superadas, como será o trabalho, de agora em diante, na perspectiva da inclusão?

Os professores, preocupados em atender às exigências das leis vigentes, apontam algumas dificuldades, não somente para sanar problemas já existentes, mas, para implementar a proposta de educação inclusiva, tão falada e reivindicada no momento. Entre as principais dificuldades, encontram-se a falta de preparo dos próprios educadores, tanto no nível da formação básica quanto no nível da formação continuada e a falta de adaptações estruturais.

Num momento cerceado de dúvidas e indefinições, especificamente, no que diz respeito à alfabetização e ao letramento de alunos com necessidades educacionais especiais, – nosso foco de interesse neste estudo, – a prática dos professores de uma escola pública, localizada na cidade de Goiânia, no Estado de Goiás, servirá de suporte para exploração nesta pesquisa, em que buscamos responder, principalmente: como esses profissionais estão conduzindo suas práticas, relativas à alfabetização e ao letramento, em relação às perspectivas da inclusão?

Tais constatações e questionamento foram as principais razões para a escolha dessa temática, que poderá ser útil tanto para educadores que vivem momentos cerceados de dúvidas e anseios como, também, ponto de partida para outros pesquisadores que desejarem

contribuir com os avanços no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, como práticas inclusivas.

Localizada em uma das regiões mais pobres e violentas da grande Goiânia, a escola municipal pesquisada conta, atualmente, com cerca de 470 alunos, sendo 8 deles com necessidades educacionais especiais. Esses educandos, no geral, são crianças cujas famílias migraram para a capital goiana em busca de melhores condições de vida. Fato, aliás, que justifica a grande variedade de cultura e costumes presentes entre eles. O maior desafio da instituição, no entanto, é conseguir atender aos alunos com necessidades educacionais especiais (ANEEs), com diagnósticos variados, em salas regulares onde faltam recursos.

Esta pesquisa, de natureza bibliográfica e empírica, entre outros aspectos, oportuniza: observar as abordagens dos profissionais das séries iniciais, destacando àquelas que atendem aos pressupostos da inclusão; apresentar as dificuldades encontradas pelos professores, quando da realização deste trabalho, no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais e, sobretudo, apresentar aos professores que vivem momentos de anseios, alternativas sugeridas por outros educadores para sanar tais dificuldades.

Na primeira seção do Capítulo de Revisão de Literatura, buscamos historiar o processo de inclusão educacional no Brasil, as mudanças decorrentes de implantação de novas leis e decretos e as dificuldades para executá-las. Na segunda seção, conceituamos alfabetização e letramento, buscando enfatizar suas diferenças básicas e apresentando alternativas viáveis para a execução de práticas voltadas para a promoção da inclusão dentro desses contextos. No segundo capítulo, apresentamos a descrição dos resultados da pesquisa, discutindo-a e, em seguida, tentando fazer um paralelo entre as conquistas e os obstáculos detectados no decorrer da investigação, apresentando como suposição provável que a inclusão escolar, mesmo dificultada pela falta de recursos, por falta de estrutura ou por falta de investimentos na área educacional, é perfeitamente possível, a partir da recuperação da credibilidade por parte da sociedade, dos próprios educadores, e de um trabalho voltado para o letramento que se baseie nas experiências dos educandos.

Os dados para a conclusão deste estudo foram coletados a partir de questionários e entrevistas abertas com as pessoas envolvidas (grupo gestor, pais, professores e alunos) e observação de dois alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados na instituição de ensino. Ambos diagnosticados com deficiência intelectual, laudos e encaminhamentos para o atendimento educacional especializado.

Este estudo será de grande relevância pessoal, sobretudo, para atuar no reagrupamento¹ de alunos com dificuldades na leitura. Esse processo acontece como medida emergencial nas salas onde há muita disparidade no nível de aprendizagem, fato bastante comum em regiões carentes. Tal prática, realizada uma vez por semana, tem se tornado necessária para que possamos oportunizar aos alunos a aprendizagem no ciclo correspondente. Além disso, esperamos que este trabalho possa, também, contribuir com os colegas de curso e com aqueles que buscam aprimorar seus conhecimentos acerca dessa temática. Não só para os profissionais que atuam nas séries iniciais, mas, também, para aqueles que têm enfrentado dificuldades para acompanhar os ANEEs, no dia-a-dia, nas salas de ensino regular.

Esta pesquisa terá como referencial teórico um conjunto de vários estudiosos da área da alfabetização, letramento e inclusão escolar, entre eles: KLEIMAN (1995), MARTINS (1994), MACIEL (2010) e outros. E, embora seja um tema recorrente, e até mesmo por isto, espera-se que essa pesquisa possa contribuir com educadores/ pesquisadores para o aprimoramento da compreensão teórica e prática a respeito da alfabetização e do letramento, na promoção da inclusão escolar.

¹ Reagrupamento: consiste na separação dos alunos por nível de aprendizagem – medida autorizada, temporariamente, como alternativa emergencial para sanar dificuldades na leitura e na escrita.

I - REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é assegurada, no sistema regular de ensino, pela legislação brasileira, e “está assentada no contexto das propostas de educação para todos”. (KELMAN, 2010 – p. 206). Embora, em caráter ainda muito experimental, na tentativa de solucionar problemas sociais, a ideia de inclusão escolar de pessoas com deficiência já se alastra por alguns séculos, como podemos perceber em muitos estudos acerca dessa temática.

1.1 História, conceituação e aspectos legais da deficiência e da inclusão.

Em sua tese, “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”, Mendes (2006) apresenta a inclusão escolar no contexto histórico, com os avanços e percalços enfrentados desde o século XVI. Segundo a autora, a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria normal em sua cultura, juntamente com outros indivíduos considerados “normais”, teve início nos países escandinavos e difusão na América do norte e Europa.

Além do que foi descrito acima, a autora apresenta dois movimentos que, segundo ela, teriam sido responsáveis pelo surgimento da inclusão escolar: o Regular Education Initiative e o Full Inclusion. O primeiro defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados. O segundo, Inclusão Total, se “*configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações*” (MENDES, 2006 - p. 392). Deduz-se, daí, que o sonho de implantar uma educação que atenda aos princípios da inclusão não é recente.

Nos últimos tempos muito se tem produzido no que diz respeito ao conhecimento científico acerca das deficiências. Graças ao crescimento de informações sobre as deficiências, as pessoas com necessidades especiais conquistaram uma série de benefícios, que vão desde a obtenção de direitos assegurados em lei até a forma como são vistos pela sociedade, sendo aceitos de uma maneira menos preconceituosa. Mas, a história nos mostra

que até conquistarem os direitos que possuem nos dias de hoje, as pessoas com deficiência sofreram – e, por vezes, ainda sofrem – um processo de discriminação implacável. De simples desconsideração, encontramos referências em algumas culturas, de que as pessoas com deficiência eram assassinadas quando nascidas. *“O nascimento com uma deficiência era entendido como um castigo dos deuses ou até mesmo como manifestações de maus espíritos. Noutras culturas, porém, eles eram adorados, tidos como pessoas sagradas, através das quais os deuses se manifestavam”* (FREITAS, 2002). Em relação a esses aspectos históricos, Coelho (2010) salienta que:

“...as concepções sobre a deficiência (sic) são ora explicadas como decorrentes de elementos mitológicos, ora como uma forma da manifestação da ira divina ou possessão demoníaca, ora relacionadas ao desconhecido de doenças que dizimavam populações na Idade Média. Tramam-se, assim, aspectos religiosos e biomédicos para presidir “verdades” e mitos que, até hoje, marcam a exclusão desse grupo de pessoas diferentes. Crenças e atitudes individuais, portanto, são forjadas em uma ampla gama de aspectos socioculturais, em uma dinâmica contínua e recorrente ao longo da história da humanidade.” (COELHO, 2010 p. 59).

Como se vê, tais crenças são grandes responsáveis pela exclusão social da pessoa com deficiência. Até hoje, em várias partes do Brasil, ainda é possível vivenciar a exclusão e a segregação de diversos grupos sociais vulneráveis, como simplifica Bueno (2010 – p. 40):

“Por serem frequentes e excludentes esses procedimentos da sociedade e da família, direcionados às pessoas deficientes, causam sofrimento e trazem problemas sociais tais como: a exploração do trabalho infantil, prostituição, privação cultural e falta de estímulo do ambiente e da escolaridade”.

Justamente por esses motivos que, a partir da década de 80, nos países mais desenvolvidos, começam a surgir movimentos de inclusão social, que se tornam mais notórios nos anos 90. *“E, é nesse momento que também surge a idéia de educação especial para crianças deficientes que até o momento eram atendidas em instituições, por motivos religiosos, ou filantrópicos e com pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida”* (BUENO, 2010, p. 40).

Em relação à legislação, Coelho, (2010 – p. 58) relaciona o quadro² abaixo com os documentos mais importantes na história da inclusão no país:

² Quadro apresentado em: COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão escolar. Especialização em desenvolvimento humano, Inclusão Escolar e Educação – Módulo 4 - Universidade de Brasília – Brasília, 2010. Textos originais disponíveis em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>

- Declaração de Salamanca, 1994;
- Lei n. 9.394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10 172/01;
- Resolução CNE/CEB n. 2/2001, diretrizes de educação especial na educação básica;
- Plano de desenvolvimento da Educação – PDE, 2007;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (2010).

Entre esses documentos, podemos incluir, com igual nível de importância, a Declaração de Montreal, de 06 de outubro de 2004, que garante o direito à igualdade para as pessoas com deficiência intelectual:

a igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requerem também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e utilização de serviços adequados que sejam baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs. (Declaração de Montreal)

Apesar do nítido avanço com a CF, o conceito de Educação Inclusiva torna-se mais evidente com a Declaração de Salamanca (1994), cuja estrutura de ação é orientada pelo princípio de que “*as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras*”. Além disso, tal estrutura, também delega à escola “*o dever de buscar formas de educar tais crianças de forma bem sucedida, inclusive aquelas que possuem desvantagens severas*” (COELHO, 2010 – p. 59).

De acordo com Coelho (2010, p. 59), a Declaração de Salamanca foi considerada, realmente, um marco na luta contra o preconceito, visto que, “*a partir dela, as discussões e ações voltadas para a inclusão das pessoas com deficiências passam a se organizar como políticas públicas de atendimento, inclusive no Brasil*”.

