




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

GISELE TEIXEIRA DA SILVA SOUZA

**O TRABALHO DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA DE
CAMPO GRANDE/MS**

Campo Grande/MS
2017

S	 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</p>
G. SOUZA	<p>GISELE TEIXEIRA DA SILVA SOUZA</p>
O TRABALHO DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA DE CAMPO GRANDE/MS	<p>O TRABALHO DE LEITURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA REDE PÚBLICA DE CAMPO GRANDE/MS</p>
2017	<p>Campo Grande/MS 2017</p>

GISELE TEIXEIRA DA SILVA SOUZA

**O trabalho de leitura nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes da
Educação Especial da Rede Pública de Campo Grande/MS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de Linguagens

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros

Campo Grande/MS
2017

Souza, Gisele T. S.

O trabalho de leitura nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes da Educação Especial da Rede Pública de Campo Grande/MS. Campo Grande: [s.n.], 2017.

123f.; 30cm

Orientadora: Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

1. Ensino – pesquisa. 2. Leitura. 3. Autores. I. Título

CDD - 340.1

GISELE TEIXEIRA DA SILVA SOUZA

O trabalho de leitura nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes da Educação Especial da Rede Pública de Campo Grande/MS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino de linguagens

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dra. Maria Leda Pinto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^a. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ

Campo Grande/MS, ____ de março de 2017.

Para meus admiráveis pais, José e Creuza, pilares da minha vida que estão sempre presentes; para meu amado esposo Luciano, pelo amor, apoio, paciência e confiança.

MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida, iluminar meus caminhos e possibilitar esta conquista.

À minha amada orientadora Prof^a. Dr^a. Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros pela sua dedicação, carinho, competência, paciência, confiança, responsabilidade e profissionalismo. Com seu jeito meigo, compartilhou seus conhecimentos e propiciou vários momentos de reflexões e aprendizagem. Minha eterna gratidão e admiração!

Ao Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel pelo incentivo constante e pela oportunidade de ressignificar meus conhecimentos e suscitar o desejo de realizar o Mestrado em Letras. Meus sinceros agradecimentos.

Aos queridos professores Adriana, João Fábio, Leda e Naty do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado pela responsabilidade, compromisso e competência na condução das aulas, bem como pelo estímulo deixado para constante busca pelo conhecimento.

A Prof^a. Dr^a. Maysa que com muita dedicação, competência e responsabilidade, assumiu nas últimas horas a titularidade da minha Banca de Defesa. Meu muito obrigada!

Aos professores de Língua Portuguesa da Rede Pública que contribuíram com suas experiências e tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao meu incomparável esposo, Luciano, que com paciência, compreensão, respeito e amor esteve sempre ao meu lado. Apoiando, incentivando e acreditando em meu potencial. Meu eterno amor e reconhecimento.

Aos meus pais, José e Creuza, pelo apoio incondicional e por serem meus verdadeiros heróis.

Aos meus irmãos e as minhas cunhadas, pelo carinho e dedicação de sempre, e por me incentivarem em meus estudos.

À minha amiga e coordenadora de Políticas para a Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul Adriana Buytendorp, pelo apoio, incentivo, sugestões, enfim, por toda a sua colaboração.

Às minhas amigas pessoais Denise, Fátima, Heloisa, Jussara e Rozana, pelos momentos de descontração e cumplicidade.

Aos meus amigos do Mestrado, em especial a Nelagley, Maria das Dores, Thiago Teodoro pelos momentos de aprendizagem e motivação.

Ao colega de trabalho e grande incentivador dos meus estudos Paulo Xavier.

Às minhas amadas sobrinhas, Mariana e Alice, por trazerem alegrias aos meus dias.

Ao meu afilhado e sobrinho, Vinícius, por ser um exemplo de coragem e amor.

Não há certeza de que construiremos práticas menos excludentes na escola, mas podemos vislumbrar um movimento neste sentido. Portanto, a possibilidade nos convida ao trabalho árduo. A existência da possibilidade nos desafia a buscar alternativas.

Maria Teresa Esteban

SOUZA, G. T. da S. **O trabalho de leitura nas aulas de Língua Portuguesa para estudantes da Educação Especial da Rede Pública de Campo Grande/MS.** 2017. f.123 Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

RESUMO

O ensino inclusivo visa o acesso, a participação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e os profissionais em Letras lecionam para esses estudantes públicos da Educação Especial. Assim, esta pesquisa objetiva conhecer e divulgar o trabalho desenvolvido de leitura por sete professores de Língua Portuguesa, com os estudantes supracitados, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em sete escolas da rede pública de Campo Grande, comparando o que está sendo trabalhado em sala de aula, com o que está previsto na legislação vigente, para verificar as consonâncias e apresentar as divergências, construindo reflexões significativas acerca do objetivo proposto. Dessa forma, além de apresentar a trajetória e o amparo legal sobre a Educação Especial, o presente trabalho expõe o que está previsto em documentos oficiais sobre a leitura em salas regulares fundamentando-se em autores como Granemann (2005), Glat e Pletsch (2012), Beyer (2006), Solé (1998), Marcuschi (2005), Lajolo (2000), dentre outros. Esta é uma pesquisa etnográfica, de natureza qualitativa baseada em Sarmiento (2003), Maciel (2014), Duff (2007), Parizzi (2000) e André (1996). Sem nenhuma intenção de propor respostas, nem receitas pedagógicas aos desafios identificados, foram sugeridas algumas ideias diante da complexidade da realidade apresentada, ressaltando o valor da formação inicial e continuada, bem como a responsabilidade em oportunizar adequações curriculares aos estudantes públicos da Educação Especial.

Palavras-chave: Ensino inclusivo, leitura, desafios, aprendizagem.

ABSTRACT

Inclusive education allows the access, participation, autonomy and learning of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / giftedness in regular schools and, also the opportunity to literacy professionals to teach these special students of public education. Thus, this research intend to know and disseminate the work of reading by seven Portuguese Language teachers, with the students mentioned above, enrolled in the 6th to 9th grade of Elementary School, in public schools of Campo Grande, comparing what is being worked in the classroom, with what is foreseen in the current legislation, to verify the consonances and to present the divergences, constructing significant reflections about the proposed objective. Besides presenting the trajectory and legal support on Special Education, the present work presents as well what is foreseen in official documents about reading in regular rooms based on authors such as Granemann (2005), Glat e Pletsch (2012) , Beyer (2006), Solé (1998), Marcuschi (2005), Lajolo (2000), among others. This is an ethnographic research of a qualitative nature based on Sarmento (2003), Maciel (2014), Duff (2007), Parizzi (2000) and André (1996). Without any intention to offer answers or pedagogical recipes to the identified challenges, just few ideas on the complexity of the existing reality, highlighting the value of initial and continuing education was mentioned, as well as the responsibility to create opportunities for curricular adjustments to public students of Special Education.

Keywords: Inclusive Education, reading, challenges, learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização das escolas envolvidas na pesquisa.....	56
Tabela 2: Dados dos professores entrevistados.....	58
Tabela 3: Síntese das informações de cada estudante mencionado e o respectivo trabalho em leitura.....	77

LISTA DE ABREVIATURAS

- AEE: Atendimento Educacional Especializado
- APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC: Base Nacional Comum Curricular
- BPC: Benefício de Prestação Continuada
- CAP/DV/MS: Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul
- CAS/MS: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
- CEAD: Centro Estadual de Atendimento à Diversidade
- CEADA: Centro de Atendimento ao Deficiente de Áudio-comunicação
- CEDESP: Centro Sul Mato-Grossense de Educação Especial
- CEE: Conselho Estadual de Educação.
- CEESPI: Centro Estadual de Educação Especial
- CENESP: Centro Nacional de Educação Especial
- CIL: Central de Interpretação de Libras
- COPESP: Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial
- CORDE: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- CRAMPS: Centro Regional de Assistência Médico, Psicopedagógico e Social
- DI: Deficiência Intelectual
- FENAPAES: Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- IBC: Instituto Benjamin Constant
- INES: Instituto Nacional da Educação dos Surdos

ISMAG: Instituto Sul-Mato-Grossense para cegos Florisvaldo Vargas

LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação

NAAH/S: Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAPPB-DV: Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille

NUESP: Núcleos de Educação Especial

ONU: Organização das Nações Unidas

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

SESPE: Secretaria de Educação Especial

UCDB: Universidade Católica Dom Bosco

UEMS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UIAPs: Unidades Interdisciplinares de Psicopedagógico

CONVENÇÕES PARA APRESENTAÇÃO DOS DADOS E TRANSCRIÇÕES

PE: Pesquisadora

P1: Professora 1

P2: Professora 2

P3: Professor 3

P4: Professora 4

P5: Professora 5

P6: Professor 6

P7: Professora 7

A1 até A21: Aluno 1 até Aluno 21

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. CAPÍTULO I - ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	20
1.1 Breve histórico: a busca pela inclusão	20
1.2 Educação Especial em nosso Estado – origens e evoluções.....	28
2. CAPÍTULO II - LEGISLAÇÕES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS REGULARES.....	34
2.1 Os atendimentos realizados aos estudantes públicos da Educação Especial.....	41
3. CAPÍTULO III - PROPOSTAS OFICIAIS PARA O TRABALHO COM LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	45
3.1 Anos Finais do Ensino Fundamental.....	45
3.2 O ensino de leitura para os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	46
4. CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
4.1 Tipo de Pesquisa.....	52
4.2 Etapas iniciais	54
4.3 Contexto e sujeitos da pesquisa.....	55
4.4 Coleta de Dados.....	59
4.4.1 Etapas para realização das entrevistas semiestruturadas.....	61
4.5 Exposição dos Dados.....	62
5. CAPÍTULO V - ANÁLISE DA REALIDADE PESQUISADA.....	64
5.1 Foco da pesquisa: o trabalho de leitura desenvolvido pelos professores entrevistados com estudantes com deficiência.....	69
5.2 Retratos dos estudantes, sob a ótica dos professores entrevistados.....	77

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	85
ANEXOS.....	91
Anexo 1 - Roteiro de entrevistas semiestruturadas.....	92
Anexo 2 - Registros de observação e transcrições da entrevista com a P1.....	93
Anexo 3 - Registros de observação e transcrições da entrevista com a P2.....	98
Anexo 4 - Registros de observação e transcrições da entrevista com o P3.....	104
Anexo 5 - Registros de observação e transcrições da entrevista com a P4.....	109
Anexo 6 - Registros de observação e transcrições da entrevista com a P5.....	113
Anexo 7 - Registros de observação e transcrições da entrevista com o P6.....	116
Anexo 8 - Registros de observação e transcrições da entrevista com a P7.....	120
Anexo 9 - Atividades propostas para aluna A1.....	123

INTRODUÇÃO

O profissional licenciado em Letras é habilitado para ministrar aulas nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, sendo que em sua rotina de trabalho conviverá com o Ensino Inclusivo, o qual objetiva o acesso, a participação, autonomia e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares. Assim, é esperado desse profissional que atue de forma diferenciada no processo ensino/aprendizagem, oportunizando metodologias e recursos pedagógicos que contemplem todos os estudantes, inclusive os que possuem alguma deficiência, embora, nem sempre esteja preparado para desempenhar essas atribuições.

A presença dos estudantes com deficiência nas salas de aula, em escolas regulares, vem se tornando cada vez mais notória, aumentando a demanda de se viabilizar estudos que possam auxiliar o professor no aprimoramento do trabalho desenvolvido, com os respectivos discentes, visando os avanços na aprendizagem.

Sabe-se que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) direciona os sistemas de ensino para propiciar respostas às suas respectivas demandas, assegurando fatores como: a transversalidade; o atendimento especializado; acessibilidade; participação da família e da comunidade e articulação intersetorial de políticas públicas. Dessa forma, os professores licenciados em Letras ensinarão estudantes com e sem deficiência, para tanto buscarão meios que possam auxiliá-los no cumprimento efetivo de sua função.

Dessa perspectiva, e como professora da área de Letras a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa é de cunho pessoal, já que durante minha trajetória profissional, enfrentei diversos desafios, muitos deles relacionados ao ensino da Língua Portuguesa e ao desenvolvimento de leitura com estudantes com deficiência. No meu curso de licenciatura e bacharelado em Letras, concluído no ano de 2004, não tive nenhuma disciplina voltada para a Educação Especial. No início da prática docente, senti falta desses conhecimentos, haja vista que os estudantes estavam em sala e eu não sabia como tratá-los.

Rememoro inclusive a angústia e a busca constante de informações que pudessem subsidiar meu trabalho. Para tanto, muitas vezes recorri a colegas mais

experientes na docência, a fim de entender e aprender a partir da vivência deles/as o que poderia ser desenvolvido com os estudantes com deficiência

Isso provoca uma constante preocupação sobre o que eu, enquanto professora, coordenadora, técnica da Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação e agora gestora escolar posso fazer para assegurar o atendimento apropriado aos estudantes públicos¹ da Educação Especial, já que esses fazem parte do contexto escolar e estão devidamente incluídos, por meio da legislação vigente.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo principal investigar o trabalho de leitura, desenvolvido por sete professores de Língua Portuguesa, com estudantes públicos da Educação Especial, matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública de Campo Grande, comparando o que está sendo trabalhado em sala de aula, com o que está previsto legalmente.

Quanto aos objetivos específicos, procuramos proporcionar o conhecimento da trajetória da Educação Especial no Brasil e no Mato Grosso do Sul; realizar o levantamento da legislação vigente sobre o atendimento dos alunos com deficiência em salas regulares; conhecer as propostas de leitura para os estudantes do 6º ao 9º previstos na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular; identificar os desafios vivenciados por professores de Língua Portuguesa que atuam no 6º ao 9º com alunos com deficiência e propor sugestões advindas dos professores pesquisados, sobre a temática da pesquisa.

O motivo pelo qual, não foi escolhida uma determinada deficiência a ser analisada neste trabalho, foi baseado na realidade vivenciada em sala de aula comum, que reúne diversas deficiências e o professor não tem autonomia de selecionar com quais irá trabalhar, haja vista, que a educação é direito de todos, conforme preconiza nossa Constituição Federal (1988). Assim, limitar-se ao trabalho de leitura, desenvolvido apenas com estudantes com um determinado tipo de deficiência, não retrataria o cotidiano dos docentes.

Esta é uma pesquisa etnográfica, de natureza qualitativa que utilizou como instrumentos de coleta de dados: análise de documentos, observação e entrevistas semiestruturadas.

¹ A palavra “públicos” foi empregada referindo-se sempre aos estudantes público alvo da educação especial.

A relevância desta pesquisa propicia ressignificações para as atribuições do docente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, se constitui em novas possibilidades de formação inicial e continuada, bem como a probabilidade de realizações de outros estudos que possam viabilizar novos olhares e perspectivas sobre o processo ensino/aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando a pluralidade de ações e a diversidade na aquisição da aprendizagem.

Esta pesquisa está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, há uma breve apresentação dos aspectos importantes da trajetória da Educação Especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, relacionando os avanços conquistados ao longo dos anos, tanto no uso de termos, quanto nas formas de atendimentos e encaminhamentos as pessoas com deficiência. Além de estar fundamentado em legislações nacionais, contempla autores como: Granemann (2005), Januzzi (1992; 2004), Mazzotta (1994; 2005), Pardial (1996), entre outros.

O segundo capítulo apresenta as legislações específicas, a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB 9394/96, que amparam a inclusão em escolas regulares, assegurando condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em sala de aula. Também apresenta os atendimentos especializados oportunizados a esses estudantes. Os autores que nortearam esta abordagem foram: Beyer (2005), Glat e Pletsch (2012), Dorziat (2013), Glat e Blanco (2007), Bourdieu (2003), e outros.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre as principais características dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como os objetivos de aprendizagem do eixo de leitura, previstos na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC², para essa etapa de ensino. Destacamos também a ausência de especificidades no trabalho em leitura com os estudantes com deficiência. A BNCC é um documento que almeja orientar a produção de currículos em todas as etapas de escolarização e está sendo construído por representantes de todos os estados brasileiros, oportunizando em mídias nacionais, a possibilidade de participação de todos os cidadãos, por meio do envio de sugestões para construção da versão final. Esses

² Utilizamos a segunda versão da BNCC por ser um documento importante para o conhecimento dos professores e como está em fase de elaboração, acredita-se que as melhores sugestões possam surgir dos referidos professores que estão no cotidiano da sala de aula. Além disso, as próprias secretarias de educação recomendam a análise do mesmo.

assuntos foram baseados em autores como: Santaella (2007), Solé (1998), Marcuschi (2005), Lajolo (2000), entre outros.

O quarto capítulo compreende a metodologia utilizada nesta pesquisa, abordando os seguintes tópicos: tipo de pesquisa, etapas iniciais, contexto e sujeitos da pesquisa, coleta de dados, etapas para realização das entrevistas semiestruturadas e exposição dos dados. A base teórica que constitui este tópico: Sarmiento (2003), Maciel (2014), Duff (2007), Parizzi (2000) e André (1996).

No quinto capítulo, realizamos a análise dos dados obtidos comparando com as legislações estudadas e apresentando uma das possibilidades de compreender o trabalho de leitura, desenvolvido por sete professores de Língua Portuguesa, com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, dos anos finais do Ensino Fundamental, desafio presente na maioria das escolas, que exige uma ressignificação conceitual, quanto à responsabilidade de propiciar condições reais de aprendizagem, aos discentes em questão.

Ademais, foram apresentadas as considerações finais que oportunizam algumas conclusões, diante da análise desenvolvida pela pesquisadora sobre a temática proposta, considerando, que ainda é uma forma incompleta de compreender a complexidade da realidade estudada, que precisa de outros estudos.

CAPÍTULO I

ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Nada do que vivemos faz sentido se não tocarmos os corações das pessoas.”

Cora Coralina

O assunto abordado neste capítulo nos faz refletir sobre as palavras de Cora Coralina (2004), pois se refere à vida de pessoas que passaram anos escondidas, consideradas inválidas e a partir de um longo período de empenho dos familiares, conquistaram seus direitos, inclusive de serem consideradas cidadãos, capazes de frequentar a escola e fazer parte da sociedade.

Assim, este capítulo apresenta, de forma breve, aspectos significativos da trajetória da Educação Especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, bem como propicia conhecimentos expressivos sobre as lutas e conquistas dos familiares e das pessoas com deficiência.

Se não houvesse mobilizações e enfrentamentos, possivelmente não haveria tantos avanços, nas mais diversas áreas, dentre essas, destaca-se, neste trabalho o processo de inclusão dos estudantes públicos da Educação Especial em sala de aula comum.

1.1 Breve histórico: a busca pela inclusão

Com intuito de viabilizar a evolução da inclusão, até mesmo nas denominações utilizadas, serão apresentadas as variações existentes ao longo da história para se referir as pessoas com deficiências, conforme Sasaki (2003): inválidos, incapacitados, defeituosos, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, pessoas especiais, portadores de direitos especiais e o que vem sendo utilizado, hodiernamente, nos documentos oficiais mundiais e nacionais: pessoas com deficiência.

“As palavras são expressões verbais criadas a partir de uma imagem que a nossa mente constrói.” (RIBAS, 1985, p.7). Assim, a maneira de se referir denota não apenas um exercício retórico, mas também a forma descritiva e valorativa que se tem da deficiência em si. O uso de termos impróprios mantém ideias e conceitos distantes do que a inclusão propõe, dificultando a mudança de comportamentos e conhecimentos relacionados à situação das pessoas com deficiência.

Desta forma, seguindo a tendência atual, utilizaremos nesta pesquisa o termo “pessoas com deficiência”, para se referir àquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diferentes realidades podem apresentar dificuldades em sua participação total e efetiva na sociedade, quando comparadas em igualdades de condições com as outras pessoas. (BRASIL, 2015)

Dessa perspectiva, lembramos o histórico da Educação Especial, conhecendo, contextualizando e abordando a segregação das pessoas com deficiência, na qual vivenciaram um prolixo processo de exclusão para após anos de lutas, estudos e conquistas vislumbrarem um novo paradigma: a inclusão. Entende-se por paradigma “o conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por grupo sociais, [...] em diferentes momentos históricos” (ARANHA, 2000, p. 3). Com objetivo de apresentar de forma breve essa trajetória, pontuaremos alguns momentos da Educação Especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul.

O pensamento que perdurou durante anos de que a deficiência trazia desarmonia e estava relacionada à impureza, maus espíritos e/ou pecado, aumentava a prática da segregação das pessoas e também de ações desumanas, deixando as pessoas com deficiência alheias a sociedade, sem oferecer nenhum recurso de acessibilidade ou quiçá uma possibilidade de participação na sociedade. Pelo contrário, muitas vezes, elas ficavam escondidas em suas próprias residências, conseqüentemente, excluídas. Até por volta de 1850, não foi encontrado nenhum registro de ação do estado, com vistas à melhoria e/ou desenvolvimento das pessoas com deficiência. (GRANEMANN, 2005)

Em 1854, surgiu o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Brasil, posteriormente denominado Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos-mudos, em 1856, renomeado anos depois para Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos localizados no Rio de Janeiro. Contaram com recursos e auxílio do governo federal até 1973. (JANUZZI, 2004).

Esses são os primeiros registros do acompanhamento das pessoas com deficiências e pode ser verificado o apoio, por meio de recursos federais, para a efetivação do atendimentos. Há também, entidades filantrópicas, sem fins lucrativos, que contribuíram para oportunizar um olhar e um acolhimento diferenciado a referida clientela.

Já com relação aos atendimentos pedagógicos ou médico-pedagógicos de deficientes mentais, constam nos registros que por meio de uma classe especial, ocorreram a partir de 1874, no Hospital Juliano Moreira, em Salvador e no Rio de Janeiro, na Escola México. (MAZZOTTA, 2005). Nesse início, o viés do campo médico nos atendimentos às pessoas com deficiência, se destacava inclusive nas produções teóricas, haja vista, que os primeiros trabalhos científicos foram feitos por médicos que se centravam em concepções clínicas, buscando compreender a doença para propor tratamentos.

Assim, as primeiras práticas científicas voltadas às pessoas com deficiências tinham como finalidade sua segregação para cuidados, proteção e tratamentos médicos, constituindo o paradigma denominado institucionalização, que vigorou durante séculos.

Um dos resultados destes estudos médicos originou em 1911, no Estado de São Paulo, o Programa Inspeção Médico Escolar, no qual, conforme Jannuzzi (1992) criou classes especiais e realizou formações para pessoas trabalharem com os deficientes.

Posteriormente, de acordo com registros do Ministério da Educação, surgiu no Rio Grande do Sul, em 1926 a primeira instituição particular especializada brasileira, o Instituto Pestalozzi, que com a atuação da psicóloga e educadora Helena Antipoff³ expandiu-se, em 1932 criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, e em 1935 o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte.

Helena organizou oficinas pedagógicas e salientou o valor da utilização de métodos e técnicas de ensino. Seu foco era o trabalho com os alunos considerados deficientes mentais, mas também atendia os alunos com outras deficiências, incluindo também os mais talentosos. (GRANEMANN, 2005)

Ademais, foram surgindo diversas escolas, institutos, associações, fundações que realizavam atendimentos especializados, unindo conhecimentos médicos e pedagógicos. A maioria de cunho particular ou filantrópico, mas algumas públicas. Em 1954, a organização social de um grupo de pais que vivenciavam o drama de não encontrarem escolas para seus filhos, constituiu a primeira Associação de Pais

³ Helena Antipoff (1892-1974) nascida na Rússia, com formação universitária em Paris e Genebra, veio para o Brasil em 1929, na qual contribuiu significativamente para democratização da sociedade brasileira, com atenção especial as pessoas com deficiência, principalmente deficientes mentais. (CAMPOS, 2003)

e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, com ensino e serviços de saúde gratuitos.

Historicamente os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e auditivos. (MAZZOTTA, 1994, p. 81)

A luta e a união de várias famílias, bem como o auxílio da Sociedade Pestalozzi concretizou o funcionamento da primeira escola da APAE para crianças com deficiências, trazendo assim novas expectativas para o desenvolvimento e aprendizagem desta clientela, que estava excluída da classe comum.

Entretanto, é muito provável que algumas crianças com deficiências leves tenham tido oportunidade de acesso à escola comum, contemplando um fenômeno denominado pela literatura como integração espontânea ou não-planejada, quando as crianças com deficiências encontravam-se naturalmente integradas às outras. (ODEH, 2000).

Contudo, a Educação Especial foi contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 4.024/1961 nos seguintes artigos:

Art.88 – A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade;

Art.89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes políticos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Essa lei recomendava o atendimento “integrado” na rede regular de ensino, ao mesmo tempo em que propunha às instituições privadas a responsabilidade de parte do atendimento por meio da garantia de recursos financeiros. Assim, foi ressaltada a normatização do que já ocorria antes de 1961, na qual entidades particulares se responsabilizavam pelo atendimento da clientela mais comprometida.

A Educação Especial era assumida, principalmente, por instituições especializadas de cunho assistencial e o Estado, como bem explicita na lei, realizava o atendimento em escolas públicas, apenas quando possível, mantendo, portanto, a existência da segregação das crianças com deficiência.

No artigo 89, da Lei n. 4.024/61 que atendeu as expectativas das entidades privadas, ao propiciar a possibilidade de receber dos poderes públicos tratamento especial, mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. Carvalho (2007)

pontua que esta possibilidade de oferecer recursos gerou muita polêmica, haja vista, que não ficaram estabelecidas quais as ações educativas que deveriam ser oportunizadas e nem quais os parâmetros de eficiência da iniciativa privada seriam observados.

Assim, Mazzotta (2005) enfatiza que a questão dos recursos trouxe diversas consequências políticas, técnicas e legais, uma vez que todo serviço educacional poderia receber bolsas de estudo, subvenções e empréstimos.

Com a divulgação da LDB de 1961, foi constatado um aumento das instituições privadas de natureza filantrópica. Em 1962, as APAES já estavam com 16 instituições; pelo alto quantitativo e o interesse de expandir mais, foi criado um órgão normativo e representativo de esfera nacional, denominado Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES), objetivando facilitar a organização e comunicação entre elas. Atualmente, conforme os registros da referida organização há uma rede presente em mais de dois mil municípios e vinte e três estados brasileiros, realizando atendimentos aos cidadãos que possuem deficiências, com sérios comprometimentos, o que geralmente dificulta ou inviabiliza a participação desses, em escolas regulares.

Ademais, sabe-se que cada deficiência possui suas próprias especificidades, em 1962, houve uma conquista para os cegos, pois foi promulgada a Lei n. 4.169 de 4 de dezembro que oficializou as convenções em Braile para uso na leitura e escrita, abordando também o código de contrações e abreviaturas em Braile.

Conforme, Nogueira et al (2009), em 1964, o presidente Castelo Branco criou através do Decreto n. 54.199/64, a Semana Nacional da Criança Excepcional, a ser comemorada de 21 a 28 de agosto, em todos os municípios do país. Esta semana, foi uma conquista e continua sendo celebrada até os dias atuais, no entanto, com uma nova denominação “Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla”.

A referida semana é um momento apropriado para que toda sociedade possa aprimorar seu olhar, com relação à inclusão de pessoas com deficiência. Geralmente, nesse período são realizados diversos eventos, tais como seminários, debates, campanhas, dentre outros. Visando além de propiciar reflexões sobre a temática em si, também buscar o cumprimento das legislações que amparam a acessibilidade nos diversos âmbitos da sociedade. Ou seja, a luta pela inclusão, ainda permanece.

Com a continuidade da sequência cronológica de registros significativos da Educação Especial, temos a Lei n. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, que no capítulo I, artigo 9º, definiu a clientela da Educação Especial do seguinte modo:

Art. 9 – Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971)

Alguns detalhes, na redação do registro deste artigo, ocasionaram inúmeras discussões, dentre elas a supressão daqueles que apresentam condutas típicas, das síndromes psiquiátricas, neurológicas; a categorização de surdos e cegos como deficientes físicos e não como comumente são classificados como deficientes sensoriais. E ainda, incluiu alunos com defasagem na aprendizagem, como clientela da Educação Especial, o que conseqüentemente contribuiu para encaminhamentos equivocados as classes especiais.

Nessa perspectiva e considerando a pressão mundial, bem como o movimento das pessoas com deficiências em busca da equidade na sociedade e ainda outros fatores conjunturais, pode-se afirmar que a década de 1970, foi um marco para a educação do deficiente. Uma vez que, em 1973, foi criado o primeiro órgão federal, designado Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com objetivo de garantir uma ação política mais efetiva, buscando oportunizar a expansão e o aperfeiçoamento do atendimento às pessoas com deficiência. Este nasceu administrativamente forte, pois estava diretamente ligado ao Ministério da Educação e Cultura. Para Mazzotta (2005), a criação desse órgão foi muito significativa, no sentido de implantar atendimentos as pessoas com deficiências nos estados que não ofereciam e também oferecer recursos técnicos e financeiros.

Em 1986, o CENESP passou por reorganizações dos órgãos federais e foi regulamentado como Secretaria de Educação Especial (SESPE), com sede em Brasília. No mesmo ano, surgiu a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), destinada a coordenar de forma ampla, ações voltadas à integração social das pessoas com deficiência.

Jannuzzi (2004, p. 167) pontua que a criação da CORDE denota “a marca de alguma participação dos próprios deficientes”, posto que havia em seu conselho

consultivo membros de entidades, organizações, associações e instituições de Educação Especial.

A implantação dos órgãos supracitados trouxe à tona a mudança conceitual do governo federal, que até então não assumia a responsabilidade de oferecer o atendimento as pessoas com deficiência, nem proporcionava a integração dessas ao contexto social. Essas transformações foram positivas e aos poucos foram trazendo novas conquistas.

Sabe-se que após dois anos de estudos e participações em assembleias nas diversas capitais brasileiras, vários grupos incluindo o de pessoas com deficiência, contribuíram para a construção do que em 1988 foi promulgada como, a Constituição Federal.

Neste documento, diversos aspectos relevantes da Educação Especial foram citados, dentre eles: o artigo 205, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família; o artigo 203, que institui a assistência social, objetivando a habilitação, reabilitação e promoção de integração na vida comunitária das pessoas com deficiência e ainda o artigo 227, que garante o direito a educação com programas de prevenção e atendimento especializado as pessoas com deficiências, bem como propõe a integração por meio da convivência e do treinamento para o trabalho.

Assim, considera-se que a Constituição Federal de 1988 trouxe conquistas para o Movimento das Pessoas com Deficiência nas áreas de saúde, educação e cidadania, abordando em diferentes tópicos o princípio da equidade. Em outras palavras, o paternalismo perdeu espaço para a equiparação de oportunidades e a tutela para plena cidadania.

Posteriormente, em 1989, é publicada a Lei 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE que instituiu a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplinando a atuação do Ministério Público e definindo crimes cometidos contra as pessoas com deficiências. Dessa forma, percebemos que os documentos mencionados, denotam o avanço da inclusão, tanto no aspecto social, quanto jurídico.

Na sequência cronológica, foi observado que a década de 1990 trouxe contribuições internacionais para a Política Educacional Brasileira, mediante a

realização da Conferência de Educação Mundial para Todos, em Jontiem/Tailândia (1990) na qual foi um marco para o delineamento e a efetivação de Políticas Educacionais no mundo inteiro. Em 1994 aconteceu em Salamanca/Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, com a participação de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais. Neste evento foi elaborado o documento denominado “Declaração de Salamanca”, que promoveu uma ampla discussão sobre a necessidade dos governos apresentarem propostas que contemplassem a diversidade dos alunos e os meios para garanti-las, resultando assim no comprometimento para a efetividade da educação inclusiva. Buscando a igualdade e respeito à cidadania de todos os indivíduos.

Com a Declaração de Salamanca, inspirada no princípio de integração e preconizando a ideia de “escola para todos”, torna-se fato a presença de uma instituição que inclua todos, propiciando direcionamentos para o reconhecimento das diferenças, da viabilização da aprendizagem e do atendimento das necessidades de cada estudante. (GRANEMANN, 2005). Ressaltando desafios existentes até os dias atuais, em nossas salas de aula, conforme veremos no capítulo 5.

Após a Declaração de Salamanca, a maioria dos países do mundo iniciou a implantação de Políticas de Inclusão para os estudantes com deficiências no ensino regular, por compreenderem que essa seria a forma mais democrática para a efetivação do aumento de oportunidades educativas voltadas para essa população.

Assim, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, instituiu que a educação de alunos com deficiência fosse realizada preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, na Constituição Federal era oferecido apoio técnico e financeiro as instituições privadas, sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial. Já a LDB n. 9.394/96 orienta a abordagem inclusiva e prevê que os sistemas de ensino assegurem aos estudantes públicos da Educação Especial recursos educativos, métodos, currículos, técnicas, capacitação dos docentes, objetivando promover a integração e atender as necessidades específicas da referida clientela.

Além disso, a LDB n. 9.394/96 assegura a terminalidade do ensino fundamental para aqueles que não puderem atingir o nível estabelecido, por conta de suas deficiências e acelera o programa escolar para que os superdotados finalizem em tempo menor.

De 1996 até os dias atuais, tivemos inúmeras outras conquistas para a Educação Especial, que podem ser concretamente observadas por meio de diversos decretos, resoluções, pareceres, leis e notas técnicas que, ao longo desses anos, foram aperfeiçoando o entendimento da inclusão no âmbito da escola e da sociedade.

Desta forma, legalmente evoluímos bastante, caminhamos, agora, para que as leis se concretizem nas práticas das escolas e que as experiências bem sucedidas possam ser divulgadas, a fim de juntos buscarmos meios e instrumentos para que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva no dia a dia da sociedade.

1.2 Educação Especial em nosso Estado – origens e evoluções

Assim como no contexto nacional, o início da modalidade de Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul ficou sob responsabilidade de instituições particulares ou filantrópicas. Assim, conforme Granemann (2005), o primeiro marco foi a fundação do Instituto Mato-Grossense para Cegos em Campo Grande, no ano de 1957, que após a divisão do Estado passou a ser chamado de Instituto Sul-Mato-Grossense para cegos Florisvaldo Vargas (ISMAG), conservando o nome do idealizador e fundador. Em 1967, surgiu a Associação de Pais e Mestres (APAE). Ambas as instituições funcionam até os dias atuais e contam com o auxílio de parcerias e convênios.

Entretanto, oficialmente a Educação Especial do Estado do Mato Grosso do Sul foi estruturada pelo Decreto n. 1231, de 23/09/1981, que instituía o Centro de Atendimento ao Deficiente de Áudio-comunicação (CEADA) e também o Centro Regional de Assistência Médico, Psicopedagógico e Social (CRAMPS).

De acordo com Granemann (2005), em março de 1982 o Conselho Estadual de Educação estabeleceu o funcionamento da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Deliberação 261/82. Ademais, em 1986 a Secretaria de Educação possibilitou orientações e normas para criação, funcionamento, acompanhamento e controle de classes especiais. Reestruturou o Centro de Atendimento ao Deficiente de Áudio-comunicação (CEADA), através do Decreto n. 3.546 de 17/04/1986, que garantia o funcionamento em três turnos, voltado para o atendimento de pessoas com surdez severa e profunda, visando oportunizar a possibilidade de acesso ao ensino regular.

Em substituição ao Centro de Assistência Médica Psicopedagógico e Social (CRAMPS), foi instituído por meio do Decreto 5.078 de 25/04/1989 a criação do Centro Sul Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), com intuito de aperfeiçoar o atendimento oferecido as pessoas com deficiências, superdotados e problemas de conduta. Assim, criou-se uma estrutura com organização de atendimento, projetos e planejamentos para receber a clientela definida.

Sob a ótica de Padial (1996), a atuação do CEDESP com a implantação das salas especiais no estado, foi bem-sucedida. No entanto, por falta de critérios específicos para direcionar o encaminhamento de alunos com deficiências, a efetividade do atendimento não supriu as expectativas esperadas.

Com objetivo de identificar os alunos com deficiências e propiciar o acompanhamento psicopedagógico dos alunos da Rede Estadual de Ensino, foi implantado pelo Decreto n. 6.064, de 19/08/1991, em Campo Grande e posteriormente ampliado para outros treze municípios, as Unidades Interdisciplinares de Psicopedagógico (UIAPs). As equipes eram compostas de profissionais da área de Educação e Saúde, que atuavam de forma metódica junto à comunidade escolar.

A reestruturação das UIAPs foi realizada por meio do Decreto n. 7.829 de 16/06/1992 e vislumbrava a descentralização das ações desenvolvidas pelas unidades, estabelecendo novos objetivos, dentre eles: desenvolver um trabalho sistematizado, a fim de fortalecer a Unidade Escolar e estender o atendimento a todas escolas da Rede Estadual; assegurar as pessoas com deficiência o acesso, ingresso e progressão na escolaridade.

Segundo Padial (1996), os critérios instituídos pelas UIAPs para direcionar os procedimentos de avaliação e encaminhamentos aos serviços da Educação Especial podem ser considerados positivos. O que conseqüentemente, nos mostra os avanços contínuos que essa modalidade de ensino foi conquistando.

Em substituição as UIAPs, foi criado por meio do Decreto n. 8782, de 12 de março de 1997, o Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp), com intuito de identificar, acompanhar e encaminhar os estudantes a serviços especializados do Centro ou de outras instituições que recebiam pessoas com deficiências, altas habilidades e condutas típicas. Ainda em 1997, o Conselho Estadual de Educação

por meio da Deliberação n. 4827/97 definiu a redução do número de alunos nas salas do ensino comum, onde havia estudantes com deficiências incluídos na turma.

Com a intenção de descentralizar os serviços desenvolvidos para a inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, o Decreto n. 9.404 de 11/03/1999, ampliou o atendimento com a criação de 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, extinguindo assim o CIEEsp.

As Unidades de Inclusão estavam diretamente ligadas às escolas da Rede Estadual e pedagogicamente a Superintendência de Educação do Estado e com a equipe de técnicos desenvolveram um trabalho sistematizado para avaliação e acompanhamento dos alunos com deficiência.

Conforme Granemann (2005), para efetivar as avaliações diagnósticas dos alunos os técnicos realizavam o levantamento de informações histórico-sócio-culturais, conceitos acadêmicos e sociais dos alunos, por meio de instrumentos como: entrevistas a todos os sujeitos envolvidos com o estudante (família, professores, o próprio estudante), observações no contexto escolar (dentro e fora da sala de aula) e no ambiente familiar. Além desses instrumentos, os técnicos também consideravam significativa a utilização de outros recursos, visando obter conhecimentos sobre o funcionamento cognitivo, assim exploravam: jogos, produção, desenhos, verificação de leitura e escrita, raciocínio, entre outros. Por fim, encaminhavam para os atendimentos necessários envolvendo outras áreas como saúde, assistência social, para que após a definição do diagnóstico, o estudante fosse conduzido ao atendimento apropriado, conforme a sua especificidade: sala de recursos, classe especial ou instituição.

Em 24/10/2001, foi publicado o Decreto n. 10.523 que reestruturou as Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades especiais, na qual foram criadas 67 unidades, implantando em quase todas as cidades do estado. Ampliou os objetivos anteriormente estabelecidos, manteve a formação dos técnicos nas áreas de Psicologia e Pedagogia. Com o Decreto n. 11.027 de 17/12/2002 criou-se o Núcleo de Educação Inclusiva com intuito de propiciar apoio pedagógico e suplementação didática as escolas, com vistas a assegurar o acesso, a permanência e a progressão das pessoas com deficiências.

Ademais, o Decreto n. 11.675 de 18/08/2004 instituiu a Coordenadoria de Educação Especial, com funções estabelecidas, objetivando uma melhor articulação entre entidades e órgãos que atuam nessa área e implementando de forma mais

autônoma a Política de Educação Especial de Mato Grosso do Sul. Em 30 de maio de 2005, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino, por meio da Deliberação n. 7.828 que ainda está em vigor.

No entanto, a referida Deliberação está em fase de estudos para nova publicação, com diversas alterações, haja vista, que de 2005 até os dias atuais há avanços significativos no entendimento teórico e prático da inclusão em escolas regulares.

Já em 2006, revoga-se o Decreto de 2002 e publica-se o Decreto n. 12.170 de 23/10/2006, na qual cria os Núcleos de Educação Especial –NUESP em todos os municípios do estado, visando a articulação e o desenvolvimento das Políticas de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação. No mesmo dia e ano, foi instituído também o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S por meio do Decreto n.12.169.

Em 31/10/2007, por meio do Decreto n. 12.439, cria-se o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEAD), revogando os dois últimos decretos citados. Este Centro apresentava como finalidade oferecer atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e também a formação continuada dos profissionais da educação, nas diversas áreas da Educação Especial e da diversidade.

Com objetivo de oportunizar o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiências, bem como possibilitar a formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da Educação Especial e Inclusiva, foi publicado o Decreto n. 12.737, de 03/04/2009, criando o Centro Estadual de Educação Especial (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos municípios, substituindo, portanto o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEAD).

O Conselho Estadual de Educação apresentou a Deliberação CEE/MS n. 9.367 de 09 de setembro de 2010, direcionando o atendimento educacional especializado na educação básica, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, definindo o referido atendimento e propiciando normativas sobre seu funcionamento, tais como: o público alvo a ser atendido, a organização do mesmo na Proposta Pedagógica e Regimento escolar; peculiaridades da matrícula, formação dos profissionais, atribuições do professor, entre outras.

Já em 2011, há duas resoluções para especificar o funcionamento do CEESPI e dos Núcleos de Educação Especial - NUESPs criados no Decreto n. 12.737. Assim, temos a Resolução n. 2.505 de 28/12/2011, contemplando os objetivos, a estrutura, as competências, os atendimentos educacionais especializados e a lotação dos profissionais pertencentes ao CEESPI e a Resolução n. 2.506 da mesma data, que dispõe sobre o funcionamento dos NUESPs, propondo os objetivos dos Núcleos, bem como as competências e lotação dos profissionais. Ambas estão em vigor até o presente momento.

O trabalho desenvolvido pelo CEESPI e também pelos técnicos dos NUESPs são acompanhados e assessorados sistematicamente pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP, situada na Secretaria de Estado de Educação. Essa Coordenadoria tem como objetivo gerenciar as Políticas de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino, pautando suas ações no fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo, garantindo a implantação, implementação e acompanhamento dos serviços de intervenção pedagógica especializada, oportunizando o atendimento as especificidades educativas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Para tanto, atualmente a COPESP conta com Centros e Núcleos específicos, além do CEESPI, há com sede em Campo Grande: o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA); Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul (CAP/DV/MS), e sua extensão no município de Dourados, Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille (NAPPB-DV); Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), Núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS/MS) e a Central de Interpretação de Libras (CIL), com funcionamento também em Dourados.

Mesmo com toda esta equipe, ainda há carência na efetivação da formação continuada aos professores dos serviços da Educação Especial, bem como dos professores do ensino regular. Mas também, existe resistência de alguns profissionais e professores para aceitarem e conseqüentemente trabalharem com a inclusão em sala de aula. Geralmente, a COPESP orienta os técnicos de cada município, e esses, posteriormente, realizam os repasses para os demais

profissionais que atuam com estudantes com deficiências. Além dessas orientações desenvolvidas pela COPESP, há também realizações de webconferências, seminários e formações *in loco*.

A cada dia, novas ideias e ações são construídas pensando em propiciar melhores condições de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação da Rede Estadual de Ensino, do Estado de Mato Grosso do Sul. Incluindo, inclusive a possibilidade de professores efetivos realizarem cursos de pós-graduação (lato sensu) gratuitamente, nas áreas de Educação Especial, por meio de uma parceria do Governo do Estado com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Há ainda um convênio de parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e as instituições especializadas que atendem os estudantes com deficiência, na qual a referida Secretaria oferece a cedência de professores da Rede Estadual, para trabalharem nas instituições conveniadas, de acordo com a demanda de estudantes, do interesse do professor e da instituição.

Após esse breve esclarecimento sobre a Educação Especial, o próximo capítulo trará, de forma mais específica, as legislações que viabilizam a presença dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em sala de aula.

CAPÍTULO II

LEGISLAÇÕES QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS ESCOLAS REGULARES

“Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos direito a sermos diferentes, quando a igualdade nos descaracteriza.”

Boaventura de Souza Santos

Sabe-se que cada pessoa é única, assim, pode-se dizer que conforme Santos (2003), há de se buscar os direitos de igualdade, respeitando as diferenças presentes em cada um, bem como valorizando as diferenças que não reproduzam desigualdades ou provoquem sentimentos de inferioridade.

Com a finalidade de compreender as normativas da Política Nacional de Educação Especial, bem como sua relação com as práticas das escolas, consideramos os documentos a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB 9394/96 e apresentamos os fundamentos legais, dos últimos 20 anos, que amparam a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, para posterior análise.

Consta no artigo 58, da Lei supracitada que a Educação Especial refere-se a uma modalidade de educação escolar oportunizada aos estudantes com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. Também disponibiliza algumas orientações: os serviços de apoio especializado serão ofertados quando necessários; o atendimento educacional quando não for possível em sala comum, devido às condições específicas do estudante, será realizado em escolas, classes ou serviços especializados; a oferta de Educação Especial terá início na faixa etária de zero a seis anos.

Já o artigo 59 apresenta quais os fatores que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Dentre estes fatores estão: técnicas, currículos, recursos educativos e métodos; terminalidade para os estudantes que não atingirem o nível esperado para a conclusão do ensino fundamental, em razão de suas deficiências e aceleração em tempo menor para os superdotados; professores especializados e capacitados; Educação Especial visando o encaminhamento para o trabalho e acesso igualitário aos programas sociais.

A LDB 9.394/96 pontua sobre como deve ser organizada a modalidade denominada Educação Especial e também propõe ações a serem desenvolvidas pelos sistemas de ensino. No entanto, não apresenta as alternativas de como os referidos sistemas poderiam agir para cumprir tais ações, o que conseqüentemente pode ter contribuído para a efetivação de práticas divergentes das que foram almejadas.

Segundo Beyer (2005), é um verdadeiro desafio construir e executar na escola uma pedagogia capaz de suprir as demandas dos estudantes, considerando suas situações pessoais e características específicas de aprendizagem, sem demarcações, preconceitos ou atitudes estigmatizadas. Assim, pontua ainda, que quando as diretrizes da educação inclusiva foram apresentadas, havia poucas ações de inclusão efetivamente realizadas nas escolas do Brasil.

O “suposto” cumprimento da Lei, por intermédio da realização de matrículas de alunos com deficiência nas salas regulares garantiu apenas o acesso à escola comum, sem assegurar os fatores previstos nos incisos I, II e III do artigo 59 da LDB 9.394/96, conseqüentemente, pode-se considerar que a prática da inclusão está em processo de aprimoramento.

Sobre essa temática, Glat e Pletsch (2012) afirmam que o crescente quantitativo de alunos com deficiência matriculados no ensino regular não está acompanhado da qualidade de ensino. Isso nos mostra a fragilidade que a escola comum apresenta para desenvolver na prática o que está proposto na legislação. Há de se considerar os diversos fatores envolvidos, para que efetivamente haja possibilidade de alcançar resultados mais significativos, dentre eles: garantia da acessibilidade, a formação e capacitação dos autores envolvidos no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência e outros.

Santos e Denari (2001) salientam que não basta garantir simplesmente um espaço físico para o estudante com deficiência em sala de aula. A proposta apresentada pelos autores contempla disponibilização de atividades significativas, capazes de promover o desenvolvimento, eliminando barreiras do acesso e da participação da aprendizagem desses estudantes.

Para corroborar a ideia acima mencionada, Dorziat (2013) afirma que os indicadores que apontam o maior acesso desses estudantes nas escolas regulares não são suficientes para avaliar eficazmente o direito de todos à educação. Enfatiza que é importante verificar como tem ocorrido o enfrentamento do desafio de

oportunizar propostas pedagógicas inclusivas, para o atendimento de todos os estudantes.

Como veremos no capítulo 5, a prática da Educação Inclusiva nas escolas regulares ainda enfrenta grandes desafios. Ressaltamos nesta pesquisa o trabalho de leitura com os estudantes com deficiências. No entanto, verifica-se a importância de rever concepções e paradigmas que homogeneizam o trabalho da escola, para que haja o reconhecimento das limitações dos estudantes com deficiência, bem como o conhecimento de suas potencialidades, propiciando desta forma o respeito às diferenças e as adaptações necessárias as suas aprendizagens.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB n. 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reiterando a modalidade que já estava prevista e mantendo a possibilidade do atendimento educacional especializado ser substitutivo a escolarização, gerando questionamentos sobre a estrutura segregativa que tal ação representava. E também deixando de potencializar a adoção de políticas inclusivas, na rede pública de ensino.

No artigo oitavo do documento supracitado, consta que a escola deverá prever e prover na organização de suas salas de aula, professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados, respectivamente para o atendimento aos estudantes com deficiência.

Apesar desta Resolução direcionar o trabalho que deverá ser desenvolvido em sala de aula com a presença de professores qualificados, não apresenta quais os caminhos à escola deverá percorrer para efetivar na prática este preceito. Contribuindo dessa forma, para a vivência dos dias atuais nas escolas, nas quais, ainda não se percebe o cumprimento da referida legislação.

O artigo décimo primeiro da Resolução mencionada acima, sugere o estabelecimento de parcerias com Instituições de Ensino Superior para a realização de pesquisas e estudos que vislumbrem o aprimoramento do processo educativo dos estudantes com deficiência e no décimo sétimo pontua sobre a possibilidade do auxílio do setor responsável pela Educação Especial da rede, à qual a escola pertence. Assim, verificamos que alguns caminhos já foram traçados, o que talvez ainda nos falte é o direcionamento e a execução de ações que nos levem a concretização das mesmas.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172/2001, enfatiza a construção de uma escola inclusiva que assegure o atendimento à diversidade de seus estudantes. Para tanto, requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de forma articulada o processo de transformação da prática e gestão pedagógica.

Ainda em 2001, foi promulgada a Convenção de Guatemala por meio do Decreto n. 3.956, na qual esclarece que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo a discriminação como toda exclusão ou diferenciação baseada na deficiência que tenha o efeito de impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Dessa forma, o direito do acesso à Educação Básica em salas regulares, na idade de frequentá-la, não deve ser retirado das pessoas com deficiência, pelo contrário, orienta-se a eliminação de barreiras que impedem o ingresso a escolarização deste alunado, oportunizando os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas possuem.

Em 2002, a Resolução CNE/CP nº. 01 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, constando no inciso terceiro do sexto artigo que:

a definição dos **conhecimentos exigidos** para a constituição de competências deverá, **além da formação específica** relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: [...] II - **conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais**[...] (BRASIL, 2002) (grifos da pesquisadora)

Portanto, foram constatadas que desde 2002, com prazo de dois anos para o cumprimento da resolução, há indicações de que os cursos de licenciatura propiciem conhecimentos sobre alunos com deficiências e suas respectivas necessidades educacionais. Em 2015, tivemos a publicação do parecer CNE/CP n. 2, relacionado às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, na qual também enfatiza a importância das políticas de inclusão. No entanto, como veremos no capítulo 5, essa

prerrogativa nem sempre está sendo cumprida e algumas vezes, seu cumprimento ocorre com uma carga horária muito pequena, o que, conseqüentemente, afeta os resultados das práticas docentes em sala de aula comum, com os estudantes públicos da Educação Especial.

Em outro momento, a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, outorgada pela Organização das Nações Unidas - ONU no ano de 2006 é ratificada pelo Brasil por meio do Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009, criando políticas públicas, baseadas no paradigma da inclusão social, almejando propiciar condições de acessibilidade que permitam as pessoas com deficiência participarem com autonomia de todos os aspectos da vida.

Sob esse prisma, a Educação Inclusiva fundamenta-se como direito incondicional, e no artigo 24, do Decreto supracitado, consta que os estados partes garantirão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, incluindo o aprendizado durante toda a vida.

Em 2008, há um marco histórico na Educação Brasileira, na qual foi publicado pelo Ministério da Educação: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, informando sobre a formação dos estudantes com deficiência, ressaltando em cada nível e etapas suas respectivas peculiaridades, esclarecendo que a Educação Especial é responsável por oferecer o atendimento educacional especializado, viabilizar os recursos, serviços e orientar sobre o processo ensino-aprendizagem dos seus estudantes, matriculados em salas regulares.

Para tanto, essa política definiu como finalidade a garantia da inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sugerindo que os sistemas de ensino assegurem as seguintes ações:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14)

Destarte, essa temática conquista mais espaço nas discussões educacionais brasileiras, visando compreender como as ações propostas poderiam ser implementadas no cotidiano das escolas.

No entanto, ressalta-se que além de reconstruções conceituais, há indicativos de necessidades financeiras, recursos humanos qualificados e políticas públicas que viabilizem os serviços indispensáveis para o desenvolvimento pleno da inclusão escolar, contando inclusive com a articulação intersetorial.

A partir dessa Política, surgiram ao longo do tempo alguns programas e benefícios que vislumbram aprimorar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, propiciando fatores como: a dupla matrícula desses estudantes, sendo uma na educação básica e outra no atendimento educacional especializado; o desenvolvimento do programa de formação continuada de professores em Educação Especial – modalidade à distância/presencial; Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível, Programa Benefício de Prestação Continuada - BPC na Escola; Projeto Livro Acessível, dentre outros. (BRASIL, 2015)

Levando em consideração as inúmeras legislações que constituem a política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, bem como a garantia do direito ao acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, verificamos que a inclusão vai muito além de suas respectivas legislações, envolve o entendimento humano, a superação dos preconceitos, a modificação de atitudes e o respeito às particularidades de cada um, sem hipocrisia. Simplesmente compreendendo que é uma modalidade, de responsabilidade de todos.

A busca da superação do discurso da valorização da diversidade perante as práticas corriqueiras e aparentemente cristalizadas de homogeneidade e segregação é um desafio presente em nossas escolas. Reconhecer, respeitar e entender as diferenças não são tarefas simples, mas importantes para almejarmos um contexto escolar inclusivo e com qualidade na aprendizagem. A este respeito, Glat e Blanco alegam que:

Dois alunos com o mesmo tipo e grau de deficiência, ou oriundos da mesma comunidade, podem requisitar diferentes recursos didáticos e metodológicos, ou levar diferente tempo para adquirir uma mesma aprendizagem. Da mesma forma, um aluno que não tenha qualquer deficiência pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal que demandem apoio

diferenciado ou mesmo especializado. (GLAT e BLANCO, 2007, p.26-27)

Dessa forma, não há caminhos pedagógicos que funcionem com êxito para cada tipo de deficiência ou para determinados perfis de estudantes. Não existe uma forma para atender as necessidades educacionais de todos os estudantes com deficiência, não há um programa padrão. Conforme a perspectiva de Mantoan (2003, p. 29), “O aluno abstrato justifica a maneira excludente de a escola tratar as diferenças. Assim é que se estabelecem as categorias de alunos: deficientes, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos, agressivos e tantos mais.” Essa prática usual de rotular os estudantes desfavorece todo o processo inclusivo, pois destaca-se as diferenças, esperando resultados padrões de aprendizagem e deixando de explorar e desenvolver a capacidade de cada um.

Para corroborar esse pensamento, Bourdieu (2003, p. 41) considera que o “sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.” Enfatizando novamente a ideia de que geralmente a escola trabalha pensando na homogeneidade, desconsiderando as múltiplas e diversificadas potencialidades de cada estudante. Oferecendo os mesmos direcionamentos pedagógicos a todos, e esperando que cada um de acordo com seu “dom natural” se aproprie da forma que for possível, validando, portanto, as desigualdades sociais e acadêmicas.