Durante uma análise da evolução histórica das pessoas com deficiência, nota-se que as mesmas passaram a ser vistas de diferentes formas e com as mudanças ocorridas dentro do processo de evolução da ciência. A questão dos conceitos tanto de deficiência quanto dos

tipos de deficiência também evoluíram. O termo “pessoa portadora de deficiência”, por exemplo, já foi o mais utilizado, tanto pela comunidade científica quanto pela comunidade leiga, (2002). Contudo, esse termo já não é mais usual e recomendado, pelo fato de se considerar que as pessoas não portam a deficiência. Se elas portassem uma deficiência poderiam deixá-la ou mesmo, abandoná-la em qualquer lugar. Outro termo amplamente utilizado foi o de pessoa portadora de necessidades especiais (PNEE). Entretanto este termo também é considerado impróprio, pois, segundo Cidade e Freitas, (2002), remete a ideia de que as necessidades também se portam.

Neste sentido, Sasaki (2003) expõe a trajetória dos termos utilizados ao longo da história para tentar caracterizar essa população. Segundo ele, no começo da história,

o termo designado para se referir às pessoas com deficiência era “os inválidos”, e nessa época eles eram tidos como inúteis, um peso tanto para a sociedade quanto para a família, era alguém sem qualquer valor profissional. Já no século 20, até aproximadamente a década de 60 o termo que passou a ser utilizado foi “os incapacitados” ou “os incapazes”, e apesar de ser um termo ainda muito impróprio foi considerado um avanço, já que a sociedade passou a reconhecer que a pessoa com deficiência poderia ter uma capacidade residual. (p. 14)

Mesmo assim, para a sociedade, “*a deficiência, independente de qual fosse, eliminava ou reduzia a capacidade da pessoa em todos os aspectos*”. Entre os anos de 1960 a 1980 o autor destaca o surgimento de outros três termos para se referir às pessoas com deficiência: “*os defeituosos*”, “*os deficientes*” e “*os excepcionais*” (SASSAKI, 2003). O primeiro, “*os defeituosos*” se referia, principalmente, aos indivíduos com deficiência física. O segundo, “*os deficientes*” se referia às pessoas com qualquer deficiência. E, por último, “*os excepcionais*” era o termo que se remetia aos indivíduos com deficiência mental. No entanto,

...nesta época, com o surgimento do movimento em defesa dos direitos das pessoas superdotadas, que também era considerado uma deficiência mental, o termo excepcional passou a caracterizar pessoas com deficiência mental, mas também a indivíduos superdotados, já que elas estão na outra ponta da curva da inteligência humana. (SASSAKI, 2003, p. 14).

No período compreendido entre 1981 a 1987, segundo Sasaki, (2003), o termo que passou a ser utilizado para referir-se às pessoas com deficiência foi “pessoas deficientes”. No entanto, entre os anos de 1988 a 1993, o termo utilizado passou a ser “pessoas portadoras de deficiência”, sendo a deficiência considerada um detalhe da pessoa, como citado anteriormente. Logo, o termo foi reduzido a “*portadores de deficiência*”. De 1993 até hoje, de acordo com o autor, outros termos passaram a ser usados, tais como: “*pessoas com*

necessidades especiais”, sendo que esse termo surgiu somente para substituir a palavra deficiência por necessidades especiais, originando então a variação tão utilizada “*portadores de necessidades especiais*”. Logo em seguida, o termo “portadores de necessidades especiais” passou a ser utilizado não somente para pessoas com deficiência, mas também para outras pessoas. Em junho de 1994, a Declaração de Salamanca, que trata da importância da educação inclusiva, atribui o termo “pessoas com deficiência” igualando, assim, o valor dessas pessoas, como sendo o mesmo de qualquer outra, deliberando o direito de fazer parte das escolas inclusivas e da sociedade, sendo pessoas com deficiência ou pessoas sem deficiência (SASSAKI, 2003).

1.2 Tipos de Deficiências

Quanto aos tipos de deficiências, existem várias referências no que diz respeito a essas classificações. Cidade e Freitas (2002), por exemplo, estabelecem uma classificação das deficiências propondo quatro grupos (física, mental, auditiva e visual), caracterizando cada uma delas de acordo com suas especificidades e considerando a interpretação das leis que garantem direitos a pessoas com deficiência. E Brasil (2004) apresenta, além dos mesmos grupos citados anteriormente, um quinto, denominado deficiência múltipla.

Embora seja importante conhecer essas classificações, procuramos, nesta pesquisa, nos ater à parte que nos interessa: a deficiência intelectual (por vezes ainda denominada, na literatura, de deficiência mental) de alunos matriculados na rede regular de ensino, que nos instigaram a fazer esta investigação.

Mantoan (2007) caracteriza a deficiência mental de acordo com a definição dada na Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º que define deficiência como: [...] “*uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social*”. Segundo as autoras essa definição “*ratifica a deficiência como uma situação*” (p. 16).

Por sua vez, a respeito deste tipo de deficiência, Sasaki (apud Kelman [et al] 2010), salienta que, ao longo dos anos, a expressão Deficiência Mental foi amplamente utilizada, mas há uma tendência na adoção de Deficiência Intelectual porque essa nomenclatura se refere ao funcionamento da parte intelectual e não mental.

A deficiência intelectual pode ser decorrente de uma paralisia cerebral. Segundo Gil (2010, p. 127), a Paralisia Cerebral foi definida por Bax, em 1964 como uma desorganização do movimento e da postura em decorrência de uma má formação cerebral.

Ainda de acordo com a autora, a Paralisia Cerebral moderada é aquela que compromete ou limita as atividades cotidianas e a pessoa necessita de auxílio de terceiros.

A criança com Paralisia Cerebral apresenta anormalidades no tônus, na postura e no movimento, que modificam suas habilidades de experimentar, explorar e interagir no mundo. Atividades como apontar ou pegar objetos, desenhar ou pintar, escrever ou falar, deslocar-se no espaço podem ser realizadas de um modo singular ou de difícil execução para essas crianças devido às suas alterações na amplitude dos movimentos ou não coordenação dos mesmos. (Gil, 2010, p. 129).

Como já vimos anteriormente, a Inclusão deverá trazer, como princípio básico, a promoção de uma educação para todos, sem distinção de raça, cor, religião e capacidade de aprendizagem. Ou seja, deve rejeitar totalmente a exclusão de pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência, oferecendo a todos os mesmos padrões educacionais.

O processo de inclusão de alunos com necessidades especiais, no entanto, não deve ser entendido como forma de homogeneização das diferenças, mas, como processo onde se cria condições para que o educando seja incluído na escola e na sociedade de forma igualitária e respeitosa, com suas singularidades e diferenças.

Apesar disso, tal processo, embora amparado por lei, tem sido objeto de grandes questionamentos no que se refere às condições básicas para efetivá-lo. As principais queixas dos educadores estão relacionadas à falta de preparo e habilitação deles próprios, a falta de apoio por parte do poder público e, também, à falta de adaptações físicas adequadas para o atendimento do ANEE no ensino regular. Entretanto, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação, no Brasil, parecem não se restringir ao âmbito da inclusão, como veremos na próxima seção.

1.3 Alfabetização, letramento e práticas inclusivas.

Resultados das avaliações realizadas pelo MEC, nos últimos anos, mostram que estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental apresentam baixo nível de aprendizagem em relação à leitura, compreensão e interpretação de textos adequados ao nível em que se encontram. Partindo desses pressupostos, Kleiman (1995) salienta que é possível perceber fortes indícios de que a escola atual ainda se preocupa muito mais em ensinar

códigos escritos (alfabetizar) do que cumprir com a função de entender e fazer uso desse código na prática social. Para Kleiman:

[...] a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (p. 20).

Como se vê, a escola atual está diante de dois grandes problemas a serem solucionados: se até hoje ainda não conseguiu atender a contento um público considerado “normal para o ensino regular”, deixando lacunas difíceis de serem preenchidas, a partir de agora terá de fazê-lo, atendendo também aos educandos com necessidades educacionais especiais diversas, amparados pela Lei n. 9.394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por outros planos e convenções que vieram depois.

Sabemos que a aprendizagem, sobretudo durante a alfabetização, é resultado de interações de professores, alunos e a língua escrita. Propostas e práticas atuais de ensino para as séries iniciais se apóiam no paradigma de que a criança aprende a estrutura e o funcionamento da língua escrita num processo de construção conceitual. Isso significa que se deve alfabetizar levando os educandos à reflexão sobre as relações entre língua escrita e oralidade, promovendo interações em sala de aula e desenvolvendo práticas de leitura e escrita que visem inseri-los no contexto do letramento. Nesse sentido, as diferenças podem ser consideradas um fator facilitador do trabalho pedagógico. Portanto, a seguir, apresentaremos os conceitos de alfabetização e de letramento, mostrando que as duas práticas possuem conceitos bem claros e que se diferem entre si.

De acordo com Val (2006), “alfabetização é o processo específico e indispensável de apropriação do sistema da escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia” Além disto, ainda segundo a autora, “a alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado código escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, na escrita” (p. 19).

A concepção de letramento, por sua vez, é entendida como a aquisição do sistema de escrita e uma efetiva possibilidade de uso no contexto social. Mais do que conhecer as letras, as regras, o ensino da língua escrita requer a assimilação das práticas sociais de uso que

facilitem ao indivíduo a conquista de um lugar no seio da sociedade. O papel do professor é de grande relevância nesse aspecto (Maciel, 2010).

A pesquisadora Maciel (2010) enfatiza que, se a escrita é uma das principais chaves para a aquisição do conhecimento, ensinar a ler e a escrever de modo a atender os usos sociais que o mundo letrado requer, significa promover a inclusão social. Desta maneira, quando a escola promove o letramento, ela está, na verdade, promovendo a inclusão social e dando ao aluno condição para o pleno exercício da sua cidadania. Neste sentido, a intervenção social para o letramento de crianças com necessidades educacionais especiais deve se pautar em atividades que privilegiem a construção de significados e não, meramente, os mecanismos de decodificação das letras.

Martins (1994) salienta que se o professor focar o trabalho de “letrar”, partindo dos conhecimentos prévios dos seus alunos, essa tarefa se tornará muito mais simples e muito mais produtiva. Os alunos construirão seus próprios conhecimentos ou, apenas, procurarão ampliar aqueles que já possuem com muito mais gosto e satisfação.

De acordo com Kleiman (2005), o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades. Ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, as fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet, etc.

Os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com deficiência intelectual são semelhantes aos dos outros alunos, sob muitos aspectos. Esses aspectos dizem respeito ao letramento, ao ensino e às interações escolares (Figueiredo & Gomes, apud MEC/SEESP, 2007).

Ainda de acordo com as autoras, resultados de pesquisas indicam que alunos com deficiência intelectual são capazes de se apropriar, através da mediação pedagógica, não somente dos conhecimentos relativos à aprendizagem da língua escrita, mas, também, das estratégias utilizadas pelo mediador. Sobre essas mediações, Figueiredo e Gomes (apud MEC, 2007 - p. 80) salientam que:

- A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema.

- É importante considerar a mediação como um fenômeno multifacetado, visto que nela estão implicados diversos aspectos do desenvolvimento e não apenas os processos cognitivos.
- É importante considerar, também, as concepções do mediador como um fator de grande relevância no estabelecimento das relações na tríade sujeito mediador, objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem.

No entanto, o aluno com deficiência intelectual, segundo Gomes ([et al], 2007), pode apresentar dificuldade de construir conhecimento e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do aluno.

II – OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

O principal objetivo desta pesquisa é verificar, sob a ótica da inclusão, a existência de entraves e avanços na alfabetização e no letramento, de dois alunos NEEs, de uma escola pública de Goiânia, no estado de Goiás.

2.2 Objetivos Específicos

- Observar as abordagens dos professores das séries iniciais, destacando aquelas que atendam aos pressupostos da inclusão.
- Destacar as dificuldades encontradas pelos professores, quando da realização desse trabalho, no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Apresentar as alternativas sugeridas pelos professores para sanar essas dificuldades.
- Mostrar a possibilidade de realização de um trabalho voltado para o letramento, com base nas experiências dos educandos.
- Construir suporte teórico para uma reflexão sobre o tema em questão.

III – METODOLOGIA

3.1 Fundamentação Teórica da Metodologia da Pesquisa

Essa pesquisa, de natureza bibliográfica e empírica, se constitui de um estudo de casos múltiplos, a partir de observações de práticas e abordagens voltadas para a alfabetização e para o letramento, realizadas numa escola pública do município de Goiânia. Constituem foco deste trabalho as abordagens que atendem aos pressupostos da inclusão. Por isso, embora a observação tenha sido voltada para todo o trabalho na escola, ao longo deste semestre, apenas o desenvolvimento de dois alunos com necessidades educacionais especiais foi destacado para a conclusão desta pesquisa.

Em um primeiro momento, além de observação, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com as mães dos participantes. As perguntas foram feitas sem rigidez de roteiro, para possibilitar o diálogo com as famílias, visando obter esclarecimentos para os seguintes aspectos: (a) história de vida da criança, desde a gravidez até a confirmação da deficiência; (b) o relacionamento da criança com membros da família, vizinhos e escolas anteriores; (c) possíveis avanços apresentados com os atendimentos especializados; (d) possíveis dificuldades encontradas pelas famílias, em relação à assistência prestada pelos órgãos públicos; e (e) posicionamento dos familiares participantes sobre a escola regular inclusiva.

Também foi proposto um questionário para os profissionais da escola (duas professoras que atuam diretamente com os ANEEs, a gestora da unidade e a coordenadora pedagógica). Esses questionamentos, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das crianças e observar o andamento do processo de alfabetização na perspectiva da inclusão, contemplaram os seguintes tópicos: função, tempo e área de atuação na educação; visão dos profissionais a respeito das políticas que contemplam a inclusão na escola regular; como encaram a inclusão na educação; o que a secretaria de educação tem feito a respeito da distribuição dos recursos para o atendimento aos ANEEs; quais são os maiores problemas enfrentados pelas professoras alfabetizadoras; qual a participação das famílias no processo de inclusão e no dia-a-dia da escola; quais as formas de triagem para encaminhamento ao atendimento especializado; se há intercâmbio entre escola e a equipe do atendimento especializado, entre outras perguntas consideradas úteis para a conclusão do trabalho.

Além disso, foi aplicado um questionário com cinco questões fechadas aos colegas de classe dos participantes, a fim de conhecer o nível de aceitação, por parte deles, em relação à presença e convivência com os colegas ANEEs. As perguntas desse questionário buscaram identificar, além da caracterização da turma, o sentimento do estudante em relação ao colega com necessidades especiais; o sentimento do próprio ANEE em relação ao ambiente e aos colegas e as possibilidades de aprendizagem de ambos os lados.

3.2 Contexto da Pesquisa

A escola, campo das investigações, é municipal e está localizada em uma das regiões mais pobres e violentas da grande Goiânia, no estado de Goiás. A instituição atende alunos da primeira fase do Ensino Fundamental, que corresponde aos ciclos I e II. Em geral, o público é composto de crianças cujas famílias migraram para a capital goiana em busca de melhores condições de vida.

A escola conta, hoje, com 470 alunos, sendo 08 com necessidades educacionais especiais. Entre estes, 4 contam com dificuldades mais acentuadas. E foram justamente esses últimos que impulsionaram a realização desta pesquisa.

Fundada há cerca de 16 anos, a unidade pesquisada conta com 9 salas de aula, um laboratório de informática desativado - cujo espaço transformou-se em depósito - uma biblioteca com bom acervo e um pátio com espaço restrito, onde as crianças fazem Educação Física e brincam durante o recreio. O terreno onde a escola está situada é relativamente grande, mas as crianças não podem fazer uso de todo espaço pelo fato de serem áreas acidentadas que lhes oferecem riscos.

Por se tratar de uma escola com público dos ciclos I e II, a maioria dos professores são pedagogos, com exceção das áreas de Educação Física e Língua Inglesa, que facultam a atuação de pessoas com formação específica. Em relação à formação, a maioria dos professores possui especialização. Alguns são mais interessados, dedicados e participam dos cursos de formação quando lhes são oportunizados pela Secretaria de Educação do Município. Mas, infelizmente, a dedicação desses educadores esbarra nos baixos salários que os obrigam a dobrarem a carga horária resultando, muitas vezes, em baixo rendimento em suas atuações.

3.3 Participantes

Os principais participantes desta pesquisa não foram escolhidos aleatoriamente. Ao contrário, eles têm instigado a todos os profissionais da instituição a buscarem soluções para os impasses advindos com processo de inclusão. Razão pela qual, todos concordaram e colaboraram para a realização deste trabalho.

Dentre os alunos com NEEs matriculado na escola campo, dois deles chamaram mais atenção por se tratarem de crianças que já vinham recebendo atendimento especializado e, até agora, mostraram pouco ou nenhum desenvolvimento em relação à leitura, a escrita, ao raciocínio lógico. O primeiro é um garoto de 11 anos, que está nesta escola há 2 anos e, no momento, está matriculado no último ano do ciclo II (6ª série). Ele possui diagnóstico de “deficiência mental” congênita, surdez parcial, além de dificuldade motora e de comunicação. Por questões que envolvem a ética, nesta pesquisa, ele será referido pelo nome fictício de Rafael.

De acordo com relatos das professoras e com acontecimentos observados nas aulas, Rafael apresenta um comportamento agressivo, aparenta não ter controle sobre suas emoções, e é bastante inquieto. Além disto, não lê, não escreve e o prazo de concentração dele é bastante curto, cerca de dez minutos. Passados esse tempo, Rafael sai da sala ou se ocupa em provocar os colegas. Às vezes, quando não é atendido em suas solicitações, torna-se extremamente agressivo. Como Rafael é um garoto fisicamente forte, é preciso redobrar a atenção para que as provocações dele não terminem em brigas e ele acabe machucando os colegas menores.

Rafael demonstra ter preferência por alguns professores e desenha muito bem, sempre um mesmo carro, com rodas coloridas e cores fortes. Durante a produção desses desenhos, Rafael costuma se entreter um pouco mais de tempo. Cerca de 20 minutos. O participante está nessa escola há dois, mas não é um aluno assíduo.

O segundo participante é um garoto de 10 anos, matriculado no penúltimo ano do ciclo II (5ª série), com paralisia cerebral moderada. Ele apresenta distúrbios na fala, na coordenação motora fina, além de outros problemas relacionados à saúde. Recentemente afastou-se da escola e passou por cirurgias na região da cabeça e no tórax. Segundo informações da coordenadora pedagógica, consta no laudo médico que esse aluno faz uso de válvulas nessas regiões do corpo e, por recomendações, não pode sofrer queda ou qualquer tipo de impacto. Com pouco desenvolvimento motor, não lê, não escreve, não se concentra e nem para no

mesmo lugar por muito tempo. Anda pela sala, agita os colegas, grita. No entanto, o participante, que aqui será referido como Paulinho, necessita de cuidados especiais, tanto na sala de aula como nas recreações.

Ao contrário de Rafael que já está nessa escola há dois anos, Paulinho foi matriculado no final do ano passado, após recuperação de processo cirúrgico. Antes disso, Paulinho estudou durante 4 anos em escolas particulares.

Além de Rafael e Paulinho, a coordenadora pedagógica, que está lotada na unidade há cerca de 13 anos; duas professoras, a gestora da unidade e as mães. M1, como será chamada a mãe do primeiro participante, e M2, como chamaremos a mãe do segundo, também colaboraram para a efetivação desta pesquisa. As educadoras, uma pedagoga e outra de área, atuam nos componentes curriculares de Matemática e Língua Inglesa, respectivamente. Elas foram escolhidas por serem as pessoas com as quais os ANEEs apresentavam mais afinidade.

3.4 Materiais

Para a construção, organização e análise das informações, foram utilizados os seguintes materiais: gravador, câmera fotográfica, papel sulfite A4, impressora, tinta preta, branca e colorida para impressora, scanner e computador.

3.5 Instrumentos de Construção das Informações

Os instrumentos de construção das informações foram estruturados por meio de observações, entrevistas e questionários.

Foram feitas entrevistas semi-estruturadas seguindo um roteiro previamente elaborado, para possibilitar o diálogo com os genitores dos participantes sobre assuntos voltados para os problemas das crianças. Nessas entrevistas, que foram gravadas e, posteriormente, transcritas, foram abordados assuntos como: (a) a história de vida da criança, desde a gravidez até a confirmação da deficiência; (b) relatos sobre o relacionamento da criança com membros da família, vizinhos e escolas anteriores; (c) relato dos avanços apresentados com os atendimentos especializados; (d) dificuldades encontradas pelas famílias em relação à assistência prestada pelos órgãos públicos; e (e) posicionamento dos familiares sobre a escola regular inclusiva, etc.

Além disso, mais dois questionários foram propostos. O primeiro, com questões abertas, foi respondido por profissionais da escola (professores, coordenadores, gestores e outros), com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das crianças e observar o andamento do processo de alfabetização na perspectiva da inclusão. Tal instrumento, que foi elaborado especialmente para fim de investigação nesta pesquisa, contemplou os seguintes questionamentos: função, tempo que atua na educação, área de atuação; políticas que contemplam a inclusão na escola regular; como é vista a inclusão na educação; como a secretaria de educação do município faz a distribuição dos recursos para atendimentos dos ANEEs; problemas possivelmente enfrentados no trabalho com os ANEEs; participação das famílias neste processo; modos de triagem para encaminhamento ao atendimento especializado; possíveis tipos de intercâmbio entre a escola e o atendimento especializado e quem intermedia essas experiências ou informações; acompanhamento da secretaria de educação ao aluno ANEE; relação do professor com a promoção da inclusão.