Avaliamos que as mudanças para educação inclusiva perpassam a ressignificação do papel da escola, da função de professor, do conceito institucionalizado do aluno ideal. Conforme Glat e Pletsch (2012), se a escola desenvolver currículos significativos e flexíveis, adaptar metodologias e recursos de ensino, respeitar o ritmo de aprendizagem do estudante, estará contribuindo para um processo ensino-aprendizagem que possivelmente oportunizará o desenvolvimento social e acadêmico, de forma satisfatória, sem reafirmar as diferenças, aliás, as considerando não como obstáculos, mas sim como fatores de enriquecimento.

Não poderíamos deixar de situar o pensamento de Bauman:

[...] o que pensamos que o passado tinha é o que sabemos que não temos. E o que sabemos que não temos é a facilidade de retirar a estrutura do mundo da ação dos seres humanos; a solidez firme, de pedra, do mundo exterior à flexibilidade da vontade humana. (BAUMAN, 1998, p. 111)

A partir dessa citação, analisamos que não há saberes plenos e verdades completas, a flexibilidade da vontade humana, bem como a instabilidade da identidade da própria pessoa tornam cada situação única, passível de inúmeras possibilidades.

O que nos faz refletir, que as diferenças são produtos humanos, culturalmente produzidos, mas que enriquecem a convivência e permitem inimitáveis caminhos. Que conseqüentemente, poderão favorecer a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

2.1. Os atendimentos realizados aos estudantes públicos da Educação Especial

O Atendimento Educacional Especializado - AEE consiste em oferecer aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular a formação complementar ou suplementar, no turno inverso da escolarização em Sala de Recursos Multifuncionais ou instituições confessionais, comunitárias ou filantrópicas, sem fins lucrativos.

Para tanto, conforme Resolução n. 4 de 02/10/2009, esse atendimento propiciará recursos de acessibilidade que contemplem condições para o acesso ao currículo, por meio de materiais pedagógicos e didáticos, oportunizando a utilização de espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, visando ainda, a prática de estratégias que eliminem as barreiras da participação efetiva na sociedade e também no desenvolvimento pleno da aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial.

Além disso, a resolução citada acima define detalhadamente o público da Educação Especial, prevê a organização do projeto pedagógico da escola institucionalizando a oferta do AEE, incluindo a Sala de Recursos Multifuncional, o cronograma de atendimento aos estudantes, a presença dos profissionais da Educação Especial, dentre eles: tradutor, intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e apoio que possam auxiliar em atividades de alimentação, higiene e

locomoção; a elaboração e execução do plano de atendimento educacional especializado; a contabilização dupla da matrícula para os alunos matriculados em classe comum concomitante com o AEE; a definição da formação e das atribuições do professor que deverá atuar no respectivo atendimento.

O Decreto nº. 7.611 de 17/11/2011 corrobora a resolução n. 04, estabelecendo os objetivos do atendimento educacional especializado, contemplando os seguintes tópicos: propiciar condições de acesso, participação e aprendizagem e assegurar serviços de apoio especializados, conforme as necessidades peculiares de cada estudante do ensino regular; garantir a transversalidade das práticas da Educação Especial no ensino regular; promover o desenvolvimento de recursos pedagógicos e didáticos que suprimam as barreiras no processo ensino e aprendizagem e garantir condições para o prosseguimento de estudos nos demais níveis, modalidades e etapas de ensino.

O Decreto acima mencionado, também apresenta o dever do Estado com a educação das pessoas públicas da Educação Especial, para tanto, registra oito diretrizes, são elas: a garantia da política educacional inclusiva em todos os níveis, sem restrição e levando em consideração a igualdade de oportunidades; o aprendizado durante toda a vida; a não exclusão do sistema de ensino por motivo de deficiência; a garantia do ensino fundamental gratuito, oportunizando as adequações necessárias a cada estudante; a disponibilização de apoio no sistema de ensino, com intuito de promover a efetiva educação dos estudantes; implantação de medidas de apoio individualizadas, em contextos que ampliem as possibilidades de desenvolvimento social e acadêmico; oferecimento da Educação Especial preferencialmente, na rede regular de ensino e auxílio técnico e financeiro as instituições privadas, sem fins lucrativos que atuam somente com essa modalidade de ensino.

Assim, além do atendimento educacional especializado realizado em Sala de Recursos Multifuncional, os estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento apresentam, diante de uma análise multiprofissional e considerando as respectivas limitações de cada um, a possibilidade de terem um profissional da educação ou um professor especializado para atuar junto com eles em sala de aula regular.

Esse profissional ou professor oportunizará os recursos de acessibilidade, o uso de tecnologias assistivas⁴ e estratégias que permitam, além do desenvolvimento da aprendizagem de forma efetiva, a construção da autonomia e a busca da eliminação das barreiras que dificultam a participação na sociedade.

Contudo, analisando os recursos previstos na LDB 9394/96 para o oferecimento da Educação Especial nas escolas regulares, Mantoan pontua que:

Os serviços de apoio especializado, tais como os de intérpretes de libras, aprendizagem do sistema Braille e outros recursos especiais de ensino e aprendizagem, não substituiriam [...] as funções do professor responsável pela sala de aula da escola comum. (MANTOAN, 2003, p. 25)

Dessa forma, reiteramos a importância do professor de sala de aula comum, estar capacitado para atuar com os estudantes públicos da Educação Especial, haja vista, que o apoio especializado presente em salas de aula, tem o objetivo de auxiliar o professor, e não substituir sua função. Em acompanhamentos efetuados pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial, foi identificado em algumas escolas, um entendimento limitado da atuação desse profissional, na qual realizava um atendimento único e individual ao estudante com deficiência, sem articulação com o professor de sala.

No entanto, a orientação oferecida pela Coordenadoria supracitada é que exista uma cooperação recíproca, entre professor/profissional de apoio e professor de sala, em busca do desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento,.

Um dos caminhos apontados e já previstos desde a LDB é atenção ao currículo, propiciando o que ao longo do tempo denominaram-se adaptações, flexibilizações e adequações curriculares. Sugerindo um currículo dinâmico, que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades específicas dos estudantes, considerando os objetivos fundamentais de cada ano/série e os conteúdos mínimos essenciais, aos quais possibilitem aos estudantes condições de aprendizagem.

Destarte, destacamos a importância de materializar na prática o que está previsto nas legislações, ressaltando que o profissional de Letras está incluído neste

⁴ Tecnologias Assistivas: referem-se a todos os recursos oportunizados as pessoas com deficiência que auxiliam ou ampliam as habilidades funcionais, visando à promoção da autonomia e a inclusão. Exemplos: dominó tátil, calculadora sonora, lupas, notebook com diversas aplicações de acessibilidade, etc.

contexto e o conhecimento para atuar com estudantes públicos da Educação Especial é requisito fundamental para auxiliar em suas necessidades pedagógicas corriqueiras, pois esses estudantes fazem e continuarão fazendo parte da educação básica nas escolas regulares.

Diante de tantas especificações nacionais da Educação Especial, temos no Estado de Mato Grosso do Sul a Deliberação CEE/MS nº 7.828, de 30/05/2005, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Apesar de estamos normatizados por esse documento, que em muitos quesitos encontra-se em defasagem perante as legislações nacionais, há hodiernamente um grupo de estudiosos e pesquisadores da Educação Especial organizando e reestruturando essa legislação, para que, em breve, seja publicada uma nova deliberação com as devidas atualizações e adequações.

Esse grupo organizou um cronograma de reuniões e possui como meta a finalização de uma nova deliberação, valorizando a coletividade nas análises, a realização de discussões e debates que possam favorecer a construção de um documento coeso, relacionado com a teoria e a prática.

No entanto, esclarecemos que a deliberação mencionada acima apresenta a definição e o público da educação especial; as atribuições dos sistemas de ensino; o atendimento em escolas comuns e especiais (em consonância com as respectivas propostas pedagógicas); a presença de professores capacitados e/ou especializados; o acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação em sua rede de ensino; dentre outros. Apesar de disponibilizar todos esses aspectos há necessidade de atualizações, ressignificações e novos direcionamentos.

CAPÍTULO III

3. PROPOSTAS OFICIAIS PARA O TRABALHO COM LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra.”

Paulo Freire

Rememoramos a ampla dimensão de leitura prevista por Freire (1989) e após a apresentação da legislação que oferece suporte aos estudantes públicos da Educação Especial serem incluídos nas Escolas Regulares, discorreremos neste capítulo sobre as principais características dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como sobre os objetivos de aprendizagem do eixo de leitura previstos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016).

Esse documento está em fase de elaboração por vários atores do meio educacional e com auxílio da sociedade brasileira, disponibiliza em sua segunda versão os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para toda a Educação Básica e visa orientar a produção de currículos em todas as etapas de escolarização.

Apesar de se materializar para uso em sala de aula no ano de dois mil e dezesseis, a Base Nacional Comum Curricular já estava prevista desde a LDB 9.394/96 e com sua conclusão efetiva, poderá contribuir para a conquista de melhorias na qualidade da educação.

Como o foco desta pesquisa versa sobre a leitura, será apresentado o que está previsto para ser trabalhado com essa temática nos anos finais do ensino fundamental. Para que posteriormente possamos relacionar o que está sendo realizado em sala de aula, com os alunos públicos da Educação Especial, sob o eixo de leitura.

3.1 Anos Finais do Ensino Fundamental

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes apresentam alterações significativas, tanto relacionadas a passagem da infância para adolescência e juventude (marcadas por transformações psicológicas, sociais, biológicas e emocionais), quanto à vivência de desafios escolares de maior complexidade e da participação mais intensa em diversos contextos sociais.

Assim, corroborando com Azzari e Custódio (2013, p. 74), há de se “deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como nativo digital que é: um construtor colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. Para Santaella (2007), entende-se por criações conjugadas o uso de competências variadas presentes na sociedade líquida.

Sabe-se que na sociedade supracitada a propagação dos meios de informação e comunicação auxilia na divulgação do exacerbado apelo ao consumismo, sugestionando o imediatismo de respostas, trazendo inúmeras informações e induzindo análises superficiais.

Dessa forma, a escola permanece com sua missão de incitar a reflexão aprofundada, oportunizando a pluralidade de ofertas midiáticas e digitais, que contribuam para o desenvolvimento da postura crítica de seus estudantes, favorecendo a valorização de suas criações conjugadas e consequentemente objetivando a consolidação da aprendizagem significativa.

Diferente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a etapa de ensino pesquisada apresenta vários professores, nas diversas disciplinas escolares que compartilham o tempo de aprendizagem dos estudantes. Alguns com a carga horária de aula maior, outros menor, mas, todos com objetivos específicos de aprendizagem. Essa mudança de realidade, geralmente oferece maiores desafios no sexto ano, uma vez que é o primeiro dos anos finais do Ensino Fundamental.

3.2 O ensino de leitura para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Tendo em vista que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, para construir os sentidos, estabelecer relações semânticas e viabilizar a compreensão, apresentamos a concepção atribuída por Solé:

O leitor constrói o significado do texto. [...] Isto não quer dizer que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado. [...] O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLE, 1998, p. 22)

Já que os conhecimentos prévios são heterogêneos e fatores importantes para a compreensão textual que enriquecem a pluralidade dos entendimentos e corroboram com as criações conjugadas da sociedade hodierna, há de se considerar as múltiplas possibilidades de construções de sentidos. A leitura de um texto nunca

remeterá a um sentido único, pois dependerá de quem a faz e em qual momento da vida.

A partir dessa breve reflexão sobre os anos finais do Ensino Fundamental, bem como sobre a exposição de um dos sentidos proposto para o entendimento do processo de leitura, foram selecionadas fontes de estudo mais específicas para o foco desta pesquisa.

Os objetivos de aprendizagem do eixo de leitura para os anos finais do Ensino Fundamental, previstos na segunda versão da BNCC (2016) consideram as práticas de linguagem que possibilitam o encontro do leitor com o texto e sua compreensão, contemplando desta forma, as leituras para a pesquisa, o desenvolvimento de trabalhos que favoreçam a ampliação dos conhecimentos e as discussões sobre assuntos sociais significativos, que englobam ainda as leituras relacionadas as obras literárias.

Para Marcuschi (2005, p. 45), “o leitor deve ser ativo, produtivo e criativo em sua ação individual de ler. Mas o exercício desta atividade supõe o domínio de regras e convenções sociais, podendo ser tido como uma prática social.” Frequentemente utilizamos nossos conhecimentos prévios e contextos socioculturais para auxiliar na interpretação e compreensão de um texto, confirmando assim o pensamento de Kleiman (2004, p.13), na qual “a leitura é considerada um processo interativo”.

Conforme previsto na BNCC (2016), no contexto escolar, a realização de leituras segue determinados objetivos e possibilitam o uso de práticas leitoras diferenciadas que contemplam dimensões relacionadas às formas de uso e reflexão, representadas por: ampliação do vocabulário; o reconhecimento da polifonia; compreensão de gêneros diversos; entendimento sobre os contextos de circulação (ideologias, intertextualidade, autoria, dentre outros); desenvolvimento e utilização de estratégias de leitura e identificação de efeitos de sentido causados por recursos de linguagem.

Na BNCC (2016) o eixo de leitura para os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, subdivide-se em quatro campos: vida cotidiana, literário, político-cidadão e investigativo. O campo denominado vida cotidiana retrata as situações de leituras relacionadas às atividades vivenciadas corriqueiramente pelos educandos no ambiente escolar, familiar, profissional e cultural, incluindo, portanto, o

desenvolvimento de habilidades de análise dos aspectos linguísticos presentes nas tecnologias de informação e comunicação que fazem parte do nosso cotidiano.

O aspecto intitulado literário apresenta as condições de leitura na fruição de produções literárias, representativas da pluralidade linguística e cultural, que possibilitem experiências estéticas, contemplando gêneros textuais como: prosa e poesia. Explora narrativas literárias da literatura brasileira e mundial, em gêneros diversos. Localiza os elementos da narrativa (personagens, tempo, espaço, ambiente, narrador), partes do enredo (orientação, complicação, clímax e desfecho). Observa os tempos verbais e suas funções. Distingue as diferentes maneiras de se expressar de forma denotativa ou conotativa, identificando as figuras de linguagem utilizadas, bem como os efeitos de sentido pelo uso de recursos semânticos. Compara diversos gêneros de poemas (soneto, poesia, cordel e outros), analisa imagens poéticas e diferentes tipos de intertextualidade. (BNCC, 2016)

A Base Nacional Comum Curricular (2016) refere-se ao campo político-cidadão aos aspectos do exercício de direitos e cidadania, contemplando situações de leitura nos âmbitos publicitário, jurídico, jornalístico, reivindicatório. Para tanto, aborda os seguintes gêneros textuais: artigos de opinião, reportagens, noticiários, cartas do/ao leitor e editoriais. Identifica recursos linguísticos-discursivos que representam prescrição, compreendem a estruturação das notícias (título, subtítulo, lide, corpo da notícia); avalia posicionamentos que formam a argumentação, reconhecendo diversos tipos de argumentos (de autoridade, por exemplificação, por comprovação, de causa e consequência). Já a área conceituada como investigativa, refere-se às práticas ligadas ao estudo, pesquisa e divulgação científica que possibilitem a aquisição da aprendizagem, na esfera escolar ou fora dela.

Assim, considera os ulteriores gêneros textuais: relatos de experimentos, textos didáticos, resenhas, tabelas, verbetes, gráficos, entrevistas, infográficos. Reconhece em textos didáticos expositivos, temas e ideias fundamentais. Realiza resumos, identifica a função de hierarquização de tópicos, relaciona os temas, analisa e avalia informações de textos didático-expositivos. (BNCC, 2016)

Há ainda um eixo denominado todos os campos de atuação, no qual propõe habilidades envolvendo a leitura de diferentes gêneros (impressos ou eletrônicos) que fazem parte das diversas áreas da vida social dos estudantes. Sugere a

identificação de funções sociais; análise de adequação do texto com suas funções comunicativas, observando vocabulários pouco utilizados e também termos técnicos.

Observa-se que a BNCC apresenta diversas estratégias específicas da leitura para serem abordadas nos anos finais do Ensino Fundamental, contemplando a compreensão da imensa gama de possibilidades de gêneros textuais e suas respectivas especificidades.

O conhecimento de todas essas estratégias implica diretamente em uma maior, e possivelmente melhor compreensão da leitura, ressaltando assim o pensamento de Marcuschi:

Quando o leitor/ouvinte entra em contato com um texto escrito ou oral, opera-se um confronto de duas estruturas de conhecimento. Nesse confronto dão-se construções, reconstruções, criações e recriações, pois as informações textuais não são pura e simplesmente transportadas para a mente do leitor/ouvinte mediante o ato de ler/ouvir. Ocorre então uma integração ativa de conhecimentos prévios e textuais que geram uma dada interpretação. A leitura não passa de uma espécie de processo geral para um conjunto de atividades interativas e cognitivas em parte dirigidas pelo texto e em parte orientadas pelo leitor ou ouvinte. (MARCUSCHI, 2005, p. 55)

A importância dos conhecimentos específicos da leitura é que na realização da mesma, esses se integram aos conhecimentos prévios de cada leitor, que de uma maneira dinâmica e interativa o conduz a compreensão e a interpretação.

No entanto, Lajolo (2000) alerta sobre os cuidados com o desenvolvimento de algumas técnicas mecânicas e inócuas que comumente são oportunizadas em sala de aula e contribuem para tornar o tempo da escola mais agradável (fazer cartazes, recortar figuras, dramatizar textos, improvisar jograis, entre outras) mas não contemplam a essência da leitura, que consiste na efetiva interação leitor texto.

Tanto Lajolo (2000), quanto Lerner (2002) pontuam sobre a relevante característica do professor em ser um bom leitor e gostar de ler, para suscitar o encanto de seus estudantes com a leitura.

Com base nos objetivos supracitados da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como a importância dela no cotidiano da sala de aula, cada instituição de ensino deve elaborar seu Projeto Político Pedagógico, utilizando os subsídios previstos na BNCC e também as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais

para Educação Básica, contemplando no referido Projeto “a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes” (BRASIL, 2013, p. 50).

Geralmente há em cada estado e município organizado pela Secretaria de Educação, um referencial curricular fundamentado pelos documentos nacionais e adequado ao contexto local. Para viabilizar de forma mais acessível o currículo, a escola tem autonomia de prever no Projeto Político Pedagógico seu próprio referencial, levando em consideração as orientações da Base Curricular Comum, bem como as diretrizes curriculares apresentadas por sua respectiva rede de ensino.

Apesar de não prever estratégias de leitura específicas para estudantes públicos da Educação Especial, a Base Nacional Comum Curricular propõe de forma bem detalhada, as metas para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Sugerindo a identificação e eliminação das barreiras, especialmente as de acesso aos conhecimentos, a promoção da acessibilidade em todos os ambientes da escola e a oferta da comunicação oral, escrita, sinalizada e/ou digital, em toda a Educação básica, objetivando desenvolver a autonomia e independência dos estudantes.

Ademais, a BNCC (2016) considera a Educação Especial como transversal, de caráter complementar, assim sugere que “deve integrar o currículo como área de conhecimento responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade.” (BRASIL, 2016, p. 40).

A Base Nacional Comum Curricular (2016) pontua sobre o Atendimento Educacional Especializado que além de garantir o acesso ao currículo, também é responsável pelas seguintes atividades: estudo de caso, plano de AEE, ensino do sistema Braille, ensino do uso do soroban⁵, estratégias para autonomia no ambiente escolar, orientação e mobilidade, ensino de uso de recursos de tecnologia assistiva, ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa, estratégias cognitivas para o desenvolvimento de processos cognitivos, estratégias para enriquecimento curricular, profissional de apoio, tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa e guia intérprete.

Houve apenas um equívoco na BNCC (2016) ao classificar todos os serviços da Educação Especial como Atendimento Educacional Especializado, pois conforme

⁵ Soroban: instrumento de cálculo, de origem japonesa, que objetiva a realização de contas com rapidez e perfeição. Hodiernamente, auxilia também as pessoas com deficiência visual para efetivação de quaisquer operações matemática.

a Resolução n. 4 de 02/10/2009, esse atendimento é aquele realizado no contra turno em sala de recurso multifuncional em escolas regulares ou em entidades exclusivas de Educação Especial, sem fins lucrativos.

O profissional de apoio, por exemplo, atua não de forma complementar, mas de forma simultânea com a escolarização auxiliando o estudante com deficiência na promoção das condições de acessibilidade indispensáveis à plena participação e autonomia desse estudante, contribuindo também, quando necessário, na alimentação, higiene e locomoção.

Assim, são garantidos para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o atendimento em sala regular e também em sala de recursos multifuncionais, proporcionando condições que desenvolvam a autonomia e aprendizagem dos mesmos, eliminando as barreiras para a efetiva inclusão.

CAPÍTULO IV

4. PERCURSO METODOLÓGICO

*“Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino.”
Paulo Freire*

Ao considerar a importância proposta por Freire (1996) sobre a pesquisa e o ensino, este capítulo almeja propiciar de forma clara e específica o percurso metodológico adotado, bem como facilitar a compreensão de cada etapa. Para tanto, apresentamos sequencialmente os seguintes subtítulos: tipo de pesquisa, etapas iniciais, contextos e sujeitos da pesquisa, coleta de dados e exposição dos dados.

4.1 Tipo de Pesquisa

Esta é uma pesquisa etnográfica, de natureza qualitativa. De acordo com Sarmiento (2003, p. 152), a etnografia sugere “orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e os valores que integram a vertente cultural das dinâmicas de ação que ocorrem nos contextos escolares”. Assim, avaliamos neste trabalho que tanto a pesquisadora quanto os sujeitos pesquisados são profissionais de Letras, o que favorece o confronto das experiências socioculturais e educacionais, contemplando informações sobre o conhecimento local de cada professor, do cotidiano da sala de aula, da formação acadêmica, do trabalho com alunos com deficiência, entre outras.

Com a finalidade de apresentar as singularidades da situação determinada, bem como buscar novas possibilidades de hipóteses e conceitos que originam a falta de conhecimentos específicos dos profissionais em Letras para trabalhar com estudantes públicos da Educação Especial, consideramos este trabalho, um meio representativo, que poderá oportunizar informações pertinentes para medidas de natureza prática e até novas decisões políticas.

A relevância desta pesquisa se constitui de ressignificações plausíveis para a função do professor de Língua Portuguesa, que revela a realidade vivenciada por sete docentes, que contemplam suas respectivas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula com estudantes com deficiência.

Dessa forma, a presente pesquisa visa oportunizar um novo olhar ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais licenciados em Letras, viabilizando um estudo que poderá tanto contribuir para a prática pedagógica de profissionais da

área mencionada, como incitar a busca de novos e diferentes resultados para a situação analisada.

Para Maciel (2014), a pesquisa informada pela etnografia propicia espaço para corroborar o conhecimento local do professor no sentido de considerar suas experiências e verificar o dia a dia da sala de aula. Ademais, a incompletude e as modificações são características frequentes do repertório do etnógrafo, que leva em consideração as vicissitudes do desenvolvimento da negociação das interpretações e práticas docentes.

O trabalho etnográfico na educação utiliza geralmente técnicas de observação, entrevista e análise de documentos. Sendo que a técnica denominada observação, parte da ideia de que o pesquisador possui interação com o contexto estudado, afetando-o e sendo afetado. As entrevistas objetivam aprofundar as questões e explicitar os desafios constatados. Já a análise dos documentos é utilizada para contextualizar o fenômeno, esclarecendo suas articulações e auxiliando na compreensão das informações coletadas. (ANDRÉ, 2005). Conforme as explanações apresentadas, nesta pesquisa foram contempladas essas três técnicas.

Já com relação aos estudos qualitativos, Parizzi (2000) relata que esses oferecem mais condições de lidar com uma ampla diversidade de teorias que contemplam a prática docente.

Desta maneira, justifica-se a natureza qualitativa deste trabalho, por considerar que essa abordagem propicia o aumento da área de estudo, reconhecendo a heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa, bem como favorecendo o diálogo e o entendimento. Nessa perspectiva, esta pesquisa envolveu sete professores de Língua Portuguesa, de escolas e regiões diferentes, mas que atuam com a mesma etapa de ensino, mais especificadamente os anos finais do Ensino Fundamental.

Tendo em vista que a pesquisa qualitativa trabalha com a construção de conhecimentos e oportuniza a partir dos dados construídos, diversas possibilidades de interpretações e ressignificações:

[...] reconhecer que ela revela uma interpretação – que não é a única nem a melhor, mas deixa aberta a possibilidade de que outras possam surgir. E aí está sua riqueza: ao revelar cenas do cotidiano escolar, ficam abertas as possibilidades de várias leituras desse

cotidiano, o que pode ser feito pela análise dos dados e pela exploração do referencial teórico. (ANDRÉ, 1996, p. 104)

Sob esse prisma, ressaltamos que a reconstrução realizada pela pesquisadora não parte do pressuposto que seja a exclusiva ou a correta, há possibilidade de que o leitor construa outras leituras, com novas representações que possam ser tão expressivas quanto a da pesquisadora, considerando, ainda que este trabalho não se deu simplesmente pelo olhar da pesquisadora, ele tem a contribuição por meio de entrevistas semiestruturadas dos sujeitos da pesquisa, diante a temática apresentada e a realidade vivenciada e compartilhada por cada um deles.

Para Duff (2007), um dos aspectos da pesquisa qualitativa é a oportunidade de explorar perspectivas e interpretações internas, em vez de somente confiar no que pode ser mensurado do lado de fora. Nesta pesquisa, os professores entrevistados são participantes internos nas relações educacionais estudadas, enquanto eu - pesquisadora possuo o olhar externo, unindo dessa forma as duas percepções do fenômeno analisado.

O envolvimento da pesquisadora no ambiente educativo é uma oportunidade única, que não permite construções lineares, nem padronizadas, mas sim diversas possibilidades de análises, emergindo ideias e probabilidades que contemplam a pesquisa de natureza etnográfica.

Apesar desta pesquisa apresentar o trabalho de sete professores sobre a temática em questão, não revela nenhuma receita pedagógica capaz de suprir a diversidade das possibilidades pedagógicas que um professor de Língua Portuguesa vivencia no cotidiano escolar.

4.2 Etapas iniciais

Na primeira etapa da pesquisa buscamos perspectivas teóricas que viabilizassem a compreensão sobre o objeto a ser pesquisado, momento significativo para contribuir na produção de conhecimento e na construção de ideias direcionadas à temática, para posteriormente confrontá-las com as experiências dos sujeitos pesquisados.

Para tanto, definimos os critérios iniciais da pesquisa, contemplando professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino

Fundamental com alunos com deficiência, da Rede Pública de Ensino. A primeira dúvida estava relacionada à forma de selecionar as escolas que seriam pesquisadas, haja vista, que objetivávamos relatos variados das vivências específicas de cada docente.

Assim, com a finalidade de considerar uma experiência docente sobre a temática da pesquisa em cada uma das regiões do Município de Campo Grande, selecionamos uma escola de cada região (Centro, Segredo, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa e Imbirussu), conforme Mapa (2016).

Decidimos que realizaríamos entrevistas semiestruturadas com docentes de escolas públicas, abordando tanto a rede estadual quanto a municipal, criando a oportunidade de analisar as duas redes, sob a perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, foi solicitada a autorização tanto na Secretaria Municipal de Educação, quanto na Secretaria Estadual de Educação.

Enquanto aguardávamos a autorização, foi realizado o levantamento de quais escolas pertenciam a cada região e por meio do contato telefônico verificamos se havia alunos com deficiência matriculados em turmas do 6º ao 9º ano, e também se existia algum professor de Língua Portuguesa na escola com cinco anos ou mais de experiência docente. Em caso positivo, perguntávamos se havia possibilidade de realizar a pesquisa naquela unidade, com o referido professor de Língua Portuguesa e desta maneira, foi construída uma relação de escolas.