O segundo, com questões fechadas, foi respondido pelos colegas de classe dos participantes, a fim de verificar o nível de aceitação, por parte deles, em relação aos colegas com NEEs. Esse questionário foi criado especialmente para este trabalho, com intuito de desmistificar a falácia de que os colegas se sentem incomodados com os ANNEs na sala de aula. As perguntas compunham perfil do entrevistado (idade, sexo); sentimento em relação ao colega que necessita de ajuda; possibilidades de ensino-aprendizagem advindas com a convivência e a forma como eles percebem o ANEE na escola, com três possibilidades de respostas.

3.6 Procedimento de Construção das informações

Após a coleta das informações com as famílias dos participantes, com os profissionais e com os colegas da escola, passamos à etapa do acompanhamento do trabalho na sala de aula. É importante considerar que essa consistiu o eixo mais importante da pesquisa, pois, além de vivenciar a integração dos ANEEs na escola regular, foi possível, também, verificar como os professores driblavam os conflitos e os problemas à medida que eles surgiam.

Para conclusão desta etapa, acompanhamos as aulas de duas professoras, em dias alternados e salas alternadas, uma vez que os alunos não estão agrupados no mesmo nível. Como vimos na descrição dos participantes, um aluno encontra-se no último ano do ciclo II, correspondente ao 6º ano, e o outro se encontra no agrupamento correspondente ao 5º ano do

mesmo ciclo. Nos dias de intervenção pedagógica, porém, os ANEEs são reagrupados na mesma sala, no nível I. Essa turma é formada pelos alunos não alfabetizados. Nesse caso, a observação aconteceu em dois momentos: na sala regular e nas aulas de reagrupamento.

Os alunos foram observados durante quatro meses, totalizando vinte aulas assistidas, acompanhamentos em recreios e eventos, além de atividades extras como jogos e gincanas. No entanto, o acompanhamento dos dois alunos durante a realização de uma avaliação proposta pela Secretaria Municipal de Educação foi o ponto determinante para o fechamento e conclusão desta pesquisa.

Durante os trabalhos, os alunos mostraram-se participativos. Desde a conversa inicial, na qual obtivemos autorização das mães para observá-los, através dos termos de consentimentos livre, o relacionamento entre pesquisadora e pesquisados foi bastante agradável e amigável. É claro que para construirmos o vínculo necessário tivemos que conversar bastante e propor brincadeiras nos recreios. Para facilitar a aproximação inicial, contamos a eles que estávamos escrevendo um livrinho³ no qual iríamos colocar as tarefinhas e a história da vida deles. Principalmente Paulinho, no começo, mostrou-se bem resistente, depois, aos poucos ele foi se abrindo. Já Rafael sempre se mostrou mais receptivo a conversas, o que facilitou bastante a conclusão desta.

3.7 Procedimento de Análise das Informações

No primeiro momento, um pouco antes de iniciarmos o trabalho de observação, fizemos uma avaliação com os ANEES, através da qual foi possível verificar que ambos os participantes não escreviam, não liam, não faziam reconhecimento de letras ou sílabas, nem de cores e números, além de não possuírem noção de raciocínio lógico matemático.

Como já mencionamos, a coordenadora pedagógica e a professora de língua portuguesa fizeram uma avaliação geral dos alunos para darem início ao projeto de intervenção, ou seja, ao reagrupamento dos alunos que apresentavam dificuldades. Nessa avaliação, elas já haviam constatado que os ANEEs não eram alfabetizados. Mesmo assim, antes do início da pesquisa, achamos conveniente avaliá-los novamente. Esse trabalho inicial, com Rafael, se deu da seguinte forma: conduzimos o aluno até a biblioteca da escola e colocamos sobre uma mesa grande, várias cartelas com figuras de animais e o alfabeto, em

³ As tarefas realizadas nos reagrupamentos são anexadas em portfólios, juntamente com planejamentos e relatórios dos avanços e das dificuldades apresentadas pela criança. Tal procedimento é uma exigência da SME.

letras grandes, também separadas em cartelas. A partir disso, lhe solicitamos que escolhesse uma figura de animal. Ele escolheu a figura do cachorro. Primeiro, pedimos que nos mostrasse com qual letra começava a palavra cachorro. Observamos que ele pegava as letras aleatoriamente, aparentemente, sem nenhuma reflexão. Após várias tentativas com outros animais, resolvemos mostrar os nomes a Rafael. Quando ele, por exemplo, pegava a cartela do gato, imediatamente mostrávamos a palavra gato e fazíamos a mesma solicitação: que ele pegasse a letra que começava a palavra gato. Mesmo assim, ele não conseguiu. Procedemos da mesma maneira com os números. Apresentamos cartelas com os números de 0 a 10 e pedimos que Rafael fizesse as escolhas e representasse com cubos. Ele não conseguiu e começou a se mostrar impaciente e disperso. Paulinho passou pelo mesmo procedimento e respondeu de forma semelhante. Com isto detectamos, então, que os dois alunos apresentavam dificuldades de nível semelhante.

A partir disso, passamos a observar, nas aulas, como os professores faziam a adequação nos planejamentos, nas atividades e nos resultados.

E, por fim, fizemos questão de acompanhar os ANEES durante a realização de uma avaliação proposta pela Secretaria Municipal de Educação /SME.

A avaliação, composta por dez questões de língua portuguesa (todas elas de interpretação de texto) e dez questões de matemática, foi elaborada e aplicada por profissionais da SME, juntamente com os professores da unidade. Essa prática foi adotada pelas secretarias, depois da implantação da avaliação da Prova Brasil, utilizada para medir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

No momento da avaliação, os ANEES foram retirados de suas respectivas salas e encaminhados para a sala de atendimento pedagógico, onde foram acompanhados pela profissional/ apoio da SME, pela coordenadora pedagógica e pela pesquisadora.

IV – RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Resultados

Neste capítulo, descreveremos, primeiramente, os resultados obtidos com o questionário aplicado aos colegas dos ANEEs, em seguida relataremos as entrevistas com as mães e, posteriormente, as entrevistas com as profissionais da escola, buscando estabelecer uma discussão com as teorias apresentadas.

4.1.1 Resultados obtidos com o questionário aplicado aos colegas dos ANEEs

O questionário foi proposto aos colegas de sala dos ANEEs, em duas aulas de reagrupamento de alunos. Esses reagrupamentos aconteciam duas vezes por semana, sendo realizado como medida emergencial para alfabetizar alunos dos dois últimos anos do ciclo II, especialmente, nesta escola. Após este procedimento, os alunos eram novamente agrupados, só que desta vez, por níveis. A coordenadora pedagógica, juntamente com as professoras de matemática e língua portuguesa, fez uma avaliação prévia dos alunos do ciclo II, verificando capacidade de escrita, leitura e raciocínio lógico. A partir dos resultados obtidos, os alunos foram divididos em Nível I (aqueles que não estavam alfabetizados); Nível II (aqueles que apresentavam leitura silabada e escrita aglutinada); Nível III (aqueles que liam, escreviam, mas ainda apresentavam dificuldades quanto à interpretação); e Nível IV (os alunos que se encontravam no nível adequado em relação à leitura, escrita e raciocínio lógico). Como os ANEEs participavam do Nível I, distribuimos as folhas dos questionários aos colegas que estavam reagrupados em outros níveis. Depois aproveitamos da falta de assiduidade dos alunos e aplicamos, na própria sala deles, as perguntas a mais três dos colegas que também são reagrupados no Nível I, dois colegas de Paulinho e um de Rafael.

Dos 71 alunos respondentes, sendo 29 do gênero feminino e 42 do gênero masculino, 36 têm idade entre dez e onze anos e estudam da sala de Paulinho; os outros 35, com idade entre onze e doze anos, estudam na sala com Rafael.

Os alunos com idade entre 10 e 11 anos mostraram-se mais receptivos à inclusão. A maioria respondeu que aceita e ajuda o colega na sala de aula. Eles o consideram feliz e capaz de aprender e ensinar. Apenas alguns alunos responderam que se sentiam incomodados com a presença do ANNE, mas, mesmo assim, disseram que o ajudam quando há necessidade.

O resultado da pesquisa na sala de Rafael, com alunos entre 11 e 12 anos, foi um pouco diferente. Talvez isso se justifique pelo fato dos alunos serem mais velhos, mais críticos e também pelo fato de Rafael, às vezes, se comportar de maneira nervosa e descontrolada. Mas, apesar de ter mostrado um pouco mais de rejeição em relação ao colega NEE, a maioria dos colegas de Rafael também responderam que o aceitam e o ajudam, apesar de alguns se sentirem incomodados e terem respondido que não o ajudam.

A maioria dos colegas de Rafael, em relação à convivência com pessoa de ritmo diferente, disseram que podem ensinar e aprender com ele. Além disso, a maior parte considera o colega feliz no ambiente escolar.

É importante observar que alguns alunos deixaram de responder a algumas perguntas, mas, nenhum deles respondeu que os colegas não gostam de Rafael, o que demonstra aceitação por parte dos alunos.

4.1.2 Das entrevistas com as mães

A mãe de Rafael, que nesta pesquisa chamamos de M1 - conforme descrito na seção Participantes do capítulo de Metodologia - relata que a gravidez transcorreu normalmente e que ela só percebeu que o desenvolvimento do filho não corria bem depois que fez comparações com o outro filho, dois anos mais velho que Rafael. Segundo a mãe, como aparentemente não tinha nada de “anormal” com a criança, os médicos também demoraram um pouco a solicitar exames para detectar algum problema que, até então, estava somente “na cabeça da mãe”.

Segundo M1, somente a partir dos três anos Rafael foi diagnosticado com lesão cerebral. Até esse período, no entanto, M1 considerava Rafael muito lento, via que ele caía muito e que não falava. E, foi também nesse período, que começaram a aparecer muitas “verruquinhas” no rosto e na cabeça de Rafael (de aspecto avermelhado e que tendem a aumentar com o tempo). Essa foi a principal razão para o início da investigação médica, pois, até aí, os médicos consideravam as queixas de M1, em relação ao desenvolvimento do filho, infundadas.

M1 relata que o diagnóstico de Rafael foi recebido de forma muito sofrida. Eles não tinham muita ideia do que deveriam fazer; não tinham dinheiro para encaminhar o filho a um especialista, para checar outras avaliações médicas e isso aumentou a ansiedade dos

familiares. A partir daí, a família ficou a mercê do Estado e Rafael só foi receber os primeiros atendimentos em áreas especializadas, a partir dos 4 anos de idade, quando, após muito desgaste e desinformação, M1 conseguiu atendimento com psicólogo, neurologista, fonoaudiólogo e outros especialistas.

Em relação à escola regular, M1 não acredita muito nessa possibilidade. Ela acha que o filho apresenta pouco desenvolvimento, porque ainda não lê, nem escreve com fluência. Mas afirma que Rafael gosta bastante da escola.

A mãe de Paulinho, que aqui denominamos M2, também relata que a gravidez do filho foi tranquila. Ele é o primeiro de três filhos e apresentou os primeiros sinais de problemas no teste do pezinho, feito ainda na maternidade. Esses exames, segundo a mãe, possibilitaram ao médico de Paulinho “prever” alguns problemas que ele teria. Porém, até então, nenhum diagnóstico com precisão.

A mãe de Paulinho não se mostrou muito à vontade para falar dessa fase de vida do filho, por isso, não nos aprofundamos muito no assunto. De qualquer forma, ela nos declarou que, no início da gravidez, teve suspeita de rubéola, o que nos levou a suspeitar que a paralisia dele tenha ocorrido, ainda, durante a gestação.

O laudo médico de Paulinho, anexado à documentação da escola, diz apenas que ele tem Paralisia Cerebral moderada, com complicações na fala e na coordenação motora fina.

Ao ser indagada sobre o relacionamento de Paulinho com os demais familiares, M2 apresenta um discurso monossilábico. Responde apenas “bom” ou “ruim”, sem aprofundar muito no assunto. Embora tenha consentido em participar desta pesquisa, já prevíamos que o acesso a ela não seria muito fácil. De acordo com informações obtidas com as professoras e com a coordenadora da escola, M2 faz muitas reclamações, reclama que o filho não está progredindo e se mostra arredia ao diálogo.

O processo de adaptação é um pouco lento, Paulinho vem de uma escola particular na qual estudou por quatro anos. A mãe se queixa de que ele não avançou nada nesse período. Segundo ela, lá Paulinho realizava muitas atividades de pintar, mas não realizava atividades que favorecessem a alfabetização. Ela também não confia no trabalho da escola pública e se diz muito insegura ao deixá-lo na instituição. Entre outras preocupações, M2 declarou que tem medo que o filho caia ou que ele seja maltratado na escola.

4.1.3 Das entrevistas com os profissionais da escola

Para facilitar o entendimento, separamos os profissionais da instituição por categorias. A diretora e a coordenadora que fazem parte do grupo diretivo foram denominadas GD1 e GD2, respectivamente. Já as professoras foram denominadas conforme a área de atuação. A professora de matemática, PM e a professora de inglês, PI.

Quase todas as profissionais envolvidas nesta pesquisa estão na instituição há mais de 12 anos, com exceção da PI, que trabalha como contrato temporário desde o ano passado. Elas demonstram posições muito parecidas, entre si, em relação às políticas que contemplam a inclusão na sala de ensino regular. Consideram-nas de cunho eleitoreiro; até certo ponto, desrespeitosas com a classe de professores e não se sentem preparadas para enfrentar tais desafios.

Em relação aos recursos para atendimentos dos ANEEs, GD1 salienta que a secretaria de educação não disponibiliza mais verba para a escola. As rubricas continuam sendo fechadas e distribuídas pelo número de alunos, independentemente do grau de necessidade dos educandos. Mas, GD1 ratifica que, se houver necessidade de adaptação física na escola para atendimentos desses estudantes, a secretaria se dispõe a fazê-la, desde que haja solicitação previa, via ofício, com justificativa consistente. Além disso, segundo ela, a secretaria de educação também disponibiliza cuidadores (profissionais, geralmente com nível médio que trabalham como assistentes de sala) para essas crianças, em caso de dificuldade de locomoção, o que não é o caso dos ANEEs participantes nesta pesquisa.

Sobre os ANNEs, as professoras relataram que sentem dificuldade no sentido de encontrar o caminho para efetivar, de fato, a inclusão. Elas admitiram que se sentem meio perdidas e com muita responsabilidade “nas costas”, embora considerem que isto não deixa de ser um desafio. Segundo elas, as ações que estão sendo desenvolvidas na escola partiram do fato dos ANEEs se mostrarem muito curiosos em relação ao que os colegas desenvolvem, quando se trata de atividades mais lúdicas. Esta é uma característica marcante em Rafael, mas, aos poucos, também está sendo notada nas atitudes de Paulinho. PM e PI também perceberam que esses alunos preferiam escolher a atividades a serem realizadas e que se mostravam felizes quando as tarefas preparadas exclusivamente para eles eram estendidas aos demais colegas. Ou seja, segundo as professoras, os ANEEs têm maneiras diferentes e próprias de aprender e que precisam ser respeitadas

As professoras PM e PI relatam que as medidas que estão sendo desenvolvidas para atender aos ANEEs nas salas regular estão refletindo positivamente, também, nos outros alunos. Para flexibilizar as atividades, desde o segundo semestre de 2010, elas estão desenvolvendo projetos que envolvem o cotidiano dos educandos (Projeto Identidade, Projeto Eleições na Escola, Projeto Água e Projeto Hortaliça). Quase todos de curta duração. Com exceção do último que ainda está sendo desenvolvido.

Para efetivar mudanças, no entanto, as educadoras reclamaram da falta de participação por parte de alguns colegas docentes, que se mostram desmotivados e acabam “contaminando” outros com o desânimo e da falta de participação e apoio das famílias. Segundo elas, as mães não acompanham os filhos como deveriam, fazem muitas reclamações e parecem não acreditar no trabalho da escola. Isso pode ser verificado através de falas dos próprios ANEEs e na falta de atenção que é dada às atividades que retornam de casa. As professoras consideram a participação dos pais importante para o desenvolvimento do educando, sobretudo dos ANEEs, e relatam a experiência vivida por Rafael durante o desenvolvimento do Projeto Identidade. Os pais foram convidados a participarem, dando entrevistas sobre a família, sobre estilos de brincadeiras mais antigas, sobre suas experiências, a rua onde mora, vizinhança, etc. A mãe do aluno participou, por sugestão dele próprio, e essa experiência foi considerada muito positiva para ele, que se mostrou feliz e envolvido.

No que diz respeito à triagem para encaminhamento ao atendimento especializado, segundo GD2, é feita após relatórios (pelo menos cinco seguidos) preparados pelos professores, pela coordenadora e a partir de entrevistas com os familiares. Após essa etapa, esses relatórios são entregues ao apoio da unidade de ensino, que efetiva o encaminhamento. Depois disso, a mãe deverá levar o filho para o atendimento que for especificado, o que constitui um entrave porque as famílias, geralmente, acabam não levando essas crianças para receberem essa assistência.

Quanto à troca de informações, GD2 informa que, quando o atendimento especializado é viabilizado, o intercâmbio só ocorre se houver alguma necessidade de informação adicional sobre o aluno, ou se ele apresentar alguma conduta atípica. Além disso, a secretaria de educação não acompanha o ANEE após a matrícula. Ela acompanha o trabalho na escola, através do apoio da unidade regional. Esse apoio funciona como uma fiscalização das ações na instituição, sobretudo, no que diz respeito à burocracia interna, documentação, entre outros.

4.2 Discussão Teórica dos Resultados

O período compreendido entre o início do ano letivo de 2010 e meados do segundo semestre deste mesmo ano, quando a inclusão saía do papel para se tornar realidade, pelo menos em relação à matrícula dos ANEEs na escola regular, foi permeado por muitos medos e inseguranças pelos professores da instituição pesquisada. Alguns pensaram até em desistir da profissão, por considerarem a inclusão escolar um desrespeito com o professor, já que os idealizadores das medidas inclusivas parecem não ter pensado num processo de formação e preparação antecipado desses docentes. Além das dificuldades comuns da sala de aula, dos baixos índices nas avaliações e a grande disparidade no nível de aprendizagem dos alunos, a presença dos ANEEs na escola regular, agora, é realidade.

Essa realidade, no caso das professoras que colaboraram para a realização desta pesquisa, inclui dois alunos com diagnóstico de deficiência intelectual em meio a grupos de alunos com níveis de aprendizagens diversas. As professoras, nesse período, pensavam nas saídas para atender às ações do PDE (Plano de Desenvolvimento Educação), que visam à melhoria nos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Logo, viram que a urgência era o atendimento aos ANEEs. Mantê-los na sala sem planejamento adequado, por questões de disciplina, inviabilizaria quaisquer outras ações.

Além desse, outro aspecto que levou as professoras a buscarem alternativas foi o fato da conduta dos ANEEs mudarem consideravelmente quando as atividades destinadas a eles eram estendidas a todos os alunos. Quando isso ocorria, eles se mostravam mais participativos e mais felizes. Além disso, em um dos relatos, uma das professoras nos confidenciou que desde o início do ano letivo de 2010, quando Rafael chegou à escola, percebeu que ele não se mostrava interessado por atividades diferenciadas. Segundo a professora, ele se mostrava muito curioso em relação às atividades que os outros alunos desenvolviam. Esta mesma característica foi observada em Paulinho, assim que ele chegou à escola. Essa foi a chave para a idealização de novas práticas que, até agora, têm conseguido superar os obstáculos advindos da falta de experiência, da falta de recursos e, sobretudo, da falta de credibilidade pela qual a escola pública perpassa.

De acordo com Gomes (2007, pg 16), o aluno com deficiência intelectual tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Reconhecer isso foi crucial para o desenvolvimento das ações na escola campo. Como vimos

nos resultados aqui apresentados, antes das ações do projeto de intervenção, os professores mostravam-se perdidos e percebiam que os ANEEs não se interessavam pelas atividades diferenciadas que lhes eram oferecidas. No entanto, eles perceberam que os alunos mostravam-se curiosos em relação às atividades propostas aos não ANEEs e que gostavam bastante quando podiam participar, de alguma coisa com independência. Dessa forma, à medida que os professores entenderam que os alunos com deficiência intelectual, como quaisquer outras crianças, também tinham maneiras próprias de assimilar o conhecimento, a propósito do que salienta Gomes (2007), eles se reuniram para buscar alternativas que fossem viáveis e executáveis dentro das limitações que a escola oferece.

Conforme Mantoan (2007), ao invés de adaptar e individualizar/ diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. Sendo assim, podemos entender que os professores na escola pesquisada, embora tenham pouco embasamento sobre processos de inclusão, estão na direção da luz, porque perceberam, logo no início, que o planejamento de atividades isoladas e diferenciadas não seria a solução para atender aos ANEEs na sala regular.