Também estabelecemos um critério relativo ao tempo de docência do professor de Língua Portuguesa, em cinco anos ou mais, para criar condições de conhecer outras experiências vivenciadas pelos professores em anos anteriores, referentes à temática estudada, na qual pudessem compartilhar e contribuir com os objetivos almejados.

4.3 Contexto e Sujeitos da pesquisa

Apesar de ter realizado a entrevista com sete professores, o trabalho envolveu quatro escolas de cada rede pública de ensino, pois uma das professoras entrevistadas lecionava nas duas redes de ensino, com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Verificamos que as nomenclaturas “Auxiliar Pedagógico Especializado” e “Professor de Apoio em Ambiente Escolar”, são específicas para os professores que

atuam em sala de aula comum, com os estudantes com deficiência, sendo que o primeiro é utilizado na rede municipal de ensino e o outro na estadual.

Esses profissionais possuem licenciatura e estão cursando ou já concluíram a Pós-Graduação - lato sensu em Educação Especial, e embora tenham as denominações diferentes, desenvolvem o mesmo trabalho, de acompanhar e oportunizar recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva aos estudantes com deficiência.

Nesse caso, considerando a temporalidade do atendimento aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, tanto pelo objetivo de desenvolver autonomia na aprendizagem, quanto pela saúde frágil do respectivo alunado e ainda pela possibilidade de transferência de unidade escolar, todos os professores que atuam nessa função de Auxiliar Pedagógico Especializado ou Professor de Apoio em Ambiente Escolar são convocados / contratados. Ou seja, são contratados a cada semestre, com data prevista de início e fim, mas caso haja necessidade, por um dos motivos mencionados anteriormente, o contrato pode ser revogado em qualquer período do ano letivo.

Com objetivo de facilitar a visualização e conseqüentemente auxiliar na futura análise dos dados, apresentaremos uma tabela sistematizando os dados dos ambientes de pesquisa, contendo especificidades significativas para possíveis leituras e interpretações.

Tabela 1: Caracterização das escolas envolvidas na pesquisa

Ambientes	Região	Rede	Quantidade				Possui sala de recursos multifuncional?
			Alunos Matriculados	Alunos Matriculados com deficiências	Auxiliar Pedagógico Esp. / Professor de apoio	Tutor Estagiários de Pedagogia	
Escola 1	Centro	Municipal	960	26	8	2	sim
Escola 2	Prosa	Municipal	1281	29	10	3	sim
Escola 3	Lagoa	Municipal	1897	36	12	5	sim
Escola 4	Segredo	Estadual	1230	23	6	--	sim
Escola 5	Anhanduizinho	Estadual	1623	34	11	--	sim

Escola 6	Imbirus-su	Estadual	890	19	4	--	sim
Escola 7	Bandeira	Estadual	982	18	4	--	sim
Escola 8	Bandeira	Municipal	926	27	8	4	sim

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

As nomenclaturas supracitadas referentes aos profissionais que atuam especificadamente com os estudantes com deficiência não são utilizadas sistematicamente nos discursos dos entrevistados que, aliás, em alguns casos se referem a esses profissionais, como “professores itinerantes”.

Há na Rede Municipal um projeto que possibilita a presença de alguns tutores estagiários do curso de Pedagogia de diversas instituições de Ensino Superior de Campo Grande. Estes são contratados pela Secretaria Municipal de Administração, para acompanharem estudantes públicos da Educação Especial, que possuem quadros específicos e necessitam de intervenções e estratégias pedagógicas, mas não elegíveis para o Auxiliar Pedagógico Especializado.

Nem todos os estudantes que possuem deficiência são acompanhados por professores especialistas. A presença deste profissional depende, além da deficiência do aluno, da verificação de suas limitações, dos seus comprometimentos e suas potencialidades. Para tanto, as redes de ensino pesquisadas oportunizam uma avaliação técnica realizada por professores especialistas e/ou psicólogos para os estudantes públicos da Educação Especial, a fim de averiguar a necessidade ou não deste auxílio.

Após a efetivação da avaliação, verifica-se que a maioria dos referidos estudantes matriculados nas redes regulares de ensino não precisam de professor especializado, assim o professor de sala é o responsável pelo acompanhamento e aprendizagem de cada um desses estudantes. Incluindo aqui a responsabilidade dos profissionais em Letras, foco desta pesquisa, de desenvolver um trabalho pedagógico direcionado e inclusivo aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Coincidentemente, as oito escolas pesquisadas apresentam Salas de Recursos Multifuncionais, mas destacamos que não são todas as escolas que possuem essas salas, nem na rede municipal, nem na estadual. As referidas salas são dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos que

garantam acessibilidade e ofereçam o atendimento educacional especializado, visando oportunizar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum aos estudantes públicos da Educação Especial, matriculados na rede pública de ensino regular.

Quando a escola não oferece esse atendimento, o estudante é encaminhado para a escola mais próxima que disponibilize o serviço, no horário inverso a sua escolarização. Para oferecer a Sala de Recursos, a escola deve ter, basicamente, uma demanda considerável de estudantes com deficiências declarados no Censo Escolar, espaço físico para implantação da sala e professor para atuação no AEE. Há possibilidades de implantar a sala tipo I ou tipo II, sendo que a principal diferença consiste na sala tipo II, pois inclui recursos para deficientes visuais.

Ainda, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização, quando houver, a Sala de Recursos Multifuncionais contemplando todos os aspectos, dentre eles: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade. A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul apresentou no ano de 2016, sessenta e oito por cento de escolas com Sala de Recursos implantada, oferecendo portanto, o Atendimento Educacional Especializado, previsto na LDB 9394/96.

Elaboramos a sistematização de algumas informações sobre os professores pesquisados que podem propiciar ideias para a leitura dos dados alcançados, favorecendo a realização de algumas análises e comparações.

Tabela 2: Dados dos professores entrevistados

Sujeitos pesquisados	Rede que leciona	Turmas que atua	Carga horária	Situação Funcional	Tempo de docência em L. Portuguesa	Estudos sobre a BNCC
Professora 1	Municipal	6º e 7º ano	20h	Efetiva	11 anos	não
	Estadual	Ensino Médio	20h	Efetiva		
Professora 2	Municipal	6º ao 9º ano	40h	Efetiva	15 anos	não
Professor 3	Municipal	8º e 9º ano	20h	Efetivo	16 anos	não
	Estadual	Ensino Médio	20h	Convocado		

Professora 4	Estadual	8º e 9º ano	20h	Efetiva	14 anos	sim
Professora 5	Estadual	6º e 7º ano e Ensino Médio	40h	Efetiva	9 anos	não
Professor 6	Estadual	8º e 9º ano	20h	Efetivo	10 anos	não
	Particular	Ensino Médio	40h	Contratado		
Professora 7	Municipal	6º e 7ºano	20h	Efetiva	20 anos	não
	Estadual	8º e 9º ano	20h	Efetiva		

Fonte: entrevistas realizadas pela pesquisadora

Além das informações citadas anteriormente, todos os professores entrevistados são formados em Letras com Licenciatura Plena; atuam na docência de Língua Portuguesa há mais de cinco anos; nenhum teve acesso aos conhecimentos relacionados à Educação Especial na universidade e nenhum possui pós-graduação (lato sensu) em Educação Especial. Ou seja, o que sabem sobre a temática não está associado as suas respectivas formações acadêmicas. Pode-se considerar que esses conhecimentos foram construídos por meio de diversas possibilidades, dentre elas: interesse pessoal, prática docente e capacitações oportunizadas pelas unidades/rede de ensino.

Com relação à situação funcional, pontua-se que no caso de professores efetivos, são aqueles que além de terem passado no concurso público, já concluíram o estágio probatório e fazem parte dos profissionais permanentes das suas respectivas redes de ensino. No caso de convocação/contratação refere-se a um período determinado de trabalho, geralmente realizada a cada semestre, conforme necessidade da escola.

4.4 Coleta de Dados

Foram realizadas entrevistas, que para Lüdke e André (1986, p. 34) “permitem a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” A partir dos objetivos pretendidos na pesquisa, as entrevistas foram efetivadas com os sujeitos selecionados e o direcionamento intencionalmente previsto, corroborando com a ideia supracitada, de possibilitar a apreensão da informação almejada.

Para tanto, realizamos entrevistas semiestruturadas, utilizando um roteiro de perguntas abertas e flexíveis, que possibilitasse analisar e contrastar as informações entre os entrevistados, além de compreender e apreender os conhecimentos advindos deles, oportunizando espaços para que novas informações pudessem surgir durante as entrevistas, visando resgatar possíveis conhecimentos relevantes aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas semi-estruturadas, em particular, têm atraído interesse e passaram a ser amplamente utilizadas. Este interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.(FLICK, 2009, p. 143):

Nessa perspectiva, o uso de entrevistas semiestruturadas buscou acessar informações mais fidedignas e menos padronizadas, objetivando a construção de dados mais próximos a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa.

Na entrevista qualitativa o pesquisador escuta intencionalmente as palavras ditas, bem como as evidências não verbais, assim nesta pesquisa foi possível além de ouvir atentamente as experiências mencionadas pelos docentes, perceber alguns anseios pedagógicos específicos e constatar a falta de investimentos em viabilizar conhecimentos para o trabalho didático direcionado aos estudantes públicos da Educação Especial. Sob esse prisma, Rubin; Rubin (1995, p.7) expõem que a “entrevista qualitativa requer escutar cuidadosamente o suficiente para ouvir os significados, interpretações e compressões que dão forma ao mundo dos entrevistados”.

Também utilizamos a observação, uma vez que este instrumento demonstra uma significativa fonte de informações no ambiente da pesquisa educacional. De acordo com Lüdke e André (1986), esse procedimento metodológico propicia ao pesquisador um contato mais perto do fenômeno pesquisado. O que denota a necessidade do pesquisador apresentar um olhar atento com muita concentração e objetividade, almejando a percepção de constatar aspectos relevantes que se desvendam na complexidade das relações humanas. Essa etapa foi contemplada ao apresentar os objetivos do trabalho aos professores sujeitos da pesquisa, e no momento das realizações das entrevistas, registrando algumas informações que poderiam contribuir para posterior análise dos dados.

4.4.1 Etapas para realização das entrevistas semiestruturadas

A partir dos conhecimentos sobre as legislações que amparam o atendimento dos alunos com deficiência em salas regulares e também das propostas de leitura para os estudantes do 6º ao 9º previstos na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, iniciamos com foco nos objetivos desta pesquisa a elaboração do roteiro da entrevista semiestruturada para os professores.

Após a criação do mencionado roteiro, houve a apreciação de técnicos da Secretaria Estadual de Educação, tanto do âmbito de Língua Portuguesa, quanto da Educação Especial. Na sequência foram realizadas as adequações propostas e apresentadas a orientadora dessa pesquisa que também contribuiu com os ajustes finais do referido documento, em anexo 1.

Posteriormente, ao receber a autorização das Secretarias de Educação, já havia uma relação organizada de escolas para iniciar os trabalhos. Então agendamos por telefone, com alguém da equipe diretiva, uma data para realizar a pesquisa na instituição, com o(a) professor (a) indicado(a), incluindo a efetivação da entrevista semiestruturada.

Nesta fase, nas regiões Prosa e Anhaduizinho houve uma maior facilidade para o agendamento da realização das entrevistas, haja vista, que a pesquisadora já conhecia os professores de Língua Portuguesa dessas regiões e que organizaram juntamente com a direção o dia para efetuar a entrevista.

Ao chegar às escolas, explicamos ao diretor ou alguém designado por ele, os objetivos desta pesquisa. A partir da aceitação do desenvolvimento deste trabalho, eram observados alguns documentos da escola e registrado os dados necessários, que inclusive já foram apresentados nos quadros 1 e 2 (número de alunos matriculados; número de alunos matriculados com deficiência; quantidade de professores e profissionais de apoio; funcionamento da sala de recursos). Posteriormente, era apresentado (a) o (a) professor (a) indicado (a), que geralmente estava em horário de planejamento.

Então, elucidamos os objetivos da pesquisa, bem como a necessidade de gravar a entrevista, para ter informações fidedignas, esclarecendo que os dados seriam todos sigilosos, preservando tanto o nome da escola, quanto o do profissional.

Esta foi a etapa mais difícil, pois alguns agendamentos foram esquecidos, três professores não aceitaram ser gravados, portanto houve a necessidade de fazer novas ligações e encontrar outros professores para efetivar a pesquisa de acordo com a meta almejada. Além disso, dois professores após a chegada da pesquisadora na escola pediram para remarcar o horário, e um deles após a remarcação, entrou de licença médica. Mesmo assim, a persistência foi mantida e ao final atingiu o objetivo inicialmente estabelecido, de entrevistar um professor de cada região de Campo Grande.

Realizamos as sete entrevistas com professores de Língua Portuguesa, no período de 27 de julho a 20 de agosto de 2016, todas foram gravadas em áudio utilizando um aplicativo do celular, chamado “gravador de voz avançado” e autorizadas a divulgação, mantendo o sigilo do nome da instituição de ensino, do professor pesquisado e dos estudantes citados.

As entrevistas ocorreram nas respectivas escolas em que trabalhavam e duraram em torno de 9 a 25 minutos cada. Dois professores, já conhecidos pela pesquisadora, apresentaram uma maior confiança e compartilharam as experiências de forma mais espontânea, enquanto os outros apresentaram certa resistência, principalmente no momento da gravação da entrevista. Alguns conversaram com bem mais propriedade sobre a temática, enquanto era explicado sobre a pesquisa, de maneira informal.

4.5 Exposição dos Dados

A transcrição, leitura e análise dos dados foram realizadas pela própria pesquisadora. Para tanto, utilizamos as convenções de transcrição previstas por Atkinson e Heritage (1984) e também contemplamos a sugestão de Marcuschi (1986, p. 10), “é importante indicar os falantes com siglas”. Dessa forma, empregamos a sigla PE para referir à participação da pesquisadora e para cada professor foi atribuído o número de acordo com a realização da pesquisa, sendo P1, P2, até o sétimo respectivamente.

Além disso, os alunos citados pelos professores durante a entrevista também foram denominados com a letra A e o número de acordo com o aparecimento na sequência linear das entrevistas.

A presente pesquisa não tem a finalidade de dar respostas para os desafios encontrados e nem um caminho para os docentes em Letras que atuam em sala de aula com alunos com deficiência, mas propiciar possibilidades de ampliar a visão sobre a temática abordada, a fim de vislumbrar a busca por novos e constantes estudos e aprimoramentos. O único direcionamento concreto é que esses estudantes fazem parte do contexto escolar e necessitam de um olhar diferenciado de cada professor, para que efetivamente ocorra com êxito o processo ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva, contemplamos o pensamento de Cilliers (2003) no qual as entrevistas serão analisadas com cuidado de uma interpretação que faz parte de um processo inacabado e complexo. Entendendo que olhar da pesquisadora sobre a complexidade da realidade apresentada, é apenas uma forma incompleta de compreendê-la.

CAPÍTULO V

5. ANÁLISE DA REALIDADE PESQUISADA

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.”

Paulo Freire

Com a referência das palavras de Freire (1996), o presente capítulo apresenta uma das possibilidades de análise dos dados obtidos, comparando-os com as legislações estudadas, oportunizando, primeiramente, um olhar direcionado ao contexto geral da pesquisa, e em seguida, os aspectos específicos da temática proposta.

Desta forma, ao considerar o estudo realizado neste trabalho, ressaltamos que pouco mais de 2% das matrículas nas escolas pesquisadas são de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Apesar de parecer um número irrisório, retrata um quantitativo significativo, pois envolve 212 estudantes, destes apenas 36% necessitam e possuem um professor de apoio ou estagiário para os auxiliarem em sala de aula. Os outros, mais detalhadamente 64% dos referidos estudantes são atendidos pelos próprios professores de sala, incluindo os docentes de Língua Portuguesa, ratificando assim a importância dos conhecimentos específicos no trabalho com os discentes públicos da Educação Especial.

Conforme vimos no capítulo 2, há várias legislações que orientam o ensino e a construção de uma escola inclusiva, que viabilizam condições para assegurar o acesso, a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, não há como desvincular as condições mencionadas acima, da necessária ressignificação do papel da escola, do professor, do aluno, enfim de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Sob essa perspectiva, serão compartilhados trechos das entrevistas de cinco professores, que mesmo sem ter no roteiro da entrevista semiestruturada, nenhuma pergunta diretamente relacionada ao começo de sua prática docente com estudantes com deficiência, fizeram questão de pontuar:

P1: A prática gerou a prática.

P2: Eu quase desisti de ser professora. [...] você pegar uma sala independente da cidade, do estado, com trinta ou quarenta alunos e um aluno especial **e você não tem conhecimento nenhum**, e não tem para onde correr, [...].

P3: Quando iniciei foi um choque. Toda vez que eu entrava em uma sala que tinha um aluno que você sabia que ele tinha certa deficiência, **você não sabia o que fazer** com ele. Inicialmente a gente o deixava meio isolado, mas depois com o tempo você vai vendo que aquilo não está certo e você tem que inseri-lo num contexto.

P4: Os primeiros alunos com deficiência que trabalhei me trouxeram grandes desafios, **ficava perdida por não saber por onde começar** o trabalho com eles.

P5: Nas primeiras experiências, ficava simplesmente angustiada, me sentindo uma profissional incompleta, **pois não conseguia compreender a forma de trabalhar** com os alunos com deficiência. (grifos da pesquisadora)

A partir destes excertos, verificamos que mesmo estando previsto há vinte anos na LDB 9394/96, no artigo 59, inciso III, ainda há falhas ou limitações na realização de capacitação aos professores de sala de aula para atuar com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Constatamos que no início da função docente havia um desconhecimento pedagógico e didático dos professores envolvidos nesta pesquisa para lecionar com esse alunado, que inclusive no relato da professora 1 registra-se “a prática gerou a prática”. Desta maneira, verificamos que a legislação referente à capacitação dos professores, possivelmente não foi cumprida, uma vez que todos os profissionais supracitados lecionam menos tempo do que a publicação da referida lei.

Diante deste cenário, os primeiros questionamentos remetem-se a responsabilidade da formação inicial, bem como da formação continuada em viabilizar aos acadêmicos de Letras e docentes conhecimentos teóricos e práticos para o atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, haja vista que a política estabelecida é de inclusão e não exclusão.

Para Jesus e Alves (2011, p. 26), “a formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico”. Ambas as formações são, portanto, processos interligados que percorrem todas as dimensões dos saberes

docentes. A ausência das citadas formações dificulta o desenvolvimento de um trabalho inclusivo, gerando, em alguns casos, compartilhados pelos professores entrevistados: frustração e desmotivação por parte dos docentes e ainda, evasão ou baixo desenvolvimento acadêmico do discente “incluído”.

Desde 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE assegura o atendimento à diversidade dos estudantes, prevendo a disposição em dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira articulada o processo de transformação da prática pedagógica. Mas na prática, após 15 anos da publicização do Plano mencionado, os professores entrevistados relatam que:

P2: Precisamos muito de **mais conhecimentos sobre a inclusão**, para dar conta de torná-la real.

P3: Olha a questão das deficiências, são tantas diversidades, tem tanta diferença [...] que **os professores tinham que ser capacitados** [...] para não chegar em sala e ser pego de surpresa. [...] **Não saber lidar com esse aluno é decepcionante.**

P5: É uma frustração muito grande, não saber o que fazer com o aluno que esta na sua frente, esperando uma reação sua. E você apresenta atividade e percebe que **o aluno [...] não consegue compreender.**

P6: inclusão é um **desafio a ser superado**, começando da universidade e chegando até o chão da sala de aula.

P7: o aluno com deficiência fica um pouco com defasagem, porque o professor não tem como [...] acompanhá-lo na maneira que ele precisa ser acompanhado. [...] **a gente sente a dificuldade, de fazer um trabalho com esses alunos**, por falta de experiência não temos as habilidades para trabalhar com esse aluno.

(grifos da pesquisadora)

Com base nesses relatos, a realidade apresentada pelos docentes retoma os desafios hodiernos da inclusão na classe comum e nos faz refletir tanto sobre o processo ensino-aprendizagem dos discentes, quanto quais ações seriam importantes para viabilizar momentos pedagógicos mais produtivos e menos excludentes, nas escolas e também nas salas de aula.

Ressaltamos o pensamento de Beyer (2005) sobre o desafio da escola em construir e executar uma pedagogia capaz de suprir as demandas necessárias dos estudantes. Sabemos que desde quando as diretrizes da educação inclusiva foram apresentadas, havia poucas ações de inclusão efetivamente realizadas nas escolas do Brasil, assim, há um questionamento que permanece: será que continuamos reproduzindo ações não inclusivas, deixando de formar e capacitar os professores para a vivência desta especificidade?

Nas falas citadas anteriormente, há interesse dos docentes em saber trabalhar de forma satisfatória com a inclusão em sala de aula, mas a experiência vivenciada faz transparecer a frustração e o descontentamento pela ausência de conhecimentos específicos na área, bem como o sentimento de despreparo profissional.

Dorziat (2013) relembra a importância de verificar, sugerir e acompanhar as propostas pedagógicas inclusivas que atendam com êxito todos os estudantes. Talvez um dos caminhos seja a busca da superação das práticas corriqueiras e aparentemente cristalizadas de homogeneidade e segregação presentes na escola, na qual contempla o respeito à diversidade bem mais na legislação e no discurso, do que efetivamente na prática.

Mais ainda, quanto ao Curso de Licenciatura em Letras, nenhum dos professores entrevistados teve uma disciplina relacionada à Educação Especial ou Inclusiva no respectivo curso. Mesmo os professores que concluíram Letras após a vigência da Resolução CNE/CP n. 01 de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de nível superior, não foram formados sobre a temática em questão.

Essas Diretrizes instituíram no artigo 6, inciso III, a inserção no debate contemporâneo mais amplo, contemplando “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”. (BRASIL, 2002). E como vimos, mesmo com a presença da legislação, a efetividade na prática não ocorreu.

No entanto, dos sete professores entrevistados, seis foram unânimes em pontuar que consideram necessária uma formação específica para Educação Especial no Curso de Letras, contemplando inclusive aspectos práticos que objetivem preparar os novos profissionais, para a vivência da realidade hodierna, nas salas de aula. A P5 pontua “se o curso não nos preparar para lidar com essa situação, quem é que vai fazer isso. [...] não tenho dúvida de que ausência desta formação no curso de Letras agravou a dificuldade na prática.” A única professora que questionou a presença ou não da supracitada disciplina, foi a P1, com a seguinte afirmação, “se for só pela teoria [...] ajuda, mas não é o suficiente.”

Desta forma, a abrangência para que a Educação Básica desenvolva um trabalho efetivo na área em estudo, passa primeiramente pelas instituições de Ensino Superior, que formam os profissionais para atender a demanda atual de estudantes. Nesse quesito, houve uma breve análise em disciplinas curriculares dos

Cursos de Letras oferecidos em universidades de Campo Grande, disponíveis nos sites institucionais. Verificamos que todas contemplam uma disciplina voltada para área de Educação Especial, no entanto, diante da complexidade da temática, foi observado que, em alguns casos, a carga horária prevista, ainda é pequena.

Para elucidar a informação supracitada, exemplificamos algumas situações: na ementa curricular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS⁶ consta a disciplina de Educação Especial com 51h; na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS⁷ prevê Tópicos em Educação Especial com 68h; na Universidade Católica Dom Bosco – UCDB⁸ há a disciplina Diversidade e Inclusão: Educação Especial com 40h; na Universidade Anhaguera Uniderp⁹ possui Educação Inclusiva 60h.

Ao comparar a grade curricular dos Cursos de Letras atuais com os realizados pelos entrevistados e também pela pesquisadora, já é possível constatar o avanço da inclusão da disciplina na área de Educação Especial, fato significativo para formação dos novos professores. Uma sugestão para a vivência teórico-prática é a realização do estágio obrigatório em sala de aula comum, de escola regular onde existam estudantes com deficiência matriculados, objetivando oportunizar ao acadêmico o conhecimento prático dos desafios e das formas de trabalho desenvolvidas com esse alunado. Para posteriormente, compartilhar na universidade com seus pares os conhecimentos adquiridos no estágio, relacionados aos conhecimentos teóricos estudados.

Para Oliveira e Pinto (2011), a experiência do estágio propicia a vivência de situações concretas que demandam ações imediatas e contribui para o desenvolvimento da criatividade e flexibilidade docente. Apenas uma disciplina de Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura talvez não seja suficiente para subsidiar os futuros professores, mas o conjunto de uma disciplina vinculada a realização do estágio supervisionado poderia possibilitar aos acadêmicos a efetivação da experiência de vivenciar a realidade escolar, com desafios e imprevistos corriqueiros, preparando os futuros docentes para as especificidades do fazer pedagógico.

⁶ Disponível em: <<https://goo.gl/pwwShX>>. Acesso em: 20 fev.2017.

⁷ Disponível em: <<https://goo.gl/nNBxsB>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

⁸ Disponível em: <<https://goo.gl/VqogMG>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

⁹ Disponível em: <<https://goo.gl/fUbNS7>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

5.1 Foco da pesquisa: o trabalho de leitura desenvolvido pelos professores entrevistados com estudantes com deficiência

Os objetivos do eixo de leitura para os anos finais do Ensino Fundamental, previstos na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (2016) contemplam as práticas de linguagem que possibilitam o encontro do leitor com o texto e sua compreensão. Ainda, apresentam uma subdivisão de quatro campos com condições de leituras específicas, intituladas em: vida cotidiana, literário, político-cidadão e investigativo.

Assim, a primeira pergunta relacionada à leitura, objetivou verificar se os professores pesquisados desenvolvem atividades de leitura durante as aulas de língua portuguesa. Neste quesito, todos afirmaram que sim. Ademais, foi questionado sobre quais os subsídios são utilizados para planejar as referidas atividades.

P1: [...] referencial curricular da rede, e com o PPP da escola. Trabalho algumas habilidades específicas.

P2: Livro didático [...] paradidáticos.

P3: Livro didático, [...] paradidáticos [...] recursos tecnológicos, data show, [...] leitura de imagens, de poemas.

P4: leituras previstas no livro didático, [...] jornais [...] sequência didática prevista no plano da escola.

P5: [...] revistas, livros paradidáticos, jornais.

P6: Acompanho os objetivos de leitura proposto pelas escolas, mas nem sempre consigo cumprir [...] livro didático.

P7: As escolas têm os referenciais de leitura, e nós trabalhamos a parte de interpretação de texto, o estudo do vocabulário, o reconto.

Conforme as informações acima mencionadas, os subsídios que orientam o trabalho de leitura em sala de aula limitam-se a algumas poucas fontes, sendo que, a mais citada foi o livro didático, o que conseqüentemente infere na possível ausência de outras fontes disponíveis para o trabalho cotidiano em leitura nas escolas públicas.

Apesar de o livro didático ser considerado um instrumento pedagógico importante, raramente contemplará as quatro subdivisões propostas pela BNCC (2016) para o eixo de leitura. Aliás, dos sete professores pesquisados, apenas uma professora participou de estudos referentes ao documento supracitado, os demais ainda não tiveram oportunidade de conhecê-lo ou aprofundar os estudos.

Apesar do uso da BNCC (2016) ainda não ser obrigatório, percebemos entre os professores pesquisados que há algumas condições de leituras específicas

propostas para o desenvolvimento de leitura em sala de aula que coincidentemente corroboram com as práticas desenvolvidas pelos professores em questão, mesmo que esses não tenham plena ciência de que algumas de suas práticas fazem parte da orientação deste novo documento.

Para exemplificar a utilização de algumas técnicas de leituras previstas na BNCC (2016), analisamos todas as entrevistas e identificamos que com exceção do P3, todos os demais citaram em seu discurso determinadas práticas. Desta forma, destacamos a utilização de práticas leitoras diferenciadas, que contemplam dimensões relacionadas às formas de uso e reflexão, bem como o campo literário, previstos na Base Nacional Comum Curricular, nos seguintes relatos, P1: “eu vejo a parte de entonação, pontuação”; P4: “ampliação do vocabulário, intertextualidade, efeitos de sentido”; P6: “estratégias de leitura, [...] intertextualidade, autoria.

Já as afirmações de P2 “leitura de imagem, de poemas”; P5: “diferentes metodologias e gêneros”; P6: “gêneros variados, [...], figuras de linguagem”; P7: “interpretação de texto, reconto” relacionam-se aos aspectos de vida cotidiana, literário e político-cidadão, previsto na BNCC (2016).

Sobre o efetivo trabalho de leitura com os estudantes públicos da Educação Especial, serão apresentados os aspectos gerais referentes a essa temática, destacando a experiência relatada pelos docentes pesquisados.

Nos relatos da P1, destacamos:

Tenho aluno assim que com ajuda, às vezes de um colega ele **consegue ler uma linha, um parágrafo**, tem aluno com deficiência que chega para você, principalmente no **sexto ano**, que **não está alfabetizado**, é um copista. [...] como fazer para que esse aluno leia? [...] construir lá do primeiro aninho alfabetizando esse aluno. [...] Partir do princípio do que ele sabe, o que ele pode avançar, então cada dia é um dia, vale a pena registrar, criar suas anotações, para você ver e mostrar para ele o quanto ele é capaz e o quanto ele avançou e que pode avançar. Às vezes **as pessoas são menosprezadas, porque tem laudo**, o aluno tem laudo, então vou jogar ele num canto lá e vai deixar lá e se vira, porque tem laudo, vou dar seis para ele, pronto e acabou. (grifos da pesquisadora)

No trecho acima, a P1 apresenta dificuldade em expressar apenas o trabalho de leitura desenvolvido com os alunos com deficiência, apresentando de forma mais ampla os desafios vivenciados por ela, salientando a possibilidade de receber alunos no sexto ano que ainda não estão alfabetizados, e pontuando o descaso de alguns colegas profissionais, em desconsiderar a presença do estudante em sala,

atribuindo simplesmente uma nota, por saber que o estudante possui um laudo médico, sem oferecer-lhe atividades específicas voltadas para o progresso educacional.

Sobre o fato de receber alunos no sexto ano, não alfabetizado, esta situação não está restrita aos estudantes públicos desta pesquisa, mas sim de um sistema educacional que enfrenta dificuldades em oportunizar de forma exitosa o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura. Conforme pontua Charlot (2000, p.16), “Embora se tenha realizado várias pesquisas para desmistificar o fracasso escolar, os resultados apontam sempre para os mesmos fatores: situação econômica, família, docentes, desinteresse.” Dessa maneira, sabemos a causa da doença, mas não temos o remédio para a cura, estamos buscando meios para, ao menos neutralizar os sintomas.

Para a P1 o trabalho de leitura com os alunos com deficiência precisa avançar muito. A princípio ela pontua como positivo a socialização destes alunos com o ambiente de uma escola regular, mas com relação à aprendizagem, afirma que não são todos que estão incluídos.

As considerações da P2 referente à temática deste trabalho são descritas pelos seguintes excertos “a parte da leitura é bem complicada, [...] são pré alfabetizados [...] a grande maioria não lê [...]. E quando lê percebo que não é uma leitura de compreensão.”, o que corrobora o desafio de desenvolver as práticas leitoras diferenciadas em salas regulares, com os alunos com deficiência. Na qual, muitas vezes os professores de Língua Portuguesa deixam de trabalhar as atividades previstas no currículo, para relembrar tópicos básicos da leitura, que ainda não foram consolidados pelos referidos discentes.

Para exemplificar o dia a dia de sala de aula, P2 compartilha algumas ações metodológicas e pedagógicas utilizadas em suas aulas para atender o público em questão. Dentre essas ações, estão: conhecer o (a) estudante, dependendo do caso, realizar a leitura para ele (ela) ou solicitar que algum colega de sala faça; adaptar atividades conforme os conhecimentos prévios identificados (sendo que alguns necessitam de atividades de alfabetização); valorizar as atividades desenvolvidas, reconhecendo que nem sempre atenderão as expectativas estabelecidas pelo currículo; a carteira do (da) estudante ficar próxima da mesa da professora; ler uma história e depois pedir para ele (ela) recontar.

Ressaltamos o pensamento de Glat e Blanco (2007), de que estudantes com o mesmo grau e tipo de deficiência podem precisar de recursos metodológicos e pedagógicos diferentes, assim um dos direcionamentos mais significativos apresentados pela P2 refere-se ao conhecimento de cada estudante, compreendendo suas respectivas condições de aprendizagem.

Um dos relatos da P2 sobre A1 revela uma das vivências em da sala de aula:

Eu cobrei uma **leitura** com posterior produção de texto, [...] porque aluno de **7º ano** tem que ter uma noção de como é uma produção de texto. Introdução, desenvolvimento e conclusão. Eu coloquei o tema, expliquei qual seria a metodologia da produção de texto, para que todos acompanhassem. **Eu pedi** para que ela viesse até a minha carteira, **sentasse próximo ali da minha carteira, expliquei pessoalmente**, bem calmamente para ela, para ela entender o que eu queria. [...] ela perguntou se poderia fazer com algumas mudanças, eu falei que sim. Ela **pegou a folha de produção e fez um texto** de mais ou menos vinte e cinco linhas, que era o que eu tinha pedido, no texto **tinha três parágrafos igualzinho o que solicitei, e eram umas bolinhas, uma letra M do nome dela, um I de vez em quando aparecia no meio, assim ela escreveu**. [...] pedi para que ela fizesse a leitura para mim, porque eu precisava avaliar, e **ela leu a história criada por ela**, tinha introdução da história, o desenvolvimento certinho e uma conclusão [...]. Foi muito bem feito. Ela fez tudo dentro de suas limitações, ali nas bolinhas dela escreveu, [...], **ela lia com o dedo apontando, onde estava a palavra e não era tudo junto, era separado como se fossem palavras. E ela simplesmente leu, leu certinho com a pontuação e olhou para mim disse: terminei, essa é a história que escrevi**. [...] fiquei emocionada na hora, porque eu não esperava isso dela, ficou uma produção muito bonita, [...]. Eu sei que de repente pode até parecer, a mais ela fez uma bolinha, mas é o avanço, ela na limitação ela fez. (grifos da pesquisadora)

Nesse contexto, há vários questionamentos que nos levam a compreender como a inclusão é realizada na prática, e quais os fatores de aprendizagem são considerados para definir se a aprendizagem foi satisfatória, ou não. Apesar da LDB 9394/96 prever no artigo 59 a terminalidade dos estudos, ainda não há definição clara de como isso se efetivará.

No geral, o acompanhamento dos estudantes públicos da Educação Especial é realizado a partir dos avanços de cada um, utilizando a flexibilização curricular e compreendendo que algumas habilidades/competências serão desenvolvidas, outras não. Dependerá diretamente das limitações e potencialidades de cada estudante, bem como dos trabalhos didáticos e pedagógicos desenvolvidos pela escola. Para

Goldman (1979, p. 5), “nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; [...], pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto.”

Dessa forma, o direcionamento não é questionar o certo ou errado, haja vista a pluralidade de possibilidades existentes de acordo com cada ponto de vista. Mas, sim, propiciar a realização de estudos e orientações que vislumbrem os melhores caminhos para que a inclusão ocorra de forma significativa e efetiva, sem causar descontentamento aos professores e exclusão dos respectivos discentes.

O trecho citado anteriormente poderia gerar outra pesquisa, verificando e/ou buscando compreender qual o valor da base alfabética e como lidar com essa situação em sala de aula, dentre outros fatores possíveis. No entanto, como o foco deste trabalho é em leitura, percebe-se que apesar da P2 ter se surpreendido com a forma de apresentação da A1, não foi uma leitura da maneira que estamos convencidos a entender, uma vez que a única que conseguia “ler” os registros, era a própria estudante.

Ao considerar o jeito relatado pela professora, percebemos que houve avanços e também aprendizagem, haja vista que a estudante cumpriu as orientações solicitadas, tanto em quantidade de linhas, quanto da introdução, desenvolvimento e conclusão. No entanto, não utilizou a base alfabética.

Após, esta entrevista, surgiu o interesse de conhecer A1, com autorização da direção escolar, da P2 e também em consenso com os pais da estudante, assisti uma aula de Língua Portuguesa, nesta turma do 7º ano, e acompanhei duas atividades preparadas pela professora para A1. Como sugestão da professora, mantive-me sentada na sala como se fosse uma estagiária, sem revelar para turma o que estava observando.¹⁰

Com a experiência supracitada, verificamos que a A1 reconhece parte da base alfabética, pois com auxílio da professora, A1 escreveu algumas palavras simples. Com certa insegurança e no tempo dela, desenvolveu uma atividade. A outra atividade ela se recusou a fazer, informando que não conseguia entender o que estava escrito e mesmo com um colega realizando a leitura para ela, afirmou “to cansada e não consigo pro”. A P2 explicou que “alguns dias o rendimento da A1 é melhor, outros não, que a atividade que ela se recusou a fazer nesta aula, pode ser

¹⁰ Parágrafo com a presença dos verbos em primeira pessoa: assisti, acompanhei e mantive-me, todos utilizados para enfatizar a participação da própria pesquisadora no contexto estudado.

que na próxima aula ela realize. O importante é não desistir, acredito que ela aprenderá cada dia mais.”

Ademais, a P2 cedeu às respectivas atividades (anexo 9), para que pudéssemos compartilhar com os leitores desta pesquisa, a fim de possibilitar o conhecimento prático do trabalho de leitura e escrita com uma estudante com deficiência intelectual.

O P3 afirma que a maioria dos alunos com deficiência não são alfabetizados, e o trabalho de leitura se restringe muitas vezes ao campo das figuras. No entanto pontua que se surpreende com a forma com que alguns estudantes enxergam o mundo por meio das imagens. Salienta que “o grau de complexidade das atividades é bem inferior ao que a turma geralmente faz”, referindo-se as atividades propostas aos estudantes públicos desta pesquisa.

A P4 explicita a importância de “conhecer o aluno e trabalhar a partir disso, sem buscar padrões”, contrariando a forma estigmatizada que Mantoan (2003) retrata a maneira excludente de a escola tratar as diferenças, estabelecendo categorias de alunos. Portanto, a P4 demonstra um avanço conceitual na forma de lidar com as diferenças e a inclusão.

A P4 relata que além de atividades simplificadas, realiza muitas vezes a leitura para os referidos estudantes, para que estes possam recontar ou representar por desenhos o que entenderam. É a primeira a expor a presença de uma discente superdotada em sala de aula e explica que ela, A11, “tem muita facilidade no campo das artes, toca diversos instrumentos e faz desenhos perfeitos. Mas, em língua portuguesa, apresenta dificuldades, mas realiza as leituras”.

Desconstruindo, portanto, o pensamento do senso comum de que uma pessoa com altas habilidades/supertodotação tem facilidades em todas as áreas.

Alunos com altas habilidades/supertodotação: aqueles que **apresentam um potencial elevado** e grande envolvimento **com áreas** do conhecimento humano, **isoladas ou combinadas**: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009) (grifos da pesquisadora)

Desta forma, os estudantes podem ter desempenho significativo em alguns campos, médio ou baixo em outros, dependendo do tipo de alta habilidade/supertodotação. Os tipos que se destacam, segundo as classificações internacionais são: intelectual, acadêmico, criativo, social, talento especial e

psicomotor. Sendo possíveis outras combinações, bem como o surgimento de outros tipos. (BRASIL, 2006)

No caso apresentado pela P4, não há necessidade de planejar atividades de leituras diferenciadas, pois A11 acompanha as atividades realizadas pela turma e recebe conforme previsto no artigo 7º da Resolução CNE/CEB n. 04/2009, o atendimento educacional especializado, no turno inverso da escolarização, de forma suplementar, propiciando atividades de enriquecimento curricular, junto com outros estudantes que apresentam características semelhantes. Além de o AEE realizar o incentivo e aprimoramento das habilidades, também subsidia formas de lidar com a própria diferença na vivência cotidiana, esse atendimento na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul é realizado pelo Núcleo de atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS).

A P5 pontua que propõe leituras que contemplem as expectativas dos estudantes com deficiência, e que estejam no nível de compreensão deles. No entanto, ressalta que alguns dos referidos estudantes além de estarem com defasagem idade/ano, não reconhecem nem as letras isoladas. Assim, desenvolve com esses alunos atividades diferenciadas envolvendo a alfabetização. Ainda relata que, as provas são adaptadas de acordo com as possibilidades de cada um e a avaliação é realizada por meio de relatórios contendo os avanços alcançados bimestralmente pelo estudante.

P5 narra, ainda, que em alguns casos, quando é possível, realiza a leitura para os estudantes com deficiência ou solicita auxílio de outro estudante da sala para que este sente ao lado do colega com deficiência e efetive a leitura. Durante a entrevista, de maneira bem espontânea, P5 conta suas experiências e afirma: “apesar das dificuldades do dia a dia, penso que a inclusão é um fator muito positivo, tanto para os alunos com deficiência, quanto para nosso crescimento em aprender lidar com as diferenças físicas, intelectuais, motoras, e todas.”

Verificamos na fala da P5, o reconhecimento dos aspectos positivos que a inclusão propiciou ao cotidiano da escola, corroborando com Sanches e Teodoro (2006, p.72), “a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.”

Assim, consideramos que os aspectos acima mencionados, são essenciais para que a inclusão ocorra efetivamente na prática escolar, possibilitando a cada dia

conquistas mais significativas, tanto na aprendizagem, quanto na interação e socialização destes estudantes.

Conforme relato do P6, o mesmo disponibiliza diversas atividades de leitura adequadas a cada estudante com deficiência. Para ele:

P6: o **trabalho com leitura** com alunos com deficiência, não é diferente do outros alunos, pois ambos devem **iniciar a partir dos conhecimentos deles, respeitando as limitações de cada um** e tentando dar atividades de leitura que possibilitem os avanços, talvez **leituras de palavras, talvez de frases, talvez de textos, de imagens ou até de livros**. Cada um com seu modo, no seu tempo e com seu ritmo. É fácil? Claro que não, mas penso que é minha função. (grifos da pesquisadora)

Complexo, desafiador e repleto de esperança, são características que podem sintetizar o trabalho dos professores de salas regulares. Ainda na fala do P6, “a gente tem que acreditar”. Talvez, esse seja um dos caminhos para renovar as energias e as expectativas a cada dia, vencendo as dificuldades e buscando novas e inovadoras possibilidades, sempre acreditando no poder que cada profissional possui quando está à frente de situações e condições adversas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

P7 corrobora com praticamente todos os entrevistados e afirma que os alunos “especiais” não são alfabetizados, assim explica que o trabalho de leitura com eles é bem diferenciado do que o desenvolvido com o restante da turma. Às vezes, a metodologia utilizada é realizar a leitura para eles, ou solicitar que algum colega realize, apresentar imagens, figuras.

No entanto, pontua que alguns não conseguem escrever o próprio nome. Por isso, P7 propõe primeiro o trabalho de alfabetização, para posteriormente o de leitura. Também relata que “cada aluno é diferente do outro, inclusive os ditos normais. Todos possuem suas necessidades e limitações, e os especiais mais ainda.”

Para Lerner (2002), resistir à discriminação que a escola atual vivencia, produzindo o fracasso explícito daqueles que não conseguem alfabetizar, bem como dificultando alguns de tornarem leitores autônomos e competentes, por ainda insistirem no trabalho homogêneo, desconsiderando a diferença no ritmo da aprendizagem e das limitações de cada um, deve ser superado. Assim, o desafio da escola é combater a discriminação, unindo esforços para alfabetizar os alunos,

assegurando apropriação da leitura e escrita como ferramentas importantes para o progresso cognitivo e também para o crescimento pessoal.

Neste pensamento de Lerner, constatamos que os desafios na alfabetização e na formação de leitores não se limitam aos estudantes com deficiência, uma vez que, o próprio título do livro da referida autora reforça a dificuldade vivenciada pela escola “ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário”, fazendo-nos refletir que se a realidade, fosse exitosa, não precisaria de complementações.

Diante dessa situação, percebemos que a didática de propiciar um atendimento educacional diferenciado aos estudantes com deficiência, viabilizando atividades a partir das potencialidades e limitações de cada um, poderia ser uma prática desenvolvida com todos os discentes. No entanto, para isso seriam importantes outros estudos, bem como mudanças não só pedagógicas como administrativas, nas unidades escolares e nas redes de ensino.

Após essa visão geral do trabalho realizado pelos professores entrevistados, reconhecendo os desafios vivenciados corriqueiramente em sala de aula e verificando o empenho, a criatividade e disposição de realizar o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem aos estudantes públicos da Educação Especial, construímos o subitem abaixo, detalhando as informações de cada estudante mencionado.

5.2 Retratos dos estudantes, sob a ótica dos professores entrevistados

Com intuito de apresentar de forma organizada, as características dos estudantes aludidos, bem como conhecer o trabalho desenvolvido pelos professores entrevistados com cada um deles, foi elaborada um tabela, sistematizando estas informações. Para cada aluno foi atribuído um número na ordem cardinal conforme foi citado, durante a realização das entrevistas.

Tabela 3: Síntese das informações de cada estudante mencionado e o respectivo trabalho em leitura

Professor (a)	Aluno (a)	Ano	Deficiência	Características apresentadas por cada estudante	Observações importantes	Profissional de apoio

P2	1	7º	Intelectual	Lê silabicamente letras bastão, realiza atividades de alfabetização, com auxílio. Às vezes, tem dificuldade de escrever o próprio nome. Repete a letra a, em tudo, faz parte do nome dela.	A professora solicita para um colega auxiliar nas leituras e em alguns momentos, ou ela própria lê para aluna. Realiza atividades de alfabetização, com textos simples, letras bastão.	não
P2	2	9º	Não cita	Lê apenas textos de até sete linhas, mas não compreende sozinho. Quando alguém realiza a leitura para ele, a compreensão é melhor. Necessita de auxílio constante. Escreve da maneira que ouve. Ex. homem – ome	A professora lê pausadamente ou solicita ajuda de outro aluno. Nas provas aproxima a carteira dele com a professora.	Não
P2	3	8º	Intelectual	Não lê e tem muita dificuldade em escrever. Na maioria das palavras, coloca a letra k que faz parte do nome dele. Tem muita habilidade para desenhar.	Reproduz o texto através de desenho ou apresenta o desenho para o estudante contar a história oralmente.	Não
P3	4	8º	Autista	Não lê, na maioria do tempo não tem diálogo. Esquece rapidamente o que foi dito ou explicado a ela. Interage por iniciativa própria quando algo a chama atenção.	Propicia leituras através de imagens, gibis coloridos, que geralmente despertam atenção da estudante.	Sim
P3	5	8º	Surdez	Lê com dificuldades para compreensão. Apresenta dificuldade na concordância e ortografia.	A intérprete questiona o entendimento, auxilia a compreensão. No entanto, geralmente a história sai meio fragmentada, sem riqueza de detalhes. Realiza as mesmas atividades da turma, mas tem um desempenho inferior.	Sim
P3	6	9º	PC – DI leve	Lê com dificuldades, nem sempre compreende. E às vezes dá respostas incompletas, mas apresenta um interesse imenso em querer melhorar sua leitura.	O grau de complexidade das atividades é bem inferior ao que a turma faz. O trabalho com leitura, interpretação e oralidade é constante, com a professora itinerante.	Sim
P4	7	8º	PC - grave	Tem os movimentos todos comprometidos, expressa-se com limitação. Não lê.	Os pequenos avanços foi o reconhecimento de algumas cores, da primeira letra do seu nome, a compreensão de algumas quantidades.	Sim
P4	8	8º	Disortografia e DI	Lê com dificuldades, tem grande resistência para escrever e apresenta muitos erros ortográficos. Às vezes, nem ela consegue ler o que escreveu.	Oportuniza leituras bem simples e verifica a compreensão da leitura, na oralidade.	Não

P4	9	9º	DI e transtorno de conduta	Realiza leituras de pequenos textos, copia tudo do quadro, mas não consegue realizar as atividades sozinha.	O professor solicita auxílio dos próprios colegas de sala, todos já sabem lidar com o jeito dela.	Não
P4	10	9º	Autista	Não lê, apresenta muita dificuldade para socialização.	O professor de apoio realiza as leituras e atividades simplificadas. O aluno, às vezes, reconta a história ou representa através de traçados o que ele entendeu.	Sim
P4	11	9º	Superdotada	Realiza as leituras e consegue desenvolver com certa limitação as habilidades propostas. Destaca-se no campo das artes, toca diversos instrumentos e faz desenhos perfeitos.	Apresenta leituras variadas, em diversos gêneros a fim de despertar o gosto pela leitura e otimizar a compreensão da aluna.	Não
P4	12	9º	Alguma Síndrome	Fala com dificuldade. Não lê, reconhece apenas a letra do seu primeiro nome.	Atividades simplificadas. Leituras realizadas pelo próprio professor.	Não
P5	13	6º	PC grave	Não tem coordenação motora e não consegue falar. Não lê.	Professora de apoio realiza atividades adaptadas e de alfabetização.	Sim
P5	14	6º	intelectual	Comunica-se muito bem, mas não consegue ler nada. Ele copia tudo, mas não faz ideia do que está escrito. Apresenta boa compreensão, mas na leitura que os outros realizam, pois não consegue ler.	Algum colega auxilia o estudante na realização da leitura. Destaca-se nas respostas orais.	Não
5	15	7º	Síndrome de down	Não reconhece nem as letras isoladas, é pré-silábico.	Desenvolve atividades de alfabetização e leituras bem simples.	Não
5	16	7º	Intelectual	Não lê, não é alfabetizado.	Desenvolve atividades de alfabetização e leituras bem simples.	Não

6	17	8º	Autista	Não consegue falar direito e tem muita dificuldade na leitura. Escreve do jeito dela, com letras avulsas. Tem dificuldade na compreensão oral.	A professora de apoio ajuda adaptar as atividades, que geralmente são com figuras.	Sim
6	18	8º	Intelectual	Processo de aquisição de leitura. Nível silábico.	Atividades diferenciadas de leitura, com poucas linhas.	não
6	19	9º	Intelectual	Copia tudo, conversa muito bem, mas ele não lê nada. Não reconhece nem o próprio nome.	Desenvolve atividades na oralidade com ele. Realiza as leituras para o estudante ou solicita que alguém faça.	Não
7	20	6º	PC	Tem dificuldades na leitura, mas consegue compreender. Realiza pequenas cópias.	A estagiária aplica atividades de leitura, auxiliando nas dificuldades.	Sim
7	21	9º	Intelectual	Não consegue acompanhar a turma. Tem dificuldades na interpretação, leitura e escrita.	Atividades diferenciadas, com textos simples de poucas linhas.	Sim

Fonte: entrevistas realizadas pela pesquisadora

Com todos esses exemplos, denota-se o quanto é desafiador o trabalho com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, haja vista, a pluralidade de diversidade de características. Após conhecer todas essas especificidades, percebemos que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores pesquisados, está relacionada ao desenvolvimento pleno do processo de alfabetização desses estudantes.

O trabalho de leitura previsto na segunda versão da BNCC (2016) para os anos finais do Ensino Fundamental não contempla as especificidades do trabalho com os estudantes com deficiência, assim os professores de Língua Portuguesa que participaram desta pesquisa, apresentaram algumas maneiras que desempenham o acompanhamento e as atividades com os referidos estudantes. A maioria disponibiliza atividades simplificadas (com conteúdos previstos nos anos iniciais do

Ensino Fundamental), e algumas vezes realizam a leitura para o estudante, ou solicitam que um colega a faça.

Em praticamente todos os casos, os professores percebem avanços na aprendizagem, alguns mais significativos, outros menos, mas todos de alguma forma demonstram progresso. Há também, alguns estudantes que conseguem entender e se expressar bem oralmente, apresentando limitações, apenas, na escrita. Alguns se expressam por desenhos. Outros recontando as histórias.

São tantas especificidades que nos mostram que não há possibilidade de construir um único caminho para o processo ensino aprendizagem, no entanto há também muitas similaridades, principalmente na dificuldade de aquisição da leitura e escrita, o que conseqüentemente, pode trazer algumas ideias de formação e ação, que demanda estudos, novas práticas pedagógicas e administrativas.

Tanto Lajolo (2000) quanto Lerner (2002) pontuam sobre a relevante característica do professor em ser um bom leitor e gostar de ler, para suscitar o encanto de seus estudantes com a leitura. Assim, mesmo com todas as limitações ou desafios vivenciados, os professores utilizam seu conhecimento e criatividade, para permitir condições de aprendizagem a todos os estudantes, adaptando por conta própria, os currículos escolares e oferecendo atividades que consideram coerentes as demandas encontradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos com uma breve trajetória da Educação Especial no Brasil e no Estado de Mato Grosso do Sul, na qual percebemos ao longo da história grandes e significativos avanços, principalmente no conceito de integração referendando a presença das pessoas com deficiência nos mesmos espaços destinados as pessoas sem deficiência, possibilitando direitos fundamentais para a vida em sociedade.

Ademais, apresentamos as legislações que fundamentam a Educação Especial nas escolas, tanto do atendimento em sala de aula regular quanto do Atendimento Educacional Especializado, que é realizado no contra turno em Salas de Recursos Multifuncionais. Há inúmeras legislações que constituem a Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que garantem o direito ao acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. No entanto, verificamos que a efetiva inclusão vai muito além de suas respectivas legislações, envolve o entendimento humano, a superação de preconceitos, a mudança de atitudes e o respeito às particularidades de cada um, sem hipocrisia. Apenas, compreendendo que é uma modalidade de responsabilidade de todos.

Assim, a busca da superação do discurso de valorização das diferenças perante as práticas corriqueiras e aparentemente cristalizadas de homogeneidade e segregação são desafios presentes em nossas escolas, bem como a ressignificação da função de professor e do conceito institucionalizado do aluno ideal. Para enfim, vislumbrarmos a efetiva inclusão nas escolas regulares.

Também observamos as propostas de leituras para os anos finais do Ensino Fundamental, previstas na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e verificamos que não apresentam as especificidades para o trabalho de leitura com os estudantes públicos desta pesquisa, o que conseqüentemente inviabilizou o acompanhamento mais sistemático dos professores pesquisados, haja vista que não há um direcionamento para o referido trabalho. Dessa forma, enviaremos sugestões para complementar a versão final da Base Nacional Comum Curricular, expondo as carências observadas.

Desenvolvemos uma pesquisa etnográfica, de natureza qualitativa, que além da análise de diversos documentos, realizamos observações e entrevistas semiestruturadas com sete professores de Língua Portuguesa, dos anos finais do

Ensino Fundamental que atuam com alunos da Educação Especial em escolas públicas, contemplando cada uma das regiões de Campo Grande – MS.

Dentre os desafios apresentados pelos professores pesquisados está a falta de formação inicial, bem como de formação continuada para o atendimento aos estudantes com deficiência. Sobre a formação inicial, nenhum dos professores participantes cursou na Licenciatura em Letras alguma disciplina relacionada à Educação Especial, assim as experiências relatadas foram adquiridas ao longo dos anos de docência, com conhecimentos práticos e de formações continuadas da mantenedora ou da própria unidade escolar.

No entanto, ao analisar a ementa curricular online de algumas Universidades de Campo Grande, constatamos que, hodiernamente, há nos Cursos de Licenciatura em Letras, uma disciplina relacionada à Educação Especial, que apesar de apresentar uma carga horária pequena, já apresenta o início de uma nova oportunidade aos futuros docentes.