A partir dessa consciência, o trabalho dos professores, na escola campo, passou a ser direcionado e desenvolvido com base em projetos que contemplassem a realidade do meio em que vivem seus educandos. Primeiro, desenvolveram o projeto identidade, através do qual os alunos pesquisaram sobre a própria vida (suas origens, como nome, sobrenome, cidade de origem dos pais, etc). Ao final do projeto, os educandos construíram a “cubolândia”, maquete que representava o bairro onde vivem e com a localização de suas casas. Nessa ocasião, foi possível observar bastante envolvimento dos ANEEs porque as atividades eram diversas, e eles participavam mais daquelas nas quais eles se sentiam mais seguros, como ilustração da carteira de identidade, dobradura e montagem de cubos. A parte de produção como nome de ruas, de supermercados, farmácias, os outros colegas acabavam por fazer.

Observamos, a partir desse projeto, que os ANEEs (Rafael e outra aluna, porque Paulinho, nessa época, ainda, não era aluno da escola) não se dispersavam, interagem com todos e os desenhos de Rafael eram orientados pelos colegas. Havia tentativa de desenhar, como de costume, o carro, mas os colegas mostravam outras opções e Rafael acabava cedendo e fazia outros desenhos ou escolhia outras atividades.

Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa

emancipação é consequência do processo de auto-regulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece. (MEC/SEESP, 2007 - Pg 17).

Seguindo a linha de raciocínio do texto acima, então, podemos dizer que essa foi a primeira atividade considerada de sucesso rumo à promoção da inclusão na escola. Uma semana após o encerramento do projeto, Rafael, que antes só desenhava carros, continuava trazendo para a sala desenhos das fachadas dos comércios próximos à sua casa.

Para realizar tal façanha, os professores da escola pesquisada aproveitaram dos conhecimentos teóricos próprios da formação e, além disso, seguiram o bom senso e buscaram saídas a partir das próprias experiências, conversaram, trocaram ideias e, como quem usa a última “carta da manga”, resolveram partir para os recursos que possuem de sobra: os conhecimentos prévios dos educandos. Os resultados, hoje, já são visíveis.

Nessa mesma dinâmica, no segundo semestre de 2010, mais três projetos foram desenvolvidos: O Projeto Água; O Projeto Eleições na Escola e o Projeto Hortaliça, que ainda continua sendo desenvolvido. Os dois primeiros foram projetos de curta duração. O Projeto Eleições na escola foi trabalhado concomitantemente às eleições para Presidente e Governadores. Toda a movimentação ocasionada pela eleição na cidade favoreceu os trabalhos na escola, cuja participação dos alunos foi bem ativa.

Segundo Kelman (1995), a ideia de partir dos conhecimentos prévios é de fundamental importância para o crescimento do educando, seja ele ANEE ou não. Ao chegar à escola, o aluno traz consigo uma rica bagagem advinda de suas relações com familiares, amigos e do meio em que vive. Aproveitar esses conhecimentos no ato de “letrar” facilita o processo de ensino e conduz o educando a uma aprendizagem significativa, tornando-o mais seguro, mais motivado e mais autônomo. Neste sentido, a autora salienta que a intervenção social para o letramento de crianças com necessidades educacionais especiais deve se pautar em atividades que privilegiem a construção de significados e não, meramente, os mecanismos de decodificação das letras.

Partindo dessa premissa, podemos dizer que as ações desencadeadas pelas professoras pesquisadas favorecem o letramento desses educandos. E, nesse caso, não só dos ANEEs, como também de todos que vêm, por motivos diversos, apresentando dificuldades na aprendizagem.

Segundo a teoria de Vygotsky (1989), o desenvolvimento de uma criança sem deficiência e de uma criança com deficiência segue as mesmas leis gerais. A diferença encontra-se nas peculiaridades do desenvolvimento de cada uma, determinando formas singulares de interlocução com outras de intervenção no mundo. Isso significa que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual também está relacionado às atividades coletivas das quais ela participa. Ou seja, não diferente da pessoa sem deficiência, a pessoa com dificuldades intelectuais se desenvolve a partir de relações com outras pessoas e ambientes. O que significa que quanto mais ricas forem as interações sociais, mais potencializadas serão suas dimensões subjetivas. Isto pode ser evidenciado, nos resultados deste estudo, ao percebermos que os colegas dos alunos NEE descreveram que a convivência com as diferenças pode trazer benefícios para ambas as partes, além de oportunizar a todos uma aprendizagem mais significativa.

Para Vygotsky (1989), não se concebe uma construção individual sem a participação do outro e do meio social, o que torna imprescindível a relação intersubjetiva, pois é nesse espaço relacional que há a possibilidade do conhecimento. Nesse sentido, quando as professoras repensaram as práticas e conduziram-nas de forma mais diversificadas e adaptadas à realidade dos educandos, na busca de alternativas para atender aos ANEEs, na verdade, criaram oportunidades iguais para todos.

A criança com deficiência, de acordo com Raposo e Carvalho (2010), busca a compensação dos limites provocados pela situação. Isso faz com que ela procure sempre formas alternativas para a realização das atividades sociais. Esse processo é denominado mecanismo da compensação. Por isso, as interações sociais são extremamente importantes para o seu desenvolvimento intelectual. Essa compensação, a priori, tanto Rafael quanto Paulinho buscaram através do desenho. Mas, não de formas determinadas. Os alunos mostravam-se insatisfeitos quando recebiam das professoras desenhos prontos para pintura. Quase nunca realizavam suas atividades, nesse caso. A partir dos trabalhos com os projetos, os alunos passaram a buscar outros mecanismos de compensação, como: ajudar os colegas, colaborar com as atividades e envolvendo-se, por final, com a construção do conhecimento.

O papel do educador, em suas intervenções, é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativa. Nesse sentido, o trabalho com projetos pode ser extremamente significativo porque, segundo Santos e Campos (2010), o objetivo deste é fazer com que o aluno se envolva intensamente na atividade educativa.

Hernandez e Ventura (1998) defendem a ideia de que o aluno aprende participando, tomando atitudes diante dos fatos, investigando, construindo novos conceitos e informações, e selecionando os procedimentos apropriados quando diante da necessidade de resolver problemas. Nesse sentido, podemos, então, concluir que as professoras da escola pesquisada estão oportunizando, não somente aos ANEEs, mas, a todos os alunos, a possibilidade de criação de novos conceitos e aquisição de novas informações, a partir do trabalho que foi desenvolvido.

As professoras PM e PI salientaram, no entanto, que o mais importante no trabalho com projetos não é a origem do tema, mas, o tratamento dispensado a ele. É preciso saber estimular o trabalho a fim de que ele se torne interesse do grupo, só assim o estudo envolverá a todos de maneira ativa e participativa nas diferentes etapas.

Algumas características do projeto de ensino, segundo Hernandez e Ventura (1998), são: a) o enfoque globalizador, centrado na resolução de problemas significativos; b) o conhecimento como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela; c) a intervenção do professor no processo de aprendizagem, ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade; d) a visão de que o aluno é um sujeito ativo, que usa sua experiência e seu conhecimento para resolver problemas; e) o conteúdo estudado é visto dentro de um contexto que lhe dá sentido; f) a sequenciação é vista em termos de nível de abordagem e de aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos; g) baseia-se fundamentalmente em uma análise global da realidade; h) há flexibilidade no uso do tempo e do espaço escolares; i) propõe atividades abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias. (p. 128).

Entre as vantagens que foram destacadas, o trabalho com projetos também pode facultar a participação das famílias. O primeiro que foi desenvolvido na escola campo, o Projeto Identidade, contou com a colaboração de alguns pais. Eles vieram à escola, dar depoimento aos alunos e participaram das atividades. A mãe de Rafael foi uma delas, o que proporcionou bastante alegria ao garoto.

De acordo com Kelman (2010), a família é o principal e o primeiro contexto de desenvolvimento no qual o ser humano vive. Sobre a parceria desta com a escola Piaget salienta que:

“Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba

resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida, ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades...” (1972/2000, p. 50)

Considerando a grande importância da família no desenvolvimento escolar da criança, é importante, ainda, compreender que a aprendizagem, segundo Kelman (2010),

“é uma atividade contextualizada que também ocorre em outras instituições, como o lar ou o trabalho, mas que ocorre fundamentalmente na escola, onde os motivos dos alunos, seus valores e significados contribuem para a atividade de aprendizagem. Os significados e valores são negociados, renegociados e compartilhados nas interações que ocorrem dentro do contexto escolar”. (p. 44)

Apesar destas constatações M1, que é a mãe de Rafael, nos declarou que não confia muito na escola pública. No entanto Rafael, que no início da pesquisa não lia, não escrevia e nem fazia reconhecimento de quaisquer letras, já fez grandes progressos. Ele ainda não decodifica palavras com sílabas mais complexas, mas, já consegue escrever o próprio nome e muitas palavras formadas por sílabas simples; realiza mentalmente cálculos simples e é capaz de fazer interpretações ao nível dos colegas, desde que o professor faça a adequação na linguagem dos textos.

Essa comprovação se deu durante uma avaliação proposta pela SME. A professora/ apoio fez a leitura dos textos, fazendo adequações na linguagem e, posteriormente, leu pausadamente as questões e os alunos deveriam dizer qual proposição era considerada correta. A maioria dos textos trazia temas como: biodiversidade, meio ambiente, preservação, mata atlântica e animais do cerrado. Além disso, a matemática envolvia cálculos sobre morte de animais, tempo de vida, entre outros. E, ao final da prova, o aluno tinha que produzir uma redação sobre o meio ambiente.

Das questões propostas, Rafael acertou seis de língua portuguesa e cinco de matemática. Em relação à redação, a professora/ apoio disse ao Rafael que ele poderia, ao invés de escrever (já que ele ainda não possui essa habilidade para produzir textos), fazer um desenho que representasse o que havia sido solicitado. O aluno, então, desenhou uma floresta, contextualizando o desenho ao assunto da prova, de forma independente e autônoma.

A estratégia utilizada por Rafael, segundo Gomes ([et al], 2007 p. 58), foi uma estratégia que se caracteriza pelo uso de conhecimentos anteriores na tentativa de interpretar o texto escrito. Os alunos que utilizam essa estratégia mobilizam seus conhecimentos de acordo com o tipo de texto e as suas experiências sociais com a linguagem escrita. As autoras

salientam, ainda, que a leitura se constitui um processo interativo entre os conhecimentos do leitor e aqueles que emergem do texto. Desse modo, segundo elas, embora a decodificação seja necessária, ela não é o instrumento que promove a compreensão do texto. No caso de Rafael, além das próprias experiências, as práticas das professoras que contemplam textos autênticos, completos, em situações reais de uso, o prepararam para o desenvolvimento dessa habilidade.