Mesmo assim, sugerimos as Universidades o oferecimento da vivência teórico-prática da inclusão aos acadêmicos de licenciatura, por meio do estágio obrigatório. A ideia consiste em solicitar que esse estágio, seja realizado em sala de aula, de escola regular em que existam estudantes com deficiência matriculados. Isso com objetivo de oportunizar ao acadêmico o conhecimento prático dos desafios e das formas de trabalho desenvolvidas com esse alunado, para posteriormente, compartilhar na universidade com seus pares os conhecimentos adquiridos no estágio, relacionados aos conhecimentos teóricos estudados, contribuindo significativamente para a futura prática docente.

Com relação à formação continuada, os professores pesquisados afirmam que há uma baixa frequência de formações voltadas para área da Educação Especial o que dificulta o desenvolvimento do trabalho inclusivo, gerando, em alguns casos, frustração e desmotivação por parte dos docentes e ainda, evasão ou baixo desenvolvimento acadêmico do discente “incluído”. Sobre o trabalho de leitura com os estudantes com deficiência, praticamente todos disponibilizam atividades simplificadas (com conteúdos previstos nos anos iniciais do Ensino Fundamental), e algumas vezes realizam a leitura para o estudante, ou solicitam que um colega a faça.

Na maioria dos casos, os professores entrevistados percebem avanços na aprendizagem, alguns mais significativos, outros menos, mas todos de alguma forma

demonstram progresso. Há também, alguns estudantes que conseguem entender e se expressar bem oralmente, apresentando limitações, apenas, na escrita. Alguns se expressam por desenhos. Outros recontando as histórias. Cada um com suas particularidades específicas demonstram sua aprendizagem.

Destarte, a situação referente aos desafios no trabalho com leitura, com os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, merece novos e pretensiosos estudos objetivando verificar, quais as efetivas chances do processo ensino-aprendizagem, ocorrer de forma satisfatória, com esses estudantes. Ou, talvez atenuar as expectativas dos professores, apresentando um currículo diferenciado para os referidos estudantes.

Contudo, a constatação da realidade entre as características de cada estudante citado nas entrevistas, bem como a forma que a leitura é trabalhada em sala de aula regular, possibilita a busca de novos caminhos e direcionamentos, tanto da formação inicial, quanto continuada. Afinal, somos responsáveis por oferecermos uma educação de qualidade, respeitando não só os estudantes públicos da Educação Especial, mas todos de acordo com suas potencialidades e limitações.

Não há como mantermos práticas homogêneas em salas heterogêneas, as diferenças merecem consideração e respeito, se a educação é direito de todos conforme preconiza a Constituição Federal (1988), é importante alçarmos vãos mais altos, nas quais tanto Universidades quanto mantenedoras e os próprios professores busquem maneiras efetivas para que a inclusão ocorra nas práticas docentes de sala de aula com resultados significativos na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O papel da pesquisa na formação do professor. In: **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora UFSCAR, 1996.

ARANHA, M. S. F. **Inclusão Social e Municipalização**. In: Eduardo José Manzini (Org.) Educação Especial: temas atuais. 1ª ed. Marília: UNESP Marília Publicações, p. 1-10, 2000.

ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. Transcriptnotation. In: **Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1984.

AZZARI, E. F.; CUSTÓDIO, M.A. Fanfics, googledocs... a produção textual colaborativa. In: ROJO, R.; **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 4. p. 73-92.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós modernidade**. Trad. Mauro Gama, Claudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Organização: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRADLEY, J. **Methodological issues and practices in qualitative research**. Library Quarterly, 431-449.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Diário Oficial da União de 27 de dez. 1961.

_____. **Lei n. 4.169 de 04 de dezembro de 1962**. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Brasília. Diário Oficial da União de 11 de dez. 1962.

_____. **Lei n. 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União de 12 de ago. de 1971.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. MEC. 2ª ed. Brasília, DF, 2016.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial de 25 de out. de 1989.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 5 de outubro de 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas especiais,** Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Decreto n. 3.956, de 8 de out. de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União de 09 de outubro de 2001.

_____. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília. Diário Oficial da União de 18 de nov. 2011.

_____. **Estatuto da pessoa com deficiência.** Lei n. 13.146 de 06 de julho de 2015. Diário Oficial da União de 07 de jul. de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 4/2009.** Brasília, DF, 2009. Diário oficial da União de 05 de out. de 2009. Seção 1. p.17.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 2/01.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF. Diário Oficial da União 14 de set. 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002. Diário oficial da União de 4 de mar. de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CAMPOS, R.H.de F. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação**. 2003. Disponível em: <<https://goo.gl/78wCYV>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. 4 ed. Rio de Janeiro: VWA, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

CILLIERS, P. **Complexity, deconstruction and relativism**. Theory, culture and society. Sage, 2003.

CORALINA, C. **Melhores poemas**. São Paulo: Global, 2004.

DORZIAT, A. **Atendimento Especializado em Educação Especial: desafios atuais**. In: JESUS, D. M. de, BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M. (org.) *Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 1ª ed. Araraquara: SP: Junqueira&Marin, 2013, p. 177-195.

DUFF, P. Qualitative approaches to second language classroom research. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Eds.) **Handbook of English language teaching**. Philadelphia: kluwer, 2007.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996. p. 29.

GLAT, R; BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto da educação inclusiva**. In: GLAT, R. (org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007, p. 15-35. V.6

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

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso, Carlos Nelson Coutinho e Giseh Vianna konder, 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GRANEMANN, J. L. **Escolas inclusivas: práticas que fazem diferença**. Campo Grande: UCDB, 2005.

JANUZZI, G. de M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo, Cortez, 1992.

JANUZZI, G. de M. **Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões**. Revista GIS, Rio de Janeiro, out. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/IRZPUR>> Acesso em: 18 mar. 2016.

JESUS, D. M. de. ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. In: CAIADO, K. R.M; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. P. 17-28.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004. 82 p.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, R. F. Eu sei o que é bom para você! A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In ZACCHI, V; STELLA, P. R. (orgs.). **Novos letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MAPA de Campo Grande, com regiões e bairros. Disponível em: <<http://goo.gl/XBbbZz>> Acesso em: 01 jul. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L.A. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social**. In. ZILBERMAN, R; SILVA, E.T. da (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. **Decretos**. Disponível em: <<http://goo.gl/l5GGdS>> Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Deliberação CEE/MS n. 7.828 de 30 de maio de 2005**. Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Campo Grande. Diário Oficial de 23 de maio de 2005.

_____. **Resoluções.** Disponível em: <<https://goo.gl/Dq0Lrt>> Acesso em: 10 jun. 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Políticas de Educação Especial: da assistência aos deficientes à educação escolar.** Tese – Livre Docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

NOGUEIRA, M. L. de L; OLIVEIRA, E. da S. G. de; SÁ, M. S. M. M. **Legislação e políticas públicas em Educação Inclusiva.** 2 ed. Curitiba:IESDE Brasil S.A. 2009.

ODEH, M. M.. O atendimento educacional para crianças com deficiências no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para a proposta de integração escolar. **Revista Brasileira de Educação especial**, v. 1, n. 6, p. 27-42, 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/njf8Hp>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

OLIVEIRA, I. M. de. PINTO, A.K.P. Estágio Extracurricular e formação em Educação Especial. I In: CAIADO, K. R.M; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. P. 105-123.

PADIAL, M.S.**Processo de Integração do portador de necessidades especiais no Ensino Regular.** 1996. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

PARIZZI, R. **A prática pedagógica do professor de educação especial: aprendendo a ensinar com a diversidade.** Tese (doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2000.

RIBAS, J. B. C. **O que são pessoas deficientes.** Coleção Primeiros Passos. Nova Cultura: São Paulo, 1985.

RUBIN, H. J. ; RUBIN, I. S. Listening, hearing, and sharing social experiences. In: RUBIN, H. J.; RUBIN, I.S. **Qualitative Interviewing: The art of hearing data.** Califórnia, Sage. 1995. p. 1- 116.

SANCHES, I; TEODORO, A. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 8, Jul. 2006, 63-83.

SANTAELLA, L. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, L.M; DENARI, F.E. Classe especial: o olhar de seus usuários e usuárias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n. 2, p.59-74, 2001.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGOO, N; CARVALHO, M. P.; VIEIRA, R. A. T. (orgs.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativa em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SASSAKI, R.K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Revista da Sociedade Brasileira de Ostromizados, ano I, n. 1, 2003. p. 8- 11.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIVERSIDADE Anhaguera – Uniderp. **Letras Português/Inglês Licenciatura**. Disponível em: <<https://goo.gl/fUbNS7>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

UNIVERSIDADE Católica Dom Bosco. **Letras – Graduação, Disciplinas**. Disponível em: <<https://goo.gl/VqogMG>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

UNIVERSIDADE Estadual de Mato Grosso do Sul. **Matriz curricular – Letras Português/Inglês e suas literaturas**. Disponível em: <<https://goo.gl/nNBxsB>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

UNIVERSIDADE Federal de Mato Grosso do Sul. **Informações de Ensino: grade Curricular do Curso de Letras**. Disponível em: <<https://goo.gl/pwwShX>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de entrevistas semiestruturada

1. Há quanto tempo você é professor (a) de Língua Portuguesa?
2. Você atua em qual rede de ensino? Com que turmas?
3. A escola atende alunos da periferia ou da área central da cidade
4. De acordo com o PPP, qual é a classe econômica atendida pela escola e quantos alunos aproximadamente há matriculados na escola.
5. Na escola há sala de recursos multifuncional para atender os alunos com deficiência?
6. No seu curso de licenciatura em letras, havia uma ementa curricular relacionada a Educação Especial? Se sim, conte-nos sobre as aulas e a relação desta com a prática docente
7. Conte sobre sua experiência no trabalho com os alunos com deficiência.
8. Como você realiza o trabalho com leitura com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, qual é o subsídio utilizado para a preparação das aulas?
9. Esta pesquisa limitou-se aos anos finais do ensino fundamental, assim gostaria de saber se neste ano letivo você tem alunos com deficiência nessas turmas? E como você esta desenvolvendo o trabalho de leitura com eles. Pontue um a um os alunos e o trabalho desenvolvido.
10. Há alguma experiência vivenciada por você, em anos anteriores, que você gostaria de compartilhar o trabalho desenvolvido de leitura com alunos com deficiência do 6º ao 9º ano.
11. Quais as sugestões sobre o trabalho com leitura com alunos com deficiência, você daria para os profissionais em Letras que estão iniciando a prática docente?
12. Há alguma outra opinião ou sugestão relacionada a temática desta pesquisa que você considera importante propor. Qual?

Anexo 2: Registros de observação e transcrições da entrevista com a P1

DADOS DA ESCOLA EM QUE A PROFESSORA VOLUNTÁRIA 1 LECIONA

Região	Centro
Rede	Municipal

OBSERVAÇÃO DE DADOS ESCOLARES		
Quantidade	Alunos matriculados	960
	Alunos matriculados com deficiência	26
	Professores Auxiliares	8
	Estagiários	2
Possui sala de recursos multifuncional		sim

Fonte: Edunet, julho 2016

PROFESSORA VOLUNTÁRIA – 1

PE: Começaremos a entrevista com uma voluntária professora de língua portuguesa, perguntando quanto tempo ela é professora de Língua Portuguesa?

P1: Bem, eu comecei a lecionar na área de Língua Portuguesa, desde 2005 e atualmente estou há dez anos na rede de ensino do estado e do município, eu leciono nas series finais do ensino fundamental, este ano com 6º e 7º ano no município e ensino médio na rede estadual de ensino. Eu conto com duas realidades distintas, no período matutino eu sou professora da rede municipal, a escola esta localizada na região central então eu tenho o privilégio dos alunos dali serem assim de uma classe social privilegiada, tem alguns alunos problemáticos, normal, mas também eles são assim, como que vou dizer, são alunos diferenciados. Como se fosse um colégio particular, então a gente tem uma resposta maior do que normalmente num colégio de periferia. Já a noite eu leciono no estado, no bairro Nova Lima, que aí sim a realidade é de periferia, os problemas são de periferia que é aí que no dia a dia, somos instigados a resolver os conflitos.

PE: Como no estado você trabalha com alunos do ensino médio, então vamos limitar sua fala apenas a rede municipal que você atua com alunos do 6º ao 9º. Nessa escola tem sala de recurso?

P1: essa sala de recurso existe apenas há um mês, antes não havia ou havia sido fechada, não me lembro bem. Mas há um mês a professora que é responsável se apresentou, e eu fiquei bastante feliz porque tenho alunos portadores de deficiência e então era um dos pontos negativos que eu reclamava. Como uma escola que tem muitos alunos com deficiências do pré ao 9º e nós não tínhamos nenhuma sala de recursos para dar apoio para esses alunos. Então esse ano como a quantidade de alunos, chamou bastante atenção, eu acho que resolveram implantar, não teve mais para onde correr. Mas apenas há um mês.

PE: No seu curso de licenciatura em Letras, havia uma ementa curricular relacionada a Educação Especial?

P1: (risos) Não, parece brincadeira. E aí como que eu aprendi? Prática. A pratica gerou a pratica, e assim eu sei tudo como lidar, não todos os dias eu aprendo, todo semestre que chega aluno sai aluno, passa ano entra ano, então eu aprendo porque nem um aluno é igual ao outro, sempre alguns tem aspectos relevantes maiores que os outros. Então temos que estar constantemente em aprendizagem, ressaltando que no curso que fiz de Letras graduação não teve essa disciplina.

PE: Você pensa que seria importante ter essa disciplina no curso de letras, hoje?

P1: Olha, se for só pela teoria eu acho que ajuda mas não é o suficiente. Porque como eu acabei de falar a prática gera a prática. O interessante é a gente entrar em contato com o aluno, para identificarmos quais são as deficiências, quais são as carências. O que nós podemos de acordo com a disciplina que a gente vai ministrar, voltar o ensino para aquele aluno. Se o aluno esta alfabetizado, porque nem todo aluno que chega especial ele vai ser alfabetizado, se tem como trabalhar incluindo na turma ou não. É um aspecto muito complicado, requer muita atenção do poder público e empenho de todos.

PE: Considerando toda turma você realiza trabalhos específicos de leitura?

P1: Sim, claro

PE: E quais os subsídios que você utiliza para planejar as aulas?

P1: Bom, de acordo com o referencial curricular da rede, e com o ppp da escola. Trabalho algumas habilidades específicas.

PE: Você já teve acesso a estudos da Base nacional comum curricular que está sendo proposta?

P1: Não tenho conhecimento sobre isso.

PE: Como já disse anteriormente, esta pesquisa limitou-se aos anos finais do ensino fundamental, assim gostaria de saber como é seu trabalho em leitura com os alunos com deficiência.

P1: Olha é impressionante, passa ano entra ano, você sempre se surpreende com o número de alunos especiais, claro que aqueles que realmente tem laudo, porque tem uma quantidade significativa que você vê, que não tem melhor psicólogo e psiquiatra que professor, você identifica vê que o aluno tem algum problema, algum distúrbio, mas porem não tem laudo. Até mesmo porque na maioria das vezes a família não aceita, então aí é complicado. Só que cada ano que passo, eu estou vendo que surge mais e mais, principalmente na rede pública de ensino. Então assim eu vejo como pontos negativos, alias os pontos positivos assim socialmente é um ganho para o deficiente, mas o aspecto negativo eu acho assim não existe a inclusão, porque deficiência não é só um nível, são vários tipos de deficiências, vários tipos de laudos. Então acho que às vezes deixa a desejar sim, mas levando em conta o aluno a socialização dele com o ambiente de uma escola normal, isso sim é um aspecto positivo. Mas voltado a educação, aprendizagem do aluno nem todos são incluídos não.

PE: Você consegue desenvolver um trabalho de leitura com eles?

P1: Olha, eu tenho aluno assim que com ajuda, às vezes de um colega ele consegue ler uma linha, um parágrafo, tem aluno com deficiência que chega para você, principalmente no sexto ano, que não está alfabetizado, é copista, ele só copia, porém eu acho assim que é uma continuidade. Se você tem aquele aluno, você trabalha do pré até o nono ano, você sabe pontuar os avanços, já é diferente de quando você pega um aluno que já está meio caminho andado.

Você pega um aluno de sexto ano ele tem que saber ler, escrever e interpretar na língua portuguesa. E se ele não está nem alfabetizado, ele não reconhece nem as vogais, nem as letras do alfabeto, como você vai fazer para que esse aluno leia? Primeiro que ele vai ter vergonha, aversão porque se ele não sabe, não conhece o mínimo que é o alfabeto, como que ele vai ler, ele vai ter aversão dos demais. Então, para avançar com ele eu teria que voltar e derrubar do zero, construir lá do primeiro aninho alfabetizando esse aluno, e aí como que eu faço, onde entra meu papel

. E aí como professora para quem eu peço socorro, eu acho que nesse momento entra muito a família, como o aluno chegou até aí, como que a família não acompanhou, a família não percebeu.

Assim, como a gente tem outros alunos também que são excelentes, são autônomos. Ele tem a limitação dele, porém é muito melhor que aquele aluno que não tem laudo, que não tem problema nenhum. Porque ele faz com que aquele problema dele de deficiência, ele quer mostrar para todo mundo, que aquilo lá não é nada. Que ele pode muito mais do que aquele limite dele.

PE: Tem algum aluno que você tenha no sexto ou no sétimo com deficiência que você poderia detalhar o trabalho com leitura desenvolvido por você.

P1: Eu estou com uma aluna que é copista, veio de outra escola específica do pré ao quinto, mas da mesma rede. Ela chegou para nós no sexto ano, totalmente copista. Ela não sabe o que está fazendo, você pega o caderno dela, tem letra de todo mundo ali, a tarefa de todo mundo, a professora auxiliar ajuda. Tem uma professora que acompanha ela e mais um outro, copia mas as tarefas e atividades ficam incompletas ou sem fazer. Ou você vê que é a letra da mãe, da irmã, menos a dela.

PE: Todos os alunos que você tem em sala com deficiência, tem professor auxiliar?

P1: Não, depende do grau da deficiência. Mesmo assim agora é um professor para cada dois, três alunos e olhe lá ainda. Às vezes nem sempre é possível, e também agora como estou falando passa ano entra ano, a quantidade de aluno que a gente está recebendo, daqui a pouco não vai ter mais a quantidade de professores suficiente para auxiliar esses alunos.

PE: Tem alguma experiência que você desenvolveu com trabalho de leitura com alunos com deficiência, que você acha que merece destaque.

P1: Acho que só o fato do aluno saber, que às vezes muitos alunos, muitas pessoas a própria família, ela se embasa no laudo. Acha que o laudo vai influenciar, dar a desculpa para o aluno que ele só pode avançar.

Então eu acho assim, tudo vai do querer do aluno, tem aluno como eu já disse que ele não se respalda no laudo, ele anda com as próprias pernas e não faz daquilo como se fosse um coitadinho. É muito mais especial, mas em querer desempenho e comprometimento do que aquele aluno que é normal.

PE: Quais as sugestões com o trabalho com leitura com alunos com deficiência você daria para os profissionais em letras que estão iniciando a prática docente

P1: Primeiramente assim igual eu falei é a prática, você tem que ir para sala de aula conviver, conhecer o aluno, pois cada deficiência é um tipo, é um nível, é um grau. É o âmbito familiar que conta, tem o aluno que você vai olhar e falar nossa me surpreendeu, tem aluno que você acha que tem condições de avançar e não avança porque se apóia no laudo.

Então o que eu deixo aqui, é que você tem que tentar, criar estratégias para descobrir uma maneira daquele aluno avançar, desde que ele seja o que, alfabetizado. Acho que tudo começa na alfabetização, até nós se formos mal alfabetizados, não saberemos ler, escrever, igual matemática não sabe a tabuada, não sabe as quatro operações básicas, não sabe nada, isso é o básico. Mas se pega o aluno no mínimo alfabetizado, acho que não tem como ele ser limitado.

Claro que você vai ter que pegar às vezes atividades diferenciadas, no nível mais baixo, mas eu acho assim que vale a pena no ser humano é o esforço, não é a limitação dele. Ele é limitado, mas é esforçado, tem vontade de aprender, de avançar, de conhecer. Então acho que isso, é um princípio básico. Mas tem que ser na prática, porque a teoria tem que ser ligada com a prática sempre, porque senão pode jogar tudo no lixo.

PE: No caso da leitura desses alunos, eles acompanham o currículo da escola ou há algumas adequações?

P1: Normalmente a minoria que acompanha, realmente é a minoria. Então, na maioria das vezes a gente tem sim que abaixar o nível, não é nem abaixar o nível é você partir do princípio do que ele sabe, o que ele pode avançar, então cada dia é um dia, vale a pena você registrar, criar suas anotações para você ver e mostrar para ele o quanto ele é capaz e o quanto ele avançou e que pode avançar. Às vezes as pessoas são menosprezadas porque tem laudo, o aluno tem laudo, então vou jogar ele num canto lá e vai deixar lá e se vira, porque tem laudo, vou dar seis para ele pronto e acabou. É que trabalhar com esses alunos... esses alunos podem ser reprovados sim, se ele não tem competência, se ele não tem esforço, desde que seja tudo registrado, catalogado, e cada um fazendo sua parte.

Agora se o aluno ele é limitado, mas ele pode avançar, aí requer que cada professor partir do princípio do que ele sabe e o que ele não sabe, então vamos partir lá de baixo, do que ele não sabe para gente poder avançar. Nós somos assim.

PE: Há alguma outra opinião ou sugestão voltada a esse tema que você considera importante propor?

P1: Que o professor busque aprender com a prática, conhecer que cada caso é um caso, cada laudo é um laudo, é um nível é um grau. E mesmo o laudo com o mesmo Cid é diferente, porque cada pessoa é diferente.

Outra coisa, esses alunos também eles precisam de todo acompanhamento psicológico, psicopedagógico, fonoaudiólogo, tem família que aceita e tem família que não aceita, tem aluno que faz acompanhamento, tem família que tem condições outras que não, isso faz toda a diferença.

Outra coisa também, a família tem que abdicar porque requer tempo, um dia na psicóloga, outro dia na fono, outro dia na natação, só que isso para o

desenvolvimento cognitivo do deficiente é muito importante. E nem todo mundo tem essa informação, de quão é necessário.

Pergunta para um pai ou para uma mãe: quantos deles já foram na internet pesquisar o tipo de laudo de Cid de doença do filho deles. Se ele conhece sobre o grau de deficiência do filho dele, é uma minoria que sabe qual a deficiência do filho, o que ele tem, o que aquela síndrome. Poucos vão atrás para descobrir, para tentar despertar, aguçar a vontade de compreender o que o filho tem.

PE: Na escola você tem auxílio da coordenação para orientar sobre as deficiências, ou você aprende na prática sozinha mesmo?

P1: Por isso que falei que a teoria e prática, você com você, às vezes a coordenadora e supervisora, são formadas em pedagogia, então elas não têm conhecimentos voltados para áreas específicas, como Letras e Matemática. Elas têm o conhecimento e embasamento teórico e pedagógico, isso não dá suporte para uma criança, pode ser que do pré ao quinto ano sim, mas do sexto ao nono já é outra realidade, assim como ensino médio.

Então cabe a nós professores tentar avançar, conhecendo seu aluno, vendo o que ele sabe, detectando o que ele sabe e a cada aula você marca o que ele vai fazendo passo a passo, para que ele chegue ao nível que você planejou.

PE: E mesmo com tantos alunos na sala é possível, isso?

P1: Não (risos) porque não existe mais as salas dos sonhos hoje, normalmente a gente sabe que no Brasil a gente perde mais tempo com a indisciplina do que realmente ensinando e o aluno aprendendo, infelizmente essa é nossa realidade. Mas assim, a gente tenta porque eu vejo pelo lado humano que o aluno está ali atrás da inclusão, que ensinaram para ele, que é o que ele vê na televisão, ele tem acesso a essa informação. Então para que os sonhos deles não sejam destruídos, que ele tenha algum sonho, alguma perspectiva de vida, que ele vai poder pegar um livro e ler, que ele vai poder contar uma historinha. Então, eu vejo por esse lado o mínimo que eu tento fazer é o muito para ele.

PE: Que bom. Eu agradeço imensamente sua participação. Obrigada.

Anexo 3: Registros de observação e transcrições da entrevista com a P2

DADOS DA ESCOLA EM QUE A PROFESSORA VOLUNTÁRIA 2 LECIONA

Região	Prosa
Rede	Municipal

OBSERVAÇÃO DE DADOS ESCOLARES		
Quantidade	Alunos matriculados	1281
	Alunos matriculados com deficiência	29
	Professores Auxiliares	10
	Estagiários	3
Possui sala de recursos multifuncional		sim

Fonte: Edunet, julho 2016

PROFESSORA VOLUNTÁRIA – 2

PE: Há tempo você atua como professora de Língua Portuguesa?

P2: 15 anos

PE: Você atua em que rede de ensino? Com que turmas?

P2: Rede municipal do 6º ao 9º ano

PE: A escola que você trabalha atende alunos da periferia ou área central?

P2: Tem misturado, tanto central quanto periferia. Atende os dois.

PE: Como é a classe econômica dos alunos?

P2: Bem mista, tem o rico até o bem pobre. Tem dos dois lados.

PE: Quantos alunos matriculados na escola?

P2: Uns 1.300

PE: E tem muitos alunos especiais?

P2: tem, quase em todas as turmas.

PE: Na escola há sala de recursos multifuncional para atender os alunos com deficiência?

P2: Tem

PE: Como é o trabalho da sala de recurso, você conhece?

P2: Conheço, a professora auxilia no contraturno, cada aluno vai no contraturno, mas...

PE: Você tem aluno que frequenta a sala de recurso?

P2: Tenho

PE: No seu curso de licenciatura em letras havia uma ementa curricular relacionada a Educação Especial?

P2: Não

PE: E você pensa que é importante?

P2: Demais, porque ganha experiência já na faculdade.

PE: Como que o curso de Letras poderia contribuir?

P2: Com a disciplina

PE: Conte alguma experiência do seu trabalho com leitura com alunos com deficiência

P2: Quando eu comecei a lecionar, por ter não ter na minha faculdade nada. Eu quase desisti de ser professora (risos constrangidos) Foi um baque. Você pegar uma sala independente da cidade, do estado, com trinta ou quarenta alunos e um aluno especial e você não tem conhecimento nenhum, e não tem por onde correr, foi assim assustadora.

PE: Você teve apoio da escola?

P2: Sim, a escola apóia na medida do possível, mas eu acho que ainda falta muita coisa para avançar.

PE: Você realiza trabalhos de leitura em sala?

P2: Sim

PE: Que materiais dão subsídios para você preparar as aulas de leitura?

P2: Eu trabalho com o livro didático, aproveito os textos que são longos. Faço uma leitura compartilhada para que daí eu consiga atender todos os alunos. Cada um lê um pouco, eu vejo a parte de entonação, pontuação, e também os paradidáticos que tem na biblioteca, poucos e é onde faço alguns trabalhos com eles.

PE: E tem alguma sequência ou referencial que contemple a leitura na escola?

P1: Referencial? Tem, mas eu acho assim, o professor em si. A gente cria o próprio referencial porque a escola em si não tem, né.

PE: Nessa pesquisa vou trabalhar apenas com os anos finais do ensino fundamental, você tem alunos com deficiência nas suas turmas?

P2: tenho.

PE: Como você esta desenvolvendo o trabalho de leitura com eles?

P2: A parte de leitura é muito complicada, porque os meus alunos (bem enfática) independente da série eles são pré alfabetizados. Conhecem só as letras isoladas, não dentro da palavra, eles conhecem algumas sílabas, poucas sílabas, então a parte de leitura, eu trabalho mais eu lendo e eles ouvindo. Agora, eles leem, não é todos, a grande maioria não lê. E quando lê eu percebo que não é uma leitura de compreensão, porque de 10 palavras que eles estão lendo no máximo uma eles conseguem conhecer. Então é uma leitura. Leitura em voz alta eles se recusam por

vergonha, quando eu aproximo eles da minha carteira e peço para eles leem para que eu possa ouvir.

PE: Mas mesmo os alunos com deficiência lêem quando estão próximos de você?

P2: Silabicamente, um ou outro sim. Os outros não, os outros se desenvolvem. Como toda a sala tem um, a gente tem que trabalhar, então cola uma leitura, ele faz parte da sala, então a gente chama para ficar mais próximo.

Eu tenho aluna 1, do 7º ano que eu percebi o seguinte ela tem um desenvolvimento bom. Mas depois das férias de julho ela voltou sem saber escrever o nome. Está trocando as vogais, invertendo, repetindo a sílaba, e ela não reconhece o erro dela. Porque eu cobre na última aula, eu peço para colocar o nome, ela escreveu estava errado e eu pedi para ela observar e ela não reconheceu. Se ela não reconheceu é porque ela não lê.

PE: E ela tem professora auxiliar?

P2: Não tem, na escola só tem uns dois ou três professores auxiliares. Bem pouco. Eu acho que é avaliado conforme a deficiência. Ela não se enquadra nos critérios. Ela é uma menina, jovem bonita, então ela está na fase da adolescência, ela se desenvolve como uma adolescente, só que na parte pedagógica, ela é bem infantil,

porque a leitura dela é fraca, ela escreve e não reconhece. Aí eu trabalho com ela como? Eu falo, eu levo o material de alfabetização.

PE: Você leva atividades simplificadas?

P2: Sim, tem que ser simplificada. Atividade de alfabetização simplificada, com tipo de letra diferente da cursiva para ela reconhecer. Aí neste caso, quando o texto tem três quatro linhas, porque já é de alfabetização e vem acompanhado de desenhos, ela até consegue fazer uma interpretação. Com três quatro linhas, ela até consegue ler, mas não é uma leitura rápida, porque ela lê silabicamente, senão eu percebo que ela lê letra por letra, depois no final ela deduz que é aquela palavra, ela pensa. Na última avaliação, como eles estão inseridos na escola então nós temos que trabalhar, mesmo sem recurso, sem certo apoio, a gente tem que trabalhar.

Eu cobre uma leitura com posterior produção de texto, de uma forma detalhada porque aluno de 7º ano ele tem que ter uma noção de como é uma produção de texto. Introdução, desenvolvimento e conclusão. Eu coloquei o tema, expliquei qual seria a metodologia da produção de texto, para que todos acompanhassem.

Eu pedi para que ela viesse até a minha carteira, sentasse próximo ali da minha carteira, expliquei pessoalmente, bem calmamente para ela, para ela entender o que eu queria. Porque ela como os outros alunos que tem certa deficiência, eles gostam de participar e às vezes eles têm um pouco de vergonha, então quando você os aproxima do professor eles se soltam um pouco mais, daí a gente consegue trabalhar com alguma coisa.

Eu explique para ela o que eu queria, ela perguntou se poderia fazer com algumas mudanças, eu falei que sim. Ela pegou a folha de produção e fez um texto de mais ou menos vinte e cinco linhas, que era o que eu tinha pedido, no texto tinha três parágrafos igualzinho o que solicitei, e eram umas bolinhas, uma letra M do nome dela, um I de vez em quando aparecia no meio, assim ela escreveu. Aí eu olhei, achei assim interessante, só que daí eu pedi para que ela fizesse a leitura para mim, porque eu precisava avaliar, e ela leu a história criada por ela, tinha introdução da

história, o desenvolvimento certinho e uma conclusão, tanto que eu dei dez, porque não tinha por onde ser diferente disso. Foi muito bem feito. Ela fez tudo dentro de suas limitações, ali nas bolinhas dela escreveu, eu não sei, ela lia com o dedo apontando, onde estava a palavra e não era tudo junto, era separado como se fossem palavras. E ela simplesmente leu, leu certinho com a pontuação e olhou em mim disse terminei, essa é a história que escrevi. Aí que fiquei emocionada na hora, porque eu não esperava isso dela, ficou uma produção muito bonita, eu relatei o que tinha acontecido e dei dez, merecido. Eu sei que de repente pode até parecer, a mais ela fez uma bolinha, mas e o avanço, ela na limitação ela fez. Então eu achei que foi um avanço, foi uma escrita e ao mesmo tempo uma leitura. Na leitura se eu trago o texto ela já não le igual.

Além dela, eu tenho um nono ano, muito cheia com 48 alunos e tenho um aluno com deficiência, com 19 anos, trabalha no período da tarde, então ele vai muito pouco na sala de recurso, às vezes a professora cobra dele, vai até a porta pede para ele vir e tal. Mas por causa da idade ele tem que trabalhar, ele não é alfabetizado, ele não é um aluno grande, aparentemente parece ter uns quinze anos, só a idade mesmo de papel que apresenta essa diferença grande na idade. Ele escreve, com erros ortográficos grandes, escreve o que ele ouve, a deficiência ou déficit no aprendizado é muito, ele não tem professor de apoio. E aí no primeiro bimestre eu fiz avaliação e ele tirou zero, ele não conseguiu fazer, eu perguntei ele não me respondeu. Aí no segundo bimestre, eu resolvi trabalhar de outra forma, eu fiz a mesma coisa que aluna 1 só que daí como a sala de 48 alunos, o professor não tem carteira, a gente fica lá no cantinho assim, com uma carteira igual a do aluno, porque a sala não comporta.

Eu o tirei como se fosse um pouquinho para fora da sala de aula, li o texto para ele e perguntei se ele havia entendido ele disse que sim. E logo em seguida eu fui fazendo as perguntas e pedindo para que ele respondesse e ele respondeu escrevendo, não marcando x não. Assim, de uma forma bem clara, e ele escreveu e também tirou dez. Ele escreveu com erros ortográficos, ele escreveu exatamente como ele ouve, porque como ele tem dificuldades, ele é alfabetizado, mas dá impressão que ele não grava, ele vai pelo que ele escuta. Por exemplo, eu trabalhei com ele um texto que tinha a palavra homem, e a resposta de uma das questões era a palavra homem e ele colocou: ome. Conforme ele ouviu, ele entendeu e escreveu e assim é o que ele faz, escreve exatamente como ele ouve. Então alfabetização dele, o entendimento dele é muito limitado.

PE: Então, pode-se dizer que no geral os alunos com deficiência não acompanham o ritmo da turma?

P2: não, não consegue.

PE: E daí você traz outras propostas de atividades ou leituras para eles?

P2: Sim, por exemplo aluna 1 que é 7º ano eu trago xérox, cópia de atividades de alfabetização, com textos simples, com a escrita de acordo com o que ela iniciou alfabetização, que é a letra bastão, eu trago dessa forma. E ela consegue compreender, só que muitas vezes ela pede o auxílio de um amigo que está do lado, como ela não tem ninguém para auxiliá-la e a sala é cheia, o que acontece, eu vou até a carteira, passo o que eu quero no caderno separado que ela tem comigo, aí eu explico o que eu quero, ela lê texto muito pequeno, e ela vai fazendo. Só que aí, o entendimento dela é limitado, num grau bem de alfabetização.

Já o aluno 2 não, ele consegue ler, só que ele não consegue ler textos muito grande, se o texto for pequeno de umas seis ou sete linhas, pode ser qualquer letra que ele consegue ler. Ele consegue ler, só que ele de uma forma que não interpreta, eu não sei como explicar, como eu não tenho conhecimento dentro da psicologia, dentro da área de educação, o porquê disso. Se ele lê o porquê ele não interpreta. Quando eu leio, leio pausadamente, e facilitando o entendimento dele e na hora da pergunta eu faço a pergunta que está ali para interpretação e volto ao texto, mas a sala muito lotada acaba prejudicando o trabalho de leitura com ele, é muito difícil. Nas provas sempre aproximo ele de mim.

PE: Mas há colegas que o auxiliam?

P2: Sim, como a sala é muito numerosa, não só os colegas ajudam como a gente pede ajuda para os colegas, porque daí eles auxiliam. Auxiliam no sentido de ler para ele, eu vou explico daí tenho que dar atenção para o restante da sala, aí o aluno que fica ao lado lê novamente, é nesse sentido, mas é um sacrifício.

PE: Quais as sugestões com o trabalho de leitura com alunos com deficiência você daria para os profissionais em letras que estão iniciando a prática docente?

P2: Olha como eu disse para você, eu acho interessante, porque quando a gente aprende na faculdade, os leitores que não sabem ler, eu trabalho com a minha filha e eu acho bem interessante, eu já fiz isso em sala de aula com os alunos e funciona. Então, a primeira coisa que você tem que entender eles estão no sexto, sétimo, oitavo ou nono ano, mas eles não estão no mesmo nível, então você tem que atrair eles, então eu levo livros de história, bem infantil, chapeuzinho vermelho por exemplo. Leio, fecho o livro e peço para que eles façam a leitura para mim depois. Eu sei que de repente eles não vão ler, eles não vão seguir a ordem correta, mas ele é o leitor do que ele ouviu, eu acho que isso por exemplo para o grau de dificuldades dele, é válido. Porque vai chegar em casa e ele pode pegar o livro e falar para mãe dele que leu. Ele vai estar lendo, ele lê, como a aluna 1 fez, ela contou aquela história para mim, é porque ela ouviu, então ela reproduziu a história e depois ela leu a história. Essa parte é interessante, então pode-se desenvolver, a parte da leitura e até o interesse.

PE: tem alguma outra experiência sobre a temática:

P2: No oitavo ano, a sala também é lotada e tem dois alunos com deficiência, uma tem professor auxiliar, e tem um aluno 3 deficiente intelectual que não tem. Como esse aluno eu trabalho a leitura através dos desenhos. Do mesmo jeito que eu cobro dele, eu faço a leitura, e ele reproduz o texto em forma de desenho, eu apresento o desenho e ele me conta uma história. Outra coisa que ele gosta de fazer, é escrever contando como foi o final de semana dele. Então toda segunda eu tenho aula com ele, então toda segunda feira ele desenha e escreve do jeito dele como foi o final de semana, e ele é perfeito em desenho. Desenha muito bem, então a parte de desenho é bem interessante, independente do português, porque você pode fazer uma leitura e ele reproduzir por meio de desenho.

A avaliação do professor de Língua Portuguesa, nem sempre vai se restringir ao acompanhamento da gramática da leitura vai ter que ser outras avaliações. Se o professor realmente quiser trabalhar com gramática, você tem que ver o conteúdo da gramática, você tem que fazer um análise, do que você quer para aquele aluno. Porque você vai ensinar por exemplo para um aluno de 6º ano, um substantivo, você

pode pedir para ele retirar um substantivo da frase, você pode tirar de um texto qualquer substantivo. Para um aluno com deficiência, você explica para ele que substantivo nada mais é que o nome das coisas, você pode pedir para ele escrever o nome das coisas que ele gosta. Eu já fiz isso, explique para ele. Substantivo é o nome das coisas, dos seres em geral. Ai eu perguntei para ele assim: e aí como é o nome de sua mãe, do seu cachorro, e aí ele foi escrevendo da forma dele, nem sempre usando a língua portuguesa como conhecemos. Então quanto à escrita, que é o difícil, muitos só copiam. Você escreve, ele copia embaixo. Outros eles mesmos tem a escrita deles, um é bolinha, outras a criança fica utilizando as letras do seu próprio nome, por exemplo aluno 01 tudo tem a, no aluno 03 tudo tem k, tudo que se refere ao nome é a escrita. Independente do que for, eles utilizam assim. Então é importante tentar conhecer o aluno, porque cada ser é um ser.

PE: Tem alguma outra sugestão sobre esse tema que você gostaria de propor?

P2: Conhecer o aluno, eu também acho que seria interessante as universidades oferecerem isso e independente do curso se área de educação, não poderia ser uma matéria que acontece só no primeiro ano, ou só no último ano, porque se é a nossa realidade, tem que ser preparada. Eu fiz letras tive língua portuguesa nos quatro anos de faculdade, eu teria que ter tido Educação Especial nos quatro anos. Eu tive psicologia, mas não ensinava isso. Nem vi, nunca foi comentado sobre a Educação Especial.

PE: Realmente a inclusão ainda é um desafio.

P2: Língua portuguesa e matemática na própria LDB, são as bases então se são as bases, então são mais cobradas, então o aluno independente de ser um aluno especial ou ser um aluno que se diz normal ele tem que passar pelos eixos, tem que saber ler, escrever e produzir. Então na disciplina de língua Portuguesa, é a disciplina que eu acho enquanto professora, que eu sofro muito com os alunos especiais, porque eu acho que essa inclusão, falta muita coisa para incluir, começando pela gente.

PE: Como assim?

P2: É que precisamos muito de mais conhecimentos sobre a inclusão, para dar conta de torná-la real.

PE: Agradeço imensamente a participação da professora voluntária.

Anexo 4: Registros de observação e transcrições da entrevista com o P3

DADOS DA ESCOLA EM QUE O PROFESSOR VOLUNTÁRIO 3 LECIONA

Região	Lagoa
Rede	Municipal

OBSERVAÇÃO DE DADOS ESCOLARES		
Quantidade	Alunos matriculados	1897
	Alunos matriculados com deficiência	36
	Professores Auxiliares	12
	Estagiários	5
Possui sala de recursos multifuncional		sim

Fonte: Edunet, julho 2016

PROFESSOR VOLUNTÁRIO – 3

PE: Há quanto tempo você é professor de Língua Portuguesa?

P3: Há 16 anos

PE: Em que rede de ensino você atua e com que turmas?

P3: Na rede municipal de ensino com 8º e 9º anos e estadual com ensino médio.

PE: Vamos trabalhar apenas com a rede municipal, por ser onde você trabalha com alunos dos anos finais do ensino médio.

Essa escola municipal atende alunos da periferia ou área central da cidade?

P3: Da periferia

PE: Conforme o PPP da escola, qual a classe econômica atendida pela escola? E quantos alunos há aproximadamente matriculados?

P3: a classe econômica é a classe baixa. E atende aproximadamente uns 2000 alunos.

PE: E alunos com deficiência são muitos?

P3: No período vespertino que eu trabalho são 17.

PE: Na escola há sala de recursos multifuncional?

P3: sim

PE: Você sabe como funciona essa sala de recursos?

P3: A sala de recursos é para atender o aluno, fazer alguma metodologia com ele diferenciada e para atender os pais também.

PE: No seu curso em licenciatura em letras, havia uma ementa curricular relacionada a Educação Especial?

P3: Que eu lembro não.

PE: Você considera importante ter esta ementa?

P3: Acredito que sim, porque hoje a inclusão está aí e precisamos saber lidar com a situação.

PE: Conte sobre sua experiência no trabalho com leitura com os alunos com deficiência

P3: Quando eu iniciei foi um choque. Toda vez que eu entrava em uma sala que tinha um aluno que você sabia que ele tinha certa deficiência, você não sabia o que fazer com ele. Inicialmente a gente o deixava meio isolado, mas depois com o tempo você vai vendo que aquilo não está certo e você tem que inseri-lo num contexto.

A própria sala hoje, os alunos já são mais acostumados, porque até para os alunos era uma novidade e eles também não sabiam o que fazer com o deficiente ali na sala. Então muitos não aproximavam, não tinham contato, não queriam conversar, os professores às vezes ou dava atenção para sala ou dava atenção para o aluno especial. E aí foram chegando os professores itinerantes, foram estudando, foram ajudando e hoje os próprios alunos eles sabem lidar com situações. Eu tenho aluna que são deficientes e que os outros alunos eles assistem palestras sobre a deficiência do colega, para poder entender um pouco como que é a vida do colega.

PE: Muito interessante. Você realiza trabalho de leitura em sala?

P3: Sim

PE: Quais são os materiais que amparam o planejamento de suas aulas de leitura?

P3: Livro didático, nós temos um projeto de leitura na escola que são com livros paradidáticos e fora isso em muitas aulas eu uso recursos tecnológicos, data show e trabalho também com leituras de imagem, de poemas, e os alunos com deficiência geralmente a participação deles em projetos de leitura é um pouco menor, porque muitos não são alfabetizados. Então a leitura deles se passa muito no campo da leitura só da figura, e não do texto escrito. Tem alguns alunos que quando se faz uma leitura não verbal, você se surpreende com ele com as respostas que ele te traz, como ele enxerga aquilo, como ele enxerga o mundo em muitas imagens.

PE: Então o trabalho é bem diferenciado. Nesse ano vocês tiveram algum estudo na escola sobre aquela base nacional comum curricular?

P3: não

PE: E você já leu ou estudou este documento que está sendo proposto?

P3: ainda não.

PE: Como você desenvolve o trabalho de leitura com os alunos com deficiência?

P3: Esse ano tenho em especial dois alunos com deficiência. Tenho uma aluna 4 do oitavo ano, ela é autista regressiva, ela não consegue reconhecer as letras do próprio nome, ela tem uma professora itinerante. O trabalho de leitura com ela, tem duas aulas que fico com ela que a professora itinerante fica de planejamento, então eu fico com ela e a turma. Só que a turma já estudou sobre o autismo, já ouviu palestra sobre o autismo então a turma consegue ajudá-la muito e o trabalho que é

feito de leitura com essa aluna, é praticamente a base de imagens, que é o que a interessa muito. Toda vez que você traz uma imagem para ela, gibis coloridos, uma imagem que chama atenção colorida, ela fica muito interessada, ela quer saber o que está acontecendo, ela quer saber quem é o personagem, o que que é isso, então ela pergunta o tempo todo o que é isso? E por ser uma aluna autista, ela vir até o professor para perguntar o que é isso, já é um grande avanço, porque fora essa situação, ela não tem diálogo nenhum, nem com os colegas e nem com o professor. O único momento que busca interagir que essa atitude venha dela, é no momento que ela está fazendo a leitura de uma imagem. Fora isso, quando você vai até ela, perguntar para ela a respeito da imagem, ela também se fecha e aí ela não fala. Você tem que deixar a iniciativa vir dela. É uma coisa interessante, você fala para ela o que é aquela imagem, você faz todo o enredo da história, daqui a pouco ela vem perguntar a mesma história. Não sei como que é o entendimento, mas ela entende e quer saber mais, mas esquece rapidamente o que você diz a ela.

O outro é o aluno 5, ele é surdo, ele lê, escreve, tem a professora de libras com ele, só que a leitura dele, quando você passa um livro, eu passo o mesmo livro paradidáticos que passo para os outros alunos eu passo para ele ler. Só que o trabalho tem que ser feito assim, eu dou o livro para ele, e a professora de libras também faz a leitura do livro, porque daí ela vai conversar com ele a respeito do livro, porque toda vez que eu passo o livro para sala toda e daí eu faço uma prova, com 20 questões referentes ao livro, desde o começo do ano eles estão habituados com isso. São 4 livros por ano que a gente faz a leitura, e a prova é bem simples, é para eu ver que o aluno realmente leu o livro todo. Muitos tiram dez, nove, oito, o aluno que não leu as questões são bem simples mesmo, pontuando cada parte do livro ali, para poder cobrar essa questão da leitura, se você passa a leitura só por passar, muitos não fazem essa leitura. Esse aluno 5 quando se passa a prova a ele, a professora interprete de libras tem que ajudá-lo porque a maneira como ele costuma responder, a maneira que ele entende a história às vezes foge um pouquinho do que nós esperamos. Então a professora faz essa leitura do livro, a professora interage com ele uma aula antes da prova sobre o livro, tenta tirar dele e vai me passando tudo que ele tem de conhecimento do livro, aí ela vai ajudando, vai explicando, vai auxiliando e no momento da prova, ela fica mais contida, ela o deixa responder a prova.

PE: Na prova ele lê sozinho as questões?

P3: Ele lê as questões sozinho, mas quando ele tem alguma dúvida, ela esclarece a dúvida. O que ela tenta ajudá-lo muito é na questão da concordância, porque a concordância com ele é bastante complicada, a ortografia também. Ela tenta estar sempre auxiliando, até mesmo para facilitar depois a correção da prova dele. Mas só que ele tem um entendimento limitado da história, a história sai meio fragmentada, não sai com riqueza de detalhes, mas ele consegue ter um entendimento. Ele consegue entender a grosso modo o que se passa no enredo.

PE: Você tem alguma experiência que gostaria de compartilhar sobre o trabalho desenvolvido de leitura com alunos com deficiência?

P3: Tem um aluno 6 que é cadeirante e tem uma deficiência mental leve, este aluno quando estava no sétimo ano ele não lia, praticamente não lia ele era pré-silábico. E nós fizemos um trabalho uma vez, que os alunos iriam apresentar esse trabalho no multimeios, em forma de teatro, eu inseri ele em um grupo. Sempre eles são

inseridos em um grupo e a gente pede para o grupo tentar integrá-los, tentar interagi-los com a situação. Esse aluno também tem a fala bastante comprometida, durante o teatro, conseguiram achar um personagem para ele, uma peça que deu certo, uma situação que coube a ele fazer, e ele fez com tanta perfeição, com tanto entusiasmo, com todas as deficiências, ele me surpreendeu e também a todos que estavam assistindo. E depois disso, percebi um interesse imenso nele, em querer melhorar sua leitura, em querer sair daquela situação de pré-silábico, hoje ele está no nono ano, eu continuo sendo professor dele, ele lê bem melhor, hoje eu consigo passar um livro para ele, ele consegue ler o livro eu dou a prova normalmente, a mesma prova que eu dou para os demais alunos, é lógico que a nota dele, a compreensão dele do livro é bem diferenciada, as respostas às vezes são incompletas, mas tudo isso aí é levado em consideração no ato da avaliação dele.

A maioria dos alunos que eu tenho com deficiência, tem uma professora itinerante, geralmente eu passo o conteúdo para a professora e ela faz uma adaptação, o professor itinerante costuma fazer esta adaptação, ele costuma trabalhar o conteúdo, mas de uma forma mais lúdica, uma forma diferenciada, a questão do aluno 6 que relatei a pouco, a professora itinerante dele trabalhou muito a questão da escrita dele e da leitura. A gramática enquanto eu estou passando gramática, não adianta que ele não vai conseguir compreender muitas coisas gramaticais, então nessas aulas que estou trabalhando a gramática, ela fica no fundo da sala com ele, ela vai trabalhando a questão da interpretação, da leitura, da oralidade, muitas vezes com atividades bem mais simples do que a que estou desenvolvendo com os outros alunos. O grau de complexidade das atividades, bem inferior ao que a turma geralmente faz.

PE: Quais as sugestões no trabalho de leitura com alunos com deficiência, você daria para os profissionais em letras que estão iniciando a prática docente?

P3: Olha a questão da deficiência, são tantas diversidades, tem tanta diferença, que você tem que estar ali e conhecer. Primeira coisa esses professores tinham que ser capacitados no curso de letras, em conhecer essa realidade. Em saber o que é um aluno autista, em saber as características de uma pessoa com deficiência, intelectual e outras, para não chegar e ser pego de surpresa.

Porque a pior situação foi no caso do meu curso, que não me recordo de ter visto uma aula que falasse a respeito. Quando você chega a uma escola e entra numa sala que você vê o aluno com certa deficiência e não sabe lidar com esse aluno, é decepcionante. Já trabalhei e ainda trabalho com vários alunos com deficiência que não possuem professor itinerante, e aí você não sabe o que fazer com o aluno, você tenta buscar ajuda de um lado, ajuda do outro, e você fica numa situação que você passa uma atividade para o aluno, e você acha que aquela atividade esta adaptada para o aluno e aí você descobre que o aluno não consegue fazer aquela atividade, que na verdade não esta adaptada para o aluno.

Então, quando você tem toda uma equipe, para te assessorar para te ajudar, aí se torna mais fácil, só que nas universidades, você já deve estar pré preparado para essa situação, sabendo que existe essa realidade e inclusive que muitas vezes temos que desenvolver o trabalho de alfabetização, porque vários alunos com deficiência, mesmo estando cursando do sexto ao nono ano não estão alfabetizados. E ainda hoje nós temos muitos alunos que não tem laudo, que não tem reconhecimento de que o aluno tenha certo grau de deficiência e esses alunos têm muita dificuldade, muita dificuldade mesmo em todas as disciplinas. Acredito

que a universidade deve propor a temática de inclusão de forma bem consistente nos cursos de licenciatura e que os novos profissionais em letras estejam abertos para aprender, pesquisar e desenvolver aulas inclusivas.

PE: Agradeço imensamente sua colaboração nesta pesquisa, haja vista, que estava muito difícil encontrar um professor voluntário nessa região. Obrigada!

Anexo 5: Registros de observação e transcrições da entrevista com a P4

DADOS DA ESCOLA EM QUE A PROFESSORA VOLUNTÁRIA 4 LECIONA

Região	Segredo
Rede	Estadual

OBSERVAÇÃO DE DADOS ESCOLARES		
Quantidade	Alunos matriculados	1230
	Alunos matriculados com deficiência	23
	Professores de Apoio	6
	Estagiários	--
Possui sala de recursos multifuncional		sim

Fonte: SGDE, julho 2016

PROFESSORA VOLUNTÁRIA - 4

PE: Há quanto tempo você é professora de Língua Portuguesa?

P4: 14 anos

PE: Você atua em qual rede de ensino? Com que turmas?

P4: Na rede Estadual, trabalho com 8º e 9º ano

PE: A escola atende alunos da periferia ou da área central da cidade?

P4: Só periferia

PE: Qual é a classe econômica atendida pela escola?

P4: É uma população bem carente, acho que é classe media baixa, tem alguns com um pouco mais de recursos financeiros. Tem uns 1400 alunos, e alunos especiais têm vários, deve ter no mínimo um em cada sala.

PE: Quantos alunos aproximadamente há matriculados na escola?

P4: Tem uns 1400 alunos,

PE: E alunos com deficiência?

P4: Alunos especiais têm vários, deve ter no mínimo um em cada sala.

PE: Na escola há sala de recursos multifuncional para atender os alunos com deficiência?

P4: Sim, tem sala de recursos, mas nem sei quais alunos freqüentam essa sala e nem em que momento.

PE: No seu curso de licenciatura em letras, havia uma ementa curricular relacionada a Educação Especial?

P4: Não, conclui em 2002 e não estudei nada sobre educação especial no meu curso. Quando comecei a ser professora não tinha tantos alunos com deficiência em sala como tenho hoje. Acho que hoje é importante que o curso de Letras tenha disciplinas voltadas para essa temática, pois os alunos estão em nossas salas e temos que ensiná-los. Não é fácil, mas faz parte de nossas atribuições, temos que saber agir diante desses alunos que tanto precisam de nós. O curso de Letras deve trabalhar com exemplos práticos de alunos com deficiência, ressignificando o papel dos professores de língua portuguesa em salas de aula.

PE: Conte sobre sua experiência no trabalho com os alunos com deficiência.

P4: Os primeiros alunos com deficiência que trabalhei me trouxeram grandes desafios, ficava perdida por não saber por onde começar o trabalho com eles. Recordo da Francieli minha primeira aluna síndrome de down, ela era muito agitada, não conseguia expressar-se com clareza oralmente, e não conseguia escrever nem o próprio nome. Estava,,, se não me engano no 7º ano, eu pensava o que vou fazer? Como trabalhar com ela? Ela não tinha professor auxiliar e hoje reconheço que muitas vezes falhei pois deixava ela de lado, ou apenas pedia para ela desenhar, ela só rabiscava as folhas e algumas vezes nem isso fazia. Alguns dias eu voltava para casa bem frustrada pois sabia que estava sendo negligente, mas também não sabia como agir. Conversei com algumas professoras de anos anteriores que me explicaram que levavam atividades de alfabetização a ela, ou que contava histórias a ela, mas eu pensava como fazer isso naquela sala lotada, onde busco estas atividades. Até que uma professora do 1º ano me ajudou com alguns modelos de atividades, mas não conseguia fazer a Francieli se interessar, pedi para chamar a família para conversar, mas fiquei mais preocupada ainda ao saber que a família não se preocupava com ela e era muito desestruturada. Algumas vezes pedia para que algum colega ajudasse a Francieli, as vezes dava certo outras não. Não é fácil, um dia ela conseguia escrever o F, no outro nem sabia o que era isso. Alguns colegas já conseguiam entender as poucas palavras que ela pronunciava e parece que ela ficou menos agitada e demonstrava alegria em estar na sala de aula. Os avanços dela na aprendizagem, não foram significativos, mas ela trouxe uma lição de vida a todos pela vontade em aprender.