Quanto a Paulinho, que chegou à escola durante a realização do Projeto Eleições, já no final do ano de 2010, podemos dizer que ele não teve, até agora, as mesmas oportunidades que Rafael. Ele ainda apresenta um desenvolvimento bem aquém do esperado. Segundo AICARDI (1998) e BLECK NAGEL (1982) *apud* Gil (2010, p. 128), “*o distúrbio motor, principal característica da Paralisia Cerebral, pode estar associado a envolvimento cognitivo e neuropsicológico (atenção, memória, planejamento de ação mental, resolução de problemas e processos de abstração ou generalização)*”. Além disso, a literatura aponta que as dificuldades cognitivas, nos mais variados graus acometem a “*metade dos casos de Paralisia Cerebral*” (NELSON; SWAIMAN; RUSSMAN, 1994 *apud* Gil, 2010 p. 128).

Como foi relatado anteriormente, a mãe de Paulinho não se mostrou muito à vontade para dar mais detalhes sobre a história de vida do filho, mas declarou que, no início da gravidez, teve suspeita de rubéola. Isso que nos levou a suspeitar que a paralisia dele tenha ocorrido, ainda, durante a gestação. De acordo com Gil (org – 2010) as causas da Paralisia Cerebral são divididas em três grupos:

conforme o período de ocorrência da lesão: pré-natais (desordens genéticas, infecções congênitas – citomegalia, toxoplasmose, rubéola ou hipóxia fetal); perinatais (complicações durante o parto, prematuridade e hiperbilirrubinemia); ou pós-natais (infecções do sistema nervoso central, traumatismo crânio-encefálico ou hipóxia cerebral grave) - (p. 128).

Durante os trabalhos, observamos que Paulinho realiza as atividades meio mecanicamente. De acordo com relato da mãe, na escola onde estudava, Paulinho estava habituado a realizar sempre as mesmas tarefas: contornar letras, números e figuras. Isso foi confirmado durante a realização da prova proposta pela SME. Pelo fato de ter ouvido as orientações da coordenadora para preenchimento do gabarito, no dia anterior, quando ainda se encontrava em meio aos colegas de classe, ao pegar a prova, Paulinho preencheu todas as letras de formas arredondadas dos textos. Segundo ele, a professora havia mandado pintar todas as bolinhas. Kleiman (1995) salienta que alfabetizar nessa perspectiva leva ao aluno a uma aprendizagem mecânica e a automação da escrita.

As professoras, no entanto, numa ação conjunta com a coordenadora pedagógica (GD2), não têm medido esforços para promover a inclusão de Paulinho. Recentemente o encaminharam para triagem para atendimento especializado (fonoaudiólogo, psicólogo), mas ele falta muito à escola e ao atendimento também. As profissionais atribuem a essas faltas, o fato do baixo desenvolvimento de Paulinho.

De acordo com GD2, a triagem para encaminhamento ao atendimento especializado é feita após relatórios (pelo menos cinco seguidos) preparados pelos professores, pela coordenadora e a partir de entrevistas com os familiares. Após essa etapa, esses relatórios são entregues ao apoio da unidade de ensino, que efetiva o encaminhamento. Depois disso, a mãe deverá levar o filho para o atendimento que for especificado, o que constitui um entrave porque as famílias, geralmente, acabam não levando essas crianças para receberem essa assistência. Isso ocorre muitas vezes, segundo GD2, porque as famílias não têm como arcar com despesas de transporte, porque os pais trabalham o dia todo e não podem acompanhar os filhos ou, em alguns casos, até mesmo por negligência.

Rafael também não é um aluno assíduo. Tanto a mãe quanto o menino atribuem essas faltas às idas ao médico, ao atendimento especializado e a uma medicação de uso contínuo, sobre a qual a escola não pode se responsabilizar. A coordenadora pedagógica salienta que a escola não pode assumir compromisso de dar as medicações aos alunos, porque não conta com profissionais disponíveis para isso. Nesse caso, tanto a instituição como os familiares deixam de atender ao disposto no Art. 4º da RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 que define *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Art. 4º:

“As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de: I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola”.

Nesse caso, ao deixar de se responsabilizar pelo remédio de uso contínuo do aluno e a mãe compactuando, deixando de levá-lo à escola por esse motivo, tanto instituição quanto família ferem aos princípios que regem a inclusão dificultando, ainda mais, o acesso e a permanência de Rafael na escola.

As ações propostas pelas professoras PM e PI, inicialmente, como já relatamos, visavam atender aos ANEEs, mas com a finalidade de manter a disciplina e a ordem na sala para, posteriormente, darem sequência ao projeto de intervenção que seria realizado como medida emergencial para melhorar os índices do IDEB.

Nessa perspectiva, ao propor ações que, além de facilitar a aprendizagem de códigos escritos, cumprem, também, com a função de fazer uso desse código na prática social (KLEIMAN, 1995), as professoras acabaram por resolver não somente um problema, mas, dois. O reagrupamento continua acontecendo uma vez por semana, mas, para facilitar as ações dos projetos. Além dos ANEEs, os alunos com defasagem na aprendizagem já apresentaram um bom nível de desenvolvimento, pelo menos aqueles que começaram no ano passado. A semente já foi plantada e esperamos que o desânimo e a descrença por parte de alguns não venham atrapalhar o avanço de ideias tão produtivas. Isso porque, as professoras PM e PI ainda vêm como entraves para inclusão, não somente a falta de recursos na escola, mas, a falta de interesse de alguns colegas, que acabam inviabilizando as ações, a falta de participação e compromisso das famílias e a falta de credibilidade no trabalho da escola, por parte da sociedade.

A questão da credibilidade da escola pública é outro aspecto a ser considerado. As professoras enfrentam muita resistência por parte de alguns colegas, que desmotivados pelos baixos salários ou, talvez, por falta de crença na própria educação não abraçam as causas com o objetivo de mudar. Como podemos observar, as mães também não vêm a escola pública com bons olhos. Isso ocorre porque a ideia do declínio do sistema educacional brasileiro, alimentado por políticas públicas que não funcionam, pela desvalorização do professor e pela precariedade no ensino perdura há décadas. Aos poucos, a sociedade vai se conscientizando de que as mudanças na organização da escola favorecem somente as classes dominantes e acabam não beneficiando àqueles que dela necessitam. De acordo com Bourdieu (2003), a) a hierarquia escolar é, de fato, uma hierarquia social velada pela ideologia do dom. Esta ideologia é primordial para que a escola cumpra a sua função de legitimação da ordem social; b) O sistema de sanções na escola é arbitrário porque converte desigualdades sociais em resultados de uma concorrência equitativa; c) O sistema escolar cumpre essa função de legitimação, impondo às classes dominadas o reconhecimento do saber das classes dominantes e negando a existência de uma outra cultura legítima. Ou seja, a escola atende aos interesses do modelo atual de sociedade.

No entanto, esse descrédito atribuído ao ensino público, porém, tende a atrapalhar o desenvolvimento de ações que, embora, simples, dentro de um contexto maior, possam promover a inserção social de classes menos favorecidas, como no caso das ações desenvolvidas na escola pesquisada. Para Maciel (2010), a escrita é uma das principais chaves para a aquisição do conhecimento, e ensinar a ler e a escrever, de modo a atender os

usos sociais que o mundo letrado requer, significa promover a inclusão e, no caso, não só escolar, como também social.

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tecer algumas considerações acerca do estudo, é necessário retomar a indagação que nos impulsionou para esta investigação: se o processo educacional nas instituições públicas - considerando somente as salas de ensino regular - tem deixado lacunas difíceis de serem superadas, como será o trabalho, de agora em diante, na perspectiva da inclusão?

Para promover a inclusão e garantir às pessoas com necessidades educacionais especiais, atendendo aos pressupostos formulados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), é preciso que autoridades, professores e famílias, atuando conjuntamente, retirem as vendas que lhes cegam os olhos e abandonem velhos paradigmas educacionais calcados, muitas vezes, no desânimo e no preconceito. Além disso, é necessário um trabalho árduo na busca da credibilidade por parte da população em relação à escola pública e gratuita.

É notório que algumas políticas voltadas para as práticas inclusivas são ilusórias e que, por vezes, possuem “cunho” eleitoreiro (enganador); que os recursos são insuficientes e a funcionabilidade da educação inclusiva, embora já tenha avançado, está longe do que foi idealizado desde tempos mais remotos. No entanto, é importante salientar que a inclusão é um direito: seja no campo educacional, social ou qualquer que seja. Direito não se questiona. Executa-se (exerce-se). Cabe, então, aos professores adequarem suas práticas para o atendimento aos “Rafaéis” e aos “Paulinhos” para que eles tenham os seus direitos respeitados, aceitando as diversidades, considerando as singularidades, ou seja, despindo-se das velhas práticas, conceitos e paradigmas, buscando compreender o que rege a diversidade no campo das aprendizagens e respeitando o contexto social em que essa aprendizagem ocorre (TUNES, 2002).

Retomando a nossa indagação inicial e valendo-se de nossa cultura, de velhos provérbios, como: “a união faz a força” ou “a necessidade faz o sapo pular” e “carro apertado é que canta”, porque não aproveitarmos dessas sabedorias – práticas e teóricas - para formularmos nossas respostas, então?

Ao passo que o professor realiza um trabalho diferenciado na sala de aula, visando promover a inclusão de alunos ANEEs, ele faz mudanças em toda a estrutura do ensino. Se esses benefícios estão alcançando os ANEEs, por que não poderiam contemplar, também, os não ANEEs, levando-os a resultados mais satisfatórios nos exames e avaliações?

Afinal, a criatividade no trabalho pedagógico, conforme MARTINEZ (2006), é de fundamental relevância num contexto de inclusão. Porque inclusão supõe a mudança da escola para dar oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento a TODOS os alunos, independentemente de classe social, raça, características individuais e outras diferenças. Nesse sentido, o papel do professor é absolutamente importante para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para a inclusão social/ escolar do educando, considerando que ele pode lançar mão de estratégias pedagógicas que valorizem as interações no ambiente escolar e oportunizem, aos estudantes, alternativas criativas de apropriação das ferramentas culturais que viabilizam sua integração com o meio.

Portanto, cabe a nós, educadores, autoridades e familiares, trabalhando conjuntamente, oportunizarmos a essas pessoas alternativas criativas de apropriação das ferramentas culturais, para que elas sejam capazes de desenvolver as funções psicológicas superiores, como linguagem, pensamento, memória lógica e raciocínio, como são perfeitamente capazes.

E quem sabe não possamos, a partir de agora, “matar dois coelhos com uma só cajadada”, ao promovermos a inclusão escolar, resolvermos também o problema da defasagem na aprendizagem, que vem persistindo há anos? Nesse caso, desde que haja uma participação ostensiva por parte das famílias e por parte de autoridades do meio, a inclusão escolar não poderia deixar de ser vista como um obstáculo e passar a ser encarada como uma oportunidade a mais para todos os alunos na escola?