PE: Qual é o subsídio você utiliza para planejar as aulas de leitura?

P4: Geralmente trabalho com as leituras previstas no livro didático, quando é possível levo os alunos na biblioteca, e às vezes trabalho com jornais. Observo a sequência didática prevista no plano da escola e já tenho meu próprio plano que especifica algumas habilidades importantes da leitura, como ampliação do vocabulário, intertextualidade, efeitos de sentido e outras.

PE: sobre a base comum curricular que está em elaboração, você teve acesso ou participou de algum estudo sobre a mesma.

P4: Participei de uma formação regional, e já estou adaptando algumas coisas para meus planejamentos. Apesar de ainda considerar bem complexo a quantidade de habilidades esperadas.

PE: Você tem alunos com deficiência em suas turmas? Como você desenvolve o trabalho de leitura com eles?

P4: Difícil seria dizer que não tenho... a cada ano tenho mais alunos presentes em minhas salas de aula com deficiência, apesar de cada um ser diferente hoje por conta da experiência me sinto bem mais preparada para trabalhar com esses alunos.

No oitavo ano tenho o aluno 7, com paralisia cerebral grave tem um professor que auxilia e ele tem os movimentos todos comprometidos, expressa-se com muita limitação, apresento meu planejamento para a professora que faz adaptações e conseguimos perceber os pequenos avanços dele, reconhecendo algumas cores, compreendendo quantidade, reconhecendo a primeira letra do seu nome, os avanços do Pedro estão bem distantes do que eu trabalho com os outros alunos, mas a inclusão é assim né, temos que partir do que o aluno sabe e assim buscar melhorias.

Nesta mesma sala tem aluna 8, uma aluna com disortografia, um problema bem difícil, ela consegue ler com dificuldades, as vezes até consegue dizer um pouco do que entendeu, mas na hora de escrever, tem grande resistência, apresenta muitos erros ortográficos que às vezes nem ela consegue ler o que escreveu. Tento trazer leituras bem simples para ela, de poucas linhas e verifico a compreensão na oralidade.

No nono A tenho aluna 9, ela parece se não me engano que tem deficiência intelectual e transtorno de conduta é bem agitada e em alguns momentos agressiva, fala, mas não aceita o não. Sempre que algo é negado ela perde o controle, consegue realizar leituras de pequenos textos, copia tudo do quadro, mas geralmente não consegue desenvolver as atividades sozinha. Daí peço para alguma colega auxiliá-la, todos já sabem lidar com o jeito dela.

No nono B tem o aluno 10, é um autista, tem o professor de apoio que auxilia nas adaptações de atividades mais simplificadas a ele. Apresenta muita dificuldade para socialização, dificilmente aceita realizar atividades em grupo. As leituras geralmente são realizadas pelo professor de apoio e ele as vezes reconta a história, ou representa através de traçados o que entendeu. Nessa sala tem aluna 11 uma aluna considerada superdotada que até faz acompanhamento no contra turno juntos com outros alunos também superdotados, ela tem muita facilidade no campo das artes, toca diversos instrumentos e faz desenhos perfeitos. Mas..., em língua portuguesa, apresenta dificuldades, mas realiza as leituras e consegue desenvolver com certa limitação as habilidades propostas.

No outro nono, tenho o aluno 12 tem uma síndrome que não sei dizer qual é fala com dificuldade, e tem a limitação na mão esquerda, e com a direita consegue apenas fazer alguns traçados, não lê, reconhece apenas as letras do seu primeiro nome e não tem professor de apoio. É um grande desafio incluí-lo na sala, mas os colegas ajudam como monitores, levo sempre atividades simplificadas e muitas vezes faço a leitura para ele, e ele mesmo com dificuldade consegue manifestar o que entendeu.

PE: Tem alguma experiência que você gostaria de compartilhar sobre o trabalho desenvolvido de leitura com alunos com deficiência

P4: No momento não sei, alias o que penso é que sempre precisamos buscar conhecimentos sobre as deficiências para facilitar o desenvolvimento de atividades em sala, mas a gente aprende a cada dia.

PE: Quais as sugestões sobre o trabalho com leitura com alunos com deficiência, você daria para os profissionais em Letras que estão iniciando a prática docente?

P4: Bem distante do que está previsto no currículo o trabalho de leitura com os alunos com deficiência, no geral contar a história para eles ou recontarem, ou representarem por desenhos. A leitura é uma habilidade que nem todos poderão desenvolver, então precisamos trabalhar com o que for possível, que muitas vezes é ensinando o próprio o nome.

PE: Há tem alguma sugestão relacionada a temática desta pesquisa que você considera importante propor.

P4: A inclusão desses alunos em sala de aula traz uma dinâmica bem diferente para o professor é preciso querer ensinar muito mais do que o currículo nos oferece, é de verdade conhecer o aluno e trabalhar a partir disso, sem buscar padrões. É um grande desafio, muitas vezes frustrante e alguns casos com gratidão.

Anexo 6: Registros de observação e transcrições da entrevista com a P5

DADOS DA ESCOLA EM QUE A PROFESSORA VOLUNTÁRIA 5 LECIONA

Região	Anhanduizinho
Rede	Estadual

OBSERVAÇÃO DE DADOS ESCOLARES		
Quantidade	Alunos matriculados	1623
	Alunos matriculados com deficiência	34
	Professores de Apoio	12
	Estagiários	--
Possui sala de recursos multifuncional		sim

Fonte: SGDE, julho 2016

PROFESSORA VOLUNTÁRIA - 5

PE: Há quanto tempo você é professora de Língua Portuguesa?

P5: 9 anos

PE: Você atua em qual rede de ensino? Com que turmas?

P5: Estadual, trabalho com 6^o e 7^o ano e Ensino Médio

PE: A escola atende alunos da periferia ou da área central da cidade?

P5: Alunos dos bairros próximos todos da periferia

PE: Qual é a classe econômica atendida pela escola?

P5: Acredito que seja classe média baixa, mas alguns bem poucos são de classe media.

PE: Na escola há sala de recursos multifuncional para atender os alunos com deficiência?

P5: Sim, eles participam no contra turno. Acredito que seja com atividades direcionadas.

PE: No seu curso de licenciatura em letras, havia uma ementa curricular relacionada a Educação Especial?

P5: Não, não tinha

PE: Você pensa que seria importante ter essa disciplina no curso de letras, hoje?

P5: Penso que atualmente seja essencial a presença desta disciplina na ementa do curso de letras, pois os alunos com deficiência estão presentes em nossas salas de aula e se o curso não nos prepara para lidar com essa situação, quem é que vai fazer isso. Eu senti muita dificuldade em lidar na prática com alunos com deficiência,

e não tenho dúvida de que ausência desta formação no curso de letras agravou a dificuldade na prática.

PE: Conte sobre sua experiência no trabalho de leitura com os alunos com deficiência.

P5: Logo quando comecei a lecionar e nas primeiras experiências, ficava simplesmente angustiada, me sentindo uma profissional incompleta, pois não conseguia compreender a forma de trabalhar com os alunos com deficiência, e claro que a gente procura ideias que já funcionaram, mas dificilmente encontra. É uma frustração muito grande não saber o que fazer com o aluno que está na sua frente, esperando uma reação sua. E você apresenta atividade e percebe que o aluno simplesmente não consegue compreender. E descobre em alguns momentos que ele ainda não é alfabetizado, ou não desenvolveu habilidade de leitura. Tem situações que nem gosto de recordar.

PE: Você desenvolve trabalho de leitura em sua sala de aula?

P5: sim

PE: Qual é o subsídio utilizado para o planejamento de suas aulas de leitura?

P5: Realizo constantemente praticas de leituras com diferentes metodologias e gêneros. Incentivo inclusive a leitura por prazer, levando variadas revistas, livros paradidáticos, jornais e cada um pode escolher o que quiser. Planejo as aulas pensando sempre em muitas leituras, pois acredito muito, mais muito mesmo no poder que a leitura pode possibilitar na aprendizagem. Não fico me preocupando com habilidades específicas que às vezes são sugeridas no currículo, acredito que se conseguir fazer o aluno gostar de ler, já é uma grande conquista que contribuirá para o desenvolvimento de algumas habilidades previstas. Utilizo muitas leituras para explorar vocabulário, compreender o uso de determinados itens da gramática. ...

PE: Sobre a base nacional comum curricular que está em elaboração, você teve acesso ou participou de algum estudo sobre a mesma.

P5: Eu até vi pela internet, mas não analisei. E acredito que pelo pouco que li, será difícil cumpri-la, nem posso falar com propriedade pois não realmente não conheço bem.

PE: Como você está desenvolvendo o trabalho de leitura com os alunos com deficiência, se puder vai nos contando um a um.

P5: Em um sexto tenho a aluna 13 que é PC bem limitada e que até tem professor de apoio, mas não tem coordenação motora e não consegue falar. Repasso as atividades para a professora de apoio que realiza algumas adaptações para ela. Eu não consigo compreender muito os avanços, ela constantemente falta por ter uma saúde muito frágil.

No outro 6º ano, com 36 alunos, tenho o aluno 14 que se comunica muito bem, mas pelo laudo tem deficiência intelectual, e ele simplesmente não consegue ler nada. Ele copia tudo, mas não faz ideia do que está escrito. E não tem professor auxiliar, eu preciso sempre pensar no João quando estou preparando aula. Geralmente coloco ele com algum colega que pode auxiliar, quando posso faço a leitura para ele. Mas é bem difícil compreender o porque ele não le, muitas vezes ele fica irritado na sala por sentir-se diferente dos outros. Alguns professores parecem não entender

e pensam que ele está de brincadeira, então há muitos conflitos diários, que a escola parece que ainda não sabe como resolver.

No 7º ano tem o aluno 15 e o aluno 16 um síndrome de down e o outro deficiente intelectual, o trabalho com eles é bem difícil, ambos não reconhecem nem as letras isoladas, assim já tive que aprender um pouco de alfabetização e acredito que pelo que estudei são pré-silábicos, as atividades que tenho que levar são exatamente aquelas desenvolvidas no 1º ou 2º do ensino fundamental, ambos já estão fora da idade para o sexto ano e não apresentam avanço significativo na aprendizagem. A avaliação com estes alunos são bem diferenciadas, lá na escola a gente faz um relatório por bimestre registrando os avanços de cada aluno com deficiência. Mas penso que esses alunos precisam de um professor de apoio em sala de aula, é muito difícil, para nós professores conseguirmos atendê-los com qualidade.

Os do Ensino Médio são

PE: Não precisa relatar do ensino médio, porque essa pesquisa tem o enfoque nos anos finais do ensino fundamental

P5: É mesmo.

PE: Você gostaria de compartilhar algum trabalho desenvolvido de leitura com alunos com deficiência

P5: É (pausa) , se não me engano acho que foi em 2012 que uma aluna me surpreendeu muito, ela usava cadeira de rodas, mas tinha a parte cognitiva bem desenvolvida, lembro-me que ela sempre queria participar dos eventos da escola, muitas vezes tentava descer da cadeira de rodas com toda aquela limitação para ir da forma que conseguia se manifestar para falar, perguntar. Ela não tinha professor de apoio, mas foi desenvolvendo uma autonomia que realmente demonstrava a superação da deficiência. Realizava leituras em voz alta, participava até dos jogos adaptados da escola e conseguia premiações. Ou seja, acredito que a inclusão desta aluna favoreceu muito sua aprendizagem e sua integração ao mundo social. Assim, apesar das dificuldades do dia a dia penso que a inclusão é um fator muito positivo tanto para os alunos com deficiência quanto para nosso crescimento em aprender lidar com as diferenças físicas, intelectuais, motoras, e todas...

PE: Quais as sugestões sobre o trabalho com leitura com alunos com deficiência, você daria para os profissionais em Letras que estão iniciando a prática docente?

P5: Infelizmente muitos alunos com deficiência não desenvolvem essa habilidade, mas aos que desenvolvem deve ser proposto leituras que contemplem suas expectativas, bem como que esteja no nível de compreensão deles.

PE: Há alguma outra sugestão relacionada a temática desta pesquisa que você considera importante propor?

P5: Penso que talvez o curso de Letras poderia propor estágios em turmas com alunos com deficiência, para que os acadêmicos vivenciem na prática esse trabalho.

Anexo 7: Registros de observação e transcrições da entrevista com o P6

DADOS DA ESCOLA EM QUE O PROFESSOR VOLUNTÁRIO 6 LECIONA

Região	Imbirussu
Rede	Estadual

OBSERVAÇÃO DE DADOS ESCOLARES		
Quantidade	Alunos matriculados	890
	Alunos matriculados com deficiência	19
	Professores de Apoio	4
	Estagiários	--
Possui sala de recursos multifuncional		sim

Fonte: SGDE, julho 2016

PROFESSOR VOLUNTÁRIO - 6

PE: Há quanto tempo você é professora de Língua Portuguesa?

P6: 10 anos

PE: Você atua em qual rede de ensino? Com que turmas?

P6: Estadual, trabalho com 8º e 9º ano e na Rede Particular no Ensino Médio

PE: Vamos restringir apenas a sua experiência aqui na escola da rede estadual, certo?

P6: tudo bem

PE: A escola atende alunos da periferia ou da área central da cidade?

P6: A maior parte são dos bairro próximos daqui, é periferia.

PE: Qual é a classe econômica atendida pela escola?

P6: É (pensa)... a maioria é classe baixa, mas alguns são média.

PE: Na escola há sala de recursos multifuncional para atender os alunos com deficiência?

P6: Tem sim, geralmente os alunos participam no contraturno.

PE: No seu curso de licenciatura em letras, havia uma ementa curricular relacionada a Educação Especial?

P6: O quê? Sobre Educação Especial? Não me lembro, não. Mas acho que não.

PE: Você pensa que seria importante ter essa disciplina no curso de letras, hoje?

P6: Isso não acho não, tenho certeza. Hoje a educação especial faz parte do nosso dia a dia, e a universidade que trabalha formando os novos profissionais já deve

conhecer a nossa realidade, precisamos de conhecimentos para aprender a trabalhar com os alunos com deficiência. Minha formação na graduação já foi, mas para os que estão lá, penso que já tem a oportunidade de aprender . Acho até que o curso de Letras deveria ter uma disciplina sobre a educação especial do início ao final do curso, de tanta coisa possível de trabalhar, para que depois na prática os professores não sofram tanto. Tem alguns que até desistem de dar aulas, tenho colegas que estão em outra profissão hoje.

PE: Conte sobre sua experiência no trabalho de leitura com os alunos com deficiência.

P6: Uma experiência com leitura?

PE: Isso, uma experiência que você possa compartilhar conosco sobre leitura com os alunos com deficiência.

P6: Tive uma aluna 15 com laudo, acho que em 2014, que me surpreendeu, pois no início do ano letivo, ela lia silabicamente, com muita dificuldade e não conseguia entender muito bem. Durante aquele ano, eu levava muitas atividades de leitura e a professora itinerante adaptava as atividades facilitando a leitura da aluna. Foi aos poucos ensinando a letra cursiva e a aluna tinha uma grande vontade em aprender. Então, teve um dia próximo ao final do ano que a professora itinerante não estava na sala, eu mesmo levei um texto para ela, e depois de alguns minutos ela estava me questionando sobre o texto. Nossa, naquele momento fiquei muito feliz por perceber o avanço que ela teve e o quanto valeu a pena o trabalho diversificado com leituras. A gente tem que acreditar.

PE: Você desenvolve trabalho de leitura em sua sala de aula?

P6: sempre, praticamente em todas as minhas aulas.

PE: Qual é o subsídio utilizado para o planejamento de suas aulas de leitura?

P6: Acompanho os objetivos de leitura proposto pela escola, mas nem sempre consigo cumprir a risca, sabe. Tento trabalhar com estratégias de leitura e ensinar os alunos as diversas possibilidades de ler e entender. Tento trazer gêneros variados e também ocupo bastante o livro didático, que é uma fonte que nos ajuda, pois infelizmente ainda na escola pública os recursos materiais são poucos, daí a gente trabalha da forma que consegue. Às vezes, também uso atividades de intertextualidade, análise lingüística, figuras de linguagem, peço para verificarem a autoria dos textos.

PE: Sobre a base nacional comum curricular que está em elaboração, você teve acesso ou participou de algum estudo sobre a mesma.

P6: Não, ainda não tive oportunidade de conhecer.

PE: Como você está desenvolvendo o trabalho de leitura com os alunos com deficiência, se puder vai nos contando um a um.

P6: Sobre cada um? São muitos, vou falar só de alguns...

Tenho aluna 17 que já tem 20 anos, no oitavo ano, ela não consegue falar direito e tem muita dificuldade na leitura, ela escreve do jeito dela, com letras avulsas e que para mim não tem muito significado. Ela tem uma professora de apoio, que sempre

ajuda adaptar atividades, mas a leitura é muito difícil. Ela lê letras sozinhas, sabe. As atividades para ela são com figuras, mas eu percebo que ela tem vontade de ler, só que não sei o que tenho que fazer, é tão complicado, sabe.

No outro oitavo, tem duas alunas 18 com deficiência intelectual e não tem professor itinerante, tento preparar várias atividades de leitura para elas, para ver se consigo desenvolver essa habilidade, porque elas já estão nesse processo de aquisição de leitura, do início do ano até agora, já consegui perceber alguns progressos. Tem uma que tem ajuda da família que se desenvolve melhor, a outra que a família não se preocupa, apresenta mais dificuldade e menos avanços. Isso, me deixa bem preocupado e tento ajudar com muito incentivo e atividades a aluna _ que não tem apoio em casa, mas diria que ela ainda está no nível silábico. É um desafio a cada dia.

No nono ano tenho aluno 19, que copia tudo, conversa muito bem e aparentemente você não percebe nenhuma limitação, mas ele não lê nada. Até hoje não consegui fazer ele reconhecer nem o nome dele escrito no papel. Daí como desenvolver leitura com ele? As avaliações que faço com ele são todas de forma oral, eu leio e ele sabe responder e explicar, se for para ele fazer sozinho, não consegue, porque não sabe ler. Ele por ser bem autônomo não tem professor auxiliar, mas deveria ter porque na sala não consigo dar atenção que ele precisa. E aí acho que ele não desenvolve o quanto poderia.

PE: Quais as sugestões sobre o trabalho com leitura com alunos com deficiência, você daria para os profissionais em Letras que estão iniciando a prática docente?

P6: Primeiro, quero dizer com muita clareza cuidado, essa profissão é perigosa. Pode trazer grandes frustrações, mas também conquistas, depende o percurso que cada um decide seguir. Não há nenhum caminho certo, temos que construir cada um deles. O que funciona com um aluno, não funciona com outro. Os recursos nas escolas públicas são limitados, as dificuldades são muitas, mas o desejo de querer fazer a diferença tem que ser maior que os desafios. O trabalho com leitura com alunos com deficiência não é diferente dos outros alunos, pois ambos devem iniciar a partir dos conhecimentos deles, respeitando as limitações de cada um e tentando dar atividades de leitura que possibilitem os avanços, talvez leitura de palavras, talvez de frases, talvez de textos ou até livros. Cada um com seu modo, no seu tempo e com seu ritmo. É fácil? (bem enfático) claro que não. Mas eu penso que é a função do professor de língua portuguesa.

PE: Há alguma outra sugestão relacionada a temática desta pesquisa que você considera importante propor?

P6: Acho que a legislação que permitiu a inclusão nas escolas não irá mais retroagir, por isso nós professores precisamos nos adequar a essa realidade e lembrar que estes alunos são alunos que fazem parte de nossa realidade e que precisamos entender de que forma poderemos oferecer um trabalho de qualidade. Para isso, reforço que a gente aprende a cada dia, mas acho que a formação da graduação deve oferecer uma preparação bem direcionada para esse alunado e também que as redes de ensino organizem ações de formações constantes, mais claro formações descentes com experiências práticas, apresentado ideias de como

poderemos avançar. Hoje ainda acho que a inclusão é um desafio a ser superado, começando da universidade e chegando até o chão da sala de aula.

PE: Agradeço sua importante participação.

Anexo 8: Registros de observação e transcrições da entrevista com a P7

DADOS DA ESCOLA EM QUE A PROFESSORA VOLUNTÁRIA 7 LECIONA

Região	Bandeira
Rede	Estadual e Municipal

OBSERVAÇÃO DE DADOS ESCOLARES DA REDE ESTADUAL		
Quantidade	Alunos matriculados	982
	Alunos matriculados com deficiência	18
	Professores de Apoio	4
	Estagiários	--
Possui sala de recursos multifuncional		sim

Fonte: SGDE, julho 2016

OBSERVAÇÃO DE DADOS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL		
Quantidade	Alunos matriculados	926
	Alunos matriculados com deficiência	27
	Professores Auxiliares	8
	Estagiários	4
Possui sala de recursos multifuncional		sim

Fonte: Edunet, julho 2016

PROFESSORA VOLUNTÁRIA - 7

PE: Há quanto tempo você é professora de língua portuguesa?

P7: há 20 anos

PE: Você atua em qual rede de ensino e com que turmas?

P7: Na rede municipal com 6º e 7º ano e na rede estadual 8º e 9º ano

PE: As escolas atendem aluno da periferia ou da área central?

P7: A grande maioria da periferia, que moram na região, no próprio bairro. As duas escolas são bem próximas e a realidade é bem parecida.

PE: E no geral qual a classe econômica atendida por essas escolas que você trabalha?

P7: A classe economia de média a baixa, a maioria são da classe baixa.

PE: Quantos alunos tem matriculados na escola municipal?

P7: Na municipal em torno de 920 alunos, e na estadual 980.

PE: E alunos com deficiência tem muitos?

P7: tem alguns, não muitos, geralmente cada turma tem um ou dois alunos.

PE: Nas escolas que você trabalha tem sala de recurso multifuncional para atender os alunos com deficiência?

P7: sim, possuem nas duas.

PE: Seus alunos com deficiência freqüentam essa sala?

P7: Olha eu não tenho informações sobre isso porque não foram passadas essas informações, porque a gente não sabe os critérios que tem que ter para os alunos participarem dessa sala.

PE: No seu curso de licenciatura em letras havia uma ementa curricular relacionada a educação especial?

P7: Não, que eu saiba não, porque eu me formei em 1993 e não tinha nada sobre o assunto no meu currículo.

PE: Você acha que seria importante ter?

P7: com certeza, eu acredito que melhoraria bastante, porque a demanda é muito grande e o professor da área de língua portuguesa não é habilitado às vezes, para trabalhar com os alunos especiais, então a gente sente a necessidade de ter uma formação melhor para os futuros alunos que virão com as deficiências.

PE: Conte sua experiência com o trabalho com os alunos com deficiência?

P7: então a dificuldade maior é pela quantidade de numero de alunos em sala de aula, porque o aluno com deficiência ele fica um pouco em defasagem, porque o professor não tem como às vezes acompanha-lo na maneira que ele precisa ser acompanhado. E alguns tem o professor auxiliar e outros não. Então a gente sente a dificuldade, de fazer um trabalho com esses alunos, por falta da experiência não temos as habilidades para trabalhar com esse aluno e por conta da sala serem geralmente cheias.

PE: Você realiza trabalho com leituras na sala, no geral para todos os alunos?

P7: sim realizo

PE: Quais são os subsídios que você utiliza para o planejamento das aulas?

P7: As escolas tem os referenciais de leitura, e nós trabalhamos a parte da interpretação de texto, o estudo do vocabulário, o reconto, e como os alunos especiais a dificuldade também aparece, porque eles não são alfabetizados, então as vezes tem que trabalhar de maneira bem diferenciada a questão da leitura com os alunos especiais. Fazendo a leitura para eles ou pedir para um colega fazer a leitura, apresentar as figuras, as imagens, se é um livro, se é um gibi. Tem alguns alunos com deficiência que não conseguem escrever nem o próprio nome, sabe fazer as letrinhas separadas, o alfabeto, a gente trabalha o alfabeto com eles, o A o B, vai mostrando as letrinhas do nome, alguns conseguem somente o nome mesmo.

PE: Você pode nos relatar o trabalho de leitura que você desenvolve com cada um dos seus alunos com deficiência

P7: No sexto ano da escola municipal, tenho o aluno 20 que é cadeirante, que ele tem deficiência física só que ele tem uma estagiária, a maior parte das atividades eu que tenho que preparar, elaborar, ela apenas auxilia para ele desenvolver as atividades, e na mesma turma tem uma aluna com síndrome de down, que não tem professor auxiliar, a estagiária que às vezes dá um apoio para esta aluna.

PE: E essa aluna consegue desenvolver a leitura?

P7: Não leitura, não. Ela não consegue ler, ela só consegue escrever o próprio nome, só o nome. Já o aluno 20 consegue fazer pequenas cópias, consegue ler.

PE: Ele compreende?

P7: sim, ele compreende bastante, a deficiência maior é a parte física mesmo. A intelectual ele consegue acompanhar a turma, não 100 % mas ele consegue acompanhar bem.

PE: Então o que é proposto no currículo sobre as habilidades de leitura com os alunos com deficiência, raramente é possível desenvolvê-las?

P7: Sim, raramente. A gente não tem assim uma maneira para conseguir acompanhar o currículo como deveria ser com os alunos especiais. Teria que fazer uma mudança eu acredito para esses alunos especiais. O importante seria alfabetização primeiro, depois viria a leitura.

PE: Tem mais algum aluno com deficiência em suas turmas?

P7: na rede estadual, eu tenho um aluno com deficiência auditiva, que ele usa um aparelho, só que as vezes ele não leva o aparelho, esquece de usar o aparelho, daí sente dificuldade em acompanhar, de ouvir o professor, de ouvir os colegas, de prestar atenção na matéria.

E tenho o aluno 21 com uma leve deficiência mental que ele não consegue acompanhar a turma, só que também não tem um professor auxiliar, a gente percebe a dificuldade que ele tem na interpretação, na leitura, na escrita. Ele não consegue acompanhar o currículo, às vezes a gente tem que preparar uma atividade diferente para ele e para o outro também com problema de audição.

PE: Quais as sugestões sobre o trabalho de leitura com os alunos com deficiência, você daria para os profissionais em letras que estão iniciando a prática docente?

P7: As sugestões?

PE: Sim

P7: Fazer, eu acredito, lendo para esse aluno individualmente, chegando perto lendo, apresentando o material de leitura, mostrando as imagens, as figuras, e pesquisa também alguma outra técnica que a gente não conheceu na faculdade, nos cursos de especialização, então eu acredito que através de uma pesquisa, e vendo outras experiências de outros professores, para poder trabalhar. Porque a dificuldade é muito grande em relação ao trabalho com os alunos com deficiência. Cada aluno é diferente do outro, inclusive os ditos alunos normais. Todos possuem suas necessidades e limitações, e os especiais mais ainda.

PE: Então é isso, agradeço sua participação

Anexo 9: Atividades propostas para aluna A1

ESCREVA COMO SOUBER O QUE COMEÇA COM:

N Norie ovo

O ovo

P Norie PAI

Q ovo ani Queijo

R PAI Rezara

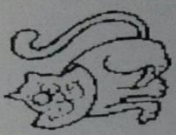
S ani Sila Silsa

Rezara Sila

DATA: ___/___/___

ALUNO(A): _____

VAMOS LER A PARLENDA:
ATIREI O PAU NO GATO



ATIREI O PAU NO GATO
MAS O GATO NÃO MORREU
DONA CHICA ADMIROU-SE
DO BERRO QUE O GATO DEU.

DESENHE O GATO E ESCREVA PALAVRAS
QUE INICIAM COM G:

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

7 _____