Dessa forma, deixamos aqui mais uma indagação que, talvez, possa vir a instigar futuros pesquisadores a respondê-la, contribuindo, assim, não somente para a promoção da inclusão dos ANEEs nas salas de ensino regular, mas com o desenvolvimento escolar como um todo.

Se a inclusão escolar ainda encontra barreiras, pelo menos, já lançamos a semente para que ela se fortaleça num futuro bem próximo. O resultado obtido com a pesquisa realizada com os colegas dos ANEEs deixou claro que o preconceito parte do adulto. Essas crianças, tendo oportunidade de conviver com as diferenças, certamente, serão adultos melhores e mais conscientes.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Psicologia do excepcional:** temas básicos de psicologia. São Paulo: E.P.U., 1989.

ANGELUCCI, Carla Biancha – **Uma inclusão nada especial:** apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo – São Paulo, 2002.

BONNEWITZ, Patrice. Primeiras Lições sobre a SOCIOLOGIA DE P. BOURDIEU; tradução de Lucy Magalhães – Petrópolis – RJ: Vozes, 2003

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

_____DECRETO nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.

_____PARECER - CNE/CEB Nº 13 – Aprovado em 13 de junho de 2009.

CAMPOS, Kátia de Oliveira. SANTOS, Fernando Pereira dos. **Projetos de ensino e extensão.** Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental/ Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2010.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. **Introdução à Educação Física e ao Desporto para pessoas portadoras de deficiência.** Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas 2006.

GOMES, Adriana L. Limaverde /... [et al.]. **Deficiência mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na educação: os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre, RS: Ed. ARTMED, 1998.

HERNANDES, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**. Porto Alegre, RS: 5a. ed. Ed. ARTMED, 1998.

KASSAR, Mônica de Carvalho magalhães. **Quando eu entrei na escola... Memórias e passagens escolares** Cad. CEDES, Abr 2006, vol.26, no.68, p.60-73. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext> Acessado em 20 de janeiro de 2011.

KELMAN, Celeste Azulay [et al.]. **O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: Considerações da perspectiva histórico-cultural. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Diva Albuquerque e Silviane Barbato (Orgs.). Brasília: Editora UnB, 2010.

KELMAN, Celeste Azulay [et al.]. **A pessoa com deficiência visual na escola. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Diva Albuquerque e Silviane Barbato (Orgs.). Brasília: Editora UnB, 2010.

KELMAN, Celeste Azulay [et al.]. **A pessoa surdacega na escola. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Diva Albuquerque e Silviane Barbato (Orgs.). Brasília: Editora UnB, 2010.

KELMAN, Celeste Azulay [et al.]. **Sociedade, educação e cultura. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. Diva Albuquerque e Silviane Barbato (Orgs.). Brasília: Editora UnB, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In_____ **Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas. Mercado das Letras, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia.

MACIEL, Diva Albuquerque. **Alfabetização e Letramento: aprender o código ou o sistema de escrita?** Especialização em desenvolvimento humano, Inclusão Escolar e Educação – Módulo 6 - Universidade de Brasília – Brasília, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? Em TACCA, M^a Carmen V.R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Alínea Ed.: São Paulo, 2006.

MARTINS, Maria Helena de. **O que é leitura** (19^a ed). São Paulo: Brasiliense, 1994, Coleção primeiros passos.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** vol.11 n° 33 – Rio de Janeiro Sept/Dec. 2006.

RESOLUÇÃO CNE Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010 - *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.*

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. **Fundamentos teóricos-práticos da educação.** Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental/ Universidade Federal de Goiás. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Goiânia: FUNAPE/CIAR, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como Chamar As Pessoas Que Têm Deficiência?** São Paulo: RNR, 2003, p.12-16.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa; MITJÁNS MARTINEZ, Albertina **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo.** Disponível em http://www.fe.unb.br/linhascriticas/artigos/n22Uma_critica.pdf - acesso em 28/02/2010.

APÊNDICES

Apêndice A - Questionário proposto aos colegas dos ANEEs

(a) Idade

- Entre 10 e 11 anos
- Entre 11 e 12 anos
- Mais de 12 anos

(b) Sexo

- Masculino
- Feminino

(c) O que você sente em relação ao colega que necessita de ajuda na sala de aula?

- Você aceita e o ajuda
- Isso te incomoda, mas você o ajuda
- Isso te incomoda e você não o ajuda

(e) Em relação à convivência com uma pessoa com ritmo diferente, você acha que

- aprende com ele e ele aprende com você.
- só ele aprende com você.
- ele é incapaz e não tem nada para ensinar.

(d) Em relação à convivência, você acha que

- ele se sente feliz aqui e gosta dos colegas
- ele não se sente feliz e parece não gostar dos colegas
- os colegas parecem não gostar dele

Apêndice B - Roteiro para entrevista com as mães.

- a) A senhora poderia me dizer como transcorreu a gravidez do (Rafael/ Paulinho)?
- b) Quando e como foi que o médico detectou o problema de (Rafael/ Paulinho)? A partir de investigações sugeridas pela senhora, que já suspeitava de alguma coisa ou essa investigação partiu da equipe médica?
- c) Como a Senhora e o restante da família receberam essa notícia?
- d) Como foi o desenvolvimento dele até os três anos de idade?
- e) Como era o relacionamento do (Rafael/ Paulinho) com a família antes de ele começar a frequentar a escola?
- f) Depois do diagnóstico, a partir de quando a senhora começou a receber assistência do estado? Atendimento especializado... Medicamentos e outras assistências?
- g) Como a senhora considera essa assistência prestada pelo Estado? A senhora acha suficiente ou já enfrentou alguma dificuldade para ser atendida?
- h) Que avanços o (Rafael/ Paulinho) apresentou com o atendimento especializado? Com que frequência esses atendimentos acontecem?
- i) O que a senhora está achando do fato do (Rafael/ Paulinho) poder frequentar a escola regular?
- j) Vocês já observaram alguma mudança ou avanço no comportamento dele?
- k) Ele gosta da escola ou prefere as atividades realizadas no atendimento especializado?
- m) A senhora encontra alguma dificuldade em relação à escola?

Apêndice C -Roteiro entrevista com os profissionais da escola

- a) função, tempo que atua na educação, área de atuação;
- b) Como você vê as políticas que contemplam a inclusão na escola regular?
- c) Como você encara a inclusão na educação?
- d) Em relação aos recursos para atendimento dos ANEEs, como a secretaria de educação do município tem feito essa distribuição? (direção)
- e) Como professora alfabetizadora, você enfrenta problemas no trabalho com os ANEEs? Se sim, quais são os maiores problemas enfrentados? (professoras)
- f) Como é a participação por parte das famílias?
- h) Quando há necessidade de encaminhamento para atendimento especializado, como é feita essa triagem? (Gestora, coordenadora e professoras)
- i) Após o encaminhamento do aluno, há algum tipo de intercâmbio entre a escola e o atendimento especializado? (Gestora, coordenadora e professoras)? Quem intermedia essas experiências ou informações? (gestora, coordenadora e professoras)
- k) Após a matrícula da criança com NEE, a secretaria de educação faz algum tipo de acompanhamento ao aluno?
- l) Você se considera um professor(a) que promove a inclusão?

ANEXOS



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PG-PDS
Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



À Diretora

Escola

De: Profa. Dra. Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

Assunto: Coleta de Dados para Monografia

Senhora, Diretora.

A Universidade Aberta do Brasil - Universidade de Brasília está em processo de realização da 1ª oferta do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do qual seis dentre as 20 turmas ofertadas são de professores e educadores da rede pública do DF, do Estado de Goiás, além de alunos inscritos em outros pólos, mas que atuam nesta rede. Finalizamos agora a 1ª fase do curso e estamos iniciando a Orientação de Monografia.

É requisito parcial para a conclusão do curso, a realização de um estudo empírico sobre tema acerca da inclusão no contexto escolar, cujas estratégias metodológicas podem envolver: entrevista com colegas, pais ou outros participantes; observação; e análise documental.

A realização desses trabalhos tem como objetivo a formação continuada dos professores/servidores da rede pública, subsidiando-os no desenvolvimento de uma prática pedagógica refletida e transformadora, tendo como consequência uma educação inclusiva.

Informo que foi autorizado pela Secretaria de Educação por meio do ofício n°. _____DEM datado de ____/____/____, a realização das coletas de dados para as pesquisas na Rede Municipal de Ensino da cidade de Goiânia.

Informações a respeito dessa autorização podem ser verificadas junto a Secretaria de Educação por meio dos telefones n°._____

O trabalho será realizado pela Professora/cursista Selma Rosa da Silva, sob orientação de Patrícia Cristina Campos-Ramos e o tema é ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÂNIA SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO, possa ser desenvolvido na escola sob sua direção.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos nos telefones. (061) ou por meio dos e-mails:

Atenciosamente,

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar.



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Professores,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil-Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A REALIDADE DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÂNIA SOB A ÓTICA DA INCLUSÃO**. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades, com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa, observação das aulas, gravações em vídeo das situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias das NEEs, fotos, questionários, entrevistas gravadas em áudio com os professores no intuito de construir dados para a realização do trabalho. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que esta participação é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, a senhora poderá me contatar pelo telefone..... ou no endereço eletrônicoSe tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão
Escolar -UAB – UnB

Concorda em participar do estudo? () Sim () Não

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Psicologia – IP
 Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED
 Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores Pais ou Responsáveis,

Sou orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia da UnB, por meio da Universidade Aberta do Brasil / Universidade de Brasília (UAB-UnB) e estou realizando um estudo sobre Desenvolvimento Humano Educação e Inclusão Escolar. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e, ainda, favorecer o processo de formação continuada dos professores que atuam neste contexto de ensino.

Constam da pesquisa observações da rotina em sala de aula, gravações em vídeo de situações cotidianas e rotineiras da escola, próprias de NEEs, INCLUSÃO, ETC e, ainda, entrevistas gravadas em áudio com pais, professores, coordenadora e diretora no intuito de construir informações para conclusão do trabalho. Para isso, solicito sua autorização para sua própria participação e, também, a de seu filho no estudo que realizaremos.

Esclareço que esta participação é voluntária. Você e/ou seu filho poderão deixar a pesquisa a qualquer momento que desejarem e isto não acarretará qualquer prejuízo ou alteração dos serviços disponibilizados pela escola. Asseguro-lhe que a identificação de seu filho não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, a senhora poderá me contatar pelo telefoneou no endereço eletrônicoSe tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Respeitosamente,

Orientanda do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

UAB – UnB

Sim, autorizo a participação de meu filho _____ neste estudo.

Nome: _____

Assinatura: _____

E-mail (opcional): _